Když se školy učí

MILAN POL
LENKA HLOUŠKOVÁ
BOHUMÍRA LAZAROVÁ
PETR NOVOTNÝ
MARTIN SEDLÁČEK

MASARYKOVA UNIVERZITA 2013

Když se školy učí

MILAN POL
LENKA HLOUŠKOVÁ
BOHUMÍRA LAZAROVÁ
PETR NOVOTNÝ
MARTIN SEDLÁČEK

MASARYKOVA UNIVERZITA
BRNO 2013

Tato publikace vznikla v rámci projektu „Procesy organizačního učení a jejich vedení a řízení ve škole“, který byl realizován v letech 2010 až 2012 s podporou Grantové agentury České republiky (grant číslo GAP407/10/1197).

Odborná recenze: Martin Chvál, Otto Obst
© 2013 Masarykova univerzita
ISBN 978-80-210-7641-9 (online: pdf)
ISBN 978-80-210-6130-9 (brožovaná vazba)

Podkladové studie

Publikace je výsledkem výzkumné práce, jejíž dílčí výstupy jsme průběžně publikovali v odborných časopisech, sbornících a na konferencích v České republice i v zahraničí. V této publikaci z nich vycházíme.

Hloušková, L., Pol, M., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Ke vztahu kultury školy a individuálního a organizačního učení. In I. Lukšík & M. Pukančík (Eds.), *Sociálnopedagogické štúdie* (s. 38–44). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě.

Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Vedení procesů organizačního učení ve škole: první kroky realizace výzkumného projektu [CD-ROM]. In J. Wernerová (Ed.), *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV* (s. 1–6). Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Hloušková, L., Pol, M., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2011). Moral dilemnas in the leadership of organizational learning in schools. In S. H. Lárusdóttir, Ó. H. Jóhansson, & B. Hansen (Eds.), *Education and practice of school leaders: the ethical dimension* (s. 111–126). Reykjavík: University of Iceland.

Novotný, P., Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., & Sedláček, M. (2011). Škola jako komunita profesního učení. In O. Kaščák & B. Pupala (Eds.), *Škola – statický element v sociálnej dynamike* (s. 248–253). Bratislava: Iura Edition.

Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2011). On definition characteristics of organizational learning in schools. In T. Barát & M. Szabó (Eds.), *Does leadership matter? Implications for leadership development and the school as a learning organisation* (s. 145–157). Budapest – Szeged: HUNSEM – University of Szeged.

Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2011). Vedení procesů organizačního učení ve škole: případové studie. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 109–117). Brno: Masarykova univerzita.

Lazarová, B., Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2012). Organizační učení v odborných diskurzech. *Pedagogická orientace, 22*(2), s. 145–161.

Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2012). The school: on organisational, interpersonal and individual dimensions of organisational learning. In *Decoding the meanings of learning at work in Asia and Europe* (s. 95–106). Innsbruck: Universität Innsbruck.

Sedláček, M., Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., & Novotný, P. (2012). Organizační učení: na cestě od případových studií ke kvantitativnímu šetření. Příspěvek prezentovaný na 20. výroční konferenci České asociace pedagogického výzkumu: Kvalita ve vzdělávání. Dostupné z http://capv2012.pedf.cuni.cz/?page_id=10

Sedláček, M., Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., & Novotný, P. (2012). Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. *Studia paedagogica*, *17*(2), s. 27–49.

Obsah

Úvod **7**

1 Organizační učení jako téma odborných diskurzů **9**
1.1 Stávající definice a pojetí organizačního učení 10
1.2 Kritické otázky k organizačnímu učení 13
1.3 Organizační učení jako proces 16
1.4 Organizační učení jako téma pro školní prostředí 18
1.5 Definiční znaky organizačního učení 20
1.6 Shrnutí 22

2 K metodologii našeho výzkumu **25**
2.1 Plán a cíle: volba smíšeného výzkumného přístupu 25
2.2 Případová studie 27
2.3 Dotazníkové šetření 33
2.4 Shrnutí 37

3 Témata a struktury organizačního učení **39**
3.1 Devět témat organizačního učení 40
3.2 Témata organizačního učení pohledem kvalitativního i kvantitativního šetření 47
3.2.1 Školní vzdělávací program 48
3.2.2 Metodika výuky 55
3.2.3 Vzdělávací výsledky žáků 65
3.2.4 Děti na prvním místě 70
3.2.5 Spolupráce s rodiči 79
3.2.6 Využívání zkušeností z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků 83
3.2.7 Využívání informačních a komunikačních technologií 90
3.3 Všem společná je pouze různost 97
3.4 Shrnutí 99

4 Podpůrné faktory organizačního učení **105**
4.1 Faktor Vize 106
4.2 Faktor Spolupráce 110
4.3 Faktor Materiální a organizační podmínky 114
4.4 Faktor Vnější podpora 119
4.5 Faktor Individuální postoj 125
4.6 Faktor Řízení 129
4.7 Podpůrné faktory a systematičnost organizačního učení 137
4.8 Shrnutí 144

5 Morální dilemata podpory organizačního učení **153**
5.1 Zdroje morálních dilemat 154
5.2 Vybraná morální dilemata 154
5.3 Shrnutí 166

Závěr **169**

Summary: When schools learn **179**

Jmenný rejstřík **187**

Věcný rejstřík **191**

O autorech **195**

Úvod

V této publikaci pojednáme o škole a učení. Nepůjde ovšem o učení, kvůli kterému jsou školy zřizovány, tedy učení žáků. Zaměříme se namísto toho na učení, které se ve školách týká zejména dospělých aktérů školního života, především učitelů. Budeme se věnovat takzvanému organizačnímu učení.

Organizační učení má ke školské tematice daleko jen zdánlivě. Ve školství se dnes, podobně jako v dalších částech veřejného sektoru, dospívá k přesvědčení, že nejúčinnější strategie jejich řízení a správy by měly obsahovat prvky vnější kontroly a regulace, ale současně by také měly skýtat prostor pro sebeřízení a rozvoj organizací zevnitř. K předpokladům pro to, aby lidé ve škole zvládali vnější nároky, ale také aby reálně využívali možnost řídit sebe sama, jistě patří systematická, reflektovaná, společně promýšlená činnost, ve které bude místo nejen pro vyzkoušené postupy, ale snad ještě více pro postupy nové. Společné porozumění vlastní práci a společné učení se dospělých ve škole je důležitou podmínkou pro to, aby se školy rozvíjely a práce lidí v nich byla smysluplná. Výše naznačené se obvykle daří tím více, čím více jsou učitelé a další dospělí ve škole otevření, komunikují, spolupracují, snaží se společně hovořit o tom, co dělají, jak se jim to daří a co by snad napříště bylo možné dělat lépe. Zde někde je zřejmě jádro toho, čemu se v odborných diskurzech obvykle říká organizační učení.

Tématem organizačního učení ve školách navazujeme na naše předchozí výzkumy. V poslední více než dekádě jsme se postupně věnovali různým aspektům školního života. Zkoumali jsme spolupráci školy s rodiči, zabývali se školskými radami (dříve radami škol) jako novým prvkem v systému rodící se správy škol. Zajímaly nás styly vedení ve školách, zkoumali jsme kulturu školy i otázky demokracie ve škole. Poté jsme se rozhodli věnovat soustředěněji těm, na jejichž bedrech leží největší díl odpovědnosti za práci škol, tedy jejich ředitelům, a zkoumali jsme životní a zejména profesní dráhu ředitelů škol. Na tyto výzkumy nyní navazujeme a soustředíme se na procesy, které mohou zásadním způsobem ovlivnit úspěšnost práce školy – na organizační učení ve školách. Podobně jako řada předchozích témat našich výzkumů i organizační učení je tématem interdisciplinární povahy, tedy přesahuje pedagogiku a týká se i jiných oborů, je obtížně uchopitelné a dosud se o něm v našem kontextu výzkumně de facto nepojednávalo.

V této publikaci přinášíme zprávu o organizačním učení na našich základních školách. Nejdříve ovšem nabízíme pohled na snahy vymezit organizační

učení – obecně i ve školách, jak se objevují zejména v mezinárodních odborných debatách posledních dekád. Poté seznamujeme s tím, jak jsme přikročili k vymezování a také ke zkoumání organizačního učení ve školách v našem výzkumu. Následně informujeme o hlavních výsledcích našich výzkumných snah, především o tom, na co je organizační učení ve školách zaměřeno, kdo se jej účastní a jakým způsobem probíhá. Dále se věnujeme podpůrným faktorům a také bariérám organizačního učení na školách a nakonec nabízíme zamyšlení nad některými mravními dilematy, která se zejména pro vedoucí pracovníky škol v souvislosti s vedením organizačního učení objevují.

Doufáme, že tak posloužíme nejen výzkumníkům, kteří se zajímají o školy, ale také těm, kteří mají ve své pracovní agendě podporu organizačního učení ve školách, ať již jsou vedoucími pracovníky škol, metodiky či těmi, kteří působí na různých úrovních školské či vzdělávací politiky.

Brno, prosinec 2012

Milan Pol
(za autorský tým)

1 Organizační učení jako téma odborných diskurzů

Začátek publikace zaměřené na organizační učení ve škole budeme věnovat přehledu snah o vymezení organizačního učení. Poukážeme na širokou škálu definic a pojetí organizačního učení, upozorníme na některé odlišnosti od pojmů příbuzných či analogicky používaných, jako je např. management znalostí či učící se organizace. Všimneme si některých relevantních odborných diskusí – půjde zejména o úrovně, na nichž může organizační učení probíhat, a o vliv organizačního učení na chování, resp. výkon organizace. V další části organizační učení představíme jako proces a popíšeme jeho fáze, jak se o nich v odborných diskurzech často pojednává. Další část této kapitoly zaměříme na organizační učení ve školním prostředí a nakonec se budeme věnovat definičním znakům organizačního učení, jak vyplývají z odborné literatury. Jinými slovy, pokusíme se představit organizační učení jako složitý a mnohovrstevnatý proces, o kterém je koneckonců vhodné uvažovat i jako o tématu pro školní prostředí.

Téma organizační učení získává na významu a oblibě zejména ve spojitosti s proměnou požadavků na chování organizací. Od těch se ve stále větší míře očekává a často i vyžaduje schopnost učit se z vlastní zkušenosti i za využití jiných zdrojů – v zájmu seberozvoje organizací a posílení jejich schopnosti přizpůsobovat se, měnit se v proměňujících se společenských podmínkách. Právě uvedené se týká organizací prakticky v každé oblasti lidské činnosti, tedy i ve vzdělávání a výchově, v každém sektoru, ať již soukromém, veřejném, státním či jiném. Výzkumně se organizační učení sleduje v různých pracovních a organizačních kontextech, které se liší svým posláním, cílem, strukturou i dalšími charakteristikami. Organizační učení je tématem interdisciplinárním, je svázáno s celou řadou vědních disciplín (kulturní antropologie, psychologie, pedagogika, management a další).

Počátky používání pojmu organizační učení se vztahují ke konci padesátých let minulého století. Od té doby lze zaznamenat postupný nárůst snah vysvětlit a popsat organizační učení z řady hledisek (Fear, 2001; Sun & Scott, 2003). Zejména v osmdesátých a devadesátých letech vzniklo nemálo teoretických pojednání zaměřených na organizační učení. Pokud jde o empirické výzkumy věnované tomuto tématu, vývoj šel pomaleji. Ještě na prahu devadesátých let byly empiricky založené texty pojednávající o organizačním učení spíše ojedinělé, později však vznikla poměrně široká nabídka převážně empiricky založených publikací (srov. Argyris, 1992; Crossan et al., 1995; Crossan, Lane,

& White, 1999; Dierkes et al., 2001; Dodgson, 1993; Easterby-Smith, 1997; Fiol & Lyles, 1985; Huber, 1991; Levitt & March, 1988; Miller, 1996; Sun & Scott, 2003).

Uvedený vývoj však přinesl i některé dezinterpretace. Organizační učení se tak např. někdy zaměňuje za rozvinutý systém podnikového vzdělávání, případně je využíváno jako koncept, který má legitimizovat mocenské zásahy do chodu organizací (Harrison, 2000; Novotný, 2009). Proto je žádoucí prohlubovat teoretickou analýzu a kritický výklad organizačního učení. Účelem této kapitoly je podat přehled snah o vymezení organizačního učení včetně související kritiky a představit organizační učení jako složitý a mnohovrstevnatý proces, o němž je vhodné uvažovat i jako o tématu pro školní prostředí.

1.1 Stávající definice a pojetí organizačního učení

O organizačním učení dnes pojednává řada akademických i neakademických (především manažersky orientovaných) textů. Existuje mnoho jeho pojetí, jak ukazují četné definice či charakteristiky. Půdorys pro uvažování o organizačním učení přitom vymezují tři témata a jejich vzájemné vztahy: znalost, chování a vnější vztahy organizace. Jakkoliv jde při definování organizačního učení v principu vždy o **dynamiku vytváření a využívání znalostí v zájmu změny chování organizace, aby mohla organizace vyhovět zadání, které má vymezené svým vnitřním i vnějším prostředím**, jsou akcenty různých vymezení dosti rozmanité.

Jedním z výchozích bodů, od kterého se odvíjí vymezování organizačního učení, jsou vztahy mezi organizačním chováním a prostředím (Daft & Weick, 1984; Child & Heavens, 2001). V tomto směru jde vlastně o pokračování v linii uvažování o organizacích jako otevřených entitách, které se nacházejí v bohatých vnějších vztazích (srov. Novotný, 2009; Pol et al., 2005). Význam těchto vztahů bývá zdůrazňován i s poukazem na poměrně značnou turbulenci vnějšího prostředí (Huber, 1991; Senge, 2007).

K tvorbě a využívání znalostí v kontextu organizačního učení existují v zásadě dva názory, které se opírají o dvě různá východiska. Jedni akcentují tok informací v organizaci, tvorbu a sdílení znalostí v organizaci, případně vytváření organizační paměti (např. Huber, 1991; Kim, 1998), čímž organizační učení přibližují k managementu znalostí. Druzí sledují především kognitivní procesy v psychosociálním smyslu: změny v poznání, tvorbu a sdílení významů, prohlubování porozumění v organizaci (např. Cavaleri & Fearon, 2000; Fiol & Lyles, 1985). Pokusy definovat organizační učení na základě znalostí a jejich toku, případně tvorby a sdílení znalostí, jsou ovšem někdy předmětem kritiky. Tak například Bontis, Crossan a Hulland (2002) zdůrazňují, že je vhodné roz-

lišovat mezi organizačním učením, managementem znalostí a intelektuálním kapitálem. Intelektuální kapitál vnímají jako určitou zásobu znalostí (*stock of knowledge*), která je v organizaci přítomna v určitém čase, tedy jako to, co se organizace naučila.

Management znalostí silně zdůrazňuje tok znalostí (*flow of knowledge*) v průběhu času. Do organizačního učení se tak nutně dostávají i otázky chování organizace, které je klíčem k pochopení toho, jak se znalosti v organizaci na různých úrovních proměňují a jak plynou v čase. Tím se také otevírá prostor pro definice organizačního učení, jež staví do středu svého zájmu změnu chování (Bontis, Crossan, & Hulland, 2002). Autoři definic, kteří akcentují změnu chování, se snaží integrovat poznatky o změnách chování lidí a organizací do uvažování o podpoře výkonu organizace (např. Crossan et al., 1995). Tím také otevírají otázku, k čemu má organizační učení vést. V užších vymezeních je organizační učení chápáno jako cesta k odhalování a korekci chyb, ke zvládání problémů v činnosti či rozhodování v organizaci (např. Argyris & Schön, 1978; Levitt & March, 1988; Miller, 1996). V širších vymezeních se zdůrazňuje význam organizačního učení pro odhalování rutin a stereotypů (např. Crossan et al., 1995), které brání organizaci dosahovat žádoucí výkon, případně se organizační učení chápe jako relativně komplexní cesta k inovacím, ke zvyšování efektivity a produktivity, ke strategické obnově v organizacích (Crossan, Lane, & White, 1999; Stata, 1989).

Představa o silném propojení organizačního učení a zvyšování výkonu organizace (případně vykazování inovativního chování) vychází z předpokladu, že existuje stav nula, tj. stav, kdy učení neprobíhá; učení je pak a priori pozitivním procesem. Představa viditelného zlepšování výkonu organizace v důsledku organizačního učení však není přijímána jednoznačně. Podle některých (srov. Bapuji & Crossan, 2004; Koenig, 2006) lze do organizačního učení zahrnout **přirozené, kontinuální a všudypřítomné učení**, jehož stimulem je jednoduchá a nereflektovaná změna chování v reakci na novou situaci, resp. problém (tzv. učení v jedné smyčce)[1]. Toto „všudypřítomné" organizační učení ovšem může vést pouze k zachování statu quo či ke změnám, jejichž užitek nelze bezprostředně prokázat, upozorňuje Argyris (1992).

---

[1] Učení v jedné smyčce (*single loop learning*) spočívá „pouze" v řešení aktuálního problému, aniž by docházelo k reflexi cílů, hodnot, teorie apod. (srov. Argyris, 1992; Pol, 2007). Tento typ učení Argyris (1992) přirovnává k reakci termostatu na změnu teploty v místnosti, jehož cílem je udržet nastavenou teplotu. Dvousmyčkové učení (*double loop learning*) směřuje, obrazně řečeno, ke snahám odhalit příčiny kolísání teploty v místnosti (tamtéž). Nejhlubší záběr (změnu kultury organizace) pak přináší trojsmyčkové učení (*triple loop learning*) (srov. Flood & Romm, 1996; Senge, 2007) – viz dále v textu této kapitoly.

V diskusích o organizačním učení se také objevuje otázka, zda je organizační učení konceptem deskriptivním (resp. interpretativním), nebo preskriptivním. Sun a Scott (2003) v tomto kontextu věnují pozornost rozdílům **mezi organizačním učením a učící se organizací**. Podle nich je podmínkou učící se organizace změna v chování, která posunuje organizaci k požadovanému stavu, kdežto v organizačním učení se zdůrazňuje spíše samotný proces učení, tedy to, jak se lidé a organizace učí. V tomto smyslu má koncept organizačního učení **deskriptivní** charakter a zabývá se procesy učení, které se **vyskytují v každé organizaci přirozeně** (představa o „všudypřítomném" organizačním učení však není všeobecně přijímána). Na druhé straně pojem učící se organizace zahrnuje „předepsanou nutnost" (má **preskriptivní charakter**) vytvořit určitý, „ideální" typ či formu organizace. Učící se organizace usiluje o implementaci změn v zájmu rozvoje organizace. Lze tak říci, že sledování organizačního učení je spíše **akademickou doménou**, kdežto dosahování učící se organizace (resp. přibližování se k tomuto ideálu) je spíše **záležitostí praktiků**. Někteří autoři upozorňují, že tendence nerozlišovat striktně mezi pojmy organizační učení a učící se organizace zřejmě plyne z toho, že snahy dosáhnout charakteristik učící se organizace se realizují prostřednictvím rozvoje organizačního učení, které pak již není jen přirozeným a všudypřítomným procesem, ale zahrnuje reflektované zpracovávání zkušenosti i práci s hodnotami (srov. Sun & Scott, 2003). V našem zkoumání chápeme organizační učení jako deskriptivní koncept.

Pro účely vymezování organizačního učení je také nutné vyjasnit, **na jakých úrovních organizační učení probíhá**. Tuto otázku lze vlastně rozdělit na dvě části, tedy na otázky: (1) jaké jsou úrovně organizačního učení; a (2) jaké jsou vztahy mezi těmito úrovněmi. V případě první části jde o to, na jaké úrovni uskupení lidí má smysl hovořit o organizačním učení. Organizační učení se považuje za víceúrovňové a bývá popisováno na úrovni **individuální** (nebo také inter-individuální), **skupinové** (nebo také inter-skupinové) a **organizační** (Argyris, 1992; Bapuji & Crossan, 2004; Verbiest, 2002). To vytváří zdánlivý paradox – úroveň organizační jako jedna z úrovní organizačního učení. Tento paradox souvisí s provázaností všech tří úrovní organizačního učení. Je zřejmé, že procesy individuálního učení u jedinců v organizaci a organizační rozvoj jsou vzájemně silně podmíněny a nevyváženost obou těchto procesů limituje schopnost organizace překonávat bariéry rozvoje a adaptovat se na změny vnějšího prostředí (Argyris & Schön, 1996; Harrison, 2000). Lze také mít za prokázané, že znalost, která je zásadní pro schopnost organizace rozvíjet se, se vytváří a sdílí především v rámci skupin lidí uvnitř organizace (Harrison, 2000).

Hoeve a Nieuwenhuis (2008) zdůrazňují, že pro proces učení je zásadní interakce mezi učící se entitou a jejím okolím a tato interakce je významnější

než každý jednotlivý prvek sám o sobě. Individuální učení směřuje ke zvládání individuálního úkolu a je určováno především interakcí mezi jedincem a dalšími členy pracoviště. Je ale také spoluurčováno procesy, které probíhají v organizaci, a vnějším kontextem. Společné učení na úrovni skupiny pracovníků probíhá především v interakci skupiny s organizací, ale zprostředkovaně zde vystupuje také učení individuální a v opačném směru v hierarchii také sociální a ekonomický kontext. A klíčem k porozumění organizačnímu učení je interakce organizace a vnějšího prostředí. O organizačním učení tedy má smysl hovořit na každé úrovni, u všech procesů učení, které určují změnu interakce organizace s vnějším prostředím.

V tomto kontextu se ukazuje jako vhodné oddělovat v uvažování o organizačním učení procesy učení jako takové od kapacity k učení, tzn. od připravenosti mechanismů podporujících učení v organizaci na všech relevantních úrovních. Konkrétně jde o to mít připraveny mechanismy pro vytváření a sdílení znalostí, vhodnou kulturu a klima, které podporují sdílení, a také mechanismy „koordinované systémové změny" v organizaci (Marsick, 1994).

Přikláníme se k pojetí, které reprezentují např. Bapuji a Crossan (2004), když navrhují pojímat a zkoumat organizační učení široce. **Organizační učení tedy lze chápat jako exogenní i endogenní proces** (záleží na úrovni zapojení lidí a na kontextu)**, který má zásadní vliv na výkon organizace, vyvolává změny kognitivního i behaviorálního charakteru. Organizační učení může být metodicky podporováno a vedeno, může se rozvíjet postupně a systematicky, ale i velmi rychle až impulzivně** (srov. také Koenig, 2006).

1.2 Kritické otázky k organizačnímu učení

Je zřejmé, že široká škála pohledů i nejednotnost ve vymezování organizačního učení vzbuzují poměrně bohatou kritickou diskusi. Objevily se v ní názory, které zpochybňují koncept organizačního učení jako takový, případně přínosy organizačního učení. Tyto názory lze shrnout do následujících otázek: Může se organizace učit? Vedou procesy učení nutně k pozitivním výsledkům? Je učení realizovatelné v rozporném a konfliktním prostředí organizací? Je organizační učení možné řídit a vést?

První pochybnost a zároveň téma k diskusi se týká spojení pojmů učení a organizace. Představa organizace coby učící se entity je premisou uvažování o organizačním učení. Přesto je pro některé idea učení na úrovni nadindividuálních sociálních jednotek problematická (Cook & Yanow, 1996). Existují v zásadě dva náhledy na nadindividuální sociální jednotky (tedy i organizace) a na otázku jejich učení (Mullen & Goethals, 1987). Jeden proud uvažování staví na myšlence, že nadindividuální sociální jednotky jsou svébytnou entitou

a lze k nim vztáhnout procesy učení. Druhý proud se opírá o tezi, že sociální jevy jsou vždy dány individuálním jednáním, a proto jim lze porozumět jen skrze interpretaci individuálního jednání (i učení).

První zmínky o organizačním učení a učících se organizacích tedy vyvolaly také diskusi o nepatřičném antropomorfismu (např. Dodgson, 1993). Tento pohled však byl záhy marginalizován a brzy se šířeji přijala definice učení, resp. poznávání ve vztahu k rozvoji organizace (a tedy i organizačního učení) jako přijímání informací, jejich zpracovávání a využívání ve prospěch změny v chování lidí i organizace jako celku. Výskyt učení byl rozlišen a popsán na různých sociálních úrovních, včetně úrovně organizační (Bapuji & Crossan, 2004; Koenig, 2006). Převládl názor, že učení na úrovni organizace není pouhou metaforou, nýbrž reálným fenoménem, který vede ke kolektivnímu zvládání pracovních úkolů. Organizace jsou tak považovány za klíčová místa pro učení a má se za to, že jsou také zároveň samy schopny procházet procesem učení.

Považujeme-li tedy organizační učení za reálný fenomén, je vhodné všimnout si jeho přínosu pro organizaci. Argyris (1992) v této souvislosti zdůrazňuje etický rámec organizačního učení (organizace se totiž mohou učit i „špatné věci") a přiklání se k požadavku tzv. produktivního učení (*productive learning*), jehož výsledkem je popsatelná pozitivní změna. Také Levitt a March (1988) upozorňují, že organizační učení nemusí nutně vést k „inteligentnímu chování". Tytéž procesy, které vedou k pozitivním změnám v chování organizace v souladu s vnějšími i vnitřními požadavky, mohou vést také k chybným závěrům. Problémy se v takovém případě obvykle připisují překážkám, které pro učení vznikají na mnoha úrovních – častěji se uvádějí některé nedostatky učících se jedinců či skupin, jejich malá zkušenost s učením, případně některé rysy organizačního uspořádání (Levitt & March, 1988; Castleton, Gerber, & Pillay, 2004). Právě omezená zkušenost jedinců, skupin i organizace jako celku je někdy v rozporu s vysokými požadavky na zvládání pracovních rolí a organizačních úkolů. Přímá zkušenost se tak na jedné straně chápe jako nejefektivnější zdroj učení, ale na druhé straně je třeba vidět, že (ne)efektivnost, (ne)smysluplnost a (ne)racionálnost některých důležitých rozhodnutí se leckdy projevuje až po poměrně dlouhé době, a je proto obtížné se na základě přímé zkušenosti učit, upozorňuje Senge (2007), který dále uvádí, že „nejzásadnější rozhodnutí, která se v organizacích přijímají, mívají důsledky pro celý systém a jejich dopad působí celé roky, ba desetiletí" (tamtéž, s. 41). Literatura nabízí mnoho dalších překážek organizačního učení – například selhávání podpory sdílení znalostí v organizaci, kdy lidé a skupiny odmítají své znalosti sdílet s druhými, což se interpretuje jako důsledek rozmanitých faktorů, především existující, nepatřičně vyprofilované organizační kultury (Lu, Leung, & Koch, 2006). Také změnu zvyků a rutin, která je nutně spojena s učením, přijímají lidé různě a někteří se

uchylují k rozmanitým formám odporu, což bývá spojováno s problémy motivace k učení i práci, s konflikty mezi zaměstnanci a vedoucími pracovníky i mezi zaměstnanci navzájem apod. (Elkjaer, 2009; Employee-driven, 2008).

Pochybnosti provází i diskuse o možnosti řídit a vést procesy organizačního učení. Víceúrovňovost organizačního učení znamená, že učení na individuální, skupinové a organizační úrovni často probíhá v různém rytmu a v různých cyklech. Situace, kdy se rozchází rytmus či směr individuálního, skupinového a organizačního učení, může být z pohledu řízení učebního procesu problematická (Cutcher-Gershenfeld & Ford, 2006; Elkjaer, 2009). V mechanisticky nastavených řešeních (typických např. pro manažerismus) ale pro takové situace nebývá místo, upřednostňují se takové iniciativy organizačního učení, které stojí na sladěných učebních cyklech, na silných vizích zaměřených k produkci učení organizací a jejími zaměstnanci. Rozpory v cyklech učení a oddělenost dílčích cílů a směrů učení sice mohou některé procesy v organizacích brzdit, ale současně je lze chápat jako přirozené jevy, které mají dokonce i potenciál k tomu, aby byly produktivní. Cutcher-Gershenfeld a Ford o nich hovoří jako o dobrých příležitostech k tomu, abychom mohli lépe vhlédnout do fungování organizace – „jsou zásadní pro úspěch mnoha iniciativ orientovaných na učení či znalosti" (2006, s. 9) a lze je využít v zájmu organizace, jejího učení a rozvoje. Evansová (Evans et al., 2006) dokonce dokladuje situace, kdy individuální a zpočátku nekoordinovaná iniciativa zaměstnance umožní vytvoření mikrokultury učení v práci, a to i bez aktivní podpory a zapojení zaměstnavatele.

Přestože existují řídící strategie zaměřené na zmírnění některých z uvedených problémů organizačního učení, běžné organizační postupy jim vždy neodpovídají (Levitt & March, 1988). Leithwood a Louisová (1998) v této věci upozorňují na meritorní problém možnosti vést a řídit procesy organizačního učení. Zatímco procesy vedení a řízení z principu směřují k uvádění organizací do určité rovnováhy, směřují k obnově či udržování řádu a ke konzistenci v chování, procesy organizačního učení, organizační změny a rozvoje nutně generují nerovnováhu, diskontinuitu, produkují nejistotu a chyby. Vyvažování těchto rozporů si bere za své tzv. transformační vedení (*transformational leadership*) (Leithwood & Louis, 1998). Jiné možné řešení tohoto rozporu vychází z teze, že řídit nelze přímo procesy učení, ale je možné řídit rozvoj kapacity pro učení (Harrison, 2000).

Zde naznačená kritická diskuse spojená s konceptem organizačního učení jako takového, případně kritika směřovaná k jeho přínosům a možnostem jeho vedení a řízení zřejmě nemá sílu popřít existenci a význam procesů organizačního učení. Kritické argumenty však nabádají k opatrnosti při formulování pozitivních očekávání spojovaných s organizačním učením.

1.3 Organizační učení jako proces

Organizační učení je proces, který reálně probíhá na různých úrovních. Snahy poznat organizační učení empiricky nezřídka vycházejí z analýzy a popisu konkrétních psychosociálních procesů, jež jsou základem učení. Jde zejména o to, jak nové informace a nová znalost mění chování organizace (tedy o vztah kognitivních a behaviorálních změn), a o to, jaká je cesta od učení se jedinců v organizaci k organizačnímu učení. Je zřejmé, že empiricky založené poznání těchto procesů není snadné, vyžaduje spíše kvalitativní přístupy vázané ke konkrétnímu prostředí, organizaci i lidem, a výsledky takových snah jsou jen obtížně přenositelné a aplikovatelné v jiných organizacích. Na teoretické úrovni se u snah vysvětlit procesy organizačního učení setkáváme mimo jiné s aplikacemi řady zejména psychologických a sociálně psychologických teorií (kauzální teorie, teorie akce, teorie organizačního chování, teorie sebepojetí a jeho obrany, teorie kognitivní disonance, teorie pole apod.) (srov. Maier, Prange, & von Rosenstiel, 2001), ale i dalších oborů a teorií (srov. Boerner et al., 2001; Czamiawska, 2001; Gherandi & Nicolini, 2001; Pawlowsky, 2001).

Paralelně se snahami poznat a pochopit psychosociální procesy, které usnadňují či naopak komplikují organizační učení na různých úrovních, se zdůrazňují často obecněji formulované, nejednotně terminologicky uchopované, více či méně vzájemně propojené a na sebe navazující fáze organizačního učení. Např. Huber (1991) přibližuje učení v organizaci za využití konstruktů, které vycházejí spíše z teorie informace, a popisuje tak učení v linii: **příjem informací, distribuce informací, interpretace informací a organizační paměť** (srov. také Sun & Scott, 2003). Crossan, Lane a White (1999) mají za to, že úrovně organizačního učení (individuální, skupinová a organizační) jsou propojeny čtyřmi širokými kategoriemi sociálních a psychologických procesů, kterými jsou: **uplatnění intuice, interpretace, integrace a institucionalizace**[2]. Prolínání těchto procesů, jejich přesnější popis a fungování na jednotlivých úrovních seskupení znázorňují Bontis, Crossan a Hulland (2002) v podobě tzv. rámce SLAM (*Strategic Learning Assessment Map*).

Jedním z podstatných předpokladů organizačního učení je tedy **příjem informací**, resp. **tvorba znalostí** v organizaci, jejímž výsledkem je již zmíněný **intelektuální kapitál** (nebo také zásoba znalostí – *stock of knowledge*) (Bontis, Crossan, & Hulland, 2002). V souvislosti s vytvářením zásob znalostí v orga-

[2] Anglicky tzv. rámec čtyř „I" (srov. Crossan, Lane, & White, 1999), ve kterém se znázorňuje, na jakých úrovních probíhají, resp. mohou probíhat zmíněné procesy.

nizaci se také používá pojem **organizační paměť** (Huber, 1991; Sun & Scott, 2003). Podle zdrojů znalostí (informací) se organizační učení označuje jako (1) **kongeniální** (znalost, která v organizaci nebo mimo ni existuje již při jejím vzniku, nebo také učení se z minulé zkušenosti jiných organizací; (2) **zkušenostní** (učení se z vlastní zkušenosti v organizaci); (3) **zprostředkované** nebo také **inter-organizační** (učení se ze zkušeností jiných organizací); (4) **převzaté** (učení se od lidí, kteří nově vstupují do organizace, či učení vytvářené propojením organizací) (srov. Bapuji & Crossan, 2004).

V organizačním učení nejde jen o příjem informací, resp. navyšování znalostí v organizaci, ale především o porozumění tomu, **jak jsou znalosti rozšiřovány**, jak se rozvíjejí v prostoru a čase (Koenig, 2006). Huber (1991) v tomto kontextu hovoří o tzv. **distribuci informací**, která podle něj předpokládá procesy sdílení a rozvoj komunikačních cest. Mnohdy komplikovanou a netransparentní cestu od individuálního učení ke skupinovému a organizačnímu učení a k jeho vlivu na chování označují Bontis, Crossan a Hulland (2002) jako proces učení typu *feed forward* (explorace), které se považuje za základ změn chování. Učení typu *feed back* (exploatace) naopak vyjadřuje, jak učení a chování rozšířené v organizaci ovlivňuje individuální a skupinové učení. Poznání a řízení napětí mezi explorací a exploatací se chápe jako významný předpoklad pro poznání organizačního učení (tamtéž).

Důležitou součástí organizačního učení na individuální i skupinové úrovni je tedy **vytváření porozumění** získaným znalostem. Na individuální (ale částečně i skupinové) úrovni sehrává významnou roli tzv. *tacit knowledge* (Sun & Scott, 2003), tedy implicitní, nevyjádřená znalost, která se stává explicitní právě skrze sdílení. Na skupinové úrovni se vytváří společné porozumění skrze dialog a svou roli zde sehrává skupinová dynamika, která vede k rozvoji sdílených porozumění. Tato fáze zahrnuje **interpretaci informací** (Huber, 1991), tedy i práci s **kognitivními mapami** (někdy také s kognitivními strukturami či mentálními modely apod.), které nejsou jen výsledkem individuální kognitivní struktury a individuální zkušenosti jedince, ale také kolektivní zkušenosti a sdílení (srov. Senge, 2007).

Základem přechodu od individuálního učení k učení organizačnímu, který však zároveň vyvolává nejvíce pochybností, pokud jde o možnosti zkoumání, je fáze **integrace**. Tento proces probíhá na skupinové a organizační úrovni a jeho předpokladem je vytvoření systému interakcí a zahrnutí znalostí do organizačního systému (Bontis, Crossan, & Hulland, 2002). Jde o integraci sdíleného porozumění do nových produktů, procesů, procedur, struktur a strategií, o to, jak jsou nové znalosti nebo úhly pohledu schopny ovlivňovat chování organizace (Mabey & Salaman, 1995) a jak si organizace osvojují nejrůznější znalosti, metody a postupy (Argyris & Schön, 1996).

Analogicky individuální, skupinové a organizační úrovni organizačního učení identifikují Verbiest a jeho kolegové (2005) v komunitě profesního učení tzv. personální kapacitu, interpersonální kapacitu a kapacitu organizační. Personální kapacita zahrnuje aktivní, reflektivní a kritickou (re)konstrukci znalostí. Interpersonální kapacita předpokládá sdílení hodnot, vizí a praxe a kolektivní učení. Organizační kapacita se vztahuje k podpoře podmínek (struktury, kultury) a k procesu vedení ze strany lidí z vedení školy. Verbiest a jeho kolegové (tamtéž) zároveň nabízejí představu o třech procesech, které probíhají v učících se komunitách. V procesu nazvaném rozšiřování (*broadening*) dochází k týmové práci napříč organizací (od jedince k týmu), jde tedy o to, kdo se v organizaci učí a v jak silné pospolitosti. V procesu zvaném prohlubování (*deepening*) lze empiricky popisovat obsahy předávaného, resp. hloubku spolupráce, která může začínat např. nezávaznou debatou a posléze přejít ke skutečné spolupráci na významném aspektu organizačního fungování. Posledním procesem je pak tzv. kotvení (*anchoring*), ve kterém jde zejména o míru podpory a vedení organizačního učení.

1.4 Organizační učení jako téma pro školní prostředí

S mírným zpožděním (podobně jako u některých jiných významných organizačních témat, např. u kultury organizace – srov. Hloušková, 2008) se začaly na mezinárodní scéně objevovat publikace zaměřené na problematiku organizačního učení ve školách (nebo na školy jako učící se organizace či komunity[3]). Dělo se tak zhruba od konce devadesátých let (Collinson & Cook, 2007; Leithwood, 2000; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1998; Leithwood & Louis, 1998; Senge et al., 2000; Schratz & Steiner-Löffler, 1998; Verbiest, 2002; Verbiest et al., 2005), obvykle se snahou opřít se o práce zaměřené na organizační učení v jiných organizacích.

V české odborné literatuře se lze setkat s publikacemi věnovanými spíše organizačnímu učení v podnikové či firemní praxi, ať již jde o překlady (např. Senge, 2007) či původní práce (např. Novotný, 2009). Pokud jde o školy, vý-

[3] Ve školním kontextu se v souvislosti s organizačním učením stále častěji hovoří o tzv. komunitách profesního učení (*professional learning communities*). Komunita je sociální organizace spočívající ve vztazích spolupráce mezi lidmi, kteří sdílejí stejné cíle a kde denní život dospělých i žáků je organizovaný způsobem, který posiluje pozitivní vztahy mezi členy. Jádrem fungující (školní) komunity je permanentní osobní investice, důvěra, respekt a vzájemná závislost a zdůrazňuje se tlak na profesionalizaci učitelů (srov. např. Sergiovanni, 1994). Souvislost mezi organizačním učením, učící se organizací a učící se komunitou je zřejmá.