

Vedení ze středu (Leading from the Middle)



Andy Hargreaves
Mel Ainscow

Překladatelé: **Sabina Poláková** a **Jan Bružeňák**
Odborný redaktor: **Vladimír Srb**

Vedení a provádění změn shora a zdola

Úkolem zajistit rovné podmínky a kvalitu ve vzdělávání byly v posledních patnácti letech i déle v zemích, jako je USA a Anglie, ale i v některých oblastech Kanady i jinde, pověřovány plošné systémové reformy, do detailu navržené a prosazované centrálními vládami, tedy shora. Reforma prováděná směrem shora dolů slibovala silný důraz na zlepšení čtenářské a matematické gramotnosti a zvýšení počtu absolventů středních škol, sjednocovala úsilí jednotlivých aktérů v rámci celého systému a předvedla schopnost skládat účty za dosahování výsledků.

Některé z těchto shora aplikovaných strategií zahrnovaly také školení, poradenství a další podporu profesního rozvoje. U jiných – například u kampaně No Child Left Behind (NCLB, „Žádné dítě nezůstane pozadu“) – se posléze ukázalo, že kladly nepřiměřené požadavky na každoroční pokrok u všech kategorií studentů a sankce vyplývající z nesplnění stanovených cílů nespravedlivě trestaly školy a školské obvody¹, které jich nedosahovaly (Braun, 2015; Darling-Hammond, 2007; Ravitch, 2011).

Všechny reformy prováděné shora dolů, ať už jsou založeny na sankcích, či na podpoře, však mají jednu zásadní slabinu. Jejich zaměření na dosahování zlepšení u dvou či tří měřitelných priorit je vhodné pouze pro systémy, které usilují o tradiční a značně úzce pojaté vzdělávací výsledky. Dnešní digitální věk komplexních dovedností, rostoucí kulturní rozmanitost a závratnou rychlostí probíhající změny si říkají o stanovení odvážnějších vzdělávacích cílů i o sofistikovanější a flexibilnější strategie provádění změn.

Stále více reformátorů se proto zasazuje o výraznější autonomii škol a učitelů, o větší svobodu při vytváření kurikula na lokální úrovni a o nezávislejší a personalizovaný přístup k technologiím. Nicméně ani historie inovací prováděných zdola a založených na autonomii jednotlivých škol není nijak oslnivá. V 60. a 70. letech 20. století se inovativní myšlenky málokdy rozšířily za hranice několika izolovaných tříd a škol, a když už se tak stalo, jejich zavádění probíhalo mnohdy naprosto chybě (Gross, Giacquinta, & Bernstein, 1971). A není důvod se domnívat, že by snahy několika málo inovativních, špičkových škol dopadly v dnešní době lépe.

Reformy prováděné shora jsou pro věk inovací a rozmanitosti nevhodné a strategie vycházející zdola zase nevedou k žádnému výraznému zlepšení v širším měřítku. Co nám tedy zbývá? Jednou z možností je zaměřit pozornost na školské obvody, které se nacházejí v samém středu celého školského systému, kde je možné školy a učitele podporovat ve společných snahách o zlepšování a inovace.

¹ Školské obvody (*school districts*) jsou správní jednotky řízené v Kanadě a Spojených státech demokraticky volenými lokálními školskými radami (*school boards*) a v Anglii místními školskými úřady (*local education authorities*). Školské obvody zřizují, provozují a odborně vedou na svém území řádově desítky veřejných základních a středních škol. Mezi vedoucí pracovníky školských obvodů patří zejména ředitel vzdělávání (*director of education*) jmenovaný školskou radou a dále tzv. superintendenti (*superintendents*), což jsou vedoucí odborníci pro klíčové oblasti jako kurikulum, profesní rozvoj učitelů, speciální vzdělávání apod. V textu se pojmem školské obvody přeneseně označují příslušné školské úřady místní samosprávy. (Pozn. překl.)



Vedení ve středu (Leading in the Middle)

V Severní Americe a severní Evropě bývaly školské obvody historicky vnímány jako opěrné pilíře místní demokracie (Katz, 1987; Bryk, Sebring, Kerbow, Rollow, & Easton, 1998). Kalifornský guvernér Jerry Brown tuto jejich úlohu potvrdil tím, že kontrolu nad financováním vzdělávání vrátil zpět do rukou více než devíti stům místních obvodů, tak aby byly pravomoci v maximální míře přesunuty na co možná nejlokálnější úroveň zodpovědných úřadů (Torlakson, 2015).

Obvody mohou plnit mnoho důležitých funkcí a dosahovat významných cílů. Mohou být užitečným středobodem zlepšování úrovně škol i nástrojem pro efektivní a účinné využití výsledků výzkumů a analýzu dat na školách. Mohou školy podporovat v tom, aby dokázaly koherentně reagovat na nesčetné reformní požadavky přicházející zvenčí. V neposlední řadě mohou být také tím, na koho se mohou obracet rodiny a studenti, a starat se o to, aby se každému dostalo spravedlivého zacházení. Z výzkumů vyplývá, že silné školské obvody jsou velmi mocnou hybnou silou pozitivních změn ve vzdělávání (Leithwood, 2013). Silným a neustále se zlepšujícím obvodům, jako jsou Boston a Long Beach Public Schools, se za jejich přínos pro celý systém dostalo širokého uznání (Barber, Chijioke, & Mourshed, 2011). V Anglii došlo k nejdramatičtějším obrátům v městských obvodech, například v Londýně v obvodech Hackney a Tower Hamlets, které patřily k nejhorším, načež se ve všech klíčových ukazatelích vyšvihly nad národní průměr (Hargreaves, Boyle, & Harris, 2014; Hargreaves & Shirley, 2009).

Někteří reformátoři proto tvrdí, že je nutné posílit roli, kterou při provádění změn hraje „střed“ či střední článek, který může zavádět změny iniciované shora a současně uplatňovat a šířit myšlenky a strategie, které probublávají zdola (Schleicher, 2015). Jedná se tedy v podstatě o vedení ve středu – systém prostě potřebuje trochu „posílit břišní svalstvo“.

Slabiny středního článku

Vedení ve středu představuje krok správným směrem, ale samo o sobě nestačí. Ne všechny místní školské systémy či obvody jsou dostatečně silné. Některým obvodům se daří skvěle, zatímco jiné jsou na tom bídě. Jednotlivé obvody mají k dispozici odlišné zdroje a kapacity ke změně, ať již se jedná o networking, či přístup k novým podnětům. Obvody také mohou fungovat samoučelně, mohou být otrávené politikařením a ve svém úsilí o změnu k lepšímu zkostnatěle pomalé nebo, tak jako tomu bylo v případě skandálu s podvody v Atlantě, skrz naskrz prolezlé korupcí.

Zvláště v USA a v Anglii jsou v kvalitě jednotlivých školských obvodů nepřipustně velké rozdíly. V důsledku odlišností v demografickém složení, míře chudoby, dostupných finančních zdrojích a s tím související schopností přilákat a vybudovat efektivní vedení spolu často sousedí obvody s diametrálními rozdíly v kvalitě (Noguera, 2014; Sutton Trust, 2015). Snahy o zkvalitňování vzdělávacího systému vycházející z obvodů trefně vyjadřuje následující rébus: *Všechny státy s výbornými vzdělávacími výsledky se vyznačují silnou místní samosprávou, ale ne všechny státy se silnou místní samosprávou mají výborné vzdělávací výsledky.*

Odpovědí na tento rébus může být závěr, že školské obvody nemá vůbec smysl zachovávat a že můžeme volit mezi pečlivě zaváděnými reformami shora a zakládáním tržních a individualistických alternativ, jako jsou chartrové školy, svobodné školy a akademie, které stojí mimo působnost školských obvodů. Dalším řešením by mohla být snaha o vyrovnání rozdílů a nerovností prostřednictvím centralizovaného financování. To však s sebou mnohdy nese hromady žádostí o granty, které přidávají práci již tak přetíženým úřadům chudých obvodů.

Vedení ze středu (Leading from the Middle)

Třetí možností, jak nerovnosti mezi školskými obvody omezit, je podpořit jejich vzájemnou spolupráci, aby mohly sdílet zdroje, nápady a odborné znalosti a také kolektivně nést zodpovědnost za úspěchy všech svých studentů. V tomto přístupu, který označujeme jako „vedení ze středu“, nehrají školské obvody pouze roli prostředníků, kteří zavádějí a řídí průběh někým jiným navržených reforem ve svých jednotlivých oblastech působnosti. Zde se společně stávají kolektivní hybnou silou změn a zvyšování kvality. Jestliže obvody společně vedou ze středu, pak

- reagují na místní potřeby a odlišnosti,
- přebírají kolektivní zodpovědnost za úspěchy všech studentů i ostatních obvodů,
- realizují vlastní iniciativu, místo aby pouze implementovaly iniciativy někoho jiného,
- zapojují vlastní snahy do širších systémových priorit,
- vytvářejí transparentnost zapojení aktérů a výsledků.

Tyto součásti vedení ze středu jsou jasně patrné ve dvou plošných systémových reformách, na nichž jsme se intenzivně podíleli: *Greater Manchester Challenge* v Anglii a inovace iniciované obvody v kanadském Ontariu.

The Greater Manchester Challenge – Výzva pro Manchester a okolí (GMC)

Tuto iniciativu zavedla britská vláda ve školním roce 2007/8. Cílem bylo během tří let zlepšit u škol z příslušných školských obvodů, kterých bylo v tomto případě deset (ve Velké Británii se označují jako *local education authorities*, tedy místní školské úřady), výsledky žáků ve standardizovaných testech. Jeden z autorů tohoto článku – Mel Ainscow – byl jmenován hlavním poradcem celého projektu v hodnotě 80 milionů dolarů. Jeho motivace zhostit se tohoto úkolu a na plný úvazek se věnovat systémové podpoře rovnosti a kvality byla velická, a to nejen proto, že se výzkumu a prosazování rovných podmínek a inkluze ve vzdělávání věnoval mnoho let, ale i proto, že sám jako dítě v této oblasti vyrůstal a chodil do školy. Když byl projekt oficiálně vyhlášen, nechal se na veřejnosti slyšet, že „ve školách v Manchesteru a okolí se toho děje mnoho dobrého. Teď je naším úkolem rozšířit tyto příklady dobré praxe do všech škol.“

Jak toho ovšem docílit?

- Vedení úspěšných škol začala se slabšími školami spolupracovat na zlepšení práce jejich vedoucích týmů.

- Školy s podobným složením žáků se sdružily, aby sdílely úspěšně fungující modely ze své praxe.
- Na místní problémy se hledala místní řešení.

Podnícení škol ke spolupráci nebylo v Anglii ničím novým (Chapman et al., 2010; Muijs, Ainscow, Chapman, & West, 2011). Jiné však bylo to, že zatímco dříve probíhala spolupráce a partnerství škol většinou mimo místní úřady, nyní celý proces inovace společně řídilo deset sousedících školských úřadů (podrobné informace o GMC viz Ainscow, 2015). Člen plánovací komise jednoho z nich popsal průběh projektu následovně: „Je to jednoduché: školy mají za úkol se zlepšit. My jsme tu od toho, abychom zajistili, že se tak stane.“

K uskutečnění tohoto prostého principu bylo využito mnoho různých strategií. Řada z nich zahrnovala spolupráci škol přes hranice školských obvodů. Školy, které se v nedávné době výrazně zlepšily, se staly „klíčem k úspěchu“ v pomoci ostatním školám. Takzvané *hub schools*, tedy školy, které prokázaly vysokou kvalitu v konkrétních oblastech, poskytovaly obsáhlá školení pedagogům z jiných škol i zaměstnancům školských úřadů. Školy v různém stádiu rozvoje byly sdružovány do „rodin“. Židovská škola asistovala partnerské, převážně muslimské škole. Katolická škola se zase modlila za dobré výsledky při inspekci na svém sekulárním protějšku. Zúročovaly se skryté kapacity, předávaly se poznatky, tradiční rivalové překonali své spory v zájmu vyššího cíle – obrody celého regionu.

Manchesterský region trpěl po čtyři desetiletí chronickou nezaměstnaností a nedostatkem, ale již v roce 2011 byly školy zapojené do projektu ve všech parametrech standardizovaných testů nad národním průměrem. Střední školy z těch nejvíce znevýhodněných oblastí se ve srovnání s národním průměrem zlepšovaly až trojnásobným tempem.

Díky vzájemné spolupráci dokázali ředitelé (v Anglii nazývaní *head-teachers*, tedy řídící učitelé) proměnit celkovou kulturu místních škol. Namísto obviňování rodičů z chudých rodin z nezájmu o vzdělání svých dětí začaly školy brát na vědomí to, jakým existenčním tlakům tyto rodiny čelí, a reagovaly flexibilitou odpovídající místním podmínkám a intenzivní podporou. Školy se také zaměřily na lepší a zajímavější metody výuky, jako je kooperativní učení nebo japonská metoda *Lesson Study*².

² Metoda akčního výzkumu a spolupráce malých skupin učitelů, kteří společně plánují výuku, vyučují a reflektují, s podporou externích expertů. (Pozn. překl.)



Učitelé i školy byly pod velkým tlakem, aby opravdu intenzivně pracovali na zlepšení výsledků, ale zároveň byl kladen důraz na péči o psychickou pohodu dospělých i dětí, aby se školy staly příjemným a profesně naplňujícím prostředím.

Nic z toho nebylo snadné. Místní školské úřady jsou jak politickými subjekty, tak poskytovateli služeb. Vnitřní konflikty a vnější teritoriální spory byly často ještě posilovány státní politikou podporující soutěživost mezi školami. Řídící komise složená ze zástupců vlády a místních úřadů zabředla do konfliktů v souvislosti s tím, jak má vypadat rozpočet. Kdykoli se ke komisi složené z deseti ředitelů místních školských úřadů dostala nějaká znepokojující čísla či obavy, že se situace nelepší, vyvolalo to mezi nimi značný neklid a rozkol. Šest úřadů bylo ochotno učinit změny ve svých kompetencích a rolích, zatímco dva další jen přejaly slova o sdílení zodpovědnosti za zlepšení kvality, aniž by v praxi učinily jakékoli reálné změny. Díky neutuchajícímu úsilí a vytrvalosti se však vztahy časem zlepšily. Někteří odešli a na jejich místo nastoupili jiní. Nastalo sdílení nápadů a strategií, a to jak v rámci jednotlivých škol, tak i mezi nimi. Školské úřady se dokonce začaly zavazovat ke společnému poskytování určitých služeb.

Výsledky iniciativy GMC inspirují další systémy k tomu, aby využívaly podobné strategie. V roce 2013 provedla vlivná mezinárodní Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) studii, která zjistila, že studijní výsledky v sousedním Walesu jsou slabé, a to zvláště u žáků z rodin s nízkými příjmy. Na základě tohoto zjištění vznikla celonárodní iniciativa zaměřená na to, aby školy spadající pod 22 silných, ale značně nezávislých školských úřadů, začaly úžeji a efektivněji spolupracovat (OECD, 2014). Díky sdílení poznatků a dovedností mezi školami navzájem, mezi školami a místními úřady a mezi vládou a místními samosprávami se v rámci programu podařilo dosáhnout výrazného zlepšení již v prvním roce (BBC Wales, 2015).

Strategie aplikované v Manchesteru a nyní i ve Walesu definují podstatu *vedení ze středu*. Tento pojem ovšem nepochází z Británie. Poprvé se objevil v deseti školských obvodech v rámci celosystémového projektu v kanadském Ontariu, na němž se podílel druhý z autorů tohoto článku (Andy Hargreaves) spolu se svým kolegou Henrym Braunem.

Reformy vedené školskými obvody v Ontariu

Kanadská provincie Ontario podnikla jednu z celosvětově nejznámějších plošných reforem vzdělávacího systému. V souvislosti s touto systémovou reformou, do níž bylo zapojeno přes 5000 škol, se nejvíce hovořilo o jejím zaměření na „zvýšení latky pro všechny děti“ a „zmenšení propastných rozdílů“ ve vzdělávacích výsledcích v gramotnosti a matematice a na nárůst počtu absolventů středních škol. Vytvoření koncepce a uvádění reformy do praxe měla na starosti takzvaná vedoucí koalice politiků a odborníků a současně byla poskytnuta silná podpora školským obvodům, aby mohly úspěšně dosáhnout zamýšlených výsledků (Campbell, Osmond-Johnson, Lieberman, & Sohn, 2015).

Součástí reformy však byla i iniciativa, které se tolik publicity nedostalo a která vycházela z 72 školských obvodů provincie a jejich vedoucích pracovníků. V roce 2005 přidělila vláda obvodům počáteční investici ve výši 25 milionů dolarů na to, aby navrhly a implementovaly strategii pro zlepšení učení a studijních výsledků u studentů se speciálními potřebami, která by zároveň prospěla i všem ostatním studentům. Jeden z ředitelů školského obvodu tuto změnu popsal jako „vedení ze středu“. Po čtyřech letech reformních snah se rozdíl ve výsledcích měření gramotnosti mezi studenty se speciálními potřebami a ostatními snížil ve čtení a zvláště v psaní.

V retrospektivní studii struktury a dopadu této iniciativy, provedené v letech 2009–2012, uskutečnil náš výzkumný tým z Boston College deset reprezentativních případových studií v ontarijských školských obvodech. Součástí těchto případových studií byly dotazníky, v nichž učitelé a ředitelé škol sami referovali o změnách ve své praxi (Hargreaves & Braun, 2012).

U uzavřených otázek se v dotazníku vyskytovala vysoká míra souhlasu s výroky o zintenzivnění spolupráce v rámci učitelského sboru a společného plánování a širším přijetí kolektivní zodpovědnosti za všechny studenty. Učitelé uváděli, že častěji používají diferencovanou výuku a více analyzují data a diskutují o nich, aby přesně určili, jaká opatření jsou potřebná. Dále pak učitelé konstatovali, že intenzivněji spolupracují se speciálními pedagogy, a to u všech studentů, kteří mají potíže, nejen u těch s oficiální diagnózou, a že více vy-

užívají podpůrné techniky pro žáky s poruchami učení. Důkladné šetření provedené v terénu ve všech deseti obvodech tyto výsledky potvrdilo a také odhalilo větší spolupráci mezi odděleními pro kurikulum a těmi pro speciální pedagogiku, které někde v podstatě splynuly. Pedagogové obecně hovořili o zásadním posunu v kultuře od „mých studentů“ k „naším studentům“.

Tuto strategii řídili ředitelé školských obvodů. Zdánlivě v rozporu s logikou poskytli všem 72 obvodům stejné finanční prostředky, bez ohledu na jejich velikost. V provincii Ontario, kde je většina obvodů poměrně malá a kde i mírné navýšení prostředků může znamenat výraznou změnu, představoval tento krok v podpoře obvodů ono rozhodující „kritické množství“. Jeden ze ředitelů obvodu to popsal tak, že „i malé obvody se najednou mohly stát plnohodnotnými účastníky a na setkáních už nemusely jen poslouchat, jak velké obvody referují o skvělých výsledcích svých výzkumných projektů“. Větší obvody se nakonec také podařilo přesvědčit ke spolupráci, a to díky apelům na jejich historický a symbolický význam a na jejich přínos pro prospěch všech žáků provincie.

Zodpovědnost za plánování a implementaci byla svěřena týmu šesti klíčových zaměstnanců (vysloužilých ředitelů obvodů a superintendentů pro kurikulum či speciální pedagogiku), kteří společně formulovali cíle projektu, navrhli strategii implementace a monitorovali účast a výsledky. Za tímto účelem byli v neustálém spojení s obvody, které pravidelně objížděli a prováděli nezbytné změny a úpravy vyplývající z nashromážděných dat o tom, co funguje a co nikoli.

Podobně jako u iniciativy GMC vládlo mezi řediteli obvodů přesvědčení, že v provincii, kde se každý čtvrtý školák narodil mimo Kanadu, jsou komunity a obvody natolik rozmanité a odlišné, že nelze uplatnit jednu univerzální strategii pro všechny.

- V obvodu, kde vysoký počet žáků pochází z rodin čerstvých přistěhovalců, se projekt zaměřil především na ranou gramotnost, například pomocí letních přípravných programů pro studenty, kteří jsou v regionu noví, či programu „přitul se a pojd' si čist“, který zapojuje i rodiče nebo další členy rodiny.
- V obvodu, kde velká část studentů patří k menonitům starého řádu německého původu, pro něž je charakteristický komunitní život založený na vzájemné pomoci, kolektivní závazek k soběstačnosti, nošení tradičních oděvů a uctivé chování vůči starším osobám, děti často brzy ukončovaly školní docházku, aby mohly pomáhat na farmách nebo – v případě dívek – aby se mohly vdát a mít děti. Standardní

nátlaková opatření používaná k zajištění školní docházky a zvýšení počtu absolventů středních škol by v tomto případě vedla pouze k tomu, že by se rodiny přestěhovaly do některé z jiných částí venkovské sítě menonitů, která se rozprostírá po celé Severní Americe. Vedoucí pracovníci škol namísto toho navázali s kulturou menonitů bližší kontakt, například tím, že pro přípravu školních obědů začali nakupovat zemědělské produkty od jejich komunity, potkávali se s rodiči na ulici a pomáhali jim donést domů tašky s nákupem. Budovali tak vztahy, díky kterým se jim podařilo posunout vnímání hodnoty formálního vzdělávání.

- Odlehlý venkovský obvod přibližně o rozloze Francie, který provozuje pouze 24 škol, se potýkal s otázkou, jak zlepšit vyhlídky asi 40 % dětí z domorodých rodin (v Kanadě nazývaných jako First Nations – První národy). Někteří učitelé se domnívali, že děti z těchto komunit se nedovedou učit, že sotva mluví a potřebují hlavně emocionálně bezpečné a laskavé prostředí. Obvod proto začal vést učitele k tomu, aby používali diferenciované, specificky zaměřené a kulturně přiměřené výukové strategie a zkoumali příklady zdařilých žákovských prací od svých kolegů, na kterých jsou vidět možnosti úspěchů těchto žáků i pedagogů.

Projekt zaměřený na speciální pedagogiku kladl v Ontariu, podobně jako iniciativa GMC, důraz také na kolektivní zodpovědnost za úspěch všech studentů v zúčastněných obvodech. Do projektu se zapojilo všech 72 obvodů. Kolektivní zodpovědnost se začala projevovat nejprve mezi učiteli různých ročníků a pak ve spojení sil speciálních pedagogů s učiteli ve společné snaze pomoci všem žákům, kteří se potýkají s obtížemi. Na základě kolektivní zodpovědnosti začaly jednat i obvody, když na výročních setkáních transparentně sdílely své strategie a prezentovaly výsledky a postupy ze své praxe. Kolektivní zodpovědnost se projevovala i ve způsobu, jakým obvody komunikovaly s řídicí komisí, a v jejich propojení s týmem mentorů a inspektorů, kteří se starali o to, aby se záměry promítly do praxe. Tito mentoři a inspektoři však pro obvody a jejich ředitele nepředstavovali hierarchicky nadřazenou dozorcí autoritu. Jednalo se o zkušené a vážené kolegy, kteří působili jako „třetí strana“ zodpovědná za celkové zlepšení a systémové učení, která v případě potřeby zpochybní stávající praxi.

Ředitelé obvodů a superintendenti pro speciální pedagogiku tuto reformu speciálního vzdělávání v Ontariu pouze nezaváděli, tak jako tomu bylo u jiných iniciativ. Oni ji přímo navrhovali a řídili. Výkonný ředitel Rady

ředitelů školských obvodů Ontaria (CODE) spolu s malou skupinou spolupracovníků zastupujících všech 72 ředitelů školských obvodů na samém počátku reformy oslovil ministerstvo školství s tím, že jiným skupinám, například učitelským odborům, již přidělilo nemalé finanční prostředky, a rada CODE proto také požádala o prostředky a vlastní pravomoci při vedení procesu zkvalitňování speciálního vzdělávání.

Navzdory obavám, že se ředitelé školských obvodů a jejich organizace příliš vzdálí politice ministerstva, se tito ředitelé ve skutečnosti všemožně snažili sladit své kroky se záměry ústřední vlády. Samo ministerstvo přijalo jasnou roli v kolektivním řízení této reformy vedené školskými obvody, aniž by provádělo mikro-management a zasahovalo do detailů. Prohlásilo, že projekt organizace CODE pro speciální vzdělávání musí řešit i problém nedostatečných studijních výsledků a nutnost zmenšit rozdíly ve výsledcích a musí probíhat v souladu se základní filozofií provinční zprávy z roku 2005 nazvané *Vzdělání pro všechny (Education for All, Ministerstvo školství provincie Ontario, 2005)*. Tato zpráva obhajovala strategie vycházející z modelu Universal Design for Learning založené na principu, že změny považované za nezbytné pro některé z žáků by měly být přínosem pro všechny žáky. Prosazovala také kulturu kolektivní zodpovědnosti za úspěch všech žáků postavenou na spolupráci. Organizace CODE se spojila s vedením dalších ontarijských iniciativ, například Sekretariátu pro čtenářskou a matematickou gramotnost, a obvody využívaly každé příležitosti, jak se „svězt“ na ostatních systémových iniciativách.

Ontarijská reforma speciálního vzdělávání vytvořila model změny, který má dopad na vzdělání všech studentů v rámci celého systému. Tato změna byla vedena ze středu, takže střední článek systému nebyl pouhým zprostředkovatelem reformy diktované shora. Od obvodů se neočekávalo, že budou prostě uniformním způsobem aplikovat centralizovanou reformní strategii. Reforma naopak podnítila a probudila místní kreativitu a energii, takže obvody dokázaly flexibilně reagovat na rozmanité místní potřeby a podmínky.

Ontario teď může stavět na zlepšení v oblasti gramotnosti a zvýšení počtu absolventů středních škol i na úspěchu *vedení ze středu*. Díky tomu se může posouvat

dál a sledovat širší, odvážnější cíle, jako je úspěšnost a rovné podmínky v dovednostech 21. století, v umění, vědách a občanských kompetencích, a také se zaměřit na větší psychickou a emocionální pohodu i fyzické zdraví (Ontario Ministry of Education, 2014). Tým z Boston College nyní pracuje s deseti obvody, které povedou změnu ze středu zaměřenou na to, aby se v celé provincii zvyšovala míra angažovanosti žáků i učitelů, podporovala se jejich celková pohoda a budování pozitivních a různorodých identit.



Závěr

V posledních letech docházelo v mnoha zemích k tomu, že shora řízené změny měly na školské obvody rušivý, ba téměř ničivý vliv, protože obcházely jejich autoritu i komunity, kterým mají sloužit. Existují však jasné důkazy o tom, že naše obvody – jsou-li ochotny změnit své uvažování a praxi – skutečně mohou a mají hrát zásadní roli v budování lepší budoucnosti pro naše děti.

Úspěchu ve významnějším měřítku nelze dosáhnout, pokud budou jednotlivé školské obvody nadále jednat nezávisle na sobě. „*Vedení ze středu*“, nikoli pouze „*Vedení ve středu*“, může využít sílu lokálních řešení různých typů problémů pouze v prostředí, kde školy spolupracují se školami a obvody s obvody v duchu kolektivní iniciativy a zodpovědnosti za úspěch všech studentů. Tento způsob vedení se nemusí omezovat pouze na obvody, ale může zahrnovat i sítě škol a další druhy partnerství (Fullan & Rincón-Gallardo, Forthcoming). Kolektivní zodpovědnost však není něčím, co by měly obvody pouze požadovat po ostatních. Je to princip, který teď musí přijmout za svůj především ony samy.

Bibliografie

Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: lessons from a city challenge*. London: Routledge.

Barber, M., Chijioke, C., & Mourshed, M. (2011). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.

BBC Wales. (2015). *Schools Challenge Cymru: GCSE progress for most*. Retrieved from: <http://www.bbc.com/news/uk-wales-33992591>

Braun, H. (2015). The value in value added depends on the ecology. *Educational Researcher*, 44 (2), 127–131.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Kerbow, D., Rollow, S., & Easton, J. Q. (1998). *Charting Chicago school reform: Democratic localism as a lever for change*. Boulder: Westview Press.

Campbell, C., Osmond-Johnson, P., Lieberman, A. & Sohn, J. (2015). *International teacher policy study: Ontario case report*. CIEB Study.

Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E., & Goodall, J. (2010). *Governance, leadership, and management in federations of schools*. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 53–74.

Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The Irony of 'No Child Left Behind'. *Race, Ethnicity and Education*, 10 (3), 245–260.

Fullan, M., & Rincón-Gallardo, S. (Forthcoming) "Developing High Quality Public Education in Canada: The Case of Ontario". In Adamson, F., Astrand, B., & Darling-Hammond, L. (Eds.) *Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*. New York: Routledge.

Gross, N., Giacuinta, J. B., & Bernstein, M. (1971). *Implementing organizational innovations: A sociological analysis of planned educational change*. New York: Basic Books.

Hargreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting leadership: How teams, and communities raise performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A., & Braun, H. (2012). *Leading for all: Final report of the review of the development of essential for some, good for all—Ontario's strategy for special education reform devised by the council of directors of education*. Toronto: Council of Directors of Education.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Katz, M. (1987). *Reconstructing American Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Leithwood, K. (2013). *Strong districts & their leadership*. Paper commissioned by the Council of Ontario Directors of Education and The Institute of Education Leadership, Toronto, Ontario.

Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. London: Springer Science & Business Media.

Noguera, P. (2014, June 18). In defense of teacher tenure: A few ineffective educators are not the primary reason many schools are struggling. *The Wall Street Journal*. Retrieved from <http://www.wsj.com/articles/pedro-noguera-in-defense-of-teacher-tenure-1403134951>

OECD (2014). *Improving schools in Wales: an OECD perspective*. Paris: OECD Publishing

Ontario Ministry of Education. (2014). *Achieving excellence: A renewed vision for education in Ontario*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/about/renewedVision.pdf>

Ontario Ministry of Education. (2005). *Education for all*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/speced/panel/speced.txt>

Ravitch, D. (2011). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.

Schleicher, A. (2015). *Implementing highly effective teacher policy and practice: The 2015 International Summit on the Teaching Profession*. Retrieved from the International Summit on the Teaching Profession website: http://www.istp2015.org/Documents/ISTP-Asia-Society-report_Final_EN.pdf

Sutton Trust. (2015). *Missing Talent: Research Brief*. Retrieved from: <http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2015/06/Missing-Talent-final-june.pdf>

Torlakson, T. (2015). *A blueprint for great schools: Version 2.0*. Sacramento, CA: California Department of Education.

➤ **Andy Hargreaves** je držitelem profesury Thomase Mora Brennana v oblasti vzdělávání na Lynch School of Education na Boston College.

➤ **Mel Ainscow** je profesorem v oblasti vzdělávání na University of Manchester ve Velké Británii.

Překlad vychází se souhlasem autorů z adaptované verze článku Hargreaves, A & Ainscow, M (2015). *The Top and Bottom of Leadership and Change*, Phi Delta Kappan, November, pp.42–48.

Překlad vydala Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s., (skav.cz) v rámci iniciativy Úspěch pro každého žáka (uspechzaka.cz) v květnu 2020, za finanční podpory Nadace České spořitelny.