

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

Bakalářská práce

Model řízení školy podle Maxe Webera

The model of contemporary school
management according to Max Weber

Mgr. Dušan Ondráček

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Dostálová, Ph.D.

Studijní program: Školský management

Studijní obor: B SMGT K

Prohlášení

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Model řízení školy podle Maxe Webera potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 25. 7. 2024

Poděkování

Rád bych na tomto místě vyjádřil upřímné poděkování Mgr. Vladimíře Dostálové, Ph.D. za její ochotu, pomoc a cenné rady při vypracování této bakalářské práce.

Abstrakt (česky)

Tato bakalářská práce má svým čtenářům představit teorii německého sociologa a ekonoma Maxe Webera se zaměřením na jeho pojetí autority, a především řízení organizace. Zatímco pojetí autority je u daného autora zcela jednoznačné, jelikož nabídl ucelenou teorii, která bude obecně představená v teoretické části této práce, tak naopak konkrétní a jasné vymezení řízení organizace Weber nevypracoval. Proto se tato práce pokusí na základě analýzy stěžejních Weberových děl nabídnout model řízení školy se zaměřením na jednu ze sekvenčních funkcí ředitele školy, tj. rozhodování.

Klíčová slova (česky)

řízení, škola, Max Weber, teorie, rozhodování

Abstrakt (anglicky)

This bachelor's thesis is intended to introduce its readers to the theory of German sociology and economist Max Weber, with a focus on his concept of authority, and especially organizational management. While the concept of authority is quite unambiguous for the given author, because he offered a comprehensive theory that will be generally presented in the theoretical parts of the work, on the other hand, Weber did not develop a specific and clear definition of organizational management. Therefore, this work will be attempted based on the analysis of Weber's pivotal works used in the current school management model, focusing on one of the sequential functions of the school principal, i.e. decision-making.

Klíčová slova (anglicky)

management, school, Max Weber, theory, decision-making

Obsah

| | |
|--|-----------|
| Úvod..... | 7 |
| 1. kapitola..... | 8 |
| 1.1. Rozhodování jako paralelní funkce ředitele | 8 |
| 1.2. Max Weber a jeho myšlení | 11 |
| 1.3. Rozhodování dle Maxe Webera | 12 |
| 1.3.1. Rozhodování ve školství | 12 |
| 1.3.2. Hodnotová neutralita | 13 |
| 1.3.3. Racionalita a porozumění jednání druhých | 15 |
| 1.3.4. Autorita..... | 18 |
| 1.3.5. Shrnutí znaků rozhodování | 22 |
| 2. kapitola..... | 24 |
| 2.1. Znaky rozhodování dle Webera v současných stylech vedení školy | 24 |
| 2.2. Znaky rozhodování dle Webera v pojetí Kvalitní školy dle ČŠI..... | 25 |
| 2.3. Priorizace jednotlivých znaků rozhodování dle Webera | 27 |
| Závěr..... | 30 |
| Seznam použitých informačních zdrojů..... | 32 |

Úvod

Řízení školy, respektive její efektivní řízení je jedním ze stěžejních témat oboru, který nazýváme školský management. Velké množství nejen akademiků, ale i ředitelů škol nabízejí své pohledy a postupy na to, jak úspěšné, efektivní a kvalitně řídit školu či školské zařízení. Vítanou inspirací pro všechny, jež se tímto tématem zabývají, mohou být i osoby, které se sice daným oborem přímo nezabývali, nicméně díky svým výzkumům přinesli poznatky, které se nezadají se současnou literaturou o řízení školy a školských zařízení. Tématem této bakalářské práce je teorie jednoho z nich. Jeho jméno je známé napříč vědeckými obory. Jde o německého sociologa Maxe Webera.

Cílem této práce je pomocí analýzy stěžejních Weberových textů nabídnout poznatky, které jsou do jisté míry nadčasové a použitelné pro řízení současné školy. Rozsah této práce nedovoluje pokrýt všechny oblasti řízení školy, proto je práce primárně zaměřená na oblast rozhodování jako na jednu z klíčových manažerských (paralelních) funkcí ředitelů škol. Ostatní oblasti řízení pak budou zmíněny pouze okrajově, případně zcela vypuštěny.

Práce je rozčleněná do dvou základních kapitol. První kapitola obsahuje nejen zmíněnou analýzu Weberových textů, ale i představení současného pojetí rozhodování pomocí vybraných teorií. Závěrem a cílem první kapitoly je nabídnout čtenářům výčet znaků, které by podle Maxe Webera měly být naplněny, aby rozhodnutí ředitele bylo efektivní.

Druhá kapitola pak bude určena pro komparaci „*Weberových znaků rozhodování*“ se současnou představou o řízení školy, resp. rozhodování ředitelů. Základem současné představy nám poslouží metodický portál Kvalitní škola od České školní inspekce. Z výsledků komparace nás bude zajímat především to, zda Weberovy znaky rozhodování jsou podle současného pojetí rozhodování nadále platné, respektive zda je na ně vůbec kladen důraz. Druhou částí této kapitoly pak bude srovnání jednotlivých znaků rozhodování dle důležitosti. Základem k tomuto kroku nám bude dotazníkové šetření mezi vybranými řediteli pražských gymnázií a středních škol.

1. kapitola

1.1. Rozhodování jako paralelní funkce ředitele

Školy a školská zařízení (dále jen „školy“) se příliš neliší od obchodních organizací. Jedním z několika společných znaků je například spojování lidí za obdobným účelem. Samotný účel se pak ale zásadně liší. Zatímco u prvně jmenovaných je to účel vzdělávací, tak u druhého subjektu můžeme účel obecně označit jako ekonomický. Ve školách stejně jako v obchodních organizacích jsou dále společné tyto atributy: nastavení určitých cílů, k jejich naplnění vytvoření hierarchie a stanovení dělby práce, a to vše podléhá proměnám vnějšího prostředí, které jsou většinou neovlivnitelné. Jistou další odlišností škol jsou pak specifické nároky na jejich vedení a řízení (Urbanová a Šafránková, 2023, s. 13).

Vedení škol či obchodních organizací můžeme označit za management. Tento pojem má dnes celou řadu významů. Můžeme ho vnímat jako vědní disciplínu, stejně tak jako specifickou aktivitu. V případě této práce je však management vnímán jako skupina řídicích pracovníků (Trojan, Trojanová a Trunda, 2016, s. 10). V případě škol stojí v čele managementu vždy ředitel školy (dále jen „ředitel“), kterého tak můžeme označit za vrcholného či top manažera. Do své funkce je vždy jmenován zřizovatelem¹ při splnění předpokladů, jenž stanovuje zákon o pedagogických pracovnících. Ředitel je vždy fyzická osoba, která splňuje předpoklady pro výkon přímé pedagogické činnosti.² V případě škol veřejných a státních musí ředitel ještě do dvou let od jmenování absolvovat, pokud již neabsolvoval, studium pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (zákon č. 563/2004 Sb., §5).

Vedle formálních předpokladů by ředitel měl oplývat i určitými osobnostními a povahovými rysy, dovednostmi, znalostmi a zkušenostmi. Na jejich přesném vymezení však mezi autory nepadá jasná shoda. Na čem se ale naopak shodnou, je skutečnost, že všechny uvedené atributy by ředitel měl využít k naplňování svých manažerských funkcí, které dle Vodáčka a Vodáčkové (2009, s. 69) lze rozdělit na sekvenční (plánování, organizování, výběr pracovníků, vedení lidí a kontrola) a paralelní (analýza, rozhodování a implementace). V rámci této práce se primárně zaměříme, jak již bylo zmíněno v úvodu, primárně na funkci rozhodovací, která se

¹ V rámci českého školského práva dělíme zřizovatele na veřejné (veřejní zřizovatelé zřizují školy ve formě příspěvkových organizací či právnických osob a řadí se mezi ně MŠMT, kraje, obce či svazky obcí) a neveřejné (mezi neveřejné zřizovatele škol se řadí registrované církve, náboženské společnosti a ostatní právnické nebo fyzické osoby, kteří zakládají v právní formě školské právnické osoby podle školského zákona nebo v právní formě jiné právnické osoby podle zvláštních právních předpisů, jejichž předmětem činnosti je poskytování vzdělávání nebo školských služeb podle školského zákona).

² Jde o svéprávnost, odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka.

prolíná všemi sekvenčními funkcemi ředitele, a je proto nesmírně důležitá. Ředitel totiž rozhoduje neustále, a proto je právě na tuto funkci kladen patřičný důraz. Jak mj. uvádí i Trojan, Trojanová a Trunda (2016, s. 19): „*Schopnost a ochota rozhodovat a nést tíhu rozhodnutí je...jedním ze základních atributů manažerské funkce...Osoba, která není schopna, nebo ochotna přijímat rozhodnutí, ...není pro výkon manažerské pozice vhodná.*“.

Je zcela zřejmé, že nejen fungování, ale i budoucí vývoj školy zásadním způsobem ovlivňuje kvalita a výsledky rozhodovacích procesů ředitele. Jinými slovy širokým spektrem odborných rozhodnutí může ředitel ovlivňovat vývoj a rozvoj školy, a to prostřednictvím velkých i malých kroků. Podstatou jeho rozhodování je posoudit a zhodnotit pozitivní, ale i negativní dopady a účinky jednotlivých variant a následně zvolit tu, která je celkově optimální (Veber, 1996, s. 18). Rozhodování je v mnoho případech složité, a ještě složitější je pak ono rozhodnutí implementovat do praxe. Není proto překvapením, že kolem rozhodování vznikla samostatná vědecká disciplína, za jejíhož průkopníka je označován Herbert A. Simon, americký profesor, který za svůj výzkum rozhodovacích procesů dokonce získal v roce 1978 Nobelovu cenu za ekonomii. Podle něj má rozhodovací proces čtyři fáze: 1) analýzu okolí, 2) návrh řešení, 3) volbu řešení a 4) kontrolu výsledků. V rámci této disciplíny vzniklo nepřehledné množství publikací, které nám nabízejí své postupy při rozhodování, nicméně většina z nich vychází z výše uvedených fází profesora Simona. Jeden příklad za všechny uveďme knihu od dalšího amerického profesora, J. P. Kottera, který proces změny rozdělil do osmi kroků.³

Důležitý je v tomto případě cíl, ke kterému rozhodnutí směřuje. Zde se setkáme s pojmem, který je mj. klíčový i pro Maxe Webera, a to je pojem racionalita. Často slycháváme, že rozhodnutí by mělo být racionální, tedy v našem bezprostředním zájmu. Je tento utilitaristický pohled na rozhodnutí dostačující? Pro mnohé určitě ano. Jiní by bezesporu poukázali na překážky etického charakteru, např. v tom, že prosazovat vlastní zájem na úkor druhých je amorální. V další části práce zjistíme, jaký je pohled samotného Webera. Zde zatím uveďme, že v praxi existují jisté překážky racionality. Jednu část překážek můžeme označit za již zmíněné etické, např. zneužití osoby za účelem dosažení cíle, druhá část překážek vychází z empirické oblasti: omezená schopnost člověka zpracovávat informace, omezený rozsah jeho poznání, omezené schopnosti a možnosti člověka řešit složité rozhodovací problémy (Voda, 2012, s. 431).

³ Jedná se o tyto kroky: 1. Vyvolat povit naléhavosti; 2. Sestavit koalici pro změnu; 3. Vytvořit vizi a strategii; 4. Komunikace o změně: využití všech dostupných prostředků k nepřetržité komunikaci; 5. Delegovat: motivace a odstranění překážek; 6. Vytvoření krátkodobých vítězství: plánování viditelných vítězství, dosažení výsledků a veřejné oceňování lidí; 7. Využití výsledků k podpoře další změny; 8. Ukotvení do organizační kultury (viz Kotter, 2015).

V neposlední řadě nesmíme opomenout i psychologický pohled na věc. Ten nás upozorňuje na skutečnost, že některá rozhodnutí činíme pomocí racionální analýzy a díky empirickým poznatkům, ale zároveň mnohá rozhodnutí konáme bezprostředně v rámci naší intuice, jež ale je silně ovlivněna emocemi, které zastírají naše racionální uvažování.⁴

Obecně v managementu a stejně tak i v tom školském existuje několik různých přístupů a teorií, které nám odpovídají na otázky ohledně cílů a strategií k jejich naplnění. Některé z nich zde stručně uvedme:

1. Klasický přístup: Tento přístup se zaměřuje na efektivní vedení organizace a dosahování optimálního výkonu. Zahrnuje teorie jako vědecký management (taylorismus), administrativní management (H. Fayol) a byrokratický management (M. Weber). Tyto teorie klade důraz na strukturu, hierarchii a efektivitu.
2. Humanistický přístup: Tento přístup se zaměřuje na lidské aspekty managementu a zdůrazňuje důležitost motivace, komunikace a vedení zaměstnanců. Teorie jako Hawthornské experimenty a teorie X a Y (D. McGregor) patří do tohoto přístupu.
3. Systémový přístup: Systémový přístup vidí organizaci jako složitý systém složený z různých prvků, které vzájemně interagují. Tento přístup se snaží porozumět vzájemným vztahům a dopadům změn v jedné části systému na celou organizaci.
4. Kontingentní přístup: Tento přístup tvrdí, že neexistuje jediný správný způsob řízení organizace, a že různé situace vyžadují různé managementové přístupy.
5. Moderní přístupy: Moderní přístupy zahrnují managementové teorie, které se vyvíjely od 20. století až do současnosti. Patří sem teorie jako manažerské gridy (mřížky), teorie založená na hodnotách a agilní management.
6. Ekologický přístup: Tento přístup klade důraz na udržitelnost a zohledňuje dopad organizace na životní prostředí a společnost. Ekologický management se snaží integrovat environmentální a sociální ohledy do strategie a rozhodování.⁵

Specifikem školského prostředí a dennodenním dilematem ředitelů je skutečnost, že na mnoho problémů neexistuje jednoznačná a univerzální odpověď. V reálných situacích navíc ředitel disponuje pouze omezeným rozsahem informací a často i nedostatečnými zdroji k pečlivému

⁴ Kritikem důsledné racionality v rozhodování byl i již zmíněný Herbert A. Simon, který tvrdil: „[Kdyby] neexistovaly žádné limity lidské racionality, administrativní teorie by byla neúrodná. Skládala by se z jediného pravidla: Vždy si vyberte tu alternativu, která je k dispozici, která povede k nejuplněnějšímu dosažení vašich cílů.“ (Simon, 1976, s. 28). Simon definoval, že úkolem racionálního rozhodování je vybrat alternativu, která vede k preferovanějšímu souboru všech možných důsledků.

⁵ Výčet teorií vychází z autorových zápisků z výuky.

hledání a hodnocení všech variant (Voda, 2012, s. 432). Jeho rozhodnutí se často odehrává v prostředí, které nemůže buď zcela, nebo alespoň z části ovlivňovat. Jak uvádí Voda (2012, s. 432): „*V případě rozhodování za jistoty (tzn., že rozhodovatel s jistotou ví, který stav světa nastane) zaručuje kvalitní rozhodnutí vždy příznivé výsledky realizovaného rozhodnutí. Velmi často ale rozhodovatel neví, který stav světa nastane, a může než domýšlet, které stavy světa jsou možné. V praxi tak obvykle pracujeme s větší či menší mírou rizika (nejistoty).*“. Z těchto důvodů odborná literatura pouze doporučuje držet se určitých obecných zásad. Nejčastěji jsou zmiňovány dvě: 1) vždy je výhodnější udržet princip volby (existence více variant, kterými lze dosáhnout cíle) a 2) klást důraz na rychlost a správnost (lepší je špatné, ale rychlé rozhodnutí než naopak).

1.2. Max Weber a jeho myšlení

Než se přesuneme k samotné analýze, je záhodné stručně představit autora textů, jež budeme analyzovat. Karl Emil Maxmilian Weber se narodil roku 1864 v německém Erfurtu. Jeho rodinu bychom mohli na tehdejší poměry přiřadit mezi vyšší střední třídu. Její společenská prestiž ještě posílila, když se rodina přestěhovala do Berlína. Svou akademickou dráhu Weber začíná výukou německého práva v Berlíně, v roce 1894 je jmenován profesorem ekonomie na univerzitě ve Freiburgu, odkud se za čtyři roky přesouvá na své poslední akademické působiště, a to na světoznámou Heidelberskou univerzitu. Weber si poměrně rychle vybuduje okruh svých podporovatelů a jeho přednášky a texty rezonují.

Avšak kariéra se v roce 1897 dostává do výrazného útlumu. Weber se nejprve dostává do střetu se svým otcem, který se mu nepodaří urovnat, jelikož o dva měsíce později jeho otec umírá. Weber kvůli tomu začne propadat depresím, nervozitě a nespavosti, což mu ztěžovalo plnění jeho povinností profesora. Těchto onemocnění se již nikdy nezbaví, což v konečném důsledku povede i k tomu, že jeho literární tvorba nebude tak objemná. V roce 1903 navíc odstupuje ze všech svých akademických pozic a stává se soukromým badatelem. To však neznamená, že by nadále nebyl společensky aktivní. Mezi lety 1909-14 například rozpoutá spor o tom, zda politické hodnoty mají být součástí vědeckých prací (viz oddíl 1.3.2.). Vypuknutím světové války jsou Weberovy aktivity výrazně utlumeny, aby se v poválečném období znovu aktivizovaly, tentokrát v politice, o které tolik teoreticky psal. Weberův vstup do politiky je potvrzením pravidla, že teoretik nemusí být zákonitě dobrým politikem. Weber totiž nebyl nikam zvolen. Zajímavou kapitolou v jeho životopise je i epizoda, kdy byl součástí německé delegace na pařížské mírové konferenci, kde se zúčastnil jednání o řešení německého válečného

dluhu. I když se v roce 1920 vrací do akademické sféry, tak jen na krátko, jelikož začátkem léta dostává silný zápal plic a nedlouho na to umírá v nedožitých 56 letech (Radkau, 2009).

Weber můžeme přiřadit k německé historické škole, která stála na přesvědčení, že vše v lidském světě, tj. kultura, hodnoty, instituce je výsledkem historie. To znamená, že nic nemá věčnou formu nebo konstantní podobu, jež odolává vývoji. Vše lidského je výsledkem jedinečného historického procesu a takto je nutné nahlížet i na svět. Na to se váží ještě dva principy: 1) princip individuality – předmětem a cílem historického výzkumu je jedinec – a 2) holismus – jedinec není nezávislou jednotkou, ale jeho podstat se odvíjí od jeho pozice v rámci celku. To vše má vést k legitimaci historie jako vědy ve stejném slova smyslu jako vědy přírodní, to jest získání nároku na statut jediné vědecky poznatelné pravdy (Drápal, 2016, s. 18-22).

1.3. Rozhodování dle Maxe Webera

Presouváme se ke klíčové části této kapitoly, ve které se seznámíme s Weberovými poznatky k rozhodování. Za primární zdroje nám budou sloužit dva sborníky textů Maxe Webera. První sborník, jenž vyšel pod názvem *Metodologie, sociologie a politika*, je zaměřený na „*Weberovo řešení teoreticko-filozofických předpokladů společenského poznání, na jeho pojetí sociologie a zejména sociologii náboženství a na jeho úvahy politologické...*“ (Weber, 1998, s. 346). Naproti tomu druhý sborník s názvem *Autorita, etika a společnost* vznikl, aby nám poskytl „*pohled do pozoruhodných konceptů a výsledků díla jednoho z klasiků vědecké sociologie...oddíly o typech mocenské autority a panstvím historicko-sociologické zkoumání...zejména politické organizace...*“ (Weber, 1997, s. 7 a 15). Je nutné podotknout, že Weber nevypracoval ucelenou teorii rozhodování na rozdíl například od teorie autority, která je ale pro tuto práci též významná, ale i přesto lze z jeho textů vytvořit výčet základní znaků rozhodování, který nalezneme na konci této kapitoly.

1.3.1. Rozhodování ve školství

Výše zmíněný Herber A. Simon tvrdil, že prvním krokem při rozhodování je analýza okolí, dnes bychom spíše řekli prostředí (Simon, 1976). Weber jde překvapivě podobným směrem. Po stanovení cílů, které jsou ve školském prostředí stanoveny ve strategické triangulaci, nabádá nás jako jednajícího člověka, abychom si položili otázku „*Co bude stát dosažení chtěného cíle s ohledem na pravděpodobně vznikající poškození jiných hodnot?*“ (Weber, 1998, s. 10). Podle něj bychom se měli – bez ohledu na to, v jaké pozici se zrovna nacházíme – zamyslet nad důsledky svého jednání směřující k naplnění stanoveného cíle. Jinými slovy, před uskutečněním rozhodnutí bychom měli provést „*analýzu nákladů a výnosů*“ a rozhodnout, zda

se nám dané rozhodnutí vyplatí, protože „*ve velké většině případů každý účel (cíl, pozn. autora), o nějž usilujeme, ...něco stojí nebo něco může stát, nemůže se žádná sebereflexe zodpovědně jednajících lidí proto vyhnout tomu, aby vzájemně nezvažovala účel a následky jednání.*“ (tamtéž, s. 10).

Existují názory, které by dané rozhodnutí ponechalo na sociální vědě (dále jen „*věda*“, pozn. autora), podle které by měl člověk při svém rozhodování postupovat a nakonec se i rozhodnout. S tím ale Weber nesouhlasí. Věda by měla být jen a pouze pomocným nástrojem jednajícího člověka a dopomoci mu ke zmíněné analýze – Weber místo toho používá pojem „*sebereflexe*“. Podle něj není účelem vědy, aby stanovovala obecné principy, ze kterých lze vyvozovat obecně platná pravidla pro řešení praktických problémů. „*Empirická věda není s to nikoho naučit, co má, nýbrž pouze to, co může a – podle okolností – to, co chce.*“ (tamtéž, s. 11). Samotné rozhodování je podle něj na samotném člověku, který se rozhoduje „*podle svého vlastního svědomí a svého osobního světového názoru*“ (tamtéž, s. 10) a díky zmíněné sebereflexi (analýze).

Rozhodnutí je tak vyložené subjektivní. Z toho důvodu je i podle Webera mylné podléhat představě o naprosto čisté objektivní analýze, která nám má pomoci při rozhodování, jak bylo zmíněno. V momentě, kdy analyzujeme určitý sociální jev, např. ve školském prostředí zhoršené studijní výsledky žáků v přírodovědných předmětech, nemůžeme se plně izolovat od různorodých činitelů, kteří mohou ovlivnit naše zkoumání (analyzování). V našem uvedeném případě to je rozličná škála činitelů – žáci, zákonní zástupci, učitelé přírodovědných předmětů a (ne)sympatie k nim ze strany nás jako analyzujícího, materiální a personální skutečnosti (hledání nových učitelů, pokud se výsledky nezlepší, je náročné v těchto předmětech) a mnoho dalšího. Proto bychom při analýze měli mít na paměti, že výsledkem oné analýzy není „*skutečnost, nýbrž jen jedním z rozličných pomocných prostředků*“ (tamtéž, s. 35). Tuto tezi ještě dále rozpracujeme v následujícím oddílu o hodnotové neutralitě.

Analýza nám tak poskytne úhel pohledu (slovy Webera „*význam*“), ke kterému můžeme, ale nemusíte při rozhodování přihlídnout, ale bylo by chybou očekávat, že nám analýza nabídne nějaký obecně platný zákon, „*neboť o tom rozhodují ideje hodnot (člověka, pozn. autora)*“ (tamtéž, s. 35). První (základní) kritérium rozhodování podle Maxe Webera můžeme tak shrnout jako „*subjektivní rozhodování na základě analýzy jako pomocného nástroje*“.

1.3.2. Hodnotová neutralita

Významným tématem Webera byla otázka hodnotové neutrality nejen v akademické, chcete-li pedagogické činnosti, ale i v rámci rozhodování člověka. Začneme nejprve stručně s otázkou, zda by činnost učitele měla být hodnotově neutrální, jelikož to budeme mít logickou návaznost na druhou otázku související s rozhodováním. Navíc ředitel je zároveň i učitel, proto by nás tato oblast měla zajímat.

Svůj pohled na věc vyjádřil Weber v textu z roku 1917 s názvem „*Smysl „hodnotové neutrality“ v sociologických a ekonomických vědách*“ (Weber, 1998, s. 64). Jak už z názvu textu vyplývá, Weber se k hodnotové neutralitě stavěl dosti kriticky vzhledem k uvozovkám, do kterých daný pojem vložil. V rámci debaty o hodnotové neutralitě existují dle něj dva vyhraněné tábory. První tábor je toho názoru, že empirické poznatky a eticko-nábožensko-politické názory jsou natolik propojené, že nejen že za katedru patří, ale jejich striktní oddělení není prakticky ani proveditelné. Druhý tábor souhlasí s tím, že striktní oddělení není reálné, ale to zároveň neznamená, že by se o to učitel neměl alespoň pokusit, a to do takové míry, která je v jeho nejlepších možnostech. To Weber zásadně odmítá a spíše se řadí k prvnímu táboru, když tvrdí „*stanovisko „a)“ (první tábor, pozn. autora) se mi zdá přijatelné tehdy a jen tehdy...jestliže si akademický učitel jako bezpodmínečnou povinnost stanoví, aby v každé jednotlivém případě...svým posluchačům a...sám sobě nesmlouvavě objasnil, co z jeho případných závěrů je čistě logicky vyvozeno...a co je praktických hodnocením.*“ (tamtéž, s. 65). Jinými slovy ředitel by měl „*vyložit karty na stůl*“ a být transparentní ve svých závěrech, které studentům předává prostřednictvím své výuky, tedy i ve svých názorech. Pak již záleží na samotných studentech, aby si z těchto závěrů a názorů učinili své vlastní, což podle Webera mj. povede k jejich kultivaci v oblasti, kterou dnes nazýváme kritické myšlení. I přes splnění výše uvedené podmínky to ale ředitele neopravňuje, dodává Weber, k „*...propagandě svých praktických ideálů...právě tak jako pro kohokoliv jiného, nabízejí (se) jiné příležitosti, a pokud ne, může si je ve vhodné formě snadno opatřit.*“ (tamtéž, s. 67).

Jaký princip ale zvolit při rozhodování? Do jisté míry jsme již odpověděli v předchozím oddílu, kdy jsme citovali Weberovu tezi o tom, že člověk by se měl rozhodovat „*podle svého vlastního svědomí a svého osobního světového názoru*“ (tamtéž, s. 10). Weber tudíž není zastáncem vzájemného vyvažování různých směrů či hledání kompromisu mezi nimi. Podle něj bychom se měli rozhodovat jen a pouze v rámci vlastního hodnotového řádu. Zároveň nás ale vyzývá k porozumění druhých. Jak zjistíme v dalším oddílu, pokud chceme jednat racionálně, jak se často doporučuje, je nejprve potřeba, abychom porozuměli druhé straně, následně zaujali stanovisko a v konečném důsledku rozhodli. Weberův důraz na vlastní hodnoty toho, kdo

rozhoduje, nás může vést k přesvědčení, že vyzívá k autoritativnímu řízení školy, kdy vše je rozhodnuto podle ředitele a jeho vnitřního nastavení. Ať je tento důraz oprávněný a vychází z Weberovy teze o autoritě (viz oddíl 1.3.4.), tak to rozhodně neznamená, že nemá své hranice.

Hranice jsou totiž dány nejen hodnotami druhých (viz oddíl 1.3.3.), ale zároveň Weber vymezuje i hranice etické. V rámci vědecké obce probíhá již po několik staletí debata o tom, zda by věda měla prosazovat jistý etický rámec, či nikoliv. Weber, jak už bývá jeho zvykem, jde „zlatou střední cestou“. To, že v každodenních činnostech se neustále dostáváme do konfliktu hodnot s někým, či dokonce sami se sebou, není potřeba zdlouhavě dokazovat. Je to věc přirozená a bezprostředně spojená s rozhodováním. Otázka tak směřuje spíše na hranice, za kterou bychom neměli zajít při svém rozhodování, ať už je jeho cíl sebevznešenější. Věda nám v tomto může být nápomocna. Podle Webera může věda „svými prostředky ukázat...pro hodnotově zaměřené jednání...1) nezbytné prostředky, 2) nezbytné vedlejší následky a 3) jimi podmíněná konkurence většího počtu možných hodnocení spolu s jejich praktickými důsledky.“ (Weber, 1998, s. 80). Věda je tedy opět nástrojem pro rozhodování. V představě Webera neexistuje žádný vědecký postup, který by měl rozhodnout za člověka. Samotné rozhodnutí je opět na nás, respektive na našem vlastním svědomím a hodnotovém řádu.

I toto kritérium stručně shrňme. Rozhodování je vždy subjektivní a nemůže být hodnotově neutrální, jelikož jsme vždy pod vlivem mnohých faktorů, od kterých se nemůžeme plně odstránit. Naše subjektivní rozhodnutí ale není neomezené, nýbrž ohraničené dvěma hranicemi – etickou a hodnotami druhých. Dále se budeme věnovat především druhé hranici.

1.3.3. Racionalita a porozumění jednání druhých

V předchozích kapitolách jsme se setkali s pojmem „*racionalita*“ v souvislosti s jednáním člověka. Než se pustíme do vysvětlení toho, jak Weber chápal jednání druhých, vysvětleme si nejprve jeho definici racionality, jelikož se v jeho textech neustále objevuje. Zde ale narážíme na kritický bod. Weber tento pojem použil v tolika souvislostech a v mnoha různých významech, že je téměř nemožné ho shrnout do nějaké jasné definice. Spíše by se dalo říct, že Weber volně čerpal z mnohoznačnosti tohoto pojmu, jenž je pevně vázán snad pouze s odkazem na rozum (Horák, 2009, s. 43). Weber chápal racionalitu jako klíčový koncept pro pochopení moderní společnosti a jejích procesů. Tvrdil, že moderní společnost je charakterizována rostoucí racionalitou, která se projevuje ve všech společenských oblastech a sférách našeho života. Tento nárůst racionality vede k tzv. odkouzlení světa, tedy procesu, při kterém jsou tradiční a hodnotové způsoby myšlení a jednání postupně nahrazovány efektivními, logickými

a kalkulovanými přístupy. To mj. souvisí i s vnímáním autority, což bude předmětem dalšího oddílu.

Weber však varoval před jednáními, která jsou ospravedlňována pravidlem „*je to správné, protože je to racionální*“. Právě nejasnost tohoto pojmu je v tomto ohledu nebezpečná. Weber své teze proto raději formulovat pomocí tzv. ideálních typů.⁶ Obdobně vnímal i racionalitu, která má pouze jediný účel, a to „*porovnat s ním empirickou skutečnost, zjistit její kontrast nebo její odstup od tohoto typu..., aby ji bylo možno popsat co nejjednoznačněji pochopitelnými pojmy a kauzálně přiřazujícím způsobem ji porozumět a vysvětlit ji.*“ (Weber, 1998. s. 103). Stejně jako Weberova definice „*rationality*“, tak i samotná aplikace pojmu na jednání není přímo jednoznačná. Možná to však byl Weberův účel. Jeho představa o vědě totiž nestála na přesně daných definicích, nýbrž na zmíněných ideálních typech jako analytických nástrojích vědce. Samotná věda, jak už bylo několikrát zmíněno, neměla nabízet předepsané postupy, nýbrž nám jen a pouze napomoci – v našem případě při rozhodování. Weberova metodologie však není přímo předmětem této práce, proto se posuňme dál, tj. k jednání druhých.

Co se týče jednání, definoval ho Weber následovně: „*má...znamenat lidské chování (lhostejno, zda vnější nebo vnitřní konání, opomíjení anebo trpné snášení) ..., pokud jeden nebo více jednajících spojují toho chování s nějakým subjektivním smyslem.*“ (Weber, 1996, s. 136). Podle Webera má každé jednání vždy určitý smysl, což znamená, že nejednáme bezmyšlenkovitě a vždy nás k určité akci něco motivuje. Klíčem pro pochopení jednání druhých je dle Webera právě onen smysl, resp. jeho porozumění. Toho lze dosáhnout dvěma způsoby: racionálně (Weber v tomto případě použil pojem „*racionalita*“ v jiné souvislosti, než jsme popisovali v předchozích odstavcích, pozn. autora) a empaticky. Oba způsoby mají své limity. V případě prvního způsobu Weber vysvětluje: „*Racionálně srozumitelné...jsou v nejvyšší míře především takové souvislosti smyslu, které jsou ve vzájemném poměru matematických a logických výpovědí.*“ (Weber, 1998, s. 137). Jinými slovy jednání druhých lze označit za racionální, pokud je srozumitelné v logické zasazení do smyslu okolního dění. Jedná se tak o zaměření na vnější stránku jednání. Naproti tomu empatické porozumění hledí na vnitřní stránku, resp. dovnitř subjektu a rozumí tak spíše jeho pohnutkám než logické nutnosti výsledného jednání. Toto je první kritérium, podle kterého Weber dělí porozumění jednání druhých.

⁶ Ideální typ je analytický nástroj, který slouží k pochopení a porovnání společenských jevů. Nejedná se o popis reálné skutečnosti, ale o systematizovaný model, který zvýrazňuje klíčové charakteristiky určitého jevu. Ideální typ podle Webera pomáhá sociologům analyzovat komplexní sociální procesy tím, že poskytuje jasné a konzistentní referenční body, ke kterým mohou být reálné situace porovnávány.

Weber ale připojuje ještě jedno kritérium, kdy rozděluje porozumění na aktuální a vysvětlující. První jmenované je porozumění smyslu jednání v jeho vnější jevové stránce, resp. v její vnitřní logice. Aktuální porozumění se nezajímá o to, proč jsme jednali určitým způsobem, soustředí se na to, jak je výsledek našeho jednání srozumitelný. Jde tedy po podstatě naší motivace k danému jednání (Horák, 2009, s. 36). Pro názornost uveďme praktický příklad. Vidíme-li studenta v univerzitní knihovně, rozumíme jeho jednání právě proto, že se shoduje s tím, jak má vypadat studentský život v našich představách. Vzhledem k tomu, že sledovaný student tuto představu aktuálně naplňuje, jde o aktuální porozumění. Pokud bychom ale chtěli popsat vysvětlující jednání onoho studenta, museli bychom podle Webera předem připravit jakýsi soubor správných motivací příslušejících ke studentům, podle kterých bychom posuzovali onoho studenta a všechny další.

Hluběji otázku přístupu k motivaci Weber bohužel nerozpracovává. Z toho, co je však v jeho textech k danému tématu patrné, lze shrnout do apelu, abychom při porozumění jednání druhých nepodléhali subjektivitě a mylné představě toho, že racionální jednání z našeho pohledu musí být určitě racionální i z pohledu druhého člověka. Pro komplexní pochopení toho, jak Weber rozděluje porozumění jednání, vše ještě vložme do přehledné tabulky:

| Porozumění | <i>Aktuální</i> | <i>Vysvětlující</i> |
|-------------------|------------------------------------|--|
| <i>Racionální</i> | Rozumíme, co znamená $2 + 2 = 4$. | Chápeme, že výstřel lovců byl motivován získáním potravy. |
| <i>Empatické</i> | Rozumíme uměleckému dílu. | Chápeme pláč druhého zapříčiněný osobní tragédií. ⁷ |

Nutno však podotknout, že Weberova typologie jednání, vložená pro přehlednost do tabulky, je složena z ideálních typů, které jsou pro Weberovu teorii typické, jak již bylo zmíněno. To ale nemění nic na tom, že popisuje způsoby jednání člověka, se kterými se v praxi můžeme kdykoliv setkat. Jde tedy o jakýsi „návod“. Vztáhneme-li to ale opět na naše rozhodování, tak je při něm nanejvýš důležité, abychom dle Webera poznali skutečné motivy druhého člověka a následně s ním mohli vést diskuzi, neboť „*vlastním smyslem diskuze o hodnotách je právě pochopit, co partner skutečně míní, tj. pochopit hodnotu, na níž každé z obou stran skutečně...záleží čímž je teprve vůbec umožnění zaujetí stanoviska...*“ (Weber, 198, s. 76).

Další kritérium rozhodování má tak dva body. Zaprvé se dle Webera vyhneme pojmu „*racionalita*“ jako absolutního měřítka pro každé rozhodování. Spíše pojem použijeme jako

⁷ Tabulka převzata z Horáka, 2009, s. 26.

ideální typ, kterým porovnáváme a vyhodnocujeme současný stav. Druhý bod je důraz na porozumění druhých. Před rozhodování bychom vždy měli poznat skutečné motivy druhé strany, abychom mohli provést dostatečnou analýzu (viz 1. kritérium rozhodování (oddíl 1.3.1.)), která je podle Webera základem pro každé rozhodnutí.

1.3.4. Autorita

V dnešní době je ředitel vnímám mj. i jako pedagogický lídr, tedy ten, kdo stojí v čele pedagogického procesu, řídí kvalitu vzdělávání ve škole a je přímo odpovědný za rozvoj každého žáka. (Urbanová a Šafránková, 2023, s. 32). Z tohoto důvodu ředitel, který chce být i pedagogický lídr, musí být i kvalitní učitel, aby mohl vykonávat výše uvedené. Z tohoto důvodu je záhodné zastavit se u Weberova pojetí učitele a jeho kvalit. Již jsme konstatovali, že Weber není zastáncem striktní hodnotové neutrality. Učitel tak nemusí neustále oddělovat učivo od svých názorů, nicméně musí být transparentní a předem a jasně žáky upozornit, co jsou fakta a co jeho vlastní hodnotové soudy. Pokud to tak učiní, naplní Weberovo měřítko hodnotové neutrality.

Weber dále rozděluje učitelské kvality na vnější a vnitřní. Zatímco mezi ty vnější řadí temperament učitele, jeho rétorické schopnosti a um zaujmout své posluchače, tak vnitřní souhrnně označuje pojmem „*povolání k vědě*“ (Weber, 1998, s. 114). Nepřekvapí, že Weber klade důraz právě na toto, ač i vnějším kvalitám klade jistou míru důležitost, poněvadž z nich může pramenit autorita učitele/ředitele, jak bude pojednáno níže. I když jeho pojetí učitele odpovídá dnes spíše akademickým pracovníkům, tak mnoho poznatků je aplikovatelných i na učitele základních či středních škol. Co je tedy oním „*povoláním k vědě*“? Nejedná se o nic jiného než o vnitřní motivaci učitele k tomu, aby sloužil „*čisté věci*“ (tamtéž, s. 116.). Prvotním úkolem každého učitele je to, aby naučil své žáky „*uznávat nepohodlná fakta, tedy taková, která...jsou nepříjemná jeho stranickým názorům.*“ (tamtéž, s. 126). Učitel by podle Webera nejenže neměl svým žákům vštěpovat své vlastní názory, ale naopak by je měl seznamovat s těmi, které jsou v přímém rozporu s jeho vlastními. Jinými slovy, učitel by neměl žákům předávat svůj hodnotový řád, ale nemusí se striktně držet hodnotové neutrality, jak jsme si již popsali výše. Pokud toho učitel dodrží, vede dle Webera své žáky k „*jasnosti*“ – dnes bychom to nazvali „*praktické řešení problémů*“ či „*kritické myšlení*“. Učitel ozřejmuje problémy, představuje rozličná stanoviska, které k nim zaujmout, seznamuje žáky s prostředky, jimiž musí disponovat, aby vybrané stanovisko realizovali, a v neposlední řadě je upozorňuje na případné následky jejich rozhodnutí (tamtéž, s. 129). To, že učitel dodržuje výše popsané, je dle Webera nejen správné, ale zároveň i vhodné, jelikož je tak na dobré cestě stát se kvalitním učitelem.

Pokud se těchto zásad budeme držet, jsme zároveň na dobré cestě být i pedagogickými lídry v roli ředitele. K efektivnímu rozhodování však potřebujeme jiný prvek a to je autoritu, na kterou Weber klade značný důraz, a proto ji budeme věnovat několik následujících odstavců. Vycházet budeme ze sborníku jeho textů nazvaný prozaicky *Autorita, etika a společnost*. Předně je důležité zdůraznit, že Weber rozlišoval autoritu na základě jejího zdroje a charakteru. Jinými slovy, jeho pohled na autoritu spočíval v rozumění tomu, jak je autorita legitimizována a jak je vnímána těmi, kteří ji uznávají. Z tohoto základu definoval tři, někdy jsou uváděny čtyři typy autorit, které si níže představíme.

Jak je patrné, autoritu Weber spojuje s otázkou moci. To ale neznamená, že musíme řídit školu direktivním či autoritativním způsobem. I ve škole řízené liberální způsobem lze využít při svém rozhodování moc. Odlišnosti panují jen v míře jejího využívání. Moc ve Weberově pojetí tak není vnímána jako cosi negativního, ale naopak za přirozenou součást rozhodování, pokud je využívána v určitých mezích. V případě českého školského prostředí vychází moc (legitimita) ředitele z jeho jmenování do funkce zřizovatele škol. To ale automaticky neznamená, že v rámci dané školy budeme požívat plné autority. Jinými slovy, můžeme rozhodovat, jelikož jsme byli řádně jmenováni do funkce, ale praktický dopad našich rozhodnutí bude vycházet z míry autority, kterou budeme mít mezi svými zaměstnanci, žáky a dalšími aktéry ve školství. Můžeme být respektováni z pozice své funkce a mít něco jako „základní autoritu“, ale to ještě neznamená, že naše rozhodnutí budou plně respektována a realizována, jak si představujeme. K jejich plnému naplnění totiž potřebujeme něco jako „plnou autoritu“. V tom, jak ji dosáhnout, nám Weber přináší zajímavé poznatky.

Weber pojem „*autorita*“ často spojuje s dalším pojmem, a to je „*panství*“. Pro běžného čtenáře by tento pojem mohl svádět k představě, že se jedná buď o archaický přežitek, nebo jen jiné slovo pro stát. Opak je pravdou. Weber tento pojem chápe jako „*zvláštní případ řídicí moci*“ (Weber, 1997, s. 48), který lze aplikovat nejen v rámci politologie, ale i managementu. Za panství můžeme klidně označit i školu. Pro Webera je panství vše, co je spojené s pocitem závaznosti vůči autoritě. Weber, jak bývá pro jeho práce typické, se ohlíží do historie a začíná historickými příklady. Pro potřeby této práce budeme dané příklady velmi zjednodušovat či je dokonce vypouštět s tím, že primárně nám jde poznatky aplikovatelné na téma této práce.

Počátky panství, resp. řízení jsou dle Webera spojené se dvěma historickými typy panství, které můžeme označit za tradiční. „*Na jedné straně panství dané konstelací zájmů..., na druhé straně panství dané autoritou. Nejčistějším typem jedné kategorie je panství monopolů na trhu, typem druhé kategorie je mocenská autorita...*“ (tamtéž, s. 50). Právě v případě druhé kategorie

Weber upřesňuje, že mocenská autorita a na ní navázaná legitimita mohou vycházet ze 4 zdrojů: 1) tradice, 2) náboženského přesvědčení, 3) „hodnotově racionální víry: *platí to, co bylo shledáno absolutně platným*“ (tamtéž, s. 55) nebo 4) pozitivního ustanovení, „*v jehož legálnost se věří*“ (tamtéž, s. 55). V některých částech své práce Weber toto dělení zestručňuje a autoritu rozděluje na 1) tradiční, 2) charismatickou a 3) legálně-racionální. My se tohoto dělení budeme dále držet.

V dnešních podmínkách není možné, abychom svou autoritu neopírali o 3. zdroj, proto se na něj nyní zaměříme. Klíčem k tomuto zdroji jsou dva zásadní pojmy a to je legálnost a racionalita. Jak jich dosáhnout, aby dané panství požívalo legálně-racionální autority? Weber stanovuje dvě obecné podmínky. První zformuloval: „*protože byla oktrojována na základě legitimně platného panství jistých lidí nad jinými lidmi na základě jejich poslušnosti*“ (tamtéž, s. 56). Tato podmínka může působit dosti nejasně, nejedná se ale o nic jiného než o již zmíněné jmenování (*Weberovými slovy „okrojování“*, pozn. autora) do funkce zřizovatelem, který v tomto případě je zástupcem onoho „*legitimně platného panství*“, tedy státu. Pokud je tato podmínka naplněna, je automaticky ředitel ve své funkci legálně. To ale nemusí být ve Weberově pojetí dostačující. K tomu je potřeba ještě druhá podmínka, kterou Weber zakládá na shodě mezi zainteresovanými – v našem případě mezi aktéry působící uvnitř školy, na které naše rozhodování bude dopadat. I když druhá podmínka zní mnohem jasněji, opak je pravdou. Docílení shody mezi jednotlivými aktéry, a tedy i plné legálně-racionální autority je ve Weberově pojetí, ale i běžné praxi ředitelů často velmi obtížné, avšak pro dlouhodobé a úspěšné fungování školy žádoucí. Z tohoto důvodu nám Weber předkládá ještě další zdroje autority, kterými můžeme tento (třetí) zdroj autority doplnit (tamtéž, s. 55).

Weber je toho názoru, že chce-li někdo udržovat své panství – v našem případě řídit školu – musí neustále udržovat svou plnou autoritu, tedy samotné jmenování do funkce nestačí. První příklad můžeme označit na normativní, kdy naše autorita vychází z obecně platných norem. Dokud je dotyčný dodržuje, jeho autorita trvá.⁸ Druhým zdrojem je tradice, kterou společnost dodržuje, tudíž i respektuje dotyčnou osob, jež v rámci této tradice je vnímána jako významná. Poslední zdrojem autority je autorita samotné osoby, která podle Webera vychází především z jeho charismatu. Druhý a třetí zdroj autority ještě níže rozvedeme (tamtéž, s. 55).

S třetím zdrojem jsme se již setkali. Vzpomeňme si zde na Weberovo dělení učitelských kvalit na vnitřní („*povolání k vědě*“ neboli motivace) a vnější (temperament). Jak už to u Weberovy

⁸ Zde Weber víceméně opakuje první podmínku z předchozího odstavce. Pro přehlednost ji v textu uvádíme.

teorie bývá, tyto zdroje autority jsou pouhými ideálními typy, ale je zřejmé, že autorita většiny ředitelů vychází primárně z (legálně-racionálního) zdroje, který jsme popsali v předchozím odstavci. Nemůže to být ani jinak. Bez jmenování do funkce a dodržování právních norem nemůžeme vykonávat své pravomoci, tedy ani rozhodovat. Jde o symptom moderní společnosti, a proto je tento zdroj autority zcela zásadní. Zároveň je ale nutné podotknout, že jednotlivé zdroje se vzájemně nevylučují. Weber ve svých textech uvádí mnoho historických příkladů panství, které fungovaly na jakési symbióze oněch zdrojů. Podobnou analogii lze bezesporu učinit i v případě ředitelů škol. I když máme autoritu (legitimitu) zajištěnou díky svému jmenování, tak není od věci, odvolávat se – slovy Webera „*co nejvehementněji*“ (tamtéž, s. 63) - i na další zdroje autority, tedy tradici a charisma.

I když ředitelé jsou v české společnosti stále (tradičně) vnímáni jako významné povolání, což mj. vychází z tradičního pojetí učitelů (Trojan a Svobodová, 2019, s. 205-209), tak mnohem účinnější v dnešní době je, když se ředitelé odvolávají na své charisma, jak se mj. shoduje celá řada odborných publikací (Veber, 2014, s. 37-39, Veteška a Tureckiová, 2008, s. 81-82, Urbanová a Šafránková, 2023, s. 43-46).

Co Weber vlastně míní pod pojmem „*charisma*“? Pojem, který považuje za nadčasový, váže nejen k antickým vůdcům, ale i k tehdejším politikům, respektive ke všem osobnostem „*se zvláštním tělesným či duševním nadáním považovaným za nadpřirozené (tj. ne každému dosažitelným)*.“ (Weber, 1997, s. 132). Na tom záleží i jeho úspěch. Musí o svých přednostech přesvědčit druhé. Na tom podle Webera „*také záleží, zda dosáhne úspěchu*.“ (tamtéž, s. 134). Podíváme-li se na současnou literaturu o rozhodování a procesech změn, vidíme, že i dnes je kladen značný důraz na to, aby ředitel nebyl jen manažer (*Weber by spíš použil slovo byrokrat*, pozn. autora), ale takéž lídr, jehož nedílnou součástí je i charisma (Kotter, 2015, s. 45-50). Je ale důležité poznamenat, že v dnešní společnosti nelze autoritu ředitele postavit pouze na charismatu. To se osvědčuje spíše v době krize či prosazování změn, o čemž se mj. zmiňuje i Weber. Jak ale už bylo zmíněno, současní ředitelé svou autoritu opírají primárně 3. (legálně-racionální) zdroj autority, tj. jmenování do funkce, dodržování právních norem a shoda mezi zainteresovanými, ale to neznamená, že bychom svou autoritu v průběhu času neměli posilovat i jinými zdroji, tedy důrazem na tradici, a to především díky svému charismatu.

I když se Weber zdráhal přesných a univerzálních definic a spíše pracoval s ideálními typy, udělejme na závěr této kapitoly výjimku a podívejme se na vlastnosti, které by měl mít ten, kdo stojí v čele panství, tedy řídí, což zákonitě znamená, že i rozhoduje. I když tyto vlastnosti vázal Weber především k politikům, kteří řídí moc ve státě (*viz jeho text Politika jako povolání*, pozn.

autora), tak pozorný čtenář záhy zjistí, že mohou být inspirativní i pro ředitele, kteří nakonec „řídí moc ve škole“. I zde zopakujeme, že Weber nevnímá moc jako cosi negativního. Naopak je pro ně přirozenou součástí každého panství. První vlastností je vášeň, která má směřovat k „nějaké věci“ (Weber, 1998, s. 282). Dnešními slovy bychom tuto vlastnost popsali jako motivaci, která v případě ředitelů škol směřuje k naplnění vize a mise školy. Další vlastnost je podle Weber odhad jako schopnost „nechat na sebe působit reality s vnitřním usebráním a klidem.“ (tamtéž, s. 283). Odhad či rozvaha jsou vlastnosti, které nás dle Webera uchrání před unáhlenými rozhodnutími. Třetí a poslední vlastností je odpovědnost, která může být nejčastěji narušená ješitností, jak varuje Weber. Ta je podle něj „smrtelným nepřítelem každé věčné oddanosti a veškerého odstupu, v tomto případě i odstupu vůči sobě samému.“ (tamtéž, s. 283).

Autorita je pro rozhodování nejen ve Weberově teorii zcela zásadní, proto bychom na ní měli klást patřičný důraz. Zároveň bychom měli mít na paměti, že samotné jmenování do funkce zřizovatelem školy nestačí. To je pouze jedna z podmínek, jak naplnit jeden ze zdrojů své autority, tedy legálně-racionální. K požívání plně legálně-racionální autority je dle Webera ještě nutné, abychom dodržovali platné právní předpisy a kladli důraz na shodu mezi zainteresovanými aktéry. V neposlední řadě bychom neměli zapomínat ani na další zdroje autority, tedy tradici (dnes méně efektivní) a charisma, které nám dokážou zajistit plnou autoritu, jenž je nejlepší zárukou k proveditelnosti našich rozhodnutí. Získání a udržení plné autority je, jak vidno, dlouhodobý proces, na který bychom neměli zapomínat.

1.3.5. Shrnutí znaků rozhodování

Dokončili jsme analýzu dvou sborníků textů Maxe Webera se zaměřením na rozhodování jako jednu z paralelních funkcí ředitele. Z výše uvedeného vyplynulo, že rozhodování ředitele by podle Maxe Webera mělo splňovat následující znaky:

- 1) rozhodnutí je vždy subjektivní a učiněné na základě analýzy jako pomocného nástroje;
- 2) při analýze nepoužíváme obecné pojmy (např. racionalita) jako absolutní měřítko pro rozhodování, spíše pojmy využijeme jako ideální typ, který porovnáváme a vyhodnocujeme se současným stavem;
- 3) rozhodování není neomezené, nýbrž limitované dvěma hranicemi: I. etickou, vycházející z hodnotového řádu rozhodujícího, a II. hodnotami druhých;
- 4) poznání hodnot druhých činíme díky porozumění jejich jednání, resp. před rozhodování bychom vždy měli poznat skutečné motivy druhé strany;

- 5) pro efektivní rozhodování je zcela zásadní požívat plné autority, které lze docílit ze třech zdrojů: I. legálně-rationální, II. charisma a III. tradice, které ideálně kombinujeme;
- 6) k docílení plné autority je žádoucí, abychom oplývali i určitými vlastnostmi jako jsou motivovanost, rozvážnost a odpovědnost.

2. kapitola

V předchozí kapitole jsme vytvořili výčet šesti znaků, které by podle Maxe Webera měla být naplněna v případě efektivního rozhodnutí. Mnohým čtenářům této práce mohla vyvstat otázka, zda jsou poznatky autora, který působil na počátku minulého století, stále aktuální. Z tohoto důvodu vznikla tato kapitola. Jejím cílem je jednak dokázat, že znaky rozhodování nalezneme nejen v mnoho stylech vedení školy, o kterých pojednává velké množství současné literatury, ale dohledáme je i v materiálech instituce, která dohlíží nad kvalitou škol, tj. České školní inspekce. V samotném závěru této kapitoly budou pak představeny výsledky dotazníkového šetření mezi vybranými řediteli škol.

2.1. Znaky rozhodování dle Webera v současných stylech vedení školy

Základní požadavky na práci ředitele stanovuje zákon o pedagogických pracovnících, nicméně po úspěšném absolvování konkurzního řízení nemá ředitel povinnost řídit školu předepsaným způsobem (Trojan, Svobodová, 2019, s. 206). Řízení školy a rozhodování ředitele bude pak vycházet primárně z tzv. stylu vedení školy, který je pro daného ředitele typický. V odborných publikacích se setkáme s celou řadou stylů vedení školy. Pro zjednodušení si zde pojdme představit některé z nich s důrazem na rozhodování jako jednu z kompetencí ředitele. Jak pozorný čtenář záhy zjistí, v mnohých s níže uvedených stylů vedení najdeme některé znaky rozhodování dle Maxe Webera.

Začneme s tzv. instruktivním stylem vedení. Tento styl vedení je často uplatňován při zavádění výrazných změn, zlepšování školy a jejího kurikula, a to především ve školách, kde hrozí či již nastala krize. Z tohoto důvodu je vedení školy vnímáno jako autoritativní a jeho rozhodnutí proto direktivní. Dle Rozkocové a Novotové je pak důležité, aby autorita ředitele byla založená na jeho charismatu a schopnostech, což se značně podobá Weberovým znakům rozhodování (Rozkocová, Novotová, 2018, s. 69-70). Vedení školy v případě tohoto stylu pak stojí na strance administrativní i pedagogické, což podle kritiků tohoto stylu je nemožné, případně dlouhodobě neudržitelné.

Na charismatu ředitele je postavený, ale i další styl vedení, a to tzv. transformativní. Ředitelé, kteří využívají tento styl vedení, jsou „*schopní individualizovaného zvažování a ohleduplnosti k zaměstnancům, dokážou naslouchat...uznávají odlišnost názorů a pojetí, z nichž se dokážou i učit.*“ (tamtéž, s. 70). I zde můžeme zhlédnout Weberovy znaky rozhodování zaměřených na autority, které jsou zde navíc doplněné o 3. a 4. znak (rozhodování není neomezené a poznání hodnot druhých činíme díky porozumění jejich jednání).

Takzvané manažerské vedení je naopak využívá dle zmíněných autorem na zvládnání běžné operativy. Z tohoto důvodu ředitel vyznávající tento styl vedení dbá na přísné dodržování pravidel, plnění pevně stanovených úkolů a ochraně stanové hierarchie. Důraz na mezilidské vztahy a porozumění jako v případě transformativního vedení zde zcela chybí.

Poslední stylem vedení je vedení nazývané demokratické. V jeho rámci „*ředitelé k prosazování trvalých a dlouhodobých změn...považují za zásadní distribuovat moc a předat kompetence učitelům.*“ (tamtéž, s. 71). Pro demokratické vedení jsou navíc zásadní i hodnoty školy, které se velmi často týkají rovnosti a morálního účelu jednání (viz 3. Weberův znak rozhodování). “

2.2. Znaky rozhodování dle Webera v pojetí Kvalitní školy dle ČŠI

Úvodem je důležité podotknout, že Česká školní inspekce vnímá rozhodování ředitelů jako klíčový prvek pro zajištění kvalitního vzdělávání ve škole. Prostřednictvím pravidelné inspekční činnosti ve školách, prošetřování stížností a poskytování metodické podpory se snaží zajistit, aby rozhodnutí ředitelů byla nejen v souladu s právními normami, ale taktéž přispívala k rozvoji školy. Správné rozhodnutí ředitele by podle ČŠI mělo splňovat několik klíčových kritérií, která směřují k zajištění zákonnost, transparentnost a kvalitu rozhodovacího procesu. Podle ČŠI by rozhodnutí ředitele mělo splňovat následující znaky: 1) soulad s právními předpisy, 2) rozhodnutí by mělo být argumentačně podložené a věcné, 3) transparentní a odůvodněné, 4) včasné a srozumitelné, 5) etické a 6) možné jej přezkoumat (ČŠI, 2002).

Jak již bylo několikrát vysvětleno, rozhodování patří ke klíčové – někdo dokonce tvrdí k nejdůležitější – kompetenci každého ředitele školy, který v rámci své každodenní praxe rozhoduje o všem a neustále. Znaky rozhodování najdeme nejen v jednotlivých stylech vedení školy, jak bylo popsáno výše, ale potvrzuje to i Česká školní inspekce. Podíváme-li se totiž na její metodiku Kvalitní škol, která obsahuje kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v jednotlivých typech škol, zjistíme, že na rozhodování je zde kladen značný důraz a mnohá kritéria se shodují se znaky rozhodování dle Webera.

Začneme například tímto kritériem: „*Systematicky (vedení školy, pozn. autora) vyhodnocuje stav ve všech důležitých oblastech pedagogických procesů (vzdělávání), ale i v oblasti řízení školy. Systém autoevaluace školy je promyšlený.*“ (ČŠI, 2024, s. 35). Jinými slovy vedení školy by mělo pravidelně a systematicky provádět analýzu jednotlivých oblastí pedagogického procesu, aby znalo stav věci a mohlo v případě potřeby rozhodnout o změně. Toto kritérium upřesňuje Eger: „*Strategie organizace je soustava dlouhodobých cílů. Je vypracovaná na základě vize,*

auditů a SWOT analýzy...“ (Eger, 2002, s. 13). Toto kritérium se shoduje s 1. znakem (rozhodnutí je vždy subjektivní a učiněné na základě analýzy jako pomocného nástroje) i 2. znakem (při analýze nepoužíváme obecné pojmy jako absolutní měřítko pro rozhodování, spíše pojmy využijeme jako ideální typ, který porovnáváme a vyhodnocujeme se současným stavem) Weberova pojetí rozhodování.

I 3. znak rozhodování (*rozhodování není neomezené, nýbrž limitované*) dle Webera nalezneme v kritériích ČŠI, i když v poněkud jiné formulaci. Weber omezuje rozhodování každého z nás dvěma hranicemi, a to etickou, která je tvořena našim hodnotovým řádem, a druhými a jejich hodnotami. V metodice Kvalitní škola najdeme tento znak zformulovaný tak, že *„vedení školy při řízení respektuje všechny relevantní právní předpisy.“* (tamtéž, s. 35). Nad rámec této metodiky se ještě odkažme na první odstavec tohoto oddílu, ve kterém jsme uvedli, že rozhodnutí ředitele má být dle ČŠI i etické. Vezmeme-li navíc v potaz, že součástí právního systému České republiky je i Listina základních práv a svobod, která stanovuje určitá etická pravidla, např. důstojnost člověka (1. článek), rovnost (3. článek) či svobodu (7. článek), můžeme konstatovat, že porušování právních předpisů může vést i k narušení oněch etických hranic, které stanovuje pro rozhodování i Weber.

Co se týče 4. znaku rozhodování u Webera (*poznání hodnot druhých činíme díky porozumění jejich jednání, resp. před rozhodování bychom vždy měli poznat skutečné motivy druhé strany*), může nalézt jistou shodu v kritériu, které zní: *„Na základě hodnocení plánuje (vedení školy, pozn. autora) spolu s pedagogy jejich další profesní rozvoj...úspěšně motivuje pedagogy.“* (tamtéž, s. 36). Abychom byli schopni poskytovat zpětnou vazbu a motivovat druhé k jejich seberozvoji, je zcela nezbytné, abychom porozuměli jejich jednání, resp. poznali jejich hodnoty a motivy. I když Weber toto spojoval především pro potřeby rozhodování a ČŠI naopak dané kritérium pojímá jako další kompetenci ředitele školy, tj. vedení lidí, tak můžete i zde nalézt shodu.

Dostáváme se k poslední dvou znakům rozhodování, které se vážou na autoritu. Tento ani jiný blízký pojem však ČŠI do své metodologie nezpracovala. Jedním z důvodů, proč tomu tak může být, je skutečnost, že měření či srovnání autority – v tomto případě ředitele školy – může být nejen velmi ošemetné, ale především složitě zjištělné. Na základě časově krátké návštěvy ve škole sice inspekce může jisté znaky toho, zda ředitel oplývá autoritou, zjistit, ale to na učinění obecných závěrů s nejvyšší pravděpodobností nestačí. To ale neznamená, že by autoritou současní ředitelé neměli oplývat. Autorita je pevnou součástí mnoha stylů vedení školy, jak bylo pojednáno v předchozím oddílu, a to především při zavádění změn, které může

iniciovat například i Česká školní inspekce při své návštěvy školy a sledovat jejich následné zavedení do praxe.

2.3. Prioritizace jednotlivých znaků rozhodování dle Webera

Znaky rozhodování dle Maxe Webera tedy můžeme využít i v současné praxi. Jaká je však důležitost jednotlivých kroků? Ideální je samozřejmě naplnit všechny. Reálně praxe nám ale někdy nemusí umožnit splnění všech. Dostáváme se proto k dotazníkové části práce, ve které se podrobněji podíváme na výsledky dotazníkové šetření mezi vybranými řediteli pražských středních škol a gymnázií. Tématem dotazníkového šetření byly výše uvedené znaky rozhodování podle Maxe Webera, přičemž cílem onoho šetření bylo zjistit, které znaky rozhodování oslovení respondenti považují za nejdůležitější a které naopak vnímají jako méně důležité.

Z tohoto důvodů bylo osloveno dvacet ředitelů středních škol a gymnázií v Praze, u kterých autor práce konal v průběhu svého vysokoškolského studia praxe, se žádostí o vyplnění dotazníku. Ten byl zpracován a odeslán v programu Click4survey a byl tvořen dvěma základními částmi: 1) demografické údaje (pohlaví respondenta, typ školy, věk respondenta a délka jeho funkční období) a 2) výzkumná otázka. Ta, která jim prostřednictvím dotazníku byla položena, spočívala právě v prioritizaci jednotlivých znaků rozhodování dle Webera. Jinými slovy, měli jednotlivé znaky seřadit od toho nejdůležitějšího po ten nejméně důležitý. Vedle toho mohli nabídnout i další znak rozhodování, který v nabízeném seznamu postrádali. Tato otázka byla však dobrovolná.

Podíváme-li se podrobněji na oslovené respondenty, tak se 60 % z nich byly ředitelky a 40 % ředitelé. V 70 % se jednalo o ředitelé gymnázia, ve zbylých procentem ředitelé střední školy. Věkové složení pak respondentů bylo následující: 36 – 45 let (5 %), 46 – 55 let (45 %), 56 – 65 let (45 %) a 66 let a víc (5 %). Posledním údajem o respondentech je délka jejich funkční období. 66 % respondentů uvedlo, že je ve funkci ředitele déle než 7 let.

Na výsledky dotazníkového šetření – prioritizace jednotlivých znaků rozhodování dle Maxe Webera – se můžeme přehledně podívat v níže přiložené tabulace. V prvním sloupci najdeme jednotlivé znaky seřazené tak, jak byly v předchozí kapitole. Ve druhém sloupci najdeme skóre, tedy počet hlasů od respondentů. Nakonec v posledním (třetím) sloupci je uvedené celkového pořadí od nejdůležitějšího znaku rozhodování dle oslovovaných respondentů až po ten nejméně důležitý.

| Znak rozhodování | Skóre | Pořadí |
|--|--------------|---------------|
| rozhodnutí je vždy subjektivní a učiněné na základě analýzy jako pomocného nástroje; | 44 | 5 |
| při analýze nepoužíváme obecné pojmy (např. racionalita) jako absolutní měřítko pro rozhodování, spíše pojmy využijeme jako ideální typ, který porovnááme a vyhodnocujeme se současným stavem; | 45 | 4 |
| rozhodování není neomezené, nýbrž limitované dvěma hranicemi: I. etickou, vycházející z hodnotového řád rozhodujícího, a II. hodnotami druhých; | 68 | 2 |
| poznání hodnot druhých činíme díky porozumění jejich jednání, resp. před rozhodování bychom vždy měli poznat skutečné motivy druhé strany; | 69 | 3 |
| pro efektivní rozhodování je zcela zásadní počítat plně autority, které lze docílit ze třech zdrojů: I. legálně-racionální, II. charisma a III. tradice, které ideálně kombinujeme; | 28 | 6 |
| k docílení plné autority je žádoucí, abychom oplývali i určitými vlastnostmi jako jsou motivovanost, rozvážnost a odpovědnost. | 72 | 1 |

I když respondenti zastupovali různé věkové kategorie a jejich délka funkčního období se mírně odlišovala, můžeme konstatovat, že mezi nimi panuje výrazná shoda na prvních třech znacích, tj. 1) plná autorita, 2) eticky omezené rozhodování a 3) důraz na porozumění druhých. S výraznějším rozestupem pak najdeme znaky, které se týkaly důrazu na analýzu jako nástroje pro rozhodování. V tomto případě respondenti uváděli, že místo analýzy, na kterou nemusí být vždy časový prostor, jak jsme pojednávali výše, dávají spíše na svou intuici a předchozí zkušenosti.

V drtivé většině případů ředitelé další znaky rozhodování neuváděli, a naopak seznam Weberových znaků rozhodování považovali za plně dostačující. Pouze jeden respondent uvedl další znak, který zněl: „Když se nemůžu rozhodnout a mám vše prodiskutováno s pedagogy, rodiči a studenty, používám někdy AI poradce ředitele, samozřejmě iteruji a žádám o nestranný

názor“. Pro potřeby této práce sice tento znak není zásadní, ale mohl by být inspirací pro čtenáře této práce a stát se předmětem jejich vlastního zkoumání.

Závěr

Cílem této práce bylo pomocí analýzy stěžejních Weberových textů nabídnout poznatky, které jsou do jisté míry nadčasové a použitelné pro řízení současné školy. Poznatky se měly primárně týkat rozhodování, tedy jedné z klíčových manažerských funkcí ředitelů škol. Práce v tomto směru byla členěná na dvě základní kapitoly.

První kapitola nás nejen uvedla do teorií rozhodování, ale představila nám pohled německého sociologa Maxe Webera na tuto funkci. I když Weber nevytvořil ucelenou teorii rozhodování, podařilo se nám vytvořit seznam šesti znaků, které Weber spojoval s rozhodování. Podle něj má rozhodování splňovat následující znaky:

- 1) rozhodnutí je vždy subjektivní a učiněné na základě analýzy jako pomocného nástroje;
- 2) při analýze nepoužíváme obecné pojmy (např. racionalita) jako absolutní měřítko pro rozhodování, spíše pojmy využijeme jako ideální typ, který porovnáváme a vyhodnocujeme se současným stavem;
- 3) rozhodování není neomezené, nýbrž limitované dvěma hranicemi: I. etikou, vycházející z hodnotového řád rozhodujícího, a II. hodnotami druhých;
- 4) poznání hodnot druhých činíme díky porozumění jejich jednání, resp. před rozhodování bychom vždy měli poznat skutečné motivy druhé strany;
- 5) pro efektivní rozhodování je zcela zásadní požívat plné autority, které lze docílit ze třech zdrojů: I. legálně-racionální, II. charisma a III. tradice, které ideálně kombinujeme;
- 6) k docílení plné autority je žádoucí, abychom oplývali i určitými vlastnostmi jako jsou motivovanost, rozvážnost a odpovědnost.

Druhá kapitola nám pak nabídla dvojí poznání. Jednak jsme zjistili, že mnoho z výše uvedených znaků rozhodování nalezneme i v současném pojetí rozhodování a stylech vedení. Zároveň jsme se zaměřili na portál Kvalitní škola od České školní inspekce, který zmiňuje například toto: „*Systematicky (vedení školy, pozn. autora) vyhodnocuje stav ve všech důležitých oblastech pedagogických procesů (vzdělávání), ale i v oblasti řízení školy. Systém autoevaluace školy je promyšlený.*“ (ČŠI, 2024, s. 35). Toto kritérium se shoduje s 1. znakem (rozhodnutí je vždy subjektivní a učiněné na základě analýzy jako pomocného nástroje) i 2. znakem (při analýze nepoužíváme obecné pojmy jako absolutní měřítko pro rozhodování, spíše pojmy využijeme

jako ideální typ, který porovnáváme a vyhodnocujeme se současným stavem) Weberova pojetí rozhodování. Další podobnosti jsou uvedeny v oddílu 2.1.

Závěrem druhé kapitoly pak byly výsledky dotazníkového šetření mezi dvaceti řediteli pražských gymnázií a středních škol. Ti se poměrně výrazně shodli, že mezi nejdůležitější znaky rozhodování ve Weberově pojetí patří především tři z nich, tj. 1) k docílení plné autority je žádoucí, abychom oplývali i určitými vlastnostmi jako jsou motivovanost, rozvážnost a odpovědnost; 2) rozhodování není neomezené, nýbrž limitované dvěma hranicemi: I. etickou, vycházející z hodnotového řád rozhodujícího, a II. hodnotami druhých; 3) pro efektivní rozhodování je zcela zásadní požívat plné autority, které lze docílit ze třech zdrojů: I. legálně-racionální, II. charisma a III. tradice, které ideálně kombinujeme.

Rozhodování je klíčovou a každodenní kompetencí všech ředitelů škol. Max Weber, i když vědecky působil na počátku minulého století, nám nabízí souhrn znaků, které jsou nejen inspirativní, ale, jak jsme dokázali, stále platné. V běžné praxi, kdy je rozhodování často činěno v neúplných podmínkách, v situacích, při nichž často chybí kompletní informace, a momentě, který občas vyžaduje rychlé rozhodnutí, nelze naplnit všech šest znaků. Zaměřme se proto primárně na dva z nich, na čemž se shodli i dotázaní ředitelé. Můžeme je rozdělit podle trvání jejich naplnění, tedy na krátkodobý a dlouhodobý.

Pokud je potřeba rychlé a efektivní rozhodování, u kterého nemáme čas na zevrubnou analýzu a promyšlení úmyslu druhé strany (viz 1., 2. a 4. znak), učiňme především takové rozhodnutí, které bude omezené a nepřekročí nejen naše etické hranice, ale zároveň neohrozí etické hodnoty druhé strany (viz 3. znak). Pro to, aby naše rozhodování v roli ředitelů škol, bylo efektivní, naplňujme i znak, který oslovení ředitelé považují za nejdůležitější a jenž vyžaduje dlouhodobé úsilí, tj. budujme si autority mezi jednotlivými aktéry (viz 5. a 6. znak). Využijme k tomu nejen zdroje, které nám Weber doporučuje (legálně-racionální, charisma a tradice), ale posilujme i své osobnostní vlastnosti (motivovanost, rozvážnost a odpovědnost), které nám podle Maxe Webera k získání autority dopomohou. Oba znaky – omezené rozhodování a plná autorita – jsou tím nejdůležitějším základem pro efektivní rozhodování. Snažme se je naplňovat, pokud to bude možné, oba a vždy, jelikož ředitel školy rozhoduje neustále a pro rozvoj nejen školy, ale i celého školského systému je zcela podstatné, aby rozhodování bylo efektivní. Bez toho se školy ani školský systém neposunout žádoucím směrem vpřed.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Česká školní inspekce, 2022. Prevence a postup při šetření a vyřizování stížností a podnětů na úrovni škol a školských zařízení. Praha. ISBN 978-80-88492-11-5. Dostupné z www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/11/Metodicke-doporuceni_prevence-stiznosti.pdf [citováno 2025-03-31].
- DRÁPAL, V., 2016. Philosophical Sources of M. Weber's Methodology [online]. Brno: Ekonomicko-správní fakulta MU. Dostupné z <https://is.muni.cz/th/f4j1a/> [citováno 2024-07-25].
- EGER, L., 2006. Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu. Plzeň: Fraus. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-7238-583-6.
- HORÁK, V., 2009. Účel a racionalita v teorii jednání: Max Weber, Talcott Parsons a nástin alternativy [online]. Praha: Katedra sociologie FF UK. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/21466>
- KOTTER, J., P., 2015. Vedení procesu změny. Osm kroků úspěšné transformace podniku v turbulentní ekonomice. 2. aktualizované vydání. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-314-4.
- Kvalitní škola – metodický portál [on-line]. Dostupné z <https://kriteria.csicr.cz/Index/Overview> [citováno 2024-07-25].
- MAXA, R., 2011. Management pro střední školy a VOŠ. Praha: Nakladatelství Fortuna. ISBN 978-80-7373-111-3.
- RADKAU, J., 2009. Max Weber: A Biography. Patrick. Cambridge: Polity. ISBN 978-0-7456-4147-8.
- ROZKOVCOVÁ, A. a NOVOTOVÁ, J., 2018. Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol. Liberec: Orbis Scholae, 12 (3), s. 67-84. ISSN 1802-4637.
- SIMON, H., 1976. Administrative Behavior (3. ed.). New York, NY: The Free Press, ISBN: 0029290007.
- SVOBODOVÁ, Z., 2023. Základy metodologie výzkumu – kvalitativní přístup II. vydání [on-line]. Praha: Futurebooks. ISBN 978-80-7603-589-8. Dostupné z <https://pedf.cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/196-zaklady-metodologie-ii-vydani>
- TROJAN V. a SVOBODOVÁ, Z., 2019. Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. Pedagogická orientace. Praha: Pedagogická fakulta UK, 29 (2), s. 203-222. ISSN 1211-4669.

- TROJAN, V., TROJANOVÁ, I. a TRUNDA, J., 2016. Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 978-80-7290-868-4.
- URBANOVÁ, E. A ŠAFRÁNKOVÁ, J. M., 2023. Škola v dobrých rukou. Klíčové činnosti ředitele (nejen) střední školy. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7676-665-5.
- VEBER, J. a kol., 2014. Management. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-274-1.
- VEBER, J. a KOLEKTIV, 1996. Základy managementu pro střední školy. Praha: Fortuna, ISBN: 80-7168-358-2.
- VEBER, J., 2014. Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita. 2. aktualizované vyd. Praha: Management Press. ISBN: 978-80-7261-200-0.
- VETEŠKA, J. a TURECKIOVÁ, M., 2008. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VODA, J., 2013. Manažerské rozhodování při řízení kvality školy. Pedagogická orientace. Praha: Pedagogická fakulta UK, 22 (3), 428-451. ISSN 1211-4669.
- VODÁČEK, L. a VODÁČKOVÁ, O., 2009. Moderní management v teorii a praxi. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-197-3.
- VODÁČEK, L. a VODÁČKOVÁ, O., 2013. Moderní management v teorii a praxi. Management Press. Praha. ISBN 978-80-7261-232-1.
- WEBER, M., 1997. Autorita, etika a společnost. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0611-5.
- WEBER, M., 1998. Metodologie, sociologie a politika. Praha: Oikoymehn. ISBN 80-86005-48-8.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.