

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

### **Historie a proměna pozice ředitele školy v průběhu let 1918–2018 v českém prostředí**

History and transformation of the position of the school director during the years  
1918–2018 in the Czech region

**Bc. Štěpán Růžička**

Vedoucí práce:

PhDr. Roman Liška, Ph.D., MBA

Studijní program:

Andragogika a management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Historie a proměna pozice ředitele školy v průběhu let 1918–2018 v českém prostředí potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužil nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 17. dubna 2025

Rád bych poděkoval vedoucímu práce panu PhDr. Romanu Liškovi, Ph.D., MBA, za jeho rady z pozice odborníka na tematiku managementu vzdělávání. Díky cenným zkušenostem při řízení školy mi jeho odborné připomínky byly nadmíru užitečné při vypracování práce. Zároveň bych rád poděkoval účastníkům rozhovorů, současným i minulým ředitelům a ředitelkám škol, za jejich čas a ochotu zúčastnit se výzkumu.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce se zabývá proměnou postu ředitele školy v jednotlivých etapách politicky proměnlivého 20. století. Cílem je provést analýzu výkonu funkce ředitele v daném období, především se zaměřením na jeho práva, povinnosti a kompetenční rámec, vycházející z dobové legislativy. Sekundárně jsou zmíněna i témata, která s managementem škol úzce souvisejí, jako např. míra odpovědnosti, autonomie ředitele či společenské postavení, které odráží prestiž tohoto povolání i úroveň školství dané historické éry. Teoretický oddíl je členěn podle jednotlivých politických období českých dějin (od první republiky až do současnosti). Výzkumná část se zaměřuje na rozhovor s vybranými řediteli škol, kteří se vyjádří k současnému stavu pozice ředitele a k proměně výkonu této funkce v průběhu let.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

management vzdělávání, ředitel, škola, školská legislativa, školství, učitelé, vzdělávání

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the transformation of the post of school principal in the individual stages of the politically volatile 20th century. The aim is to perform an analysis of the performance of the director's function in the given period, primarily with a focus on his rights, obligations and competence framework, based on the legislation of the time. Secondary topics are also mentioned that are closely related to school management, such as the level of responsibility, the autonomy of the director, or the social status, which reflects the prestige of this profession and the level of education of the given historical era. The theoretical section is divided according to individual political periods of Czech history (from the First Republic to the present day). The research part focuses on an interview with selected school principals, who will comment on the current state of the principal's position and the changes in the performance of this function over the years.

## **KEYWORDS**

education management, director, school, school legislation, education, teachers, education

## Obsah

Úvod .....	7
I. Teoretická část – Historie řízení škol .....	9
I. I První republika.....	11
I. II Druhá republika a období Protektorátu Čechy a Morava .....	18
I. III Třetí republika .....	22
I. IV Léta komunistické diktatury.....	24
I. IV. I Období let 1948–1968 .....	24
I. IV. II 70. léta a 80. léta.....	29
I. V 90. léta a vznik České republiky .....	34
I. VI Počátek 21. století .....	38
II. Současná podoba řízení škol .....	43
II. I STRATEGIE 2030 + a management škol .....	54
II. II Mezinárodní srovnání ředitelů školy.....	55
II. III „Ideální“ ředitel moderní školy.....	57
II. IV Vývoj managementu škol do budoucna.....	59
III. Praktická část.....	61
III. I Metodologie .....	62
III. I. I Kvalitativní výzkum.....	63
III. I. II Polostrukturovaný rozhovor .....	66
III. I. III Charakteristika výzkumného problému, cíle výzkumu a výzkumná otázka .....	67
III. I. IV Výzkumný vzorek .....	69
III. I. V Otázky rozhovorů .....	71

III. II	Výsledky výzkumu .....	73
III. III	Diskuse a limity výzkumu .....	81
Závěr	.....	84
Seznam použitých informačních zdrojů	.....	89
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	.....	96
Seznam příloh	.....	97

## Úvod

Tématem této diplomové práce je analýza vývoje řízení škol v Čechách za uplynulé století, tj. od vzniku Československa do současnosti. Výkon ředitelské pozice prošel za tuto dobu významnou proměnou, která probíhala ruku v ruce s proměnou nejen českého školství, ale i s politickým a společenským vývojem země. Česko si prošlo za 20. století množstvím významných událostí, která výrazně ovlivnily jak české vzdělávání, tak i řízení školy. Ať se jednalo o vnější (druhou světovou válku, okupaci či revoluci) nebo vnitřní (např. reformu školské správy, vzdělávací politiku státu ad.) činitele, v konečném důsledku tyto jednotlivé proměny výkonu ředitelské profese vedly až k utvoření současného konceptu školního managementu u nás se všemi jeho specifiky – klady i zápory.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Samotná teoretická část je poté dělena dle jednotlivých historických období vývoje Čech (od první republiky přes období nacistické a komunistické totality až po vznik České republiky) až po současný stav a vznik komplexní profese ředitele školy, jak ji známe dnes.

Teoretická část nejprve obsahuje vymezení zkoumaného problému, tedy definici řízení škol v ČR a vymezení školního managementu v rámci širšího konceptu managementu vzdělávání. Poté si klade za úkol detailně popsat vývoj školského managementu na našem území za posledních sto let. Každé etapa českých a československých dějiny přináší specifické vymezení pozice ředitele školy a jeho řídicí činnosti. Hlavním záměrem práce je se především zaměřit na celkovou charakteristiku ředitelské profese v dané historické éře, na proměnu řídicího procesu (zahrnující v sobě řízení školy, vedení lidí i správu školy), na legislativní dokumenty vymezující ředitelskou funkci, na měnící se kompetence a pravomoci ředitelů, které z platných zákonů vycházejí, a v neposlední řadě na společenské postavení ředitele, které v sobě odráží všechny výše zmíněné aspekty této vedoucí funkce ve škole. Informace týkající se této problematiky byly vyhledávány prostřednictvím přímé analýzy primárních pramenů (především školské legislativy – zákonů, brožur a vyhlášek) a sekundární literatury.

Závěrem teoretické části je zvýšená pozornost věnována současnému stavu školního managementu v České republice. Zmíněna jsou česká specifika řízení škol (např. velká autonomie ředitelů), ale také aktuální překážky rozvoje a výzvy při výkonu

ředitelské funkce v kontextu českého školství. Závěrem je velmi stručně nastíněn možný vývoj této profese a oboru do budoucna. Hlavními zdroji při této analýze jsou tuzemské i mezinárodní studie a výzkumy, díky kterým je možné řízení škol v ČR porovnat se zahraničím.

Praktická část spočívá ve kvalitativním výzkumu, který je veden metodou polostrukturovaného rozhovoru s různorodými řediteli škol, hlavními aktéry managementu škol. Výzkum vychází ze znalostí vyvozených z teoretické části a je zaměřen na subjektivní vnímání proměny řízení škol v České republice samotnými řediteli. Ti na základě vlastní praxe, zkušeností a vědomostí popisují tuzemský vývoj managementu škol za poslední desetiletí až do současnosti. Zároveň komentují, jak a proč transformace ředitelské profese proběhla a jaké to mělo pozitivní i negativní dopady na nynější podobu řízení škol. Klíčové je zamyšlení se nad otázkami, co by ředitelé ve vývoji své profese změnili, a také to, jak vidí vývoj této pozice do budoucna.

Cílem práce je prozkoumat, jak se pozice ředitele školy vyvíjela v českém školství v průběhu 20. a 21. století a jak transformaci tuzemského školského managementu vnímají sami ředitelé školy, došlo-li k nějaké. Úkolem práce však není vyřešit aktuální problémy českého managementu škol, ale pouze popsat vývoj ředitelské profese a zjistit subjektivní vnímání proměny ředitelské funkce řediteli škol. Celkově se v rámci řízení škol budu v práci snažit odpovědět na otázky: Jaké charakteristiky splňoval ředitel v jednotlivých etapách moderních českých dějin? Jak probíhalo řízení, vedení lidí a správa školy? Jak se proměnily kompetence, pravomoci, práva a povinnosti ředitele definované dobovou legislativou? Či jak sami ředitelé vnímají proměnu požadavků na ředitele v porovnání minulých let se současným stavem?

Management škol je oproti jiným managementům specifický, neboť škola jako taková je velmi specifická organizace. Taktéž pokud porovnáme řízení škol v Čechách s dalšími zeměmi, zjistíme, že je zajisté ojedinělé, včetně jeho vývoje. Výkon ředitelské profese je odlišný jak v každé zemi, tak v každé éře, kterou si daná země prošla, proto si toto téma zaslouží pozornost. Proměny ředitelské funkce měly přímý dopad na fungování samotných škol a kvalitu vzdělávacího procesu. Neboť ředitel má jakožto vedoucí pracovník hlavní podíl na výsledcích žáků a jejich efektivním vzdělání jakožto hlavní poskytované službě školy. Také proto je důležité na tuto problematiku upozornit.

## I. Teoretická část – Historie řízení škol

Teoretická část této práce si klade za cíl popsat vývoj řízení škol v Československu a posléze v ČR. Pokud se budeme zabývat proměnou řízení a správy školy, je potřeba na začátek definovat pár stěžejních pojmů, popsat jednotlivé koncepty, kterých se práce více či méně dotýká, a také vymezit pomyslné mantinely, ve kterých se bude následující text psán.

Nejširším pojmem, kterým se práce o zabývá, je management vzdělávání. A to i přesto, že je tento pojem pro oblast řízení ve školství v českém prostředí využíván pouze posledních pár desetiletí (Trojan a Tureckiová, 2015, s. 26). Pojem management bychom mohli obecně a široce přeložit jako řízení. Konkrétnější definice tohoto pojmu se významově liší. Pro tuto práci jsme zvolili definici tvrdící, že management je „*proces systematického plánování, organizování, vedení lidí a kontrolování, což směřuje k dosažení stanovených cílů organizace*“ (Veteška, Svobodová a Tureckiová, 2022, s. 9). Konkrétně bude na management nahlíženo jako na proces řízení školní organizace, neboť se jedná o management vzdělávání.

Managementem vzdělávání v českém kontextu chápeme obor studia nebo také právě teorii a praxi při řízení a fungování vzdělávací organizace. V této práci se nejvíce budeme zabývat pomyslnou nejnižší oblastí managementu vzdělávání, tj. školním managementem. Jedná se o správu, vedení a řízení jednotlivých škol a školských zařízení. Nadřazený pojem školnímu managementu je management školský a poté zastřešující pojem management vzdělávání, který v sobě zahrnuje také management jiných vzdělávacích organizací kromě samotné školy. Dalo by se tedy říct, že se v této práci budeme zabývat mikroúrovň managementu vzdělávání, tj. řízením samotných škol. Nevyhneme se však častému přesahování i do dalších, výše zmíněných úrovní managementu vzdělávání, zejména s ohledem na vzdělávací politiku státu, legislativu či konceptuální proměnu managementu vzdělávání jako celku.

Školní management je „*řídící proces probíhající uvnitř školy se záměrem zajistit její činnost tak, aby vedla k dosahování stanovených cílů*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 306). Hlavním subjektem školského managementu je ředitel školy. Jedná se o specifické povolání, které v sobě pojí pedagogickou i manažerskou složku. Profese je to

komplexní a náročná, neboť ředitel má plnou zodpovědnost za vzdělání žáků, kvalitu a provoz školy. A právě funkce a pozice ředitele (dříve pojmenovaná taktéž jako řídící učitel či správce školy) bude stěžejní pro následující stať, neboť se jedná o hlavního vykonavatele řídicího procesu ve škole (Zkusil, 1904, s. 12). Byť se dnes ředitelé stále více přibližují, co se týče výkonu práce, běžným manažerům, řízení školy je v mnoha ohledech odlišné od řízení jiné organizace. Protože je škola samotná dosti specifická organizace. A přesto, že někteří experti na problematiku managementu škol správně tvrdí, že se škola od jiných organizací příliš neliší, její hlavní funkce specifická je, neboť negeneruje zisk, ale poskytuje vzdělání jako službu (Šafránková a Urbanová, 2023, s. 38).

## I. I První republika

Ke konci 1. světové války je 28. října 1918 v Praze svévolně vyhlášená Československá republika, která se tímto krokem osamostatnila od Rakouska-Uherska, jehož součástí byly Čechy po stovky let. První dvacetileté fungování tohoto nově založeného státu, složeného z území Čech, Slovenska a Podkarpatské Rusi, nazýváme jako období tzv. první republiky.

Přestože proces národně osvobozenického hnutí v Čechách vyvrcholil úspěšným odtržením od Rakouska, důležitým krokem bylo včasné převzetí rakouského právního řádu, včetně školní legislativy (Zákon č. 11/1918 Sb.). Výrazná přeměna systému školství se tedy nekonala. Vrchním orgánem se stalo Ministerstvo školství a národní osvěty, které přímo řídilo vysoké a odborné školy (Rýdl, 2010, s. 14.). Regionální školství, jak dnes nazýváme systém SŠ, ZŠ a SOŠ, byly v dikci územní samosprávy. Struktura správy škol tak zůstala téměř neměnná. Na nejnižší, místní úrovni existovaly místní školní rady, poté nad nimi okresní školní rady či výbory (spravující jednotlivé školní okresy) a nejvýše postavené byly zemské školní rady. Ty měly dohled především nad středními školami a mimo to mohly i zakládat nové školy či upravovat školní obvody. Okresní školní výbory zřizovaly mateřské a národní školy daného okresu a dohlížely na zlepšování podmínek školy a jejich zaměstnanců (Křivánek, 1937, s. 19). Místní školní rady zajišťovaly vybavení škol na obecní úrovni a fungovaly také jako kontrolní orgán. Obecné a městské školy byly řízeny jednotlivými obcemi. Centrálně se měla řídit jen školská legislativa a obstarání minimálního povinného vzdělání, zbytek školské agendy měl být co nejdříve decentralizován a řešen na lokální úrovni (Křivánek, 1937, s. 19).

Školy byly buď veřejné, nebo soukromé. Soukromé školy však musela povolit československá vláda. Národní školy (ekvivalent dnešních ZŠ) se dělily na obecné (5leté) a měšťanské (studium 3–4 roky). Poté žáci mohli navštěvovat střední školy odborné či gymnázia. Zajímavostí bylo zakládání tzv. menšinových škol v jazykově smíšených oblastech, zejména v pohraničí (Vališová a Kasíková, 2007, s. 79).

První výraznou změnou v oblasti školství bylo zrušení platnosti nařízení o celibátu učitelek v roce 1919 (Vališová a Kasíková, 2007, s. 79). Ty se již nyní mohly vdávat bez nutnosti opuštění školy. O pár let později, roku 1922, vyšel v platnost tzv. malý školský zákon, který (dle svého názvu) přinesl do školství pouze drobné změny (Zákon č. 226/1922

Sb.). Stále ve školství přetrvával model z dob Rakouska. A to i co se týče kompetencí, práv a povinností ředitele školy. Novým nařízením bylo, že učitelé a ředitelé škol museli mít československé občanství (Nařízení č. 473/1919 Sb.). Došlo také k celkové sekularizaci školství, kdy již při výběru ředitele (neboli dobovou terminologií také správce školy či řídícího učitele) nebylo nezohledňováno jejich náboženské vyznání, jak tomu bylo za dob monarchie. Zároveň ředitel při výkonu své funkce nesměl ovlivňovat výuku náboženství, která byla v rukou církve (Kupka, 1934, s. 13). Kromě úpravy práv a povinností týkající se postu řídícího učitele malý školský zákon dále upravoval například povinnou školní docházku, která byla od vyhlášení zákona osmiletá (Vališová a Kasíková, 2007, s. 79).

Dalším významným mezníkem v prvorepublikovém školství je rok 1930, kdy se oficiálně umožnilo rodičům více zapojit do vzdělávacího procesu jejich dětí. Začala se pořádat tzv. rodičovská sdružení dle daných tříd. Z těch se posléze volil rodičovský výbor, kterého se účastnil i ředitel školy spolu s učiteli (ti tvořili třetinu výboru). Výbor neměl velké pravomoci a spíš se jednalo o poradní orgán. Celá 30. léta se poté nesla v duchu nutné změny školní správy. Došlo k sjednocení zemského a okresního dělení školní správy (Zákon č. 125/1928 Sb.). Stále československé školství řešilo problém vymanění se ze zakořeněného dědictví rakouského konzervativního systému školství (což do určité míry přetrvává dodnes pozn. a.). Hlavním cílem a zároveň úskalím bylo oproštění školské správy od politických úřadů, zajištění vlivu občanů na správu školství, snížení byrokratického procesu a zbavení se tvrdé centralizace z dob monarchie (Zákon č. 125/1928 Sb.). Tedy celkové zjednodušení školské soustavy. Dalekosáhlejší reforma, ke které se celá 30. léta schylovalo, však musela být odložena na druhou kolej kvůli ohrožení ČSR nacistickým Německem ve 2. polovině 30. let. Peníze se investovaly zejména na obranné projekty.

Jak již bylo zmíněno, ředitel byl dobovou terminologií první republiky na nižších stupních škol (zejména na městských) označován jako správce školy. Jinde, např. na gymnáziích, byl nazýván ředitel nebo také řídící učitel či „nadučitel“ (Zkusil, 1904, s. 12). Často také docházelo k zaměňování těchto označení.

*„Bezprostředním představeným každé školy jest její správce, ustanovený k tomu školními úřady podle platných předpisů. (...) Správce školy vede správu celého ústavu. Je v první řadě odpověden za přesné provádění zákonů a nařízení, jakož i ustanovení školních*

*úřadů a dozorčích orgánů a za řádný stav školy.*“ (Kupka, 1934. s. 11).

Správce školy byl hlavním představeným každé školy. Měl odpovědnost za stav školy a povinnost řídit se zákony. Například nemohl využívat dětské práce žáků či jim prodávat učební pomůcky, ze kterých měl zisk (např. učebnice) – což se jednou za čas stávalo (Kupka, 1934. s. 11). Z této ústřední pozice v dané škole měl ředitel již v této době množství povinností a práv, které musel svědomitě dodržovat a z kterých mu plynuly kompetence vně i uvnitř školy. Povinnosti správce školy byly následující: dohlížel na zřízení a vedení potřebných úředních spisů a dokumentů jako např. třídních knih, školní kroniky nebo školního archivu. Zastupoval školu navenek, jednal s dalšími školskými úřady a přechovával školní pečeť. Zodpovídal za stav školní budovy – např. za čistotu i vybavenost. Správce školy byl také povinen provádět přímou pedagogickou činnost, jejíž doba závisela na velikosti a typu školy (od 24 do 8 hodin týdně) (Kalous, 1997, s. 22). Mimo výuku měl také povinnost hospitace učitelů, jelikož měl řídicí učitel přímou zodpovědnost za práci učitelského sboru. Při řešení případných konfliktů a jiných problémů mu byl oporou okresní školní inspektor. Ten mohl také případně, při neplnění výše zmíněných povinností (či např. při spáchání trestného činu), správce školy suspendovat. Pokud „ředitel“ svou funkci vykonával kvalitně, mohl tak činit do 60 let věku a po uplynutí 40leté služební doby, kdy měl právo odejít do důchodu. (Kupka, 1934. s. 13).

Při konkursu na ředitele školy se zohledňovaly především výsledky učitelských zkoušek, posudek o schopnosti správy školy a jeho zkušenosti z praxe ve školství. Každý žadatel o výkon této profese musel minimálně 3 roky působit jako učitel (toto pravidlo však šlo obejít, pokud se nikdo takový do konkursu nepřihlásil) (Kupka, 1934. s. 13). Bohužel nevíme přesně, kolik uchazečů se v průměru v jednotlivých letech do konkursů hlásilo, ale zajisté by to bylo zajímavé porovnat se současným trendem poměrně nízké účasti těchto konkursů. Další podmínky pro obsazení pozice ředitele byly identické jako podmínky pro nábor učitelů. Přednost měli více kvalifikovaní jedinci, s více léty praxe, ale také se zohledňoval rodinný status. Cíleně byli při konkurech upřednostňováni váleční veteráni a bývalí legionáři, kteří se za první republiky těšili velké celospolečenské úctě. Zajímavostí je, že dle malého školského zákona měly být u čistě chlapeckých škol upřednostňováni mužští kandidáti na pozici ředitele, kdežto u dívčích škol měly být pro změnu upřednostněny ženy (Zákon 226/1922 Sb.).

Po úspěšném výběru ředitele jej v průběhu jeho výkonu funkce kontroloval orgán školního inspektora, který byl zřízen okresním školním výborem (či radou) (Křivánek, 1937, s. 29). Dále ředitele kontrolovala okresní a místní školní rada nebo zřizovatel. Zvláště pečlivě se kontrolovala ředitelova schopnost hospodaření se školním majetkem, jehož byl vrchním správcem (jak ostatně vypovídá dobové označení tohoto postu). Po zvolení do funkce musel ředitel, nový správce školy, vykonat následující přísahu: *„Přisahám a slibuji na svou čest a svědomí, že Československé republice budu vždy věren a její vlády poslušen, že budu veškery státní zákony zachovávat, všechny své úřední povinnosti podle platných zákonů a nařízení vykonávat pilně, svědomitě a nestranně, úředního tajemství neprozradím a ve všem jednání jen prospěchu státu a zájmu služby budu dbáti.“* (Autrata, 1920, s. 98, 99 ).

Je obtížné zjistit přesné platové ocenění ředitele školy v tomto období. Základní plat měli ředitelé stejný jako učitelé. Avšak k tomu se jim poté přidával regionální přídavek podle místa výkonu funkce. Zároveň měli nárok na byt či příspěvek na nájem (Zákon č. 247/1919 Sb.). Na rozdíl od učitelů byla ředitelům zkrácena dovolená v době letních prázdnin. Ta jim ze zákona končila o 5 dní dříve. Také museli na úřadě nahlásit adresu, na kterou jim bude chodit důležitá korespondence, na kterou bylo potřeba včasně reagovat (Nařízení vlády č. 162/1928 Sb.). Ve zbytku školního roku, pokud ředitel potřeboval opustit školu (po dobu vyučování), musel o to nejprve požádat úřad, aby nenarušil chod školy. Osoba tak musela být plně oddaná své práci.

Řídící učitel také zastupoval školu navenek a zapojoval se školské politiky první republiky. Mohl se například z pozice své funkce účastnit zasedání místní školní rady (složené z rodičů žáků), kde však měl pouze poradní hlas. Školní rady, které se sestavovaly z vícero škol v daném městě či školním obvodu (neboli školním újezdě), byly vedeny nejstarším, tudíž nejzkušenějším ředitelem (Autrata, 1920, s. 84). Tyto rady zajišťovaly finanční chod škol, správu budov, pozemků, majetku a zajištění učebních pomůcek. Sestavovaly také rozpočet, výroční spisy, vedly matriční záznamy o žácích. Jednalo se také hlavní podpůrný orgán pro učitele, který jim pomáhal řešit problémy např. s docházkou žáků nebo kázeňskými postihy. Dalšími privilegii ředitele byla možnost účasti na zemských učitelských konferencích (pokud byl ředitelem měšťanské školy), ale také zajišťování zlevněných jízd pro žáky.

Co se týče práce a povinností uvnitř školy, hlavní úlohou ředitele bylo řídit výchovně-vzdělávací proces na škole. Například tím, že zajistil spravedlivé rozdělení úvazků učitelů nebo také dohlížel na objektivní a nestrannou výuku ve škole (Nařízení vlády č. 64/1925 Sb.). To bylo vyžadováno zejména s ohledem na výuku ideologickou a náboženskou. Ředitel měl povinnost sám vyučovat určitý počet hodin (záleželo na typu školy, stupni atd.). Učit mohl jakýkoliv z předmětů, které byly tehdy označovány jako povinné. Pokud byl však na škole nedostatek učitelů, mohl ředitel vyučovat i předměty nepovinné. Řídící učitel (nebo také školní inspektor) předsedal zkušební komisi, která hodnotila žáky, kteří měli např. velkou absenci či problémy s kázní. Také musel v posledním ročníku obecné či měšťanské školy každému žákovi zhotovit tzv. „frekventační vysvědčení“ (Matulová, 2007, s. 42), které bylo následně zohledňováno při přijímacím procesu na střední školy.

Řídící učitel byl do jisté míry také „mravním policistou“. Podle všeobecně přijímaných humanitních hodnot první republiky, zosobňovaných prezidentem T. G. Masarykem, měli ředitelé například za povinnost varovat žáky před nevhodnými filmy (které byly do 16 let v kině zakázané). Pokud je žáci navštívili, i kupříkladu v doprovodu rodičů, mohl je ředitel jakožto mravní autorita přesahující působení pouze na půdě školy potrestat. Nezohledňovalo se tedy jen chování žáků při výuce, ale i v době mimo školu. Dále měl ředitel dohlížet na jazykovou čistotu ve škole a propagovat list „*Naše řeč*“, který měl v žácích podpořit národní ideály čechoslovakismu (Matulová, 2007, s. 44). To bylo zvláště žádané v příhraničních oblastech s německou a maďarskou menšinou. Ředitel také v neposlední řadě vybíral knihy, které žáci museli povinně číst.

Co se týče personální správy, ředitelé stvrzovali dovolenou svým zaměstnancům. Učitelé mohli zažádat až o 8 dní volna a zároveň však museli ředitele požádat, pokud se plánovali vzdálit od trvalého bydliště na větší vzdálenost, pokud se nejednalo o letní prázdniny (Rýdl, 2010, s. 23). Učitelé byli také povinni vedení školy nahlásit jakoukoliv změnu rodinného stavu (narození dítěte, sňatek atd.). Žákům mohl ředitel poté udělit maximálně 2denní volno (Matulová, 2007, s. 44).

Ředitel byl taktéž hlavní osobou, která zařizovala běžný chod školy. Zajišťoval například ranní otevírání školy, dané teplotní podmínky ve třídách i výzdobu tříd (Autrata, 1920, s. 101). Dekorace měly být jen takové, které sám učitel může ve výuce využít a které

podporují vlastenectví žáků. S tím se také pojí povinnost vyvěšování státní vlajky v příslušné sváteční dny a další akce podporující národní uvědomění. Poměrně zajímavá je povinnost ředitele školy sepsat seznam žáků za účelem povinného očkování a dohlížet na realizaci vakcinace. Pokud byl samotný ředitel nemocný, měl jej zastoupit tzv. literní učitel (popřípadě učitel nejstarší) (Autrata, 1920, s. 99), neboť v této době ještě neexistovala pozice zástupce ředitele (byť ani dnes není nikterak legislativně ukotvena).

Roku 1925 vyšlo nařízení vlády, které stanovovalo, že školné na středních školách stanovuje právě ředitel dané školy (Nařízení vlády č. 144/1925 Sb.). Podle rodinných, sociálních a ekonomických poměrů v rodině mohl ředitel rozhodnout i o úplném zproštění žáka školné hradit. Řídící učitel také rozhodoval o distribuci knih a dalších učebních pomůcek chudým žákům a speciálně sirotkům, jejichž otcové padli v první světové válce. Peníze na tyto pomůcky šly ze školních podpůrných fondů. Ředitel také měl v takovýchto případech spolupracovat s orgány sociální péče.

Pokud bychom měli shrnout pozici řídicího učitele neboli správce školy v době první republiky, nejlépe je jeho postavení charakterizováno při porovnání s postavením ředitele školy z předešlého období, za Rakouska-Uherska.

K revoluční proměně výkonu tohoto postu nedošlo, avšak pár drobných změn vznik nové republiky přinesl. Hlavními snahami bylo zbavení se zatěžující byrokracie ve školství a přehnané autokracie a přísná kontrola práce pedagogických pracovníků, což narušovalo vztahy mezi učiteli, řediteli a zřizovateli. Velkou změnou oproti monarchii je konec závislosti školství na církvi (Kupka, 1934, s. 34). Naopak došlo k jisté demokratizaci školství. Stále však z rakouských dob přetrvala velká centralizace a silný vliv státu (případně státní ideologie) (Váňová, 1995, s. 66). Důkazem této proměny je fakt, že již není důležité, k jaké náboženské konfesi se ředitel hlásí (ani povětšinou, jakou politickou ideologii zastává), ale je podmínkou, že musí mít československé občanství. Při výběru ředitele se víc bral ohled na jeho vzdělání, zkušenosti z oboru, povědomí o školské legislativě či jeho vůdcovské schopnosti. V první republice měli při výběrových řízeních přednost osoby, které si přičinili o vznik Československa, odbojáři nebo legionáři.

Pozice ředitele se těšila velké společenské úctě. Důkazem o významu této profese je samotný fakt, že ředitelé byli často do své funkce jmenováni samotným prezidentem republiky (Kalous, 1997, s. 21). Tato společensky oceňovaná funkce však také vyžadovala

plnění množství povinností, které přesahovaly působení pouze na škole. Ředitel byl vnímán jako mravní autorita v obci, která je zodpovědná za chování žáků i mimo školu. Tato osoba tak vykonávala práce jako propůjčování majetku školy (tělocvičen ad.), zařizování výzdoby budovy školy až po spolupráci s rodiči.

Otevření dveří školy rodičům, žákům i širší veřejnosti bylo také významnou novinkou, která ve 30. letech proměnila charakter prvorepublikového školství. Od roku 1930 byla zřizována rodičovská sdružení, která se školou spolupracovala například při výchově dětí či směřování školy (Rýdl, 2010, s. 24). Dále mohli být rodiče voleni do zastupitelských orgánů ve školství (např. místních školních výborů). Roku 1934 vyšlo také nařízení, které zavádělo povinnost ředitelům SŠ absolvovat tzv. předepsané předběžné vzdělání jako přípravu na ředitelskou pozici (Kalous, 1997, s. 22). Nově byly stanoveny podmínky, které musel uchazeč do konkurzu splnit, např. musel mít učitelskou praxi (minimálně 5 let).

K zjednodušení byrokratického procesu ve školství bohužel nedošlo a sám ředitel školy se stal do větší míry úředníkem než řídicím pracovníkem a lídrem. Ředitelé také často aktivně zasahovali do společenského a politického života v republice. Snažili se například ovlivňovat legislativní procesy týkající se školství. Podařilo se jim například zrušit odhlasování zákona o implementaci policejního dohledu nad školami (Matulová, 2007, s. 48). Výjimkou nebylo, že ředitelé také vydávali množství pedagogických děl.

Zajímavé pedagogické reformy se v tomto období povedly realizovat spíše v menším, lokálním měřítku na pár jednotlivých školách. Příkladem může být například tzv. pokusná škola Stanislava Vrány ve Zlíně (v první republice inovátorském městě Tomáše Bati) a další. Zmínit si zaslouží také nový koncept tzv. Volné socialistické školy práce v Kladně. Škola se v mnoha aspektech lišila od ostatních škol z doby první republiky, pro tuto práci je však zajímavý fakt, že škola neměla žádnou řídicí osobu a učitelé tak nebyli nikomu podřízeni (Medvědová, 2013, s. 28). K větším reformám školského systému však, v důsledku ekonomické a později mezinárodní krize (která vedla k vypuknutí druhé světové války) ve 30. letech, již nedošlo.

## **I. II Druhá republika a období Protektorátu Čechy a Morava**

Po podpisu Mnichovské republiky 30. září 1938 bylo Československo nuceno postoupit část příhraničního území Německu a posléze i Maďarsku a Polsku. Takto „okleštěný“ Česko-Slovenský stát byl pro svoji krátkou existenci označen jako druhá republika. 15. března 1939 poté došlo k finálnímu obsazení zbytku této republiky nacisty a na jejím území byl vyhlášen Protektorát Čechy a Morava. Na území Slovenska byl zřízen Slovenský stát, loutka nacistického Německa. Odtržené tzv. Sudety byly připojeny k Německé říši a školství zde prošlo daleko větší proměnou než ve zbytku Československa. Na to však v této práci není dostatek prostoru.

V období okupace proběhla výrazná proměna školství, s čímž souvisí i změna politického směřování země, zejména příklon k Německu. Započala tolik přivolávaná reforma školství, avšak bohužel v důsledku vnějších činitelů – okupační moci podřízené Berlínu. V roce 1938 z obsazeného pohraničí museli jakožto zástupci inteligence uprchnout všichni učitelé i správci škol (Mokres, 2005, s. 14). Někteří se nevyhnuli projevům německé nenávisti, například lynčování. Školy a jejich majetek byly zabaveny a buď poněmčeny, anebo uzavřeny. Došlo tak k mohutné migraci učitelů do českého vnitrozemí (i ze Slovenska). Tento kritický nadbytek učitelů umocnil ještě zákaz vysokých škol ze 17. listopadu 1939 kvůli účasti studentů na protinacistických protestech (Bosák, 1969, s. 39). Pomyslnou poslední kapkou bylo nařízení K. H. Franka z 15. srpna 1940, kterým redukoval počet středních škol i gymnázií (Bosák, 1969, s. 39). Mnozí učitelé si tak museli hledat práci v jiných odvětvích a žáci byli striktně selektováni v přijímacích řízeních. Zároveň v roce 1940 vešlo v platnost nařízení o odchodu do penze starších učitelů a ředitelů škol jakožto zástupců starého režimu první republiky. Jednalo se o každého nad 55 let a výjimečně i osob nad 45 let (Mokres, 2005, s. 22).

Není divu, že právě školství a školská správa se staly hlavním předmětem zájmu okupantů. Školství hrálo klíčovou roli ve výchově nových občanů loajálních k režimu. Jak protektorátní ministerstvo školství, tak i školy v regionech byly pod dohledem nacistů. Do školské správy byly dosazováni němečtí úředníci či čeští kolaboranti. Jedním příkladem za všechny může být sám ministr školství, Emanuel Moravec, od roku 1942 ministr školství a lidové osvěty, dříve legionář. Ten v polovině roku 1943 podnikl inspekční cestu po českých školách, při kterých zjistil nežádoucí personálního obsazení škol a kvality jejich

práce. Požadoval vyšší vzdělání u řídicích pracovníků a správců škol. Nově měl mít ředitel inženýrský nebo doktorský titul (Svoboda, 2010, s. 58). To však bylo v kontrastu s původním rozhodnutím Adolfa Hitlera z roku 1939 školství co nejvíce zjednodušit. Nařídil zrušení povinnosti učitelů k výkonu své funkce absolvovat vysokou školu (Matulová, 2007, s. 51). Nadále stačilo dokončit pouze učitelský ústav. Ve školství byla dále dle Moravce potřeba: „(...) pokračovat ve výměně řídicích učitelů a ředitelů mladšími silami a na školách středních značně omladit profesorský sbor absolventy vysokých škol z Říše. (...) Všude třeba vyvolat těsnou spolupráci školství všeho druhu s Kuratoriem pro výchovu mládeže.“ (Svoboda, 2010, s. 58).

Hlavním cílem okupační správy byla germanizace školství. To mělo jako další odvětví ve státě plně posloužit Německu. Nevyhnutelně muselo v roce 1941 dojít k likvidaci české státnosti stojící na ideálech první republiky (Rýdl, 2010, s. 24). Nahrazovány byly všechny státní symboly a všichni kantoři museli povinně složit zkoušku z německého jazyka, včetně ředitele. Významným mezníkem v protektorátním školství byl rok 1943. Na jaře tohoto roku byli na ministerstvo školství povoláni všichni ředitelé škol, kteří byli seznámeni s novou „vizí“ českého školství. Jednalo se o cílené snižování počtu přijímaných žáků na SŠ i počtu žáků, kteří SŠ úspěšně zakončili, posílena byla i výuka němčiny. Pro efektivní zavádění těchto kroků byly posíleny pravomoci ředitele a zároveň si finančně polepšil (o odměnu 4000–6000 korun) (Mokres, 2005, s. 13).

Mnoho škol bylo ihned po okupaci zabráno pro vojenské účely (skladiště, lazarety atd.). Tím se spousta žáků ocitlo bez školy. Například na Jihlavsku mělo 2000 dětí problém ve svém regionu najít školu s dostatečnou kapacitou (Mokres, 2005, s. 24). Na konci roku 1942 bylo v Čechách zrušeno na 70 % všech středních škol (Mokres, 2005, s. 25). V témže roce a posléze i v roce 1943 došlo k postupnému rušení zemských školních rad, okresních i městských výborů, tedy hlavních orgánů školské správy. Působnost školních výborů byla přenesena z dřívějšího kolektivního orgánu pouze na starostu dané obce. Také v tomto roce začal postupně platit nový klasifikační řád, který zvýšil počet známek na 6 za prospěch a 4 za chování. Dne 15. dubna 1943 vyšel v platnost ministerský výnos o zvýšení kompetencí a autority správce školy (ředitele) (Mokres, 2005, s. 14). Ten nyní získal větší, přímou odpovědnost za chod školy, ale také za „za vedení školy v duchu protektorátních předpisů a za práci školy a výchovu školní mládeže v říšském smýšlení“ (Pasák, 1994, s. 20).

Zodpovídal se příslušnému nadřízenému orgánu (nejčastěji vedení obce). Vyšší pravomoci také ředitel získal při posuzování přijímání či přestupu jednotlivých žáků z jednoho typu školy na druhý. Ředitel udával finální verdikt (po dohodě s třídním učitelem), který buď schválil, nebo neschválil žákův další postup ve vzdělávací soustavě.

Školství a práce v něm podléhala přísné kontrole. V určitých aspektech se vrátil autoritativní model řízení jak jednotlivých škol, tak i školství samotného. Zohledňovala se například tzv. „rasová čistota“ učitelů a správců škol dle platných Norimberských zákonů. Množství kantorů s židovským původem takto skončila v koncentračních a vyhlazovacích táborech. Co se týče kontroly jednotlivých škol, byla na celostátní i lokální úrovni posílena pozice okresních i zemských inspektorů a zemských školních rad, přejmenovaných na německé školní rady. Došlo k úpravě učebnic, ze kterých byly vymazány veškeré informace ohledně národních symbolů ČSR. Ve všech školách byla zavedena výuka německého jazyka. Německy museli hovořit i sami kantoři a ředitelé (Matulová, 2007, s. 51). Byla provedena i logická změna výukových osnov, které jasně podporovaly německý nacionalismus a dějinnou úlohu českého národa podřízeného Německu.

S postupnou eskalací druhé světové války (zejména od útoku na Sovětský svaz v roce 1941) došlo k daleko většímu šetření ve školském resortu, neboť většina financí byla potřeba ve válečném průmyslu. V důsledku šetření bylo dokonce v roce 1944 zavíráno další velké množství škol, jejichž pozemky měly být poskytnuty na armádní účely (Matulová, 2007, s. 52). Ředitelé a učitelé byly nuceně nasazeni do továren k výrobě.

Plánované postupné ničení české kultury a prvorepublikových hodnot nemohlo ve školství proběhnout, pokud školu vedl neloajální ředitel. Proto došlo brzy po okupaci k personální výměně nepohodlných ředitelů za ty loajální k novému režimu. V Čechách začaly platit Norimberské zákony, tak bylo zároveň nemyslitelné, aby školu vedl ředitel s židovskými kořeny (Mokres, 2005, s. 8). Vyhození správci škol měli problém sehnat důstojné povolání a často se ocitli v materiální a finanční nouzi. Hlavním úkolem nových ředitelů byla implementace nových (povětšinou cíleně protičeských) nařízení. Měli např. dohlédnout na zbavení se všech předmětů, které by ve škole symbolizovaly bývalé Československo. Po ředitelích byla na prvním místě vyžadována úplná loajalita k Říši a až sekundárně kvalitní péče o školu.

Práva a povinnosti ředitelů zůstaly od první republiky víceméně stejné. Co se týče

kompetencí, museli navíc dohlížet na germanizaci škol (např. povinnou výuku německého jazyka) (Vládní nařízení č. 260/1939 Sb.). Výuka byla naopak okleštěna o předměty českého jazyka a občanské výchovy. Změnila se také klasifikace žáků – zohledňovaly se daleko více tělesné schopnosti, rasové dispozice a samozřejmě znalost německého jazyka. Zajímavé je, že podle podobných kritérií byli vybíráni i sami ředitelé a učitelé na škole. Došlo také k úpravě platového výměru ředitele školy, který se odvíjel na základě jeho dalších povinností (správě pozemku školy ad.), druhu školy a její velikosti (Vládní nařízení č. 16/1944 Sb.). Stále platilo pravidlo, že ředitelé zajišťují proočkování dětské populace. Německá říšská správa zvláště tvrdě trestala nesplnění očkování proti neštovicím, kdy mohl být ředitelům uložen trest 14denního vězení či pokuta 2 000 korun (Vládní nařízení č. 140/1941 Sb.). Ředitel měl také povinnost nahlásit výskyt rozšíření určité nemoci po škole a její uzavření.

Cílené poněmčení škol se týkalo jak výuky, tak i jazykových kompetencí, které musel ředitel ovládat. Veškerá školní dokumentace byla nově vedena právě v němčině. Kromě výuky němčiny protektorátní úřady obzvláště kontrolovaly výuku dějepisu ve školách. Každý ředitel musel dohlédnout na účast učitelů dějepisu na speciálních dějepisných kurzech konaných v Německu, kde měli být poučeni, jak dějiny vykládat. Ředitelé také museli podávat informace o osobnostním profilu učitelů dějepisu (např. o jejich rasové či politické příslušnosti) (Mokres, 2005, s. 11).

V této temné éře docházelo k úmyslné diskriminaci českých studentů ze strany ředitele školy či profesorů. Již měsíc po okupaci vyšel zákon, dle kterého museli být ředitelé loajální k Německu. Pokud se takto nechovali a na školách se projevil odpor proti Třetí říši, mohla být škola okamžitě zrušena, její žáci a všichni zaměstnanci propuštěni a dále sankcionováni. Přesto vznikala po celé republice odbojová hnutí, která se právě z ředitelů i učitelů škol skládala. Někteří z nich se výrazně přičinili o porážku nacismu v Evropě a o následné obnovení Československa.

### I. III Třetí republika

Souslovím třetí republika je období od konce druhé světové války (8. května 1945) až po únor roku 1948, kdy se v Československu dostávají komunisté k plné moci nad celým státem. Přestože si mnozí přáli návrat k předválečné první republice, společenská i mezinárodní situace byla oproti předválečným časům odlišná. Již od počátku opětovného znovuzaložení ČSR bylo patrné narušování původních demokratických principů, politický příklon k Sovětskému svazu (v jehož sféře vlivu se republika ocitla) a silící postavení komunistické strany, která si naopak přála vystoupit ze stínu z první republiky.

Jedná se o časové krátké, byť dramatické období, ve kterém se rozhodovalo o dalším mnoholetém vývoji jak v politice, společnosti, tak i ve školství. Část občanů si přála návrat k předválečnému školskému systému, a část druhá si přála jeho razantní proměnu. Nakonec zvítězilo přesvědčení, že je systém školství nutné reformovat. Hlavním cílem této přeměny mělo být zřízení tzv. jednotné školy (Vališová a Kasíková, 2007, s. 84). Nejvýraznější osobou reformního proudu byl Zdeněk Nejedlý, který se za KSČ stal v roce 1945 ministrem školství. Jelikož i zastánci prvorepublikového modelu školství přiznávali jeho nedostatky, bylo patrné, že je reforma na místě. Spory se však dále vyostřily při diskusi, jak přesně má tato „jednotná škola“ vypadat. Každá ze zúčastněných stran se snažila přetvořit školství pod vlivem své politiky a ideologie, zejména komunisté, kteří byli po konci války nejsilnější politickou stranou v zemi. Ti také nakonec po únorovém převratu v dubnu roku 1948 zákon o jednotné škole přijali (Vališová a Kasíková, 2007, s. 84).

Téměř ihned po konci války došlo k potrestání kolaborantů ve školství. Mezi množstvím učitelů a ředitelů, do posledních výstřelů oddaných Říši, byli také ti, kteří se nijak výrazněji protistátně neangažovali. Není výjimkou, že při této mstě docházelo k vyřizování osobních účtů. Zvláště tvrdě byli trestáni němečtí ředitelé škol v obsazeném pohraničí (tzv. Sudetech). Dle principu tzv. kolektivní viny byli někteří z nich často brutálně napadáni, i když nebyly žádné důkazy o jejich účasti na válečných hrůzách. Nakonec bylo dekrety prezidenta Beneše vyhlášeno odsunutí německého obyvatelstva z Československa. O tom, zda byl tento čin humánní nebo měl své dobové opodstatnění, se vedou spory dodnes. Jisté však je, že tím republika přišla o 3 miliony obyvatel, včetně pedagogických a vedoucích pracovníků ve školství. Nedostatek těchto pracovních pozic

(zejména právě v pohraničí) byl řešen přijímáním často méně kvalifikovaných pracovníků, což se dramaticky odrazilo na horším stavu školství v těchto oblastech, který bohužel přetrvává do současnosti. Právě zde pramení počátek jednoho z největších problémů českého školství současnosti, a to regionální odlišnost kvality vzdělávacího procesu. Nedostatek kvalifikovaných učitelů (i ředitelů) prohloubily také válečné ztráty představitelů inteligence, především kvůli odbojové činnosti a holocaustu. Dle dostupných dat mezi lety 1939–1945 bylo vězněno na 5000 pedagogických pracovníků, 392 jich bylo popraveno a 650 zemřelo na následky věznění či v koncentračních táborech (Matulová, 2007, s. 56).

Ohledně konce války začal platit nový školský zákon, který byl sestavován ještě za války (Vališová a Kasíková, 2007, s. 84). Pravomoci protektorátních úřadů převzaly Národní výbory, které byly v obcích samovolně zřizovány již na konci války a přetrvaly až do roku 1991 (Rýdl, 2010, s. 27). Děly se na místní (MNV), okresní (ONV) a zemské (ZNV). Tato nová státní správa se samozřejmě promítla i do správy škol a nově diskutované změně školské soustavy. Výbory se sice přímo na správě školství nepodílely, co se však týče řídicí pozice ve školství, měly poměrně velkou moc. Podílely se např. na výběru ředitele školy. Nejvyšším orgánem bylo Ministerstvo školství a osvěty, pod ním zemské školní rady při ZNV, poté místní školní rady při MNV a nakonec okresní školní rady při ONV. Pod okresní školní radou byl už jen ředitel školy. Činnost a působení ředitele školy se příliš nezměnily od éry první republiky. Ještě více se v této době opouští od výuky náboženství na školách a vlivu řídicího učitele na náboženskou tematiku. Z období protektorátu přetrvala poněkud vysoká kontrola výkonu této funkce. Ředitele kontroloval zřizovatel nebo komise zřízená okresním a místním národním výborem.

Na uvolněná místa po odvolaných pronacistických řídicích učitelích jsou dosazováni ředitelé noví. Často se jedná o zástupce levicově orientovaných stran, které jsou v této době sdruženy v takzvané Národní frontě. Především se jedná o členy národních socialistů a komunistů. Politická příslušnost ředitele školy je tedy jedním z klíčových aspektů při jeho výběru. O objektivitě a politické neutralitě většiny ředitelů v této éře tak vůbec není řeč. Naopak se ve školství výrazně odráží tvrdý politický boj mezi jednotlivými stranami, který vyvrcholil v únoru roku 1948.

## **I. IV Léta komunistické diktatury**

Československé a v podstatě i současné české školství výrazně ovlivnila éra 40leté komunistické totality. Níže bude zmíněno, proč k některým reformám ve školství došlo, jak socialistické školství ovlivňovaly vnější a vnitřní činitele, jako například politický vývoj v zemi či samotní ředitelé škol, a zda všechny tyto proměny školství a managementu vzdělávání byly na škodu, případně které přetrvaly dodnes.

### **I. IV. I Období let 1948–1968**

Jak už bylo zmíněno výše, dne 25. února roku 1948 se v Československu dostávají plně k moci komunisté. Přestože k tomuto zlomovému okamžiku šel společenský vývoj již od konce druhé světové války, samotné převzetí moci neproběhlo zcela legitimně. Využito bylo mnoho nedemokratických praktik, které donutily demokratické ministry ke složení svých křesel. Kvůli špatné domluvě mezi těmito opozičními politiky i Edvardem Benešem prezident jejich demisi přijal a jejich posty doplnil premiér Klement Gottwald komunistickými politiky. Brzy poté došlo k přeměně celé země na totalitní stát, kde státní policie stíhala odpůrce režimu, se kterými se konaly politické procesy. Zároveň zde jediná povolená strana byla KSČ a socialistické ideály, které šířila komunistická propaganda.

Pro propagaci komunismu bylo obdobně jako za nacistické okupace klíčové vzdělání, které je plně řízeno státem. Ve školství jakožto i ve všech dalších zaměstnáních a výborech byly zřízeny tzv. akční výbory, které měly zajistit očistu škol od protistátních živlů (Rýdl, 2010, s. 32). Oficiálně bylo státem propagováno socialistické vzdělávání po vzoru Sovětského svazu. Mnozí učitelé, kteří nebyli členy strany, byli donuceni jakožto představitelé inteligence, kteří kritizovali totalitní režimy, cíleně emigrovat ze země. Takto z Československa odešlo množství kvalitních pedagogů i ředitelů škol, kteří byli prohlášeni za tzv. „protistátní živly“. Ti, kteří neodešli, byli obdobně jako za dob nacistické okupace vystaveni dalším represím a často končili v táborech nucených prací (TNP).

Důležitým milníkem ve vývoji komunistického školství bylo přijetí zákona o jednotné škole z 21. dubna 1948 (Vališová a Kasíková, 2007, s. 84). Ten se snažil sjednotit a zároveň zjednodušit školský systém (zejména co se týče druhého stupně), čímž reagoval na debatu vedenou za třetí republiky o tzv. jednotné škole. Zrušilo se soukromé školství,

všechny školské poplatky a byla uzákoněna 9letá povinná docházka od 6 do 15 let. V praxi však bylo dohlíženo na to, aby po 9 letech všichni žáci pokračovali minimálně na odborné vzdělání (Vališová a Kasíková, 2007, s. 84). Sjednotila se různorodá struktura škol v Česku a na Slovensku. Z víceetapového systému první republiky se přešlo na systém pouhých tří stupňů školské soustavy (pomineme-li mateřské školy). Ve stručnosti to byly národní školy (studium na 5 let), střední školy (studium na 4 roky) a školy třetího stupně, které se rozdělovaly na povinné a vyšší výběrové školy (gymnázia a VOŠ). Nově byly zřízeny první školy pro žáky vyžadující speciální péči. Zrušeny však byly učitelské ústavy. Došlo tedy na reformu a zjednodušení školské struktury, avšak pod principem socialistického vzdělávání. Zavedeny totiž byly mimo jiné jednotné učebnice, učební plány a osnovy v duchu marxismu-leninismu (Vališová a Kasíková, 2007, s. 85).

Ministerstvo školství a osvěty bylo v roce 1948 přejmenováno na Ministerstvo školství. Z proměny bylo patrné, že je osvěta přesunuta na vedlejší kolej. Nyní přešla osvětová činnost pod resort informací. Komunisté dokončili proces sekularizace českého školství, když od roku 1949 převzal výuku náboženství do svých rukou stát. Církevní školy byly v roce 1952 postupně rušeny (Rýdl, 2010, s. 33). Pokračovalo se také v trendu, který započal ve 30. letech, a to otevření škol rodičům. V roce 1949 bylo založeno Sdružení rodičů a přátel školy (SRPŠ). Přispělo to prohloubení spolupráce mezi školou a rodiči, ale zároveň i posílilo vliv státu a komunistické ideologie na výchovu dětí v rodinách. Naopak na rozdíl od dnešní doby rodiče do samotné výuky a vnitřního dění na školách téměř zasahovat nemohli. Členem SRPŠ byli učitelé i ředitel, který zde předkládal zprávu o životě na škole a měl zároveň jakési právo veta. Mohl zamítnout jakékoliv usnesení sdružení, které bylo odlišné od jeho představy o směřování školy. Následně se problém řešil s nadřazeným školním výborem.

V 50. letech již došlo k úspěšnému „zakořenění“ komunismu v Československu a nastala éra nejtvrďší totality a perzekucí včetně nejbrutálnějších politických procesů. Společenská situace se odrážela i do školství, kde dříve tolik kritizovaný centralismus a autoritářství byly ještě posíleny. Hlavním cílem se stala plná zaměstnanost. Žáci se měli co nejdříve dostat do výrobního procesu. Kvůli regulaci inteligence (studentstva) mohlo na VŠ studovat jen omezené množství osob, převážně neproblémoví jedinci, kteří byli loajální režimu. V roce 1953 byl přijat nový školní zákon, který platil do roku 1960 (Vališová a

Kasíková, 2007, s. 85). Kvůli potřebě pracujících (zejména v průmyslu) se po 5 letech opět snížila povinná školní docházka zpět na 8 let. Cílem státní politiky byl přechod na těžký průmysl a tomu se musely podřídít ostatní obory. 8letá docházka způsobila větší tlak na žáky i učitele, kteří nyní měli na výuku látky o rok méně. Osnovy se totiž výrazně nezměnily. Důsledkem tohoto kroku bylo časté selhávání žáků (propadal každý 5. žák) (Vališová a Kasíková, 2007, s. 85). Za to byli veřejností kritizováni učitelé a ředitelé. Ze strany vlády se jim podpory nedostalo a postupem času začala pověst školství v Československu pomalu upadat. Kvůli problémům, kterým se v této době československé školství potýkalo, se dokonce v roce 1958 sešel celkem již 11. sjezd KSČ. Ten však situaci ještě zhoršil, neboť přišel s myšlenkou, že by se žáci měli vzdělávat primárně za cílem osvojení výrobního procesu bez ohledu na druh jejich školy. Tento nový aspekt tuzemského vzdělávání zavedl další školský zákon z roku 1960. Jednalo se již o 3. zákon za posledních 12 let, což svědčí o krizi, kterou školství v této éře procházelo. Dalším aspektem, který snížil kvalitu vzdělávání v ČSR, byla snaha snížit profesní a vysokoškolské vzdělávání učitelů. Tím však docházelo k nižší kvalifikaci těchto osob (včetně ředitelů), což se logicky podepsalo na úrovni škol.

Školský zákon z roku 1953 byl brzy doplněn dalším zákonem zaměřeným na školství, vydaným v roce 1956. Doplněk přinesl změnu v procesu jmenování ředitele školy. Záleželo vždy na druhu školy, avšak celkově se zvýšily pravomoci národním výborům. Na osmileté školy (tzv. osmiletky) jmenoval ředitele krajský Národní výbor (Kalous, 1997, s. 24). Řídící učitelé nově zřizovaných speciálních a odborných škol poté jmenoval centrální úřad. Od roku 1957 mohli být ředitelé tzv. jedenáctileték vybíráni a odvoláváni ONV. Dne 9. května 1958 vyšla nová, tzv. květnová ústava. Ta rušila dosavadní zemský systém a nahradila jej 16 kraji a okresy. Při Národních výborech byly následně zřizovány školské komise, které však měly pouze poradní funkci. Pozice okresních školních inspektorů byla zachována, nově však při ONV. Inspektoři měli poměrně vysoké pravomoci, kterými často mohli řediteli omezit výkon funkce. Šedesátá léta se nesla v duchu společenského i politického uvolnění. V roce 1960 vyšla nová socialistická ústava, kterou se stát přejmenoval na Československou socialistickou republiku. Částečně došlo k otevření železné opony a bylo možné vycestovat na Západ. Tím do Československa proudilo množství zahraničních vlivů ze Západu včetně inovací ve

školství. Kromě rodičů žáků do školství zasahovalo stále více vnějších aktérů, nově například odborová hnutí, pionýři či Socialistický svaz mládeže. Heslem byla socialistická spolupráce jak v rámci republiky, tak i s dalšími zeměmi tzv. východního bloku.

Ve školství se objevila snaha o navázání na charakter školství před rokem 1948 a kritika stávajícího vývoje. Mělo dojít k celkové modernizaci školství, které již nemělo primárně sloužit pouze k rychlému dodání lidských zdrojů do výroby. Významnou změnou bylo např. zkrácení školního týdne na 5 dnů (dříve se chodilo do školy i v sobotu). Další změny poté přinesl školský zákon z roku 1960, který platil dalších 18 let, až do roku 1978 (Vališová a Kasíková, 2007, s. 84). Zákon zaváděl vyšší odpovědnost učitelů a ředitelů škol za jejich odborné působení na žáky (myšleno v duchu socialistické výchovy) (Zákon č. 186/1960 Sb.). Povinná školní docházka se opět prodloužila na 9 let (Rýdl, 2010, s. 40). Došlo k vymezení a oddělení dvou složek práce ředitele školy. Řízení výchovně-vzdělávací činnosti školy a zajištění chodu školy a hospodaření se školským majetkem (Rýdl, 2010, s. 42). Stále jsou však ředitelé zahlcováni přebytečným množstvím práce, na kterou přímo nejsou vyučeni. Práci ředitelů škol stále kontrolovaly Národní výbory, v jejichž jednotlivých odděleních (např. pedagogickém či oddělení inspekce) byli zastoupeni sami bývalí ředitelé škol. Navíc v roce 1960 byly na výborech zřízeny tzv. školské komise, které měly značné prostředky, jak do chodu a řízení školy zasahovat.

Funkce ředitele školy v tomto období stále mísila množství různých činností. Ať už se jednalo o výchovnou činnost, morální zodpovědnost, např. za dodržování povinné školní docházky a kázně žáků, nebo o komunikaci s rodiči. Ředitel tedy vykonával množství práce (stále včetně dohlížení na povinné návštěvy žáků u doktora a zajištění jejich očkování), avšak jeho vlastní pravomoci byly částečně limitované působením Národních výborů (Vyhláška č. 46/1966). Řídící učitel musel u některých kroků dostat od NV souhlas nebo jindy informovat o svém jednání. Zároveň byly morální pravomoci a zodpovědnost ředitele snižovány rostoucí mocí rodičů na výchovu svých dětí. Stát zároveň ve školství tlačil myšlenku, co nejdříve (nejlépe již na škole) žáky zapojit do výrobního procesu země. Na bedra ředitele tak přišlo rozhodování o tzv. výpomoci studentů v různých odvětvích státního hospodářství – v zemědělství (častým se stalo sbírání chmele), v dřevařském průmyslu atd.

Za třetí republiky vznikalo množství zákonů, které často radikálně měnily situaci ve

školství i charakter výkonu funkce ředitele školy. Zvláště významný je zákon z roku 1948 (Vališová a Kasíková, 2007, s. 84). Ten poprvé přišel s vymezením ředitele jakožto odpovědného vůdce neboli lídra, který udává celkové směřování školy. Vedením zaměstnanců je však myšleno striktně v duchu komunistické výchovy. Správce školy měl jít ostatním učitelům i rodičům vzorem, zejména co se týče politické agitace (Zákon č. 66/1950 Sb.). Kvalifikace ředitele přešla do ústraní, důkazem toho je zrušení veřejných konkurzů na ředitele škol již v roce 1948 (Kalous, 1997, s. 18). Kandidáti do této funkce byli nadále vybíráni dle subjektivních kritérií Národních výborů, především dle stranické poslušnosti.

Stále měl ředitel poměrně velké pole působnosti, které přesahovalo hranice školy. Byl jedním z veřejných činitelů, jehož úkolem bylo budovatelsky působit v dané obci. Pokud ředitel svědomitě tuto funkci (či další) neplnil, Národní výbor mohl rozhodnout o jeho propuštění a přijetí nového na jeho místo (Vládní nařízení č. 71/1960). Zároveň tento zákon opět, jako za první republiky, ředitelům přiděloval byt, který jim spolu s výkonem funkce náležel. Tento benefit byl však zrušen již v roce 1953. (Zákon č. 31/1953 Sb.). Co se týče platového ohodnocení ředitele, to záviselo na spoustě aspektech – typu školy, délky praxe a výkonu funkce či dovršeného vzdělání, proto jej nelze přesně určit.

Celkově v tomto období došlo k politizaci výkonu funkce ředitele školy. Ta byla u tohoto postu přítomna vždy, avšak nyní víc než kdy dříve (pokud pomineme protektorát). Obdobně jako za první republiky se ředitel zapojuje do veřejného života mimo školu, avšak nyní spíše jakožto agitátor strany a státní ideologie nežli mravní autorita. S tím souvisí fakt, že neexistovalo, aby ředitel nebyl členem komunistické strany a ideologicky nesouzněl s režimem. Jistě se našli ředitelé, kteří měli výhrady k vývoji školství a politickému směřování země (převážně při uvolnění poměrů v druhé polovině 60. let), ale bylo jich minimum a byli brzy umlčeni (Vališová a Kasíková, 2007, s. 84).

Z ředitele se postupně stával spíše lídr než manažer, který byl velmi byrokraticky a administrativně zatížen. Nemohl proto efektivně vykonávat hlavní náplň své práce. V tomto období vycházelo množství nových zákonů, které situaci ve školství razantně měnily, dokud je za pár let neupravil zákon nový. Tedy přestože byla snaha o zlepšení podmínek ředitele školy, reálně k žádné pozitivní změně nedošlo. Naopak kvůli velkému vlivu Národních výborů a dalších státních orgánů se ze školy stala nesamostatná instituce,

jejíž správce (ředitel) nemá plnou rozhodovací autonomii a je neustále pod dozorem (zejména v 50. a později 70. letech) (Kalous, 1997, s. 24).

Školství, které se ocitlo v krizi, na krátko pomohlo uvolnění 60. let a nové reformy. Ty v ČSR vyvrcholily zvolením reformního křídla v KSČ v čele s Alexandrem Dubčekem a v pozitivně naladěné období pražského jara. Tuto liberalizační éru však ukončil vpád jednotek Varšavské smlouvy z 21. srpna roku 1968 (Rýdl, 2010, s. 42). Tím byla tvrdě ukončena společenská a politická demokratizace a představy o liberálnějším komunismu. Opět došlo k přitvrzení totality, které dnes souhrnně označujeme jako proces normalizace.

#### **I. IV. II 70. léta a 80. léta**

V 70. letech, které označujeme jako léta normalizace, opět došlo k přitvrzení totalitního režimu a potlačování všech reformních snah z dob pražského jara. Obdobně jako v letech padesátých sílil státní dohled nad všemi odvětvími lidského života, včetně školství, které bylo pro „normalizaci“ společnosti klíčové (Vališová a Kasíková, 2007, s. 84). Množství učitelů i ředitelů škol (jakožto zástupců inteligence) v reakci na vývoj v zemi z Československa koncem 60. let emigrovalo do zahraničí. Někteří kvalitní pedagogové a ředitelé, kteří odmítli odejít, často ztratili ideje o možnosti života ve svobodě, a tak se daleko více od veřejného života uchýlovali k domovu, rodině, životu na venkově, ale také alkoholu. Jiní se po pádu komunistického režimu do Československa vrátili a pomohli znovu budovat nový kvalitní školský systém.

V letech těsně po okupaci vojsk Varšavské smlouvy došlo k cílené diskriminaci a stíhání osob, které se aktivně zapojily do procesu reformace a demokratizace společnosti z roku 1968. Takto zdiskreditované osoby ztrácely svá pracovní místa a byly nahrazovány lidmi loajálními komunistické straně. Obdobně došlo k obměně ředitelů škol. Do roku 1973 bylo vyhozeno na zhruba 2000 ředitelů (nebo sami odstoupili) (Vališová a Kasíková, 2007, s. 85). Zároveň na pracovištích, včetně škol, docházelo k tzv. kádrování zaměstnanců a kádrovým čistkám. Režimu poslušný ředitel musel pravidelně vytvářet kádrové profily svých zaměstnanců a tím např. evidovat jejich stranickou angažovanost. Učitelé i ředitelé tak byli pod neustálým tlakem, hlídání a kontrolování. Striktně se kontrolovalo ideové a politické smýšlení ředitelů škol, dodržování směrnic, hospodaření se školním majetkem, ale také již zmíněné vytváření kádrových posudků zaměstnanců (Vyhláška č. 60/1979 Sb.).

Žádným překvapením není skutečnost, že při výběru ředitele školy nebyl brán ohled na výsledky jeho práce, zkušenosti či dovednosti, avšak především na jeho politickou agitaci (obdobně jako tomu bylo s přijímáním studentů na VŠ) (Vališová a Kasíková, 2007, s. 87). Paradoxním se může zdát fakt, že se více zohledňovala znalost ruského jazyka než zkušenost z praxe.

Pokud se bavíme o školské legislativě, rozsáhlejší změny se až do konce 70. let nekonaly. Důležitým mezníkem ve vývoji Československa byla jistě jeho federalizace, která se uskutečnila 28. října 1968. Nově mělo Česko i Slovensko vlastní vzdělávací politiku (Rýdl, 2010, s. 45). Výkon pozice ředitele upravovaly pouze hraničně zákony a vyhlášky mimo resort školství jako například zákon č. 73/1973, který ředitelům nařizoval, aby byli proškoleni v branné výchově (což příznačně odráží priority 70. let nejen v řízení škol) (Zákon č. 77/1978 Sb.). Nejdůležitějším dokumentem byl poté nový školský zákon, který vyšel v roce 1978 a který poté platil až do roku 1984. Tento zákon o státní správě ve školství přišel do té doby s nejkonkrétnějším vymezením role ředitele školy (Kalous, 1997, s. 41).

Ředitel nově zodpovídal za ideologický charakter školy. Odrazem normalizačního procesu v Československu je poté nová pravomoc ředitele, která plyne z tohoto zákona, a to z politických či ideologických důvodů přerušit studium SŠ danému žákovi či jeho následný postup na VŠ. Dále se změnilo jmenování ředitelů. Ředitele SŠ jmenoval krajský NV a ředitel ZŠ okresní NV. Stále tak měly hlavní moc nad školami Národní výbory (jakožto hlavní zástupci státu), které zařizovaly provoz školy i organizovaly školskou správu. V 70. letech je pro ředitele úlevou, že část starostí s provozem školy na sebe více přebírají NV, avšak naopak jsou ředitelé stále více zatěžkáni byrokratickými a ideologickými záležitostmi. Dle dobových výzkumů tato proměna výkonu ředitelské funkce nebyla samotnými řediteli snášena úplně nejlépe. Naopak množství ředitelů si stěžovalo na neefektivní řízení škol v důsledku přehlcení zbytečnými neodbornými činnostmi. (Malach, 1995, s. 28). Samotná KSČ si jednou povšimla faktu, že ideologizace školství škodí, neboť jde na úkor kvality nejen vedoucích pracovníků (Mašek, 2017, s. 51). Na nevhodné zatížení ředitelů škol například v roce 1973 poukázal sám Ústřední výbor KSČ, na němž komunisté nabádali především k návratu k pedagogicko-výchovnému charakteru pozice ředitele školy.

70. léta však nebyla jen obdobím „temna“ a také přinesla některé pozitivní změny ve školství a ve školském managementu. Konec tohoto období je příznačný vývojem vzdělávání jako vědy (Zákon č. 29/1984 Sb.). Daleko více se zohledňuje metodika a didaktika. Ředitelé škol nyní mohou žádat o metodickou podporu, kterou jim poskytují tzv. pedagogická střediska na úrovni okresu nebo pedagogické ústavy na úrovni kraje (Zákon č. 49/1984 Sb.). Tyto instituce můžeme považovat za jakési předchůdce pozdějšího konceptu dalšího vzdělávání ředitelů a pedagogů u nás (Předotová, 2012, s. 24). V 70. letech se režim dále snažil posílit postavení žen, školství nebylo výjimkou. Rapidně narostl počet žen, které absolvovaly vysokou školu (mezi lety 1970–1979 až o 93 %) (Voženílek, 1996, s. 38). Bohužel jsem nenalezl žádná data o přesném počtu žen v ředitelském postu, avšak lze předpokládat, že v tomto období narostl. Ženy byly totiž ve školství zastoupeny četněji než muži, avšak do řídicích pozic se příliš nehlásily právě v důsledku nedostatečné kvalifikace (Lukš, 1978, s. 55).

Také se nově formovala komplexnější inspektorská práce, která se týkala i výkonu funkce řídicího učitele. Zlepšila se tak kontrola kvality škol. Inspektoři hodnotili činnost ředitele na škole a zabývala se také udáními týkající se této osoby. Mohli měnit vnitřní nařízení ředitele, které by uznali za nevhodné. Bohužel však inspektoři nebyli ve své práci zcela nestranní a často dbali více na ideologické náležitosti při správě školy než na vnitřní procesy ve škole (vztahy, efektivní řízení a vedení atd.). S vyšší kontrolou šla ruku v ruce snížená autonomie ředitelů škol. Ti měli nyní, obdobně jako v 50. letech, menší pravomoci sami rozhodovat. Byli pod dohledem zejména Národních výborů a silného centralistického státu, který potíral jakoukoliv odchylku od předem definovaného vývoje v mezích socialistické výchovy.

Na rozdíl od normalizačních 70. let se léta 80. nesou v duchu mírného uvolnění a postupné modernizace společnosti (míněno stále v mantinelech zemí tzv. východního bloku), a to včetně školství. V první polovině 80. let se například poprvé do resortního plánu výzkumu ministerstva školství dostaly pojmy řízení výchovy a vzdělávání. Posléze začaly vznikat i první vysokoškolské obory zabývající se touto problematikou. Novým oborem bylo také vzdělávání dospělých a s ním i nově povinnost dalšího vzdělávání učitelů a ředitelů. Dynamicky se také rozvíjí didaktika a metodika ve vzdělávání.

Klíčovým momentem pro školství 80. let je přijetí nového, novelizovaného

školského zákona z 22. března roku 1984 (Rýdl, 2010, s. 53). Ve školské správě byla nově definovaná pozice městských Národních výborů, založena byla nově poradenská zařízení a naplno se začaly ve výuce zavádět první jednotné didaktické metody (avšak stále v duchu marxismu-leninismu) (Zákon č. 29/1984 Sb.). Zavedena byla povinná desetiletá školní docházka a lehce se poupravila školní soustava středních škol.

Osoba, která chtěla vykonávat post ředitele školy, musela být nově trestně bezúhonná a občanem Československa. Musela mít zkušenosti s pedagogikou a být mravně vyzrálá (nebyla však jasná kritéria, jak tyto kompetence určit pozn. a.). Minimální požadovaná délka pedagogické praxe ředitelů byla 7 let. Dále musel mít splněnou vysokoškolskou kvalifikaci a absolvované tzv. funkční studium (Vyhláška č. 59/1985 Sb.). Funkční studium byla jistá obdoba vzdělávacího kurzu zaměřeného přesně na výkon ředitelské funkce. Studium trvalo 2 roky a ředitel měl povinnost se ho zúčastnit maximálně do 2 let od začátku své ředitelské kariéry (Kalous, 1997, s. 27). Jednalo se o první reálnou přípravu ředitele na výkon budoucího povolání, bohužel se kurz absolvoval až po nástupu do funkce, nikoli dopředu.

V období normalizace a 80. let stále přetrvala pozice ředitele jakožto úředníka či lídra, který vykonával množství nejrůznějších profesí v rámci školy, avšak s malými pravomocemi a kompetencemi. Není tedy divu, že často docházelo k vyhoření těchto osob a nedostatečnému zájmu veřejnosti se o tuto pozici ucházet a později ji vykonávat. Na tento fakt poukazovali sami komunisté, a dokonce jej zmiňovali na ÚV KSČ (Matulová, 2007, s. 76). Byť vznikaly rané příručky pro ředitele, jak správně řídit školskou instituci, inspirovaly se především v sovětském vzdělávání, a tak prakticky ničemu nepomohly. Více se prakticky pro usnadnění výkonu ředitelské pozice nečinilo.

V porovnání s mírou autonomie dnešních ředitelů škol byl ředitel za komunismu (především za 50. a 70. let) „figurkou“ ovládanou režimem a ideologií. Nemyslitelným bylo, že by ředitel nebyl členem strany. Podléhal neustálé kontrole a dohledu stranického aparátu, Národních výborů a centralistické moci. Pohledem do vnitřního řízení školy byl ředitel spíše lídrem, který autoritářským stylem řídil ideologickou výchovu žáků a formou kádrových posudků kontroloval své podřízené. Sám však neměl téměř žádnou autonomii v rozhodování, což negativně ovlivnilo rozvoj kreativního vedení školy.

Přesto toto období, především 80. léta, přineslo některá pozitiva, která podmínila

další vývoj pozice ředitele až do dnešní podoby. V rámci změn a nových trendů ve školství vzniká kromě poradenského systému také další vzdělávání jak pedagogů, tak i ředitelů (Malach, 1995, s. 24). Škola postupně navázala spojení s dalšími mimoškolními organizacemi (Pionýr, Socialistický svaz mládeže), které zařizoval právě ředitel. Ředitel byl tak nucen se aktivně zapojovat do dění mimo školu, budovat veřejný obraz školy a spolupracovat s rodiči. Modernizaci a rozvoj však nadále narušovala komunistická ideologie a centralistické řízení. Sám ředitel měl nařízením ideologicky působit nejen na žáky a pedagogy, ale i mimo školu na rodinu a veřejnost. Mnoho ředitelů tak upřednostňovalo tyto agitační aktivity před řízením a vedením či provozem samotné školy. Provozní pravomoci poté přešly do značné míry na Národní výbory, což mohlo samotným ředitelům alespoň částečně ulehčit výkon jejich povolání.

Během zhruba čtyřicetileté vlády komunistů v Československu postupně došlo k zhoršení společenského vnímání instituce školy (Spilková, 1997, s. 35). Původní prestiž z dob první republiky a autorita ředitelů (i učitelů) jakožto morálních soudců a udavatelů společenských hodnot za desetiletí komunistické přestavby vzdělávání v ČSR uvadla. Školská problematika byla koncem 80. let upozaděna politickými a sociálními problémy, které plynuly ze znechucení veřejnosti se současným státním zřízením země. Po sérii demonstrací v listopadu roku 1989 došlo k pádu komunistického režimu v Československu. Po letech totality tak došlo k postupné liberalizaci a demokratizaci poměrů v zemi, což výrazně ovlivnilo jak školství, tak i řízení škol.

## I. V 90. léta a vznik České republiky

Po přechodu Československa z totalitního státu k demokracii přišlo velké množství společenských proměn, které se nevyhnuly ani školství. Tato transformace školství měla za hlavní cíl modernizaci a demokratizaci vzdělávacího procesu. Avšak ne všechny kroky, prováděné za cílem se od řízení škol za minulého režimu distancovat, byly vnímány pozitivně. Ředitelům se sice „(...) v novém nastavení dostalo silných pravomocí, ale zjevně přitom byly přehlédnuty deficity jejich připravenosti i potřeba vnější podpory škol“. (Pol, 2007, s. 27). Přesto lze říci, že i přes počáteční zmatky a zprvu nejednotný koncept polistopadového směřování školství došlo v mnoha ohledech ke zlepšení postavení českých škol včetně jejich ředitelů.

*„Transformace české společnosti po listopadu 1989 vedla k novým očekáváním a požadavkům na změnu práce ředitelů škol zaměřeným na definování jejich pravomocí a odpovědnosti, klíčových aktivit školy, zejména vzdělávání, vytváření podmínek pro formulaci vizí školy a zajištění spolupráce se všemi cílovými skupinami k jejich dosažení.“* (Kalous, 1997, s. 88)

Výrazné proměny ovlivnily téměř veškeré odvětví školství. Změnilo se financování, správa škol, obsah vzdělávání, vznikla nová vzdělávací soustava, povinná školní docházka byla uzákoněna na 9 let, proměnila se kurikula a v neposlední řadě i řízení škol. Opustilo se od centralistického modelu školství. Postupně se zaváděla stále větší míra decentralizace školské správy, která vyvrcholila počátkem nového tisíciletí. Nově měly nižší územní celky (kraje, obce) vyšší podíl na rozhodování ve školství, čímž se zajistila větší samostatnost škol, a rozhodování o školské agendě bylo dle zásady subsidiarity projednáváno na nejnižší úrovni státní správy. V roce 1990 byl přijat zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství (Zákon č. 564/1990 Sb.). Ten vymezil funkci ředitele školy jakožto jednoho z hlavních aktérů státní správy ve školství (společně s obecními a krajskými úřady, ČŠI a MŠMT). Nově bylo možné zřídit i jiné než státní školy (školy soukromé či církevní) (Vališová a Kasíková, 2007, s. 88). Také se rozvíjí alternativní, speciální a praktické školy a s tím i specifický management těchto škol. Ruku v ruce jde i rozvoj dalšího vzdělávání učitelů a ředitelů škol, které nově zajišťují soukromí

aktéři.

Československo a po jeho rozdělení v roce 1993 samostatná Česká republika se naplno otevírá světu. Zejména ze Západu k nám proudí množství inovací týkajících se jak školství, tak školského managementu. O tom svědčí i využívání pojmu management (rozvíjející se ve vyspělých západních státech od 70. let 20. století) (Trojanová, 2014, s. 13), který se začíná v 90. letech hojně užívat v soukromém sektoru a později i ve vzdělávání. Nově do prostředí českého školství proniká pojem management vzdělávání, skrze mezinárodní organizace (OECD, UNESCO) se otevírají nové možnosti internacionální spolupráce ředitelů, kteří se mohou zapojit do různých projektů či rozvojových programů. České školy se účastní výzkumů a mezinárodních srovnávání (PISA, TIMS), která ředitelům pomáhají zjistit nedostatky školy. Z jednotného autoritativního řízení škol vzniká množství pluralitních koncepcí o řízení a správě školy. Jednotlivé koncepty podporuje odborná literatura i první metodické příručky týkající se managementu vzdělávání.

Přes veškeré změny v českém školství (až do dnešních let) přetrval jistý konzervatismus a nechuť k výraznějším změnám. K výraznější reformě školství došlo až počátkem druhého tisíciletí. Do roku 2004 tak stále platil komunistický školský zákon (novelizovaný) vydaný roku 1984 (Zákon č. 29/1984 Sb.). Novelizace se například týkala rodičů, kteří se mohli více podílet na správě školy. Například odbornost ředitelů se měřila stále dle stanov definovaných školským zákonem z roku 1984, dokud nevešel v platnost nový školský zákon a zákon o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb.). Celkově nově zavedená decentralizace správy škol vedla k vyšší autonomii škol, avšak jedním z negativních důsledků rozsáhlé decentralizace bylo, že případné reformy školství jsou prováděny pomalu a neefektivně (což přetrvává dodnes).

Nejvýraznější změnou v řízení škol bylo zavedení právní subjektivity ředitele školy. Ten jakožto právnická osoba nově zodpovídal za veškeré dění ve škole, jak za provoz budovy, tak i pedagogický proces (Předotová, 2012, s. 69). Tímto řediteli narostlo velké množství nových pravomocí, zvýšila se míra samostatnosti školy a nezávislosti na státu, avšak zvýšily se také nároky na řízení a vedení školy, ředitelova odpovědnost a míra kompetencí, kterou tato osoba musela zastávat. Ředitel například sám rozhodoval o přijetí učitelů i žáků na školu (vytvářel podmínky přijímacího řízení) i jejich propuštění nebo

vyloučení (popřípadě opakování ročníku) (Vyhláška č. 30/1991 Sb.). Ředitel může udělit tzv. ředitelské volno (až 5 dní ve školním roce). Organizuje výuku, např. rozhoduje o počtu vyučovacích hodin, přestávek a jejich trvání či jaké obory a předměty navíc se ve škole vyučují (Vyhláška č. 291/1991 Sb.). Určuje také, kolik je žáků ve třídě, může pozměnit i učební plány daných žáků (např. IVP) atd. Nově ředitel zodpovídá za zřizované družiny a školní kluby či kroužky (Vyhláška č. 87/1992 Sb.). Sám může pořádat různé školní akce, soutěže či kurzy. Také se předpokládá, že ředitel bude transparentní a bude rodiče informovat o vzdělávacím procesu, kterým jejich žák prochází. Českým specifikem je zákonná povinnost ředitele vykonávat přímou pedagogickou činnost, a to v rozmezí 2–8 hodin podle počtu tříd ve škole (Kalous, 1997, s. 28).

Řízení škol výrazně ovlivnila reforma státní správy. Byly zrušeny Národní výbory a správa škol přešla přímo do rukou ředitelů škol (ten se stal nejnižším článkem správy ve školství) spolu se školskými úřady a nově zřízenou Českou školní inspekcí (ČŠI). Všechny tyto složky centrálně řídila MŠMT, avšak oproti létům totality byla nově zákonem zakotvena vyšší míra samosprávy škol. Podporu ředitelům již nezajišťovaly Národní výbory, ale nově založená instituce tzv. školského úřadu, který po určitou dobu zřizoval školy. Zároveň jmenoval ředitele (dle konkurzu) či jej také odvolával (Zákon č. 564/1990 Sb.). Školský úřad se tak stal hlavním nadřazeným orgánem ředitelům. Ti např. školskému úřadu oznamují, když nemohou být přítomni ve škole, a řeší s nimi další, např. metodické, problémy.

Pokud se ředitel fyzicky nevyskytuje na škole, musí zde být přítomen jeho zástupce nebo ředitelem pověřený učitel, který jej zastupuje. Volba zástupců ředitele je čistě v gesci ředitele a jejich počet závisí na velikosti školy (Zákon č. 564/1990 Sb.). Pozice zástupce ředitele není nikterak legislativně definovaná, avšak tato funkce je v dnes v řízení škol (obzvláště těch větších) nepostradatelnou nutností.

Proměnily se také kontrolní mechanismy při monitorování výkonu funkce ředitele. Hlavní instituce, která hodnotí kvalitu ředitelovy práce, je ČŠI. Ta má nezávisle zhodnotit efektivní chod školy a při potížích dát případně námět zřizovateli na výměnu ředitele. ČŠI však nijak neomezuje rozhodovací pravomoci ředitele, naopak sami ředitelé se mohou účastnit inspekce na jiné škole. Dále je zřízena rada školy, která je dalším kontrolním orgánem, jenž monitoruje proces řízení školy jejím ředitelem. Může mít námítky k výběru

i odvolání ředitele. Ten se zároveň nemůže stát jejím členem. Rada školy také analyzuje důležité dokumenty, které ředitel vydává (výroční zprávu či rozpočet školy) (Zákon č. 564/1990 Sb.).

Postupně dochází k stále častější novelizaci zákonů a vydávání množství vyhlášek, které pozměňují výkon ředitelské funkce či proměňují určité aspekty školství. Pro ředitele je tak stále problematičtější se v stále aktualizovaných legislativních reformách vyznat. Například od roku 1984 do roku 1990 se jednalo pouze o jednu legislativní změnu přímo se týkající ředitele školy. Oproti tomu od roku 1990 do roku 1995 se jednalo již o 5 změn (Kalous, 1997, s. 33). V současnosti se intervaly legislativních změn ještě urychlily. Neúspěšná skončila snaha zbavit ředitele školy administrativní zátěže, která v 80. letech odradila množství osob od výkonu této profese. Brzy sami ředitelé zjistili, že řídit školu bez byrokratické zátěže není příliš efektivní (Trojanová, 2012, s. 61).

Celkově byla 90. léta klíčovým obdobím transformace školství a řízení škol z období socialismu do podoby, kterou máme víceméně dodnes. Proměna českého školství z centralismu k decentralismu a demokratizaci řízení škol. Nově legislativa přinesla ředitelům více samostatnosti. S nově se rozšiřující autonomií škol se však pojila i odpovědnost (Trojanová, 2014, s. 13). Ředitelé si museli rozšířit vzdělání v nových oborech (ekonomii, personalistice atd.) a také v samotném managementu (plánování, řízení lidských zdrojů, strategická činnost), který do Čech postupně jako koncept řízení organizace pronikal. Postupně se tak stal z ředitele novodobý manažer.

## I. VI Počátek 21. století

Od 90. let došlo k zrychlujícímu se vývoji a modernizaci jak oboru školství, tak školního managementu. Již na počátku nového tisíciletí byly přijaty velmi potřebné dokumenty, které již definitivně transformovaly české školství z dob komunismu k modernímu přístupu v oboru řízení škol. Došlo k rozvinutí konceptů školského managementu i charakteristiky pozice ředitele školy. Školství začíná být nově jako celek řízeno velkými strategickými dokumenty, které se přímo dotýkají i ředitele. Tyto dokumenty vznikají především z důvodu potřeby rychle a často aktualizovat směřování českého školství v důsledku nových trendů a inovací (digitalizace, AI). Bohužel často dochází k přesycení samotných ředitelů množstvím nových dokumentů a častou novelizací platné legislativy.

Významným mezníkem je hned rok 2000, kdy došlo k reformě státní správy, čímž vyvrcholila decentralizace českého školství, která s sebou přinesla množství pozitivních i negativních důsledků (Trojan a Svobodová, 2019, s. 208). Zrušeny byly školské úřady a jejich pravomoci přešly na nově vzniklé obce a kraje (Šafránková a Urbanová, 2023, s. 66). Obce také nově z pozice zřizovatele jmenují i odvolávají ředitele a od roku 2004 tak činí i kraje (Zákon č. 284/2002 Sb.).

*„Školy dnes procházejí řadou významných změn. Získaly větší autonomii, mění se jejich postavení ve vzdělávacím systému i ve společnosti, mění se jejich tradiční funkce a vnitřní klima. To vše klade nové a mnohem náročnější požadavky na učitele, na ředitele i na spolupráci celého pedagogického sboru.“* (Národní program rozvoje vzdělání v ČR 2002, s. 20)

Prvním důležitým dokumentem, které vzešel v platnost, byl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice neboli tzv. Bílá kniha z roku 2001 (Vališová a Kasíková, 2007, s. 89). Ten přivedl řadu žádaných reforem, které završil nový školský zákon v roce 2005. Například poprvé jmenovitě zaváděl potřebu celoživotního vzdělávání jak učitelů, tak ředitelů. Nově došlo k upravení postavení ředitele školy v rámci zvýšené autonomie školy. Ředitel měl nejvyšší rozhodovací pravomoc týkající se dané školy, naopak byla oslabena centrální moc státu a úřadů. Potvrzena byla také 6letá délka funkčního období ředitele a způsob jmenování ředitele na základě vyhraného konkurzu. Na VŠ byl zaveden nový vzdělávací program Školský management, který měl kvalifikačně

zajistit přípravu ředitelů škol na výkon jejich funkce (Národní program rozvoje vzdělání v ČR 2002, s. 22). Dále se prohloubila možnost nabídky dalšího vzdělávání a školení ředitelů. Mělo vzniknout tzv. Centrum pro přípravu a doškolování řídicích pracovníků, které mělo mimo ředitele připravovat i zaměstnance MŠMT nebo školní inspektory. Důležitým bodem bylo určení strategie české vzdělávací politiky a stanovení hlavních cílů rozvoje školství (např. vymezení vzdělávacích plánů). Tzv. Bílou knihu poté nahradily školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících a následně Strategie 2020.

Dalším mezníkem byl rok 2003, kdy se školy staly právními subjekty. Více se tak posílila decentralizace a s ní nezávislost na MŠMT, větší pravomoci samosprávy – obcí a krajů. Odtud také pramení velká autonomie a odpovědnost ředitelů škol – převážně v právní a ekonomické oblasti a od roku 2005, kdy jsou vytvořeny rámcové vzdělávací programy, také v oblasti vzdělávání. Zavedení právní subjektivity však také postupem času vedlo k tomu, že ředitelé stále více upřednostňovali a rozvíjeli své ekonomické a právnické kompetence oproti pedagogickým (Trojan, 2016, s. 77). Jak už bylo zmíněno, s velkou autonomií jde ruku v ruce vysoká odpovědnost ředitele školy za řízení školy a vedení zaměstnanců (TALIS, 2018, s. 13).

Klíčovými legislativními dokumenty počátku 21. století jsou zákon o pedagogických pracovnících a školský zákon. Ty, ač jsou často aktualizovány (např. v roce 2007 uzákonění 10leté povinné školní docházky), platí dodnes. Vývoj školství v ČR poté také ovlivnily významné politické události, nejvíce vstup do EU 1. května roku 2005.

Zákon o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb.) vymezuje základní předpoklady pro výkon funkce ředitele školy (který je také pedagogickým pracovníkem) a činnosti pedagogických pracovníků. Zákon uvádí nutnou kvalifikaci těchto pracovníků ve školství, pravidla přímé a nepřímé pedagogické činnosti a také např. jejich povinnost se dále vzdělávat (Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989, s. 6). Co se týče školského managementu, zákon stanovuje zejména zásady, která musí osoba dodržet, aby se mohla ředitelem stát. *„Předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy (1) Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce.“* (Zákon č. 563/2004 Sb.). Délka praxe se lišila dle druhu škol (3

roky na MŠ, 4 roky na ZŠ a 5 let na SŠ). Dále si ředitel musel do 3 let doplnit potřebné znalosti v oblasti školského managementu (například již zmíněným tzv. funkčním studiem). Zmíněna je také povinnost přímé pedagogické činnosti ředitele. Také zde byly zmíněny další kompetence již úřadujícího ředitele, například jeho pravomoc stanovit učitelům týdenní počet přímé pedagogické činnosti či nezávislost při výběru učitelů a studentů. Důležitá je pravomoc ředitele rozhodovat o sjednání pracovního poměru dle zákoníku práce a další náležitosti týkající se zaměstnanců – čerpání dovolené, odměňování atd. Ředitel dále zodpovídá za školské poradenské pracoviště na škole (vlivem rozvoje poradenských služeb), stává se autorem programu primární prevence a krizového plánu atd.

Roku 2004 vyšel v platnost nový školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb.), základní právní předpis v současném školství, který mimo jiné vymezil některé kompetence, práva a povinnosti ředitele školy (Trojanová, 2012, s. 46). Řediteli přísluší například hlavní odpovědnost za řízení školy, za poskytovanou službu, tedy vzdělávání žáků, a její úroveň (Zákon č. 561/2004 Sb.). Ředitel tedy odpovídá, jak za kvalitu vzdělávacího procesu, tak i za hmotné zabezpečení školy a odbornost zaměstnanců – pedagogických i nepedagogických pracovníků. Dle školského zákona ředitel také řídí na škole sestavení školního vzdělávacího programu (dle RVP a NPV), sestavuje tzv. pedagogickou radu, která je jeho hlavním pomocným orgánem, či zajišťuje DVPP. Naopak hlavním kontrolním orgánem, který monitoruje činnost ředitele přímo ve škole (mimo ČŠI) je školská rada. Ta schvaluje školní řád, výroční zprávu a další dokumenty. Ředitel však může do rady jmenovat třetinu jejích členů (Trojanová, 2012, s. 48). Můžeme mluvit o postupné demokratizaci stylu řízení škol (podle Lewina), kdy jsou zaměstnanci zapojeni do procesu leadershipu (Veteška, Svobodová a Tureckiová, 2023, s. 51,52).

Dále ředitel zřizuje pozici asistenta pedagoga na škole, vypracovává výroční zprávu školy, může dovolit nadanému žákovi přeskočit ročník, může udělit tzv. ředitelské volno (na dobu až 5 dní) a vytváří školní řád. Ze zmíněných pravomocí je jasně patrná velká odpovědnost ředitele, který zodpovídá jak za dohled nad žáky, tak za využívání peněz ze státního rozpočtu i za provoz školy. *„Ředitel školy a školského zařízení a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a*

*školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3, c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.). Zákon také zmiňuje financování ředitelské funkce a proces jmenování a odvolání. Zajímavostí je, že ředitel může být zřizovatelem odvolán buď pokud mu skončí funkční období (které je 6 let), pokud dostatečně neplní své povinnosti (např. dle upozornění ČŠI), ale také pokud dosáhne 65 let věku (Zákon č. 561/2004 Sb.). Aby se naopak člověk mohl do konkurzu na tuto pozici hlásit, nesmí mít záznam v trestném rejstříku, naopak se předpokládá dobrý zdravotní stav a znalost českého jazyka.

Dlouhodobým vývojem školství i řízením škol se zabývá Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, 2014, s. 18). V dokumentu se objevuje jedna z prvních kritik českého konceptu školského managementu. Kritizovaná je například nemožnost z pozice ředitelů předvídat vývoj vzdělávací politiky a tím včas a pružně reagovat. Objevuje se myšlenka vytvoření sjednoceného kariérního systému pro ředitele (i učitele), který by např. odrážel další vzdělávání při platovém ohodnocení. Přestože v roce 2017 byly snahy kariérní řád ve školství zavést, dodnes tak učiněno nebylo (Trojan a Svobodová, 2019, s. 211). Kritizována byla také absence jednotné metodické a další podpory ředitelů, kdy noví zřizovatelé (obce a kraje) nedostatečně nahradili funkci zrušených školských úřadů. Jednotná podpora ředitelů však dodnes chybí (viz praktická část). Na otázku výběru dalšího vzdělávání a hodnocení ředitelů v roce 2019 ČŠI odpovídá dokumentem *„Implementovat standard ředitele vycházející z hodnotících kritérií ČŠI jako nástroj pro jejich výběr, vzdělávání a hodnocení“* (Trojan a Svobodová, 2019, s. 211).

Počátkem nového tisíciletí dochází k dokončení vývoje školství z 90. let. Přijata jsou významná rozhodnutí, která de facto definovala řízení škol do podoby, kterou známe dnes ve 20. letech 21. století. Výrazné změny ale také přinášejí počátky prvních problémů a výzev. Postupem času však došlo k jasnému vymezení pozice ředitele škol v České republice. Ten je nyní právně samostatný manažer s velkou mírou autonomie v rozhodování a odpovědnosti za školu a zaměstnance. Osoba vykonávající tuto pozici musela skloubit kompetence – lídrovské (vést lidi), manažerské (vytvoření strategie školy),

odborné, sociální (řešení konfliktů), osobnostní (DV) i pedagogické (výuka) (Trojanová, 2012, s. 62). Postupem času se tak začalo jednat o stále komplexnější a tím i náročnější profesi.

## II. Současná podoba řízení škol

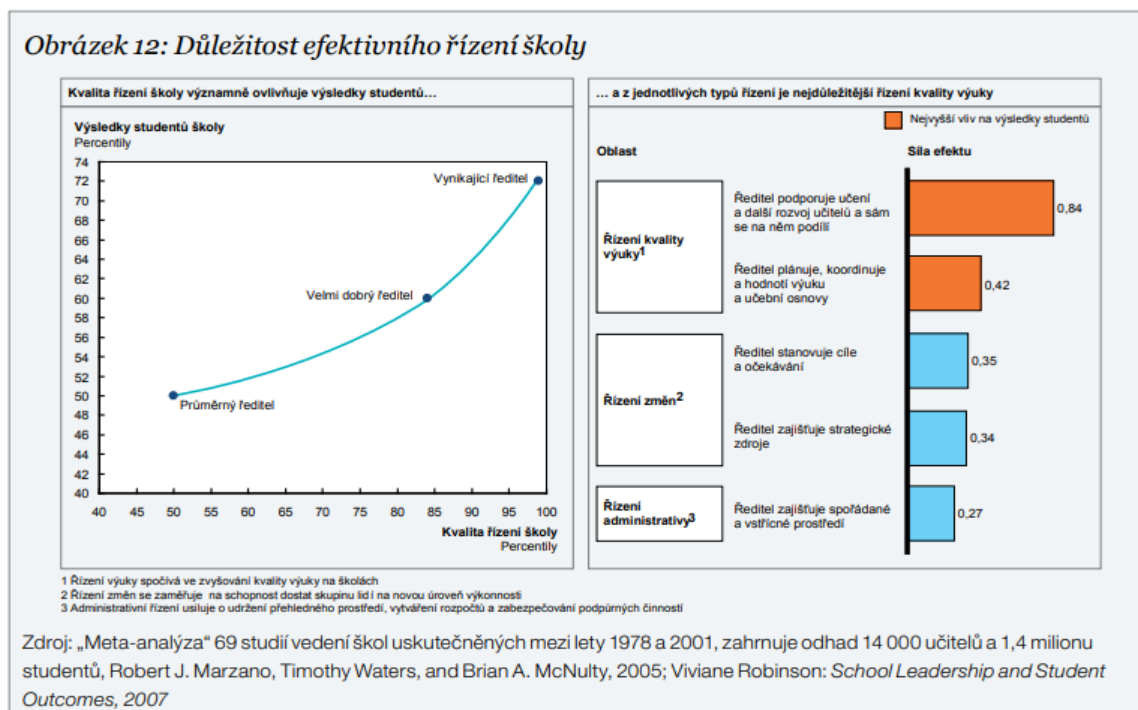
V následující kapitole se podrobněji podíváme na současnou podobu řízení škol v ČR a také na problémy a výzvy, kterým sami ředitelé čelí v širokém kontextu českého školství. Na jednotlivá témata je nahlíženo skrze nejaktuálnější šetření a výzkumy, jak tuzemské, tak mezinárodní. Cílem je popsat charakteristiky školského managementu v polovině 20. let 21. století, zejména jeho specifika v rámci ČR, a stručně nastínit možný vývoj tohoto oboru do budoucna či jeho překážky.

Řízení škol prochází větší proměnou, než kdykoliv dříve (Šafránková a Urbanová, 2023, s. 19). Dynamický a trvale se zrychlující vývoj školství v současnosti stále častěji ovlivňují vnější aktéři (politický vývoj, technologický pokrok i globalizace). V současnosti se rozvíjí například krizový management škol s ohledem na pandemii Covid-19, klimatickou krizi či útoky na školách (Informace MŠMT ohledně zákona o mimořádném ředitelském volnu a mimořádném vzdělávání distančním způsobem pro období epidemie onemocnění COVID-19, 2022, s. 1). Od ředitele se očekává, že bude aktivně a pružně reagovat, což však zahrnuje velkou odpovědnost a zvýšené úsilí. I proto dnes není o výkon této pozice v ČR velký zájem. Důvody, proč tomu tak je, se budeme zabírat.

Na první problémy řízení škol v ČR upozornil výzkum společnosti McKinsey z roku 2010. Sami ředitelé si při šetření stěžovali na nedostatečnou podporu a zpětnou vazbu od jejich nadřízených (McKinsey & Company, 2010, s. 22). Také kritizovali kroky ČŠI, která dle nich sice hodnotí celou školu, ale řediteli neposkytuje konkrétní informace, co zlepšit v rámci řízení školy a jak se dále profesně vzdělávat. Platové ohodnocení ředitelů je dle studie v porovnání s dalšími vedoucími pracovníky (převážně v soukromém sektoru) s vysokoškolským diplomem poměrně nízké i v rámci EU (McKinsey & Company, 2010, s. 22). Výzkum také upozornil na fakt, že se ředitelé škol věnují řízení výuky a pedagogického procesu na školách pouze z 21 % ze svého času (McKinsey & Company, 2010, s. 20). Zbytek času nejvíce věnují administrativě. Čas věnovaný byrokratickým úkonům se za posledních 10 let zdvojnásobil (McKinsey & Company, 2010, s. 20). Tento poměr zabývání se administrativou na úkor řízení výuky se v současnosti ještě zvýšil. Dle odborníků v řízení škol by však měly být tyto hodnoty přesně opačné. Řízením pedagogického procesu by měl ředitel trávit 80 % svého

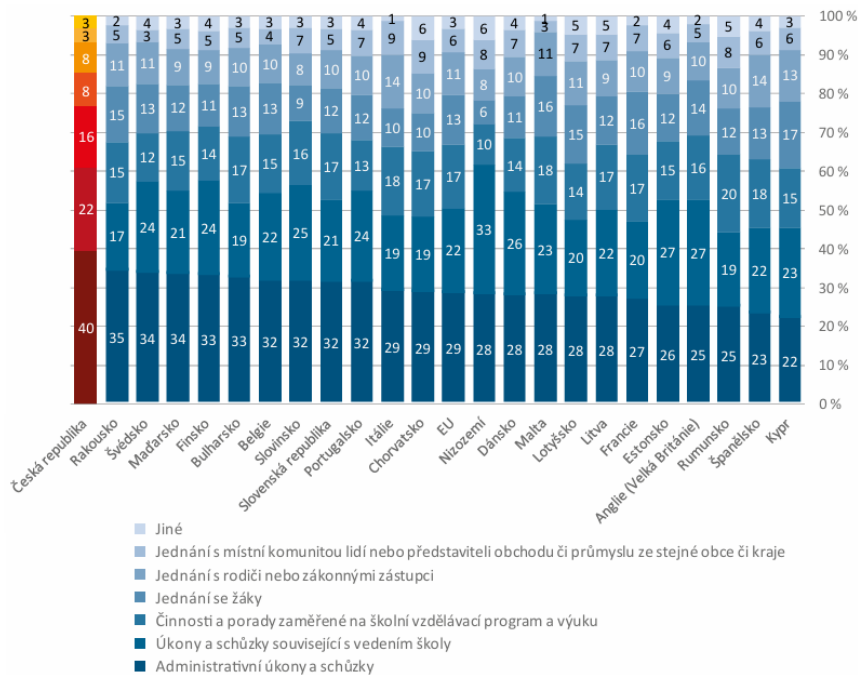
pracovního času a pouze 20 % administrativními záležitostmi (McKinsey & Company, 2010, s. 20). V zemích, kde je vzdělání na nejvyšší úrovni, tráví ředitelé škol více než polovinu svého času řízením kvality výuky. Právě efektivní řízení kvality výuky a pedagogického procesu se nejvíce odráží na výsledcích samotných žáků. Výzkumy uvádějí, že ředitelé až ze 30 % ovlivňují to, co se žáci na dané škole naučí (Zájem o pozici ředitele školy má jen šestina učitelů). Doba, kterou ředitel řízením pedagogického procesu tráví, se však snižuje. V roce 2019 touto činností ředitelé v průměru trávili pouze 15 % svého pracovního času (Federičová, 2019, s. 3). Dle Federovičové by však měl ředitel pedagogickému věnovat minimálně 50 % času (Černý, 2022, s. 8). ČŠI také pravidelně poukazuje na nedostatečnou kvalitu výuky na ZŠ, která se odráží právě v nedostatečném vedení pedagogických pracovníků. Zároveň ČŠI podotýká, že se kvalita leadershipu léty zhoršuje (Černý, 2022, s. 6).

Obrázek 12: Důležitost efektivního řízení školy

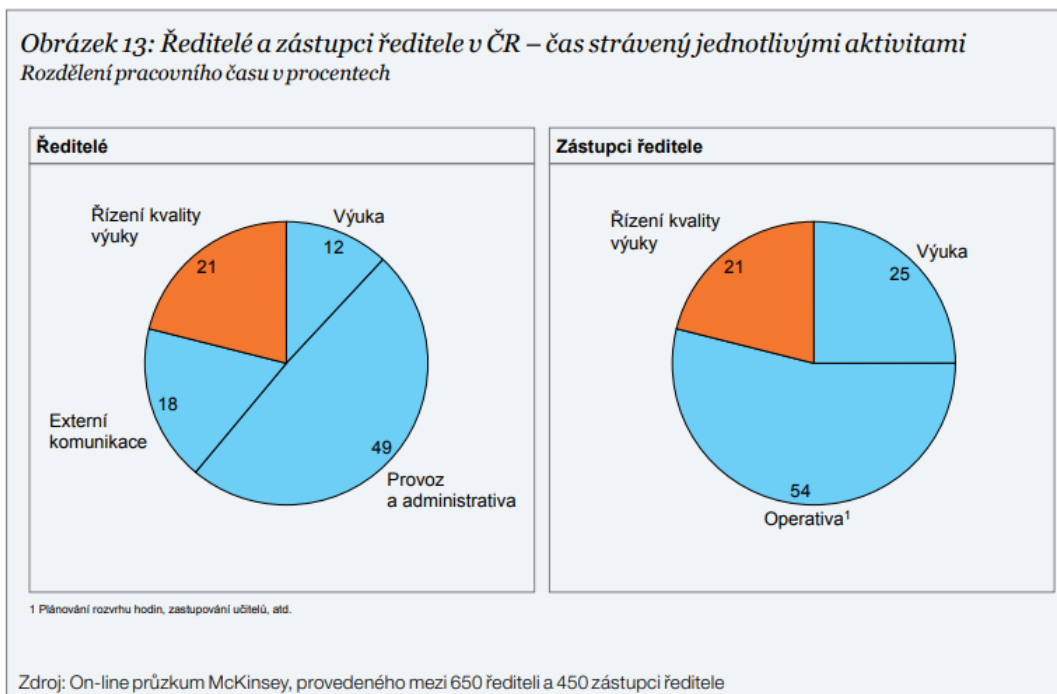


(McKinsey & Company, 2010, s. 20, 21)

Graf 5.4 Podíl pracovního času ředitelů věnovaného jednotlivým aktivitám



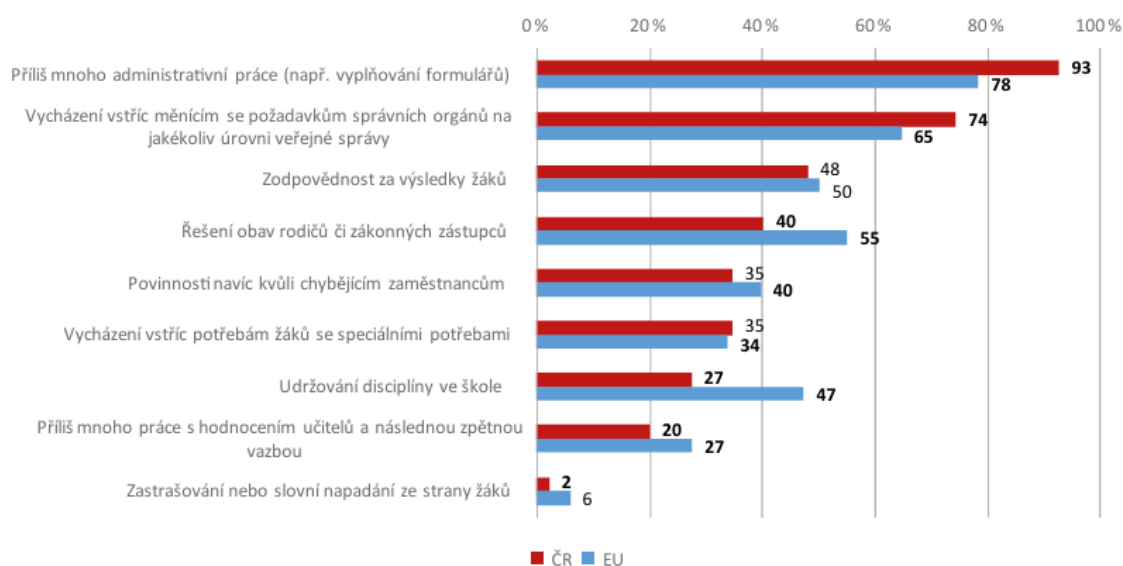
(TALIS, 2018, s. 35)



(McKinsey & Company, 2010, s. 21)

Jak již bylo zmíněno výše, čeští ředitelé věnují administrativně velkou část svého času (TALIS, 2018, s. 28). Podle výzkumů je to nad 40 %, což je nejvíce času v celé Evropské unii (TALIS, 2018, s. 26). Při porovnání výzkumů TALIS z roku 2013 a 2018 zjistíme, že administrativní zatížení narůstá na úkor dalších, často daleko důležitějších činností ředitele (zabývat se vzdělávacím procesem, DV atd.). Dle výzkumů přehlacení administrativními úkony také nejvíce vede ke zvýšené stresové zátěži ředitelů škol a nebezpečí syndromu vyhoření (Šafránková a Urbanová, 2023, s. 17).

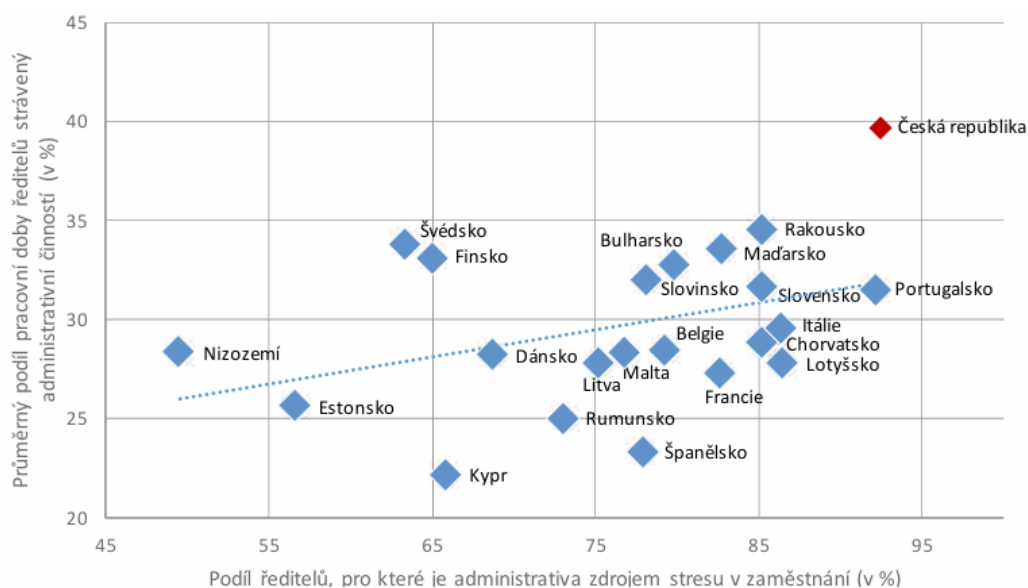
**Graf 5.6 Podíl ředitelů, pro které jsou následující skutečnosti docela nebo do velké míry zdrojem stresu**



*Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.*

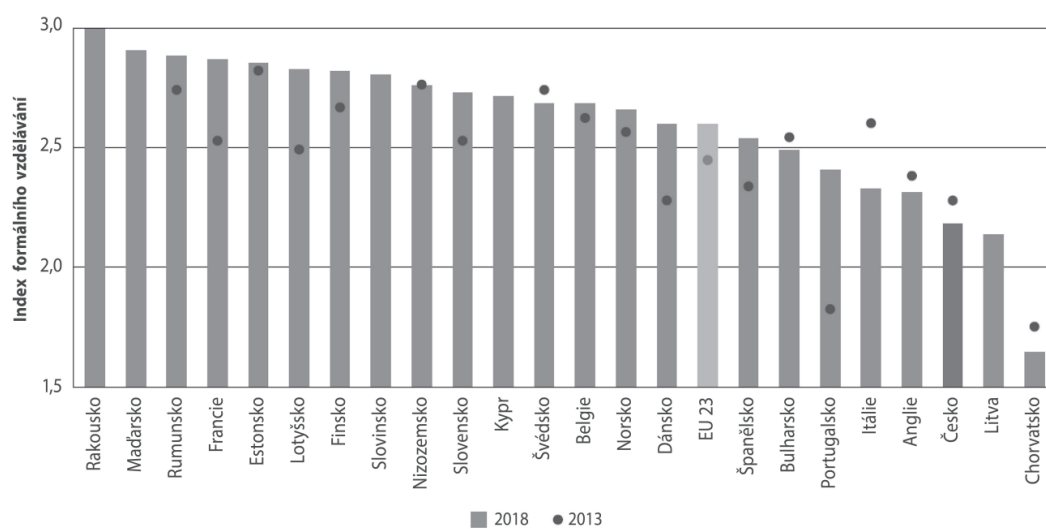
(TALIS, 2018, s. 28)

**Graf 5.7** Souvislost mezi mírou administrativy v práci ředitele a jejím vnímáním jako zdroje stresu



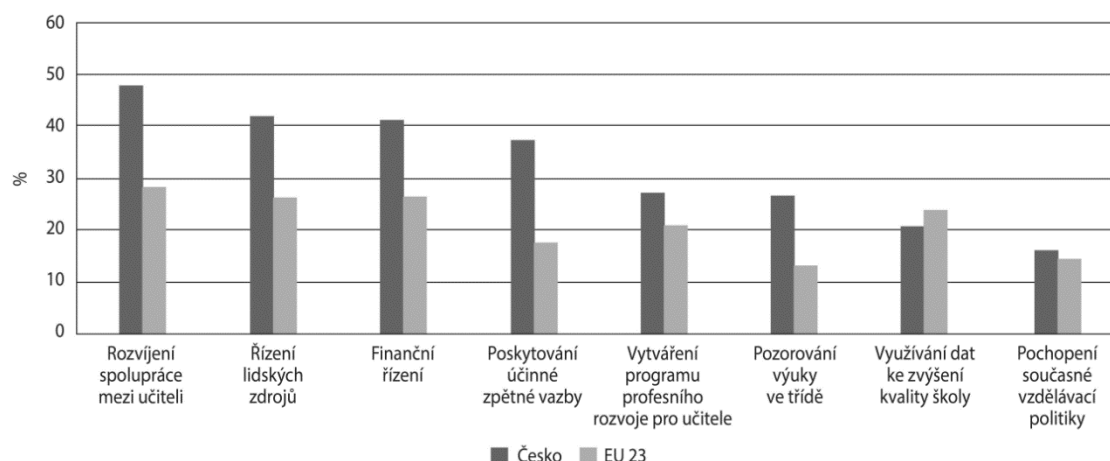
(TALIS, 2018, s. 29)

Mnohokrát zmiňovaným problémem českých ředitelů (i učitelů) je jejich další vzdělávání. Ředitelé narážejí na množství překážek, a to v konečném důsledku vede k demotivaci se DV účastnit a tím se efektivně rozvíjet ve svém oboru. ČŠI upozorňuje, že ve školním roce 2022/23 bylo DV ředitelů vyhovující jen u 5 % ZŠ! (ČŠI: Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/23. s. 92). I dle indexu formálního vzdělávání ředitelů se ČR umísťuje na 21. místě z 23. zkoumaných zemí (převážně členů EU) (Černý, 2022, s. 21).



(Federičová, 2019, s. 11)

Sami ředitelé pocítují nejvíce nedostatečnou podporu ve věcech týkajících se právní a ekonomické agendy, a právě v těchto oblastech je potřeba se do vzdělávat (Černý, 2022, s. 17). Bohužel, když už k DV dochází, ředitelé daleko více využívají nabídku kurzů zaměřujících se na tuto problematiku, a nikoli na pedagogické vedení školy, které je však klíčové (Federičová, 2019, s. 11). Přitom ředitel má povinnost účastnit se DV především ze své pozice pedagogického pracovníka, nikoli z pozice řídicího pracovníka (Trojan a Svobodová, 2019, s. 208). Rychlý příchod managementu do ČR po roce 1989 a jeho následný dynamický vývoj ve školství vedl k tomu, že manažerská funkce ředitele začala být přeceňována na úkor jeho pedagogického působení (Trojan, Tureckiová a kol., 2015, s. 30). Pedagogické vedení se ocitá na pomyslné vedlejší koleji již při konkurzu na ředitele. Zřizovatelé totiž sami nemají s pedagogickým vedením žádné zkušenosti, a tak vybírají především dle kompetencí uchazeče vztahujících se k obstarání provozu školy. Avšak od ředitelů se v současnosti chce daleko více. Požadavky na ně se neustále stupňují, v pozici je potřeba stále komplexnější osoby (Trojan, Tureckiová a kol., 2015, s. 30). Výzkumy například poukazují na skutečnost, že společnost od ředitelů (po MŠMT) nejvíce očekává, že přispějí k proměně a rozvoji českého školství (Trojan a Svobodová, 2019, s. 206).



(Federičová, 2019, s. 11)

Problematické je také již zmiňované funkční studium, které si musí ředitel dodělat, aby získal potřebnou kvalifikaci pro výkon funkce. Někteří ředitelé si stěžují, že získávání kvalifikace až následně po jmenování do funkce zabírá čas, který je potřebný při samotném řízení školy, které je zpočátku velmi náročné. Ředitel tak má povinnost mít pedagogickou praxi, avšak nemusí mít absolvovaný žádný kurz školského managementu (byť je těchto kurzů řada – např. program ČŠI Vzdělávací lídr). Začínající ředitelé tak často nejsou dostatečně připraveni na komplexnost výkonu řídicí profese. Chybí jim i podpora jakožto začínajícím ředitelům. Na nepřipravenost ředitelů školu při nástupu do funkce poukazují i výzkumy porovnávající jednotlivé země EU, například TALIS 2013 (Federičová, 2019, s. 11). Proto zaznívají názory, že by tato příprava ředitelů mohla být absolvována ještě před nástupem do funkce. Protože dle výzkumu M. Federovičové z roku 2019, studijní programy na přípravu ředitelů vůbec neabsolvuje až 42 % ředitelů (oproti 12 % v EU) (Federičová, 2019, s. 2).

Jedním z příznaků problémů školského managementu je nízký zájem ucházet se o ředitelskou pozici. Tento negativní trend potvrzují i šetření ČŠI z roku 2018 a 2023. Do 44 % konkurzů na ředitele se v roce 2018 přihlásil pouze jediný uchazeč (O místa ředitelů škol není v Česku zájem. Ministerstvo chce změnit podmínky výběrových řízení, 2019). V školním roce 2023/24 se konkurzů v průměru účastnilo jen 2,3 uchazečů (Konkurzní řízení na ředitele škol a školských zařízení, 2023-24, s. 15,16). Situace měla být řešena novelizací vyhlášky o konkurzu na ředitele školy, která proběhla v roce 2019 a 2021 (Vyhláška č. 54/2005 Sb.). Přesto nezájem uchazečů se o tuto pozici v konkurzu ucházet

přetrvává. Dle studie PAQ Research a platformy Učitel naživo z roku 2024 má zájem ucházet se o pozici ředitele školy pouze šestina učitelů (ze kterých nejčastěji ředitel pochází). V témže roce se do dvou desítek konkurzů nepřihlásil ani jeden zájemce (Zájem o pozici ředitele školy má jen šestina učitelů., 2024, s. 1).

**TABULKA 3 | Počet uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči**

Počet uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru s uchazeči	Podíl celkem (v %)	Podíl MŠ (v %)	Podíl ZŠ (v %)	Podíl SŠ (v %)
žádný uchazeč	4,0	5,7	3,4	0,5
1 uchazeč	43,9	44,9	39,9	45,5
2 uchazeči	24,8	25,9	23,8	25,8
3 uchazeči	13,3	13,4	13,7	11,3
4 uchazeči	7,1	5,6	9,3	7,5
5 a více uchazečů	6,9	4,6	10,0	9,4

(ČŠI: Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/23. s. 92)

Dle výzkumů jsou jako největší překážky uváděny administrativa a velká pracovní vytíženost, se kterou se pojí zvýšená míra stresu. Problém ve velkém množství administrativy uvádí až tři čtvrtiny respondentů. Překážkou uchazečů je i obava, že budou politicky rozdílně orientovaní než zřizovatelé, což se může odrazit na jejich nepřijetí. Politizace konkurzů se obává až třetina účastníků šetření (TALIS, 2018, s. 45). Kritéria konkurzů jsou totiž často subjektivní, nejednotná a netransparentní, i když je nutné zmínit, že se v současnosti pracuje na reformě výběrových řízení ředitelů. Další bariérou, kterou potencionální uchazeči uvádějí, je nedostatečné finanční ohodnocení, které neodpovídá náročnosti profese.

Při malém počtu zájemců o post ředitele školy dochází k tomu, že jsou vybraní ředitelé často nekvalifikovaní tuto manažerskou pozici vykonávat a až zpětně si dodělávají potřebnou odbornost (viz funkční studium o 100 hodinách). Nutno však říct, že žádný zákon ČR přesně nenařizuje ředitelům před konkurzem absolvovat jakoukoliv přípravu týkající se školského managementu (Kompetence ředitelů: Lepší výsledky jsou ve školách s dobrými vztahy a lepší prací s ŠVP, 2022). Kvalifikace ředitele se tedy posuzuje pouze jako u učitelů, tedy dle dosaženého vysokoškolského pedagogického vzdělání. V ČR také stále nebyly přesně vymezeny vyžadované kompetence, kterými by měl disponovat ředitel školy (Trojan, 2016, s. 70). Příklad si můžeme vzít z jiných evropských zemí, jako je Belgie či Norsko, kde je uzákoněno, že ředitel musí před konkurzem absolvovat určité

oborné vzdělání zabývající se kompetencemi nutnými ke kvalitnímu řízení školy (Trojanová, 2012, s. 14).

Přestože se do konkurzů na ředitele školy hlásí málo zájemců, po zvolení do své funkce v ní ředitelé dle výzkumu TALIS zůstávají dlouho (v průměru zhruba 12 let, tedy 2 období – což je evropský nadprůměr) (TALIS, 2018, s. 78). Inspirací mohou být jiné státy. V Kanadě je odpovědnost ředitele jasně vymezená do 5 oblastí, z nichž každá odráží určité kompetence, jež by měl ředitel ovládat ještě před nástupem do funkce (McKinsey & Company, 2010, s. 35). Dle toho jsou stanovena konkrétní kritéria výběru ředitelů v konkurzech. V Singapuru ředitel prochází dlouholetým (4–6letým) přípravným kurzem, kde si před nástupem do funkce osvojuje potřebné dovednosti.

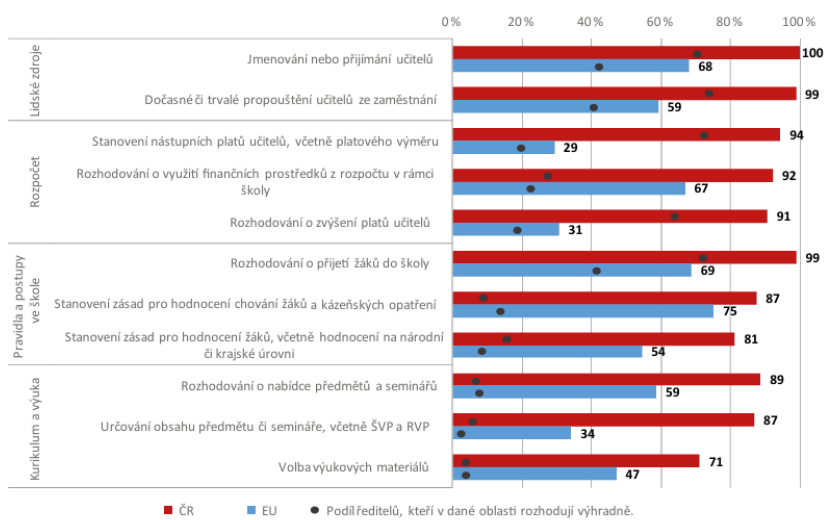
Jedním z nejnápadnějších specifíků českého managementu škol je zajisté vysoká míra autonomie řízení škol a s tím související vysoká odpovědnost (Veteška, Svobodová a Tureckiová, 2022, s. 33). Neboť čím vyšší je autonomie školy, tím větší odpovědnost v rozhodování má její ředitel (Kalous, 1997, s. 17). Podle šetření PISA z roku 2009 má Česká republika 2. největší autonomii ze šetřených zemí (po Nizozemí) (Trojanová, 2012, s. 13). A to, co se týče kurikulární autonomie, nezávislosti ve využívání zdrojů i dalších aspektů. Pro porovnání, v některých zemích si ředitelé nemohou rozhodovat, jaké zaměstnance do školy přijmou a např. v Řecku není řediteli ani dovoleno vybírat si vlastního zástupce (Trojanová, 2012, s. 12). Míra autonomie definována jedním zákonem je však bohužel často v kontrastu s jinými (např. zákoníkem práce).



(PISA, 2012, s. 73)

Dle výzkumu TALIS z roku 2018 mají oproti zbytku EU čeští ředitelé velkou odpovědnost především při stanovování platu a odměn učitelů, při určování obsahu výuky daných předmětů – především tedy personální a platová oblast managementu (TALIS, 2018, s. 73). Také je české specifikum to, že ředitelé mohou často rozhodovat svévolně bez zahrnutí jiných zaměstnanců školy.

**Graf 5.1 Podíl ředitelů, kteří uvedli, že mají klíčovou odpovědnost při rozhodování v uvedených oblastech**



Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.

(TALIS, 2018, s. 74)

## II. I STRATEGIE 2030 + a management škol

Klíčovým dokumentem, který vymezuje směřování českého školství do blízké budoucnosti, je Strategie 2030+. V oblasti řízení škol je kladen důraz na *nastavení systému komplexní profesní přípravy a podpory ředitelů* (např. podpora SYPO) (NPI: Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů). Podpora je pravděpodobně nejčastěji zmiňovaným pojmem dokumentu týkajícím se ředitele školy. Četnost zmínek o nutnosti podpory ředitelů vychází také z často zmiňované přetíženosti ředitelů. Podpora je dle Strategie 2030+ nutná jak na centrální úrovni, tak přímo v regionech. Týkat se má konkrétně pomoci při velké odpovědnosti a náloži práce, metodické podpory a také snížení administrativní zátěže ředitelů, aby se více mohli soustředit na pedagogický proces a jeho řízení. Ředitelé jsou přetížení a řízení pedagogického procesu věnují pouze zlomek svého času. Zároveň byla jejich podpora v minulosti nedostatečná, což se odrazilo na neefektivní modernizaci škol a neschopnosti ředitelů sledovat trendy jak ve vzdělávání, tak v řídicím procesu.

Dalším důležitým bodem Strategie je nutnost spolupráce mezi řediteli, sdílení zkušeností a pravidelná komunikace např. formou porad ředitelů, Asociace ředitelů základních škol (AŘZŠ) atd. Po ředitelích se také vyžaduje kontakt s dalšími aktéry ve vzdělávacím procesu – zřizovateli, inspektory, ale i rodiči. Zmíněna je i potřeba vyššího finančního ohodnocení a specifikace odměňování ředitelů. V ČR stále chybí jednotný kariérní systém ve školství, který by jasně definoval odměny jak pedagogů, tak i ředitelů s ohledem např. právě na jejich DV (Kalous, 1997, s. 17). Tato reforma by mohla případně podpořit motivaci osob ucházet se o ředitelský post, což je problém, který bude zmíněn níže. Podpory se má dostat i oborům školského managementu na VŠ i dalším vzdělávacím kurzům pro ředitele. Má vzniknout tzv. kompetenční profil ředitele (obsahující znalosti, dovednosti a osobní předpoklady), který by měl pomoci s výběrem, školením i hodnocením ředitelů. S touto reformou jsou zmíněny i zřízení systému zaškolujících ředitelů, povinné stáže na jiných školách či supervize ředitelů. Strategie poukazuje zároveň na nedostatečnou snahu ředitelů se dále vzdělávat, proto je podpora vzdělávacích kurzů taktéž na místě. Souhrnným cílem dokumentu je podpořit řízení pedagogického procesu (na úkor administrativní a provozní zátěže) a posílit především lídrovskou pozici ředitele školy (Strategie 2030+, 2019, s. 54). Kvalitním lídrem (či leaderem) školy je myšlen

*„ředitel, který uznává hodnotu vzdělání a je v souladu s trendy vývoje vzdělávací politiky. Zná stav a potřeby vlastní školy a má vizi, kam směřovat její rozvoj v souladu s těmito trendy. Vůdčí osobnost, která naslouchá, komunikuje a kooperuje s cílem najít konsenzus v potřebách všech aktérů zainteresovaných do života školy, vlastním příkladem motivuje k úsilí o změnu a cíleně připravuje podmínky pro zážitek úspěchu všech zúčastněných. Veřejný komunikátor, který dokáže prezentovat vizi změny směrem k zaměstnancům školy, zřizovateli, rodičům i komunitě v okolí školy. Rozhodný a zodpovědný při implementaci strategických opatření.“ (Strategie 2030+, 2019, s. 12).*

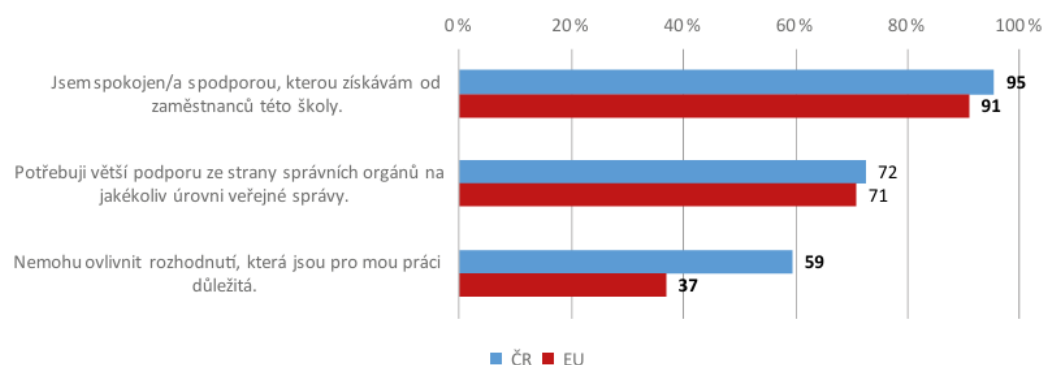
## **II. II Mezinárodní srovnání ředitelů školy**

Pokud se pokusíme o srovnání českého školského managementu s dalšími zeměmi (ponejvíce zeměmi EU), zjistíme jednotlivá tuzemská specifika při řízení škol i nelehké výzvy.

Oproti jiným vyspělým západním státům je český management škol charakteristický velkou autonomií škol (mimo Nizozemí), ředitelé se potýkají s velkým množstvím administrativy, není uzákoněná odborná příprava ředitelů škol, vysoký počet škol (což plyne z velkého množství obcí) vyžaduje množství ředitelů, nicméně ze současných výzkumů je zřejmé, že zájem o pozici ředitele upadá (Federičová, 2019, s. 2). Pozice ředitele není dostatečně atraktivní. Ředitel má nízký plat v porovnání s jinými manažerskými profesemi v ČR (např. v soukromém prostoru). Nízké platové ohodnocení mají čeští ředitelé i při porovnání s dalšími zeměmi EU.

Na některá specifika českého managementu škol i překážky dalšího rozvoje tohoto oboru poukazují výsledky mezinárodního výzkumu TALIS, který porovnává vzdělávání ve skoro 50 zemích, především s ohledem na zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol. Šetření vyzdvihává skutečnost, že čeští ředitelé nadprůměrně provádějí hospitace učitelů. V průběhu let se také zlepšuje hodnocení práce ředitelů školy (Trojan, 2016, s. 70), byť se evaluace zaměřují především na ekonomické a legislativní aspekty výkonu této funkce a další činnost se přehlíží. V porovnání s dalšími zeměmi čeští ředitelé vyjadřují jednu z nejvyšších mír spokojenosti s výkonem své funkce. Absence zmiňované podpory také většině tuzemských ředitelů výrazně nechybí (Trojan, 2016, s. 71). Což je i přes všechny výhrady, které jsou dále v dokumentu zmíněny, obdivuhodné.

**Graf 5.3 Podíl ředitelů, kteří souhlasí či rozhodně souhlasí s uvedenými výroky týkajícími se vnímané podpory**



*Pozn.: Statisticky významné rozdíly mezi ČR a EU jsou zvýrazněny tučně.*

(TALIS, 2018, s. 71)

V rámci EU čeští ředitelé nejméně spolupracují s jinými řediteli škol. (TALIS, 2018, s. 11). Taktéž s rodiči interagují méně, než je evropský průměr, a zároveň je méně zapojují do procesu rozhodování o směřování školy. Přes většinovou spokojenost více než polovina ředitelů dle zjištění rezignuje na snahu změnit současné nedostatky řízení škol na vyšších místech. Platové ohodnocení ředitele školy není příliš vysoké (v porovnání s jinými profesemi). Nejčastěji se ředitelé řadí do 12. a 13. platové třídy, avšak o jejich tarifním zařazení i odměnách rozhoduje zřizovatel (nejčastěji obec či kraj). Jsou tedy velké rozdíly ve výši platu mezi jednotlivými obcemi a kraji napříč republikou (např. mezi Prahou a pohraničím).

## II. III „Ideální“ ředitel moderní školy

Při všech požadavcích na ředitele, překážkách, kterým čelí, a zodpovědnosti, kterou má, je na místě si položit otázku: Jaký byl měl být ideální, kvalitní ředitel současné školy? A je vůbec možné této „kvality“ dosáhnout?

O komplexnosti osoby ředitele, již byla řeč. Současný ředitel ve své osobě zastává roli manažera, ekonoma, právníka, mediátora sporů na vícero úrovních (mezi rodiči, žáky, kantory) a také samozřejmě učitele. Na ředitele se zároveň kladou stále větší požadavky, neboť z pozice řídicího pracovníka plyne velká odpovědnost, autorita, ale také společenské postavení jakožto zástupce státu (Slavíková, 2003, s. 5). Profesionální ředitel by při výkonu měl disponovat množstvím různorodých vlastností a kompetencí, neboť zajišťuje široké spektrum činností (od komunikace se zaměstnanci a motivace po budování obrazu školy).

Ředitel by měl zvládat organizaci, jak práce vlastní, tak práce zaměstnanců (Zákon č. 561/2004 Sb.). Podle velikosti školy by měl umět část svých pracovních úkonů, povinností a pravomocí delegovat na zvolené zástupce ředitele. Co se týče nároků na ředitele školy a jeho kompetencí dle Vebera, jde především o 2 oblasti (Veber, 2014, s. 37). Odbornou oblast (získané vzdělání – aprobace, kvalifikace) a oblast chování (osobnostní vlastnosti). Nároky na ředitele jsou dnes velmi podobné jako u jiné manažerské profese. Ředitel by měl být rozhodný, disponovat přirozenou rolí vůdce, měl by být nositelem cílů a vize, neboť sestavuje strategický plán školy (spolu s dalšími významnými dokumenty), disponovat tzv. měkkými kompetencemi, např. seberegulací (Veteška, Svobodová a Tureckiová, 2022, s. 46), umět řešit konflikty, kromě řízení školy také být schopen vlastního sebeřízení, umět vychovávat i vzdělávat či kontrolovat procesy ve škole. Dvěma hlavními složkami řídicí pozice dle Trojanové jsou však vedení lidí a řízení pedagogického procesu (Trojanová, 2014, s. 13). Osoba ředitele tak v sobě současně mísí funkci manažera i lídra. Všechny tyto oblasti jsou mnohdy odlišné a sám ředitel se může lehce dostat do konfliktu rolí. Např. jako pro vyučujícího pro něj může být těžší, aby jej učitelé brali vážně a dodržovali hierarchii na pracovišti, neboť většina ředitelů pochází přímo z učitelského sboru dané školy. Základem práce ředitele je také stanovení kvalitní vize o směřování školy. Do procesu sestavování vize by měli být zahrnuti všichni pracovníci (pedagogičtí i nepedagogičtí) na škole.

Škola je ve 21. století definována jako neustále se učící organizace (Veteška, Svobodová a Tureckiová, 2022, s. 106). Měla by být moderní, naplno využívat marketing, PR, utvářet speciální kulturu školy či její image. Samotný ředitel by tak měl mít zájem na vlastním seberozvoji a vzdělávání. Měl by aktivně spolupracovat s dalšími subjekty, kromě rodičů a učitelů, taky např. s OSPODem a Policií ČR, při řešení rizikového chování ve škole. Důležitým cílem je zejména dohlédnout na to, aby byla škola bezpečným prostředím, kde může probíhat kvalitní výuka. Do řízení a správy školy se mohou nyní zapojit i rodiče, samosprávné celky, někdy i samotní žáci (např. skrze školní parlament či různé iniciativy) a samotné prostředí školy tak ovlivnit více než kdy dříve.

## II. IV Vývoj managementu škol do budoucna

Výše byla zmíněna některá úskalí řízení škol v ČR, avšak jak těmto výzvám čelit v budoucnu? Společnou překážkou, která spojuje většinu problému školního managementu (i školství jako takového), jsou finance a správa škol.

Česká republika má velké množství obcí i škol, které jsou jimi zřizovány. V porovnání s EU mají české školy v průměru nižší kapacitu (Federečičová, 2019, s. 22). Není proto divu, že se v budoucnu ve školství uvažuje o slučování škol včetně jejich řízení. Tyto kroky však nemusí vyřešit veškeré problémy. Systém škol by byl sice ekonomicky efektivnější, došlo by k zvýšení platů ředitelů i by se vyřešila poptávka po ředitelích škol, neboť by jich nebyla potřeba tolik, avšak současně s tím by ředitelům přibyla i práce navíc.

Někteří odborníci na školní management vidí východisko v rozvoji středního managementu školy. V praxi by to znamenalo rozšířit tým ředitele o další řídicí pracovníky. Zapojit do řízení více zástupců s vícero funkcemi (na které by byla delegována část ředitelovy práce), případně i zdvojení funkce ředitele u velkých škol, aby se přetíženému řediteli ulevilo (Trojan, 2016, s. 17). Například ve Švédsku je zřízena funkce tzv. super ředitele, který zastřešuje vícero škol a stará se převážně o administrativní a finanční záležitosti (Federečičová, 2019, s. 23). Samotní ředitelé škol poté mají více času na řízení pedagogického procesu. I v jiných zemích se můžeme setkat s ředitelem provozním a ředitelem pedagogickým (Černý, 2022, s.15). Nutné je však zmínit, že čeští ředitelé jsou poměrně konzervativní (jako české školství samotné) a ke slučování škol se staví spíše odmítavě.

Přínosné by také bylo zajištění vyšší podpory ředitelů ze strany zřizovatelů za cílem ulevit jejich administrativní zátěži. Po zrušení školských úřadů kraje a obce nedokážou efektivně metodicky pomoci ředitelům. Stále častěji se tak diskutuje o vytvoření konceptu středního článku podpory. Jednalo by se zejména o pomoc ředitelům s legislativou, byrokracií, ekonomickými i technickými náležitostmi. Příkladem může být anglický program Workload challenge (Federečičová, 2019, s. 26). Hlavním nadřazeným ředitelům škol jsou dnes v ČR nejčastěji starostové, což často nejsou odborníci v oblasti vzdělávání a na podpůrnou činnost nemají čas.

Podoba řízení škol se za posledních 100 let znatelně proměnila, obzvláště za posledních 30 let je změna výrazná. K dynamické transformaci tohoto oboru dochází

neustále a v důsledku globalizace rychleji než kdy dříve. Funkce ředitele je různorodá a čím dál komplexnější. Ovlivňuje ji množství nových trendů, přístupů i vnějších činitelů. Ředitelům přibývají nové kompetence, a ne vždy nahradily ty dřívější (Slavíková, 2003, s. 8). Naopak dochází k přibývání a „nabalování“ činností, které má kvalitní ředitel školy vykonávat.

### III. Praktická část

V teoretické části jsme charakterizovali specifika řízení škol v daných etapách vývoje Čech a popsali, jak se pozice ředitele vyvíjela až do současnosti. Tím jsme vymezili základy pro empirický výzkum. Z výše popsaného vývoje řízení tuzemských škol za posledních 100 let by měla být patrná transformace výkonu ředitelské profese až do podoby, kterou známe dnes. Avšak realizovaný výzkum si bude klást otázku, zda a jak tuto proměnu vnímají samotní ředitelé škol? Zda si jsou za svá léta praxe vědomi vývoje řízení škol konkrétně na jejich škole nebo jako celku v kontextu českého školství a vzdělávací politiky v zemi? Respondenti subjektivně zhodnotí, které konkrétní reformy byly k lepšímu a které nikoli. Příímí aktéři managementu škol tak mohou poukázat na legislativní změny, proměnu kompetencí, pravomocí, povinností ředitele, jeho společenskou pozici a prestiž tohoto povolání. Souhrnně mohou přinést informace o tom, co tato profese v současnosti obnáší, a hlavně jak se do dnešní podoby vyvinula za poslední desetiletí.

V průběhu výzkumu byli osloveni různorodí ředitelé škol. Odlišní věkově, léty praxe (vždy se však vyžadovalo setrvání v pozici ředitele po 3 funkční období), z různých regionů České republiky i jiných typů a druhů škol (SŠ, ZŠ, SOŠ, soukromé i veřejné školy). Účelem je zajištění různorodých úhlů pohledu na proměnu role ředitele školy. Proto byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu a forma polostrukturovaného rozhovoru, které poskytnou rozsáhlé informace subjektivním vnímáním jednotlivých ředitelů, založeným na jejich osobních zkušenostech a názorech, dle kterých jsou patrně nejvhodnějšími osobami k tomu, aby vypověděli, jak se řízení škol v Čechách proměnilo a jaké výzvy a příležitosti s sebou přináší jeho současná podoba.

### III. I Metodologie

Teoretická část vycházela z analýzy a přímé interpretace primárních pramenů (zejména knih a legislativních dokumentů) a sekundární literatury. V ní byl zvýšený důraz kladen na kritickou interpretaci těchto dokumentů. Jednou z překážek byl nedostatek odborné literatury k tomuto tématu, neboť se čistě o management škol začali odborníci ve školství zajímat až po roce 1989. Některé knihy týkající se především období od roku 1968 byly vydávány zpětně autory, kteří řízení škol v této éře popisovali zpětně. Bylo tedy zapotřebí vycházet z děl, která se věnují pozici ředitele pouze okrajově v kontextu českého školství. Ta se spíše zabývala dějinami vzdělávání u nás, správou škol a vzdělávací soustavou. Další obtíž nastala u děl z období nacistické a zejména komunistické diktatury, jelikož se předpokládá, že jsou autoři ideologicky zaujatí, a tedy neobjektivní. Hlavními zdroji ke starším etapám vývoje Československa pro mě byly primárně dochované legislativní dokumenty – zákony, vyhlášky atd. Pro popis současného stavu managementu škol jsem již mohl využít množství rozmanité literatury, článků, mezinárodních studií i cizojazyčných výzkumů (TALIS, PISA). Co se týče studentských prací, tato problematika nebyla doposud příliš prozkoumána, až na jednu práci věnující se čistě legislativní proměně řízení škol.

Praktická část se zabývá rozhovory s vybranými řediteli škol, kteří subjektivně komentují proměnu ředitelské profese za dobu výkonu své funkce. Konkrétně se jedná o kvalitativní metodu výzkumu, která je provedena formou řízeného polostrukturovaného rozhovoru s vybranými řediteli škol. Při přípravě empirické části, její realizaci i vyhodnocování výsledků jsem vycházel z nejnovější literatury věnující se problematice kvalitativního výzkumu. Předěšlé zpracování teoretické části mi umožnilo snadnější orientaci ve zkoumaném tématu (managementu škol) a pomohlo mi lépe připravit část praktickou, zejména co se týče struktury rozhovoru a zvolení správných otázek.

Proč byl zvolen tento výzkum: Kvalitativní metoda výzkumu byla zvolena především kvůli širšímu pochopení individuálních názorů ředitelů škol na vývoj managementu škol, opírajících se o jejich specifické zkušenosti z praxe (Hendl, 2016, s. 34). Různorodost výpovědí respondentů odráží odlišné perspektivy účastníků dle jejich věku, pohlaví, regionu umístění školy, kterou řídili, i typu či druhu školy. Důležité bylo umožnit otevřený dialog s řediteli s cílem o dosažení autentických, spontánních a

rozvinutých odpovědí na dané otázky týkající se tématu. Pomyslnými mantinely rozhovorů byly již zmíněné otázky, které tvořily jasnou strukturu diskuse. Účastníkům však bylo umožněno reagovat částečně i mimo tyto dotazy. Například rozvinout určitou otázku, něco dodat či se vrátit k některé části otázky nebo vlastní výpovědi. Následně byla nashromážděná data analyzována dle pravidel kódování strategickou metodou tzv. zakotvené teorie. Využitými typy kódování bylo kódování otevřené a axiální (Mišovič, 2019, s. 88).

### **III. I. I Kvalitativní výzkum**

Kvalitativní výzkum je metoda, která se zaměřuje nejen na zkoumání jednotlivých jevů, ale také na jejich širší pochopení (Svobodová, 2020, s. 15). V tomto konkrétním případě je výzkum zaměřen na zjištění jednotlivých postojů a perspektiv respondentů, které odrážejí jejich subjektivní zkušenosti s řízením škol a jeho proměnou. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, který se zaměřuje spíše na obecnější, povrchovou a rozsáhlou analýzu, kvalitativní výzkum se soustředí na hlubší porozumění jak zkoumanému jevu, tak i jeho účastníkům (Punch, 2015, s. 32). Na základě zjištěných dat a v nich se opakujících shodných či rozdílných jevů se snažíme posléze vyvodit jednotlivá pravidla a univerzální tvrzení. Cílem by tedy mělo být popsání a vysvětlení zvláštností jednotlivých případů i podobných výpovědí za účelem vytvoření konceptu či teorie (Hendl, 2016, s. 60).

U kvalitativního výzkumu je zároveň specifické to, že se dá v jeho průběhu modifikovat (Hendl, 2016, s. 48). Mohou vznikat nové výzkumné otázky či se může upravit výzkumný plán. I v průběhu výzkumu realizovaném v této práci došlo k vývoji výzkumného plánu. Nejvýraznější proměnou bylo zaměření se na zhruba posledních 30 let vývoje ředitelské funkce oproti plánovanému 100letému vývoji řízení škol na českém území (jak zní mimochodem název práce). K tomuto kroku došlo logicky jako reakce na výběr respondentů, při kterém bylo velmi těžké najít ředitele škol, kteří by měli osobní zkušenost s řízením škol před rokem 1989 (viz závěrečná diskuse). Pro úspěšný kvalitativní výzkum je klíčový výběr vzorku respondentů, který je na rozdíl o kvantitativního výzkumu nenáhodný, ale naopak dle určitých specifik (zde dle ředitelské profese). Neméně je pro kvalitní výzkum důležitá příprava interakce s účastníky výzkumu (sestavení struktury rozhovoru) a následná interpretace a vyvození závěru za pomoci

kódování získaných dat. Důležité je také provádět výzkum v co nejpřirozenějším sociálním prostředí.

Výzkum je tematicky zaměřen na řízení škol v rámci kontextu českého školství. Účelem rozhovorů bylo získat co nejvíce detailní popis zkoumaného jevu. Konkrétně tedy pochopit, jak respondenti (ředitelé škol) vnímají vývoj řízení škol za léta strávená v ředitelské funkci. Jaké mají názory na proměnu managementu škol za posledních zhruba 30 let, jestli si jsou vědomi rozdílného konceptu řízení škol v jednotlivých etapách vývoje Čech za posledních 100 let (viz teoretická část), jaké jsou jejich zkušenosti, hodnocení řízení škol a jaké faktory ovlivnily jejich výpovědi. Forma strukturovaného rozhovoru vymezila jasné pomyslné mantinely, ve kterých se rozhovor vedl, zároveň však byla potřeba zajistit otevřenost a flexibilní přístup k výpovědím respondentů (Mišovič, 2019. s. 88). Aby měli vždy prostor cokoliv doplnit, rozvést, k nějakému tématu se vrátit nebo závěrem rozhovor shrnout či něco vyzdvihnout.

Tato metoda byla zvolena za účelem porozumění kontextu a jednotlivým vztahům mezi vývojem řízení škol v Čechách a jeho aktéry, řediteli škol. Také nám hlubší pochopení této problematiky z pozice ředitelů přinese subjektivní pohled zainteresovaných osob v oblasti managementu škol, který se dá následně porovnat s informacemi získanými v rámci vypracování teoretické části. Využití kvalitativního výzkumu v tomto konkrétním případě může být užitečné k širšímu pochopení osobního pohledu ředitelů škol na proměnu řízení škol a konkrétní témata, která s problematikou souvisejí (autonomii škol, odpovědnost ředitelů, administrativní zátěž atd.). Důležité jsou také perspektivy, které respondenti zaujímají, a argumenty, kterými obhajují své výpovědi. Výsledná data nám mohou pomoci získat hlubší porozumění zainteresovaných osob, kterých se proměna řízení škol dotýká nejvíce. Jelikož se jedná o poměrně složité a komplexní téma, které je nutné chápat z celkového společenského, ekonomického i politického kontextu v rámci českého vzdělávání, bylo rozhodnuto využít právě kvalitativní výzkum. Získané výsledky mohou zároveň posloužit v efektivnějším vymezení problémových oblastí, na jejichž obecný efekt se může zaměřit kvantitativní výzkum. Například kolik ředitelů v ČR pociťují neadekvátní zatížení administrativou? Takovými otázkami se však již po určitých letech zabývají mezinárodní výzkumy (PISA, TALIS atd.), proto bylo v této práci přistoupeno k výzkumu kvalitativnímu i se všemi riziky, které přináší.

Jedním z těchto rizik je malý počet respondentů a jejich případná neochota rozvést své výpovědi. Výsledky výzkumu pak mohou být hůře generalizované na větší část populace (což je zrovna tento příklad). Proto je možné následně provést výzkum kvantitativní. Nemělo by to však snížit validitu výzkumu kvalitativního. Dalším rizikem může být výběr vzorku respondentů, který je příliš heterogenní nebo naopak homogenní. Klíčovým bodem celého výzkumu je interpretace výpovědí, která by měla být objektivní a nezaujatá názorem výzkumníka. Na nestranném kódování výpovědí totiž tkví kvalita výsledků výzkumu (Eco, 1997, s. 57). Samotné kódování je spíše výzvou než rizikem, přestože je náročné. K výzkumu také nepostradatelně patří etický přístup k respondentům, kteří musí s podmínkami rozhovoru souhlasit. Naším úkolem jakožto výzkumníků je zároveň chránit osobní údaje, jelikož se může jednat o citlivé a soukromé informace. Zajištění této formality přímo vede k navození bezpečné atmosféry, která je při rozhovorech klíčová a vede k otevřenosti a sdílnosti respondentů.

Kvalitativní výzkum nabízí využití induktivních metod. Zaměřuje se na jednotlivé případy, které zkoumá v jejich přirozených podmínkách, a z nich vyvozuje souhrnné závěry (Hendl, 2016, s. 60). Jedněmi z nejpoužívanějších induktivních metod jsou například hloubkové rozhovory (individuální i skupinové), diskuse, porovnání, analýza či ohnisková skupina. Kvalitativní výzkum také nabízí vícero výzkumných strategií – případovou studii, zakotvenou teorii, akční výzkum, kvalitativní popis nebo fenomenologické zkoumání (Svobodová, 2020, s. 20). Výzkumné strategie neboli designy mohou využívat různé kvalitativní metody a je možné, někdy dokonce nezbytné tyto metody kombinovat. Pro tuto práci je jako výzkumný design využít prostý kvalitativní popis kombinovaný se zakotvenou teorií. Kvalitativní popis má jednoduše pomoci odpovědět na otázku, jaká je osobní zkušenost ředitelů škol s proměnou procesu řízení školy a tím i pozice ředitele v České republice. U kvalitativně popisného designu zároveň není potřeba velká míra abstrakce a zobecňování při vyvozování výsledků z nastřádaných dat v porovnání s jinými výzkumnými strategiemi. Proto byla při analýze nastřádaných dat využita i tzv. zakotvená teorie (neboli grounded theory) (Svobodová, 2020, s. 21). Cílem zakotvené teorie je z nasbíraných dat vyvodit určitou teorii, která je v oněch datech „zakotvena“. Teorie je ideální k zaměření se na individuální zvláštnosti jednotlivých případů, které však po úspěšné analýze a správném kódování poskytnou výzkumníkovi

nový komplexnější pohled na zkoumané téma. Pro úspěšné provedení této strategie je klíčové stanovení vhodných konceptů, kategorií a propozic – vztahů mezi kategoriemi navzájem, kategoriemi a koncepty (Hendl, 2016, s. 252). Tento proces se nazývá teorie kódování, která má vícero typů a někdy je také pojmenovávána jako metoda nepřetržitého porovnávání dat (Hendl, 2016, s. 253).

I při využití těchto metod je při výzkumu stěžejní výzkumný plán, a především role výzkumníka. Důležité proto bylo si v průběhu výzkumu být vědom subjektivního názoru na probíranou problematiku, který může vést k vlastní interpretaci výsledků (Eco, 1997, s. 44). Cílem bylo uvědomění si těchto tendencí a snaha o jejich minimalizaci, přestože je nejde stoprocentně vyloučit. Avšak i díky tomu je každý kvalitativní výzkum jedinečný, neboť více či méně závisí na kontextu, představě a přístupu výzkumníka.

### **III. I. II Polostrukturovaný rozhovor**

Jednou z metod vedení kvalitativního výzkumu a zároveň metodou, kterou jsem využil při empirické části této diplomové práce, je polostrukturovaný rozhovor. Tato metoda je zároveň jedna z nejvhodnějších pro výzkumný design kvalitativní popis (Mišovič, 2019, s. 88). Stojí mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem, kdy má výzkumník předem připravenou strukturu otázek, ale může se od ní v rozhovoru částečně odchýlit. Tento typ rozhovoru tedy umožňuje větší flexibilitu než strukturovaný rozhovor, a naopak pevnější kostru než rozhovor nestrukturovaný. Je například možné měnit pořadí otázek dle návaznosti na otázky předešlé či klást další doplňující dotazy a efektivně reagovat na vývoj rozhovoru. Nutné je však důvěrně znát probírané téma, aby k tomu i často spontánnímu kladení podotázek mohlo dojít. K tomu nám posloužila právě teoretická část. Klíčová je také příprava na rozhovor.

Existují 2 druhy polostrukturovaného rozhovoru – individuální a skupinový (Punch, 2015, s. 33). Pro tuto práci byl zvolený individuální druh rozhovoru za účelem omezení komunikace pouze na 2 subjekty: účastníka rozhovoru a výzkumníka. Zároveň bylo takto omezeno možné zkreslení výpovědí respondentů, přestože by případně diskuse mezi řediteli nad jednotlivými tématy byla zajisté velmi zajímavá.

V polostrukturovaném rozhovoru účastníci autenticky vypovídají na základě vlastní zkušenosti, zážitků z praxe a za využití vlastních schopností, dovedností a znalostí (např. o

vývoji managementu škol v minulosti, před započítím jejich ředitelské profese) popisují, jak a proč vnímají dotazovanou problematiku tak, jak líčí. Tato zvolená metoda rozhovoru pomohla zmapovat subjektivní vnímání účastníků dané problematiky a umožnila nalézt témata, která zkušení ředitelé vidí jako klíčová a která se týkají vývoje a změn řízení škol a také překážek a potřeb v roli současného ředitele školy. Polostrukturovaný rozhovor také umožnil částečně jednotlivé otázky speciálně přizpůsobit pro jednotlivé respondenty a specifický průběh rozhovoru. To umožňuje řídit se pouze jakousi kostrou otázek, využít výhod velké pružnosti ve vedení rozhovoru a přizpůsobení jednotlivým účastníkům rozhovoru (Hendl, 2016, s. 170).

### **III. I. III Charakteristika výzkumného problému, cíle výzkumu a výzkumná otázka**

Základním východiskem vymezení výzkumného problému se stalo teoretické šetření, které bylo zmíněno v předešlých kapitolách. Z předešlé části plyne zjištění, že k významné proměně ředitelské profese a s tím souvisejícím řízení škol došlo nejen v historických obdobích 20. století, ale také od sametové revoluce dodnes. Především v důsledku modernizace školství v ČR.

Zkoumanou problematikou je tedy management škol a jeho samotní aktéři, ředitelé. Ti jsou ve výzkumu donuceni se zamýšlet nad tím, jak individuálně vnímali proměnu ředitelské funkce za jejich období ve funkci, případně i mimo ni. Zmínit mohou proměnu kompetencí, vzrůstající či snižující se zatížení ředitele, legislativní proměny vymezení této profese, společenské postavení ředitelů, upozornit na současné výzvy či překážky v oboru v porovnání s předchozím vývojem. Souhrnně měli respondenti za úkol subjektivně popsat tuzemský vývoj řízení škol, jak a proč k němu došlo v kontextu českého školství. Jak již bylo zmíněno, celý výzkum vychází z analýzy předešlých éř vývoje managementu škol v ČR i z detailního seznámení se se současným stavem tohoto oboru a ředitelské profese. Typem výzkumného problému byl zvolen popisný či deskriptivní, který má odpovědět na otázku „jaký je daný jev“ (Hendl, 2016, s. 144). Není zde stanovena hypotéza, nýbrž výzkumná otázka a dílčí podotázky, které mají zajistit důkladné a správně popsání daného problému.

Cílem výzkumu je za pomoci kvalitativní metody popsat názory současných či

minulých ředitelů škol na proměnu řízení škol v Čechách za léta jejich praxe či roky dřívější. Dalšími dílčími cíli je zjistit představu ředitelů o vývoji ředitelské funkce v jednotlivých historických obdobích vývoje Čech za posledních 100 let a případně porovnat jednotlivé etapy vývoje ředitelské role se současným stavem managementu škol v České republice. Tento cíl umožňuje respondentům reflektovat vlastní zkušenosti z praxe (z řízení škol), znalosti vývoje managementu škol a subjektivní názor na nynější stav řízení škol a vývoj, který k tomu vedl.

Na základě cíle byla definovaná hlavní výzkumná otázka, která má deskriptivní neboli popisný charakter a zní: Jak se dle jednotlivých ředitelů proměnilo řízení škol a pozice ředitele v Čechách? V rámci rozšíření a specifikace této otázky je možné pokládat dílčí otázky. Například: Vnímáte určitou proměnu role ředitele oproti předešlým letům ve funkci (či mimo ni, například z pozice zástupce ředitel atd.)? Jaké výzvy stojí před současným ředitelem škol a jsou stejné jako před lety? Vycházejí současná specifika ředitelské pozice (pozitiva i negativa) z předešlého vývoje této funkce? Co bylo dříve ve školském managementu stanoveno lépe a co nikoli?

Toto výzkumné téma bylo zvoleno, neboť se jím zatím nezabývalo velké množství odborníků. Zároveň není problematika managementu škol a řízení škol příliš zpracována, zvláště když se bavíme o letech před rokem 1989. O specifické pozici ředitele se tak dozvíme jen okrajové informace povětšinou z literatury zaměřující se spíše vzděláváním než řízením nebo také školskou správou. V současnosti již někteří autoři produkují kvalitní díla zabývající se managementem škol a jeho proměnou, zmínit si zaslouží např. manželé Trojanovi, avšak stále těchto autorů není velké množství, pokud díla věnující se ředitelům porovnáme např. s tituly orientující se učitele. Pokud mluvíme o vývoji a proměně ředitelské profese a jeho činnosti, jsme stále omezeni jen na 21. století, případně na léta od vzniku České republiky. Jak už bylo zmíněno, ředitel je klíčový pro chod nejen celé školy, ale i pro úspěšnost žáků v jejich dalším studiu, potažmo i životě. Proto je důležité na charakteristické postavení ředitele u nás poukázat, stejně jako na proměnu této funkce a řízení škol, která vedla k současnému stavu managementu škol se všemi jeho specifikami, výzvami i překážkami. Pohlížet na tuto problematiku „zvenku“ za pomoci knih, legislativních dokumentů a jiných studií je přínosné jen částečně. Proto byli osloveni samotní ředitelé, aby mohli zprostředkovat pohled „zevnitř“. Důvodem jejich zvolení je

také snaha získat od každého respondenta ojedinelý komentář k proměně řízení škol v praxi.

### **III. I. IV Výzkumný vzorek**

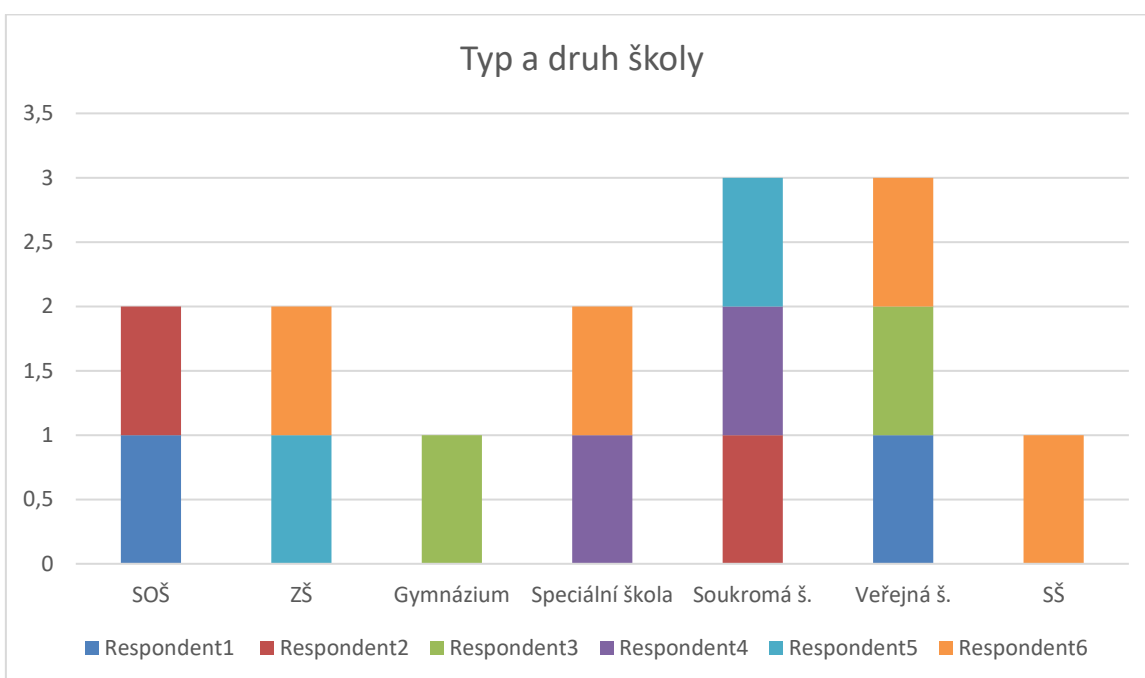
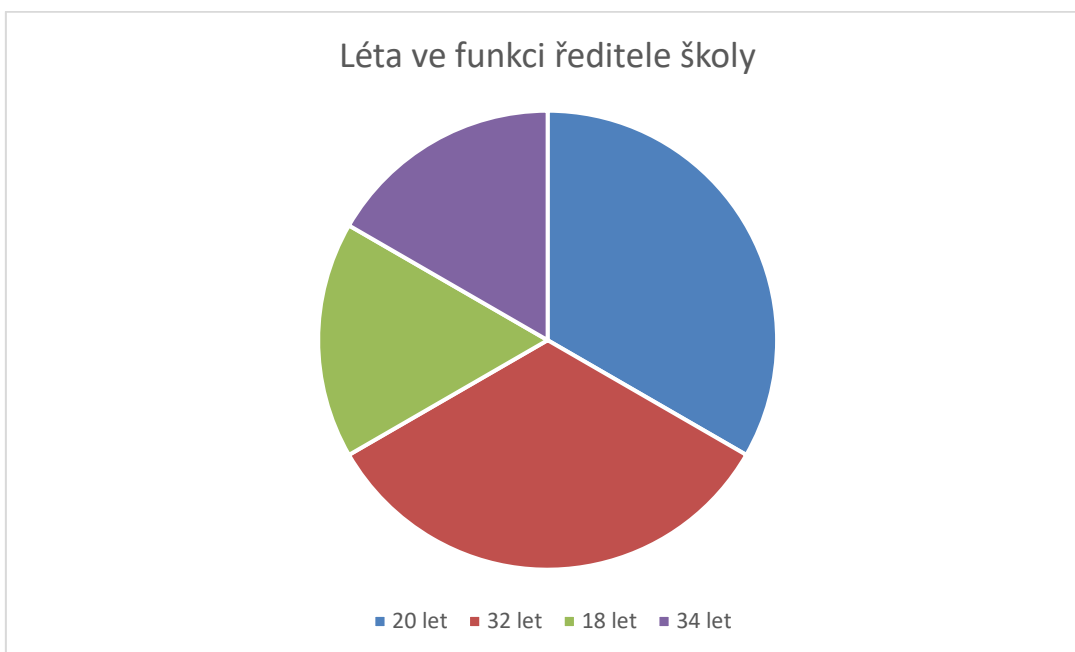
Pro kvalitativní výzkum je zásadní účelný výběr výzkumného vzorku respondentů. Ten proběhl na základě způsobu tzv. výběru typických případů (Svobodová, 2020, s. 14). Vybranými účastníky rozhovoru byli samotní ředitelé škol, kteří mají přímou zkušenost s řízením škol, neboť jsou hlavními aktéry školního managementu.

Vybrat zkušené ředitele bylo klíčové, aby na základě vlastní zkušenosti z praxe mohli popsat vývoj managementu škol. Ideální podmínky byly u respondentů, kteří byli ve funkci před významnými změnami v českém školství na počátku druhého tisíciletí, především před zavedením nového školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících. Věk a nabitě zkušenosti tedy byly nejdůležitějším kritériem výběru účastníků studie (viz tabulka). Někteří z respondentů byli do své funkce zvoleni téměř ihned po změně režimu v roce 1989, o to více jsou jejich výpovědi cenné. Tyto výpovědi byly nahrávány a poté identicky přepsány, aniž by došlo k jejich zkreslení. Při transkripci dat byli respondenti anonymizováni a označeni náhodnými příjmeními (např. pan Novák) Při hledání respondentů jsem využil své kontakty a známosti vedoucího práce PhDr. Romana Lišky, Ph.D., MBA, kterému tímto děkuji! Někteří ředitelé účast ve výzkumu odmítli, především kvůli nedostatku času, což samo o sobě svědčí o zatíženosti těchto pracovníků. U zbylých zainteresovaných ředitelů jsem využil metodu tzv. sněhové koule, kdy mi vybraní ředitelé sami doporučili své známé, zkušené ředitele škol. Ti poté byli v důsledku doporučení kolegů častěji ochotní spolupracovat. Respondenti byli pro studii získávání postupně od ledna do března roku 2025, kdy docházelo k osobnímu setkání s respondenty v autentickém prostředí škol (pokud se jednalo o sloužícího ředitele). S každým respondentem bylo jednáno individuálně na základě osobního setkání. Pro výzkum bylo nepodstatné, zda se jednalo o ředitele vysloužilého, či v aktivní službě.

Všichni respondenti tak byli současní či minulí ředitelé škol v České republice. Hlavním kritériem pro výběr účastníků výzkumu byla léta jejich praxe v pozici ředitele školy, aby mohli obsáhleji popsat proměnu řízení školy. Minimem pro účast v rozhovoru byly 3 funkční období v pozici ředitele školy. Z celkem 6 účastníků školy bylo minimum

strávených let v úřadu 18 let (jednalo se však o účastníka, který do úřadu nastoupil ze všech respondentů nejdříve, téměř ihned po sametové revoluci). Nebyla tedy důležitá jen celková délka let v úřadu ředitele, ale také rok nástupu do této pozice. Čím dříve do funkce daný ředitel nastoupil, tím lépe. Avšak pro výzkum by byla nejvhodnější pestrost, jak dle počtu let v úřadu, tak různorodost nástupu do funkce. Maximální počet let strávených v pozici ředitele poté při výzkumu tvořil 34 let. Průměr věku respondentů v řídicí funkci tvořil 26 let. Již z tohoto čísla je patrné věkové omezení tohoto výzkumu, který se tak zaměřuje zejména na posledních 30 let vývoje managementu škol v Čechách, kdy respondenti vykonávali ředitelskou profesi. K řízení škol před rokem 1989 se však respondenti také vyjadřovali, avšak nikoli na základě přímé osobní zkušenosti, ale například zprostředkovaně od známých ředitelů škol, účastníků vzdělávacího procesu či dle vlastních vědomostí o školství dané historické etapy.

Výzkumný vzorek byl poměrně heterogenní. Pestrost byla zajištěna odlišným typem a druhem školy, kterou respondenti řídili (veřejné, soukromé školy, SOŠ, ZŠ, SŠ, gymnázia) – viz příložený graf. Odlišná byla také velikost školy, ve které byli ředitelé (od 70 žáků a 31 zaměstnanců po 1 600 žáků a 250 zaměstnanců). Účastníci se také lišili věkem, pohlavím, počtem let v praxi i regionem, ve kterém byla umístěna jejich škola (od Prahy po pohraniční regiony). Heterogenní skupina měla zajistit názorovou pluralitu a posléze poukázat na faktory, které ovlivňují názor respondentů bez ohledu na jednotlivé proměnné (věk, pohlaví atd.).



### III. I. V Otázky rozhovorů

Kostru polostrukturovaného rozhovoru tvořilo 20 předem připravených otázek, kterými se výzkumník tázal respondentů. Ti mohli otázky sami rozvinout, přeskočit či mohl výzkumník individuálně dané otázky modifikovat dle vývoje rozhovoru. Zároveň výzkumník mohl klást případně další podotázky k rozvinutí výpovědi či její konkretizaci. Při těchto intervencích však bylo dosaženo nestrannosti výzkumníka, který nemohl

respondenta nikterak tlačit k určitým odpovědím. Pro úspěch rozhovoru byla klíčová příprava, ale také byla stěžejní interakce výzkumníka s respondentem dle pravidel kvalitativního výzkumu a polostrukturovaného rozhovoru.

Samotnému rozhovoru předcházela série seznamovacích otázek (tzv. icebreakers), které byly důležité k seznámení se s respondentem a navození pohodové atmosféry (Punch, 2015, s. 58). Ta ovlivnila následně celý rozhovor. V něm vždy zazněla jedná hlavní otázka, která byla případně rozvíjena tzv. sondážními neboli rozvádějícími otázkami dle verbální i nonverbální interakce s daným respondentem (Hendl, 2016, s. 178). Také byla možnost účastníka rozhovoru vynechat otázku, pokud by byla příliš osobní či obtížná na odpověď. Otázky byly vybrány s ohledem na problematiku zmíněnou v teoretické části a zjištění vyvozené na základě analýzy předchozího a současného stavu managementu škol v Čechách. V průběhu rozhovoru byl tlak na respondenty, aby odpovídali co možná nejrozsáhleji bez uzavřených odpovědí (ano, ne). Čím komplexnější byla odpověď, tím lépe. Například pokud odpovídala na otázku, jak a proč k danému problému došlo či vycházela ze širšího kontextu. Proto byly samotné otázky vytvořeny tak široce, aby si respondent mohl vybrat, pokud by některé části nerozuměl. Poté byla na řadě specifikace podotázky dotazujícím.

Vytvořeno bylo celkem 20 otázek, které se zaměřují na porovnání současného stavu managementu škol s dobami předchozími (viz příloha). Otázky jsou pro všechny účastníky výzkumu identické. Zároveň mohou respondenti nad rámec otázek komentovat jakýkoliv aspekt týkající se řízení škol, který je v průběhu rozhovoru napadne. Během rozhovoru, který trvá maximálně 1 hodinu, mají jeho účastníci k dispozici všechny otázky před sebou, aby mohli komplexnějším otázkám lépe porozumět či se k nějaké části dotazu vrátit. Pokud si respondenti nepřejí odpovídat, je možné otázku přeskočit. Závěrem dotazníku je vždy vymezen prostor pro účastníky k doplnění některé z odpovědí či libovolnému komentáři.

V rámci etické stránky výzkumu byli všichni účastníci před rozhovorem nuceni podepsat souhlas s využitím jejich výpovědí, které byly nahrávány pro účel této diplomové práce. Zároveň byli ujištěni, že jejich odpovědi budou anonymizovány a využity pouze pro účel této práce.

### III. II Výsledky výzkumu

Rozhovory byly nahrávány, přepisovány, a nakonec analyzovány za účelem získání obecnějších východisek a teorií. Nutné je podotknout, že přes snahu o striktní dodržování pravidel kvalitativního výzkumu je obtížné ze studie zajistit stoprocentní přenositelnost výsledků a z nich vyvozovat další predikce (Hendl, 2016, s. 50).

Pro úspěšnou aplikaci zakotvené teorie a dle pravidel kvalitativního výzkumu byly při analýze získaných dat vybrány tyto koncepty podle jednotlivých kódů. Koncepty byly následně pomocí otevřeného kódování spojeny do čtyř utvořených kategorií. Některé kódy (indikátory) a koncepty se objevují ve vícero kategoriích, což poukazuje na komplexnost zkoumaného problému. Poté byla nashromážděná data podrobena axiálnímu kódování, které posloužilo k rozklíčování vztahů a spojitostí mezi jednotlivými kategoriemi navzájem.

Někteří autoři zabývající se kvalitativním výzkumem zastávají myšlenku, že by měl být v práci použit pouze jeden typ kódování, někteří ale tvrdí opak. Nicméně pro účely tohoto výzkumu a vytvoření teorie týkající se proměny pozice ředitele školy byla zvolena kombinace otevřeného a axiálního kódování. Na rozdíl od otevřeného kódování axiální kódování analyzuje data do hloubky a zaměřuje se více na jednotlivé procesy, kontext a kauzalitu, tj. příčiny a následky sledovaných fenoménů (Hendl, 2016, s. 255, 256). Naproti tomu otevřené kódování se provádí při prvotní konfrontaci výzkumníka s daty. Ten analyzuje data a přiřazuje jim konkrétnější či obecnější označení (indikátory, koncepty ad.) dle cíle výzkumu za účelem tematického rozkrytí textu. Následně dochází k třídění a organizaci těchto kódů do jednotlivých kategorií. Ty jsou posléze tzv. dimenzionalizovány, neboli charakterizovány dle jejich vlastností (Hendl, 2016, s. 256).

Tento proces by měl umožnit vytvoření teoretického rámce, který popisuje, jak a proč se vyvíjelo řízení škol až do současné podoby a jaké faktory ovlivnily výkon ředitele školy.

## Koncepty a jednotlivé kódy, či indikátory

- **Politizace, ideologizace** – P. a I. přítomny v jakémkoli období vývoje, ideologizace nejvyšší za totality
- **Řízení pedagogického procesu** – ředitelé dávají řízení pedagogického procesu málo času
- **Kompetence ředitele** – komplexní, rozšiřují se - ekonomické, právnické, manažerské, komunikace s rodiči, vedení lidí (leadership)
- **Další vzdělávání** – spokojenost s DV, nabídka kurzů se zvyšuje oproti létům minulým
- **90. léta** – volnost, svoboda, školské úřady, jednoduchost, vyšší autonomie, politické uvolnění
- **Současnost řízení škol** – spokojenost, právní subjektivita, přetížení, náročnost, dnes je nejlíp, nespokojenost „*ředitelé jsou jako kasteláni ve své škole*“, decentralizace
- **Minulost** – dřív bylo lépe, vývoj k lepšímu
- **Společenské postavení** – dobrá, špatná, dle doby, muži/ženy, nejvyšší prestiž za První republiky
- **Autonomie** – vysoká autonomie, autonomie nižší za komunismu
- **Odpovědnost** – vysoká odpovědnost, zodpovědnost se zvyšuje
- **Legislativa** – časté reformy, právní nejistota – „*jednou nohou v kriminále*“, kvalitní definice pozice ředitele, složitá legislativa
- **Pravomoci** – vyšší pravomoci, výběr zaměstnanců a žáků, správa školy
- **Administrativa** – ředitelé věnují administrativě velké množství času, byrokracie, digitalizace, přibývá administrativy
- **Nezájem o pozici ředitele** – výběrová řízení, časová náročnost
- **Finance** – špatně financovaná práce, adekvátně financovaná práce
- **Spolupráce** – porady ředitelů škol, asociace ředitelů
- **Budoucnost** – odlehčení ředitelům, vyšší podpora, přípravné kurzy
- **Pedagogická činnost** – pedagogická činnost je prospěšná

### **Kategorie a příklady konceptů:**

- **Proměna pozice ředitele školy** – 90. léta X současná pozice, minulost...
- **Vnější institucionální a strukturální změny v oboru managementu škol** – ideologizace, politizace, legislativa, financování...
- **Vnitřní změny ovlivňující vývoj managementu škol** – osobní proměna, administrativa, řízení pedagogického procesu, kompetence, odpovědnost a autonomie při řízení školy
- **Současný stav řízení škol v porovnání s minulostí** – pozitiva, negativa, spokojenost při porovnání s minulostí, výzvy a překážky v oblasti řízení škol do budoucna

Podle dat nashromážděných v rámci rozhovorů se podařilo zkompletovat následující výsledky výzkumu, které budou popsány dle zvolených kategorií. První a nejdůležitější kategorií se stala proměna pozice ředitele školy. Dle zjištěných tvrzení můžeme konstatovat, že vybraní ředitelé škol si jsou vědomi, že řízení škol prošlo rozsáhlou proměnou. Jak v posledních zhruba 30 letech, kdy byli ve funkci ředitele vybraní účastníci výzkumu, tak v porovnání s předešlými historickými érami, ke kterým se respondenti také vyjadřovali, především na základě vlastních vědomostí. Ředitelé vnímají transformaci managementu škol jako přirozenou, která jde ruku v ruce s proměnou společenskou. Jelikož k popisu proměny řízení škol před rokem 1989 respondenti nevyužívali osobní zkušenost, hodnotnější jsou data nashromážděna od tohoto roku do současnosti. Přesto budou zmíněna i období minulé.

Při popisu proměny managementu škol za zmíněných zhruba 30 let se nejčastěji dotazovaní ředitelé uchylovali k porovnání současného stavu pozice ředitele s 90. léty. Tato komparace se logicky nabízí, neboť i v rámci zúžené doby sledování transformace procesu řízení škol jsou zde patrné jasné rozdíly (např. co se týče zřizovatelů škol, autonomie ad.). Hlavním mezníkem, který vedl k proměně porevoluční funkce ředitele do té dnešní, byl rok 2000. Právě v tento rok vznikly kraje a obce, jakožto noví zřizovatelé škol. Vyšší míra decentralizace vedla k vyšší kontrole ředitelů (což sami ředitelé nutně nevnímají jako negativum), k částečnému poklesu autonomie a mimo jiné zvýšení administrativní zátěže. Před rokem 2000, bylo hlavním zřizovatelem MŠMT, které bylo

relativně vzdálené jednotlivým školám. O tom, o jaké „punkové období“ se jednalo a jaká, o to drsnější byla jeho transformace, svědčí slova pana S.: „V 90. letech jsme od toho ministerstva školství měli zřizovací listinu, která byla na jedné A4 a platila po celou dobu těch 8 let, co jsme byli pod tím ministerstvem školství. No a krajský úřad nám pak předal novou zřizovací listinu ta měla asi 30 stránek a každý rok byla třikrát aktualizovaná. (...) já tím chci říct, že to najednou bylo hodně komplikované na rozdíl od té situace těch devadesátek. Najednou nám začal ten kraj klást překážky a v té naší svobodě nám přišlo, že jsme byli hodně svazováni.“

Řízení školy v 90. letech bylo obecně popisováno jako období všeobecného nadšení, svobody, uvolnění, jednoduché legislativy, kterou nebyli ředitelé svázáni. Zde si dovolím citovat pana H., který vypovídá právě o zmíněné jednoduchosti: „Třeba v devadesátkách jsme jeli do Kyjova. Sešli jsme se tam 3 školy a Národní ústav odborného vzdělávání. Sedli jsme si do sklípku a během pátku, soboty a neděle jsme udělali školní vzdělávací plán. (...). Ted' se ŠVP píše na 130 až 160 stran textu.“ Je otázkou, jakou roli zde hraje nostalgie či pozitivní pocit ze změny poměrů v zemi, který ovlivnil všechna odvětví, včetně řízení škol. Faktem však je, že do poloviny 90. let také nebylo špatné platové ohodnocení ředitelů s ohledem na jiné profese. Do výběrových řízení se zároveň hlásilo velké množství zájemců o tuto pozici. Ředitelé si pochvalovali nově nastolenou právní subjektivitu škol a jejich ředitelů, právnických osob. To také vedlo k proměně vedení zaměstnanců (leadershipu). Dříve dle pana D. „učitelé nebyli zaměstnanci školy, ale školské správy“ a ředitel je tak nemohl efektivně vést. Dnes má na ně znatelně větší vliv. Rozpor mezi respondenty nastal v pohledu na školské úřady, které fungovaly v období 90. let. Někteří v nich viděli potřebnou a dnes tolik žádanou metodickou podporu, jiní naopak instituci házející ředitelům „klacky pod nohy“, které spíše direktivně řídí, než pomáhají.

Proměnou prošlo i společenské postavení ředitelů škol. Dle samotných ředitelů není současné postavení nutně špatné, avšak mnozí respondenti soudí, že dříve bylo lepší a že je stále prostor pro jeho zlepšení. Nejvyšší prestiž pozice ředitele zažila za První republiky, a přestože za komunismu poklesla, stále byla dle některých respondentů vyšší, než je tomu dnes. Právě léta komunistické diktatury jsou však obdobím, kdy ředitelé přestali být považováni za společenskou elitu, a i mezi respondenty byly různé úhly pohledy na to, jak je tomu dnes. Například pan G. tvrdí, že ředitelé: „představovali nějakou elitu v té

*společnosti no, a to se ale pak s nástupem komunismu potom roce 1948 změnilo, protože komunistická strana dosadila na ty funkce lidi, kteří byli politicky spolehliví, ale nebyli řekněme morálně společensky intelektuálně na výši, což znamenalo jistou degradaci“.* Loajalita režimu byla zároveň upřednostňována na úkor kvalifikace a řídicích schopností ředitelů. Ti se věnovali primárně politické agitaci na škole, jak zmiňují sami ředitelé, dle zkušeností ze školního prostředí. Jedním z možných důvodů současného poklesu společenského postavení ředitele, může být dle jednoho z respondentů velké množství škol, kdy „*se zvyšující se kvantitou, přirozeně klesá kvalita*“. Obzvláště za První republiky se pozice ředitele těšila váženosti a respektu. Optikou jednoho z respondentů byl ředitel jednou ze třech největších autorit v obci, společně se starostou a knězem.

Na proměnu řízení škol zároveň mnozí ředitelé nahlíželi ze dvou pohledů. Sledovali osobní proměnu a vnitřní transformaci řízení škol (kterou někteří ředitelé tolik nevnímají) a vnější změny managementu škol, kterým často přisuzují vyšší význam. Dle těchto úhlů pohledu byly definovány následující kategorie.

Pokud zmiňují kategorii vnější institucionální a strukturální změny v oboru managementu škol, myslím tím, v kontextu této práce, především ideologizaci a politizaci ředitelské profese, příslušnou legislativu, financování ad. Politizaci a ideologizaci funkce ředitele vnímají účastníci rozhovoru jako přítomnou po celou dobu jejich výkonu ředitelské profese i po celou dobu vývoje řízení škol za posledních 100 let. Ředitel byl vždy pokládán v očích zřizovatele (i za dob První republiky) za politickou figuru, obzvláště pak za doby totality. Ať se jednalo o komunistickou stranu, ministerstvo, či kraj, vždy tyto instituce zasahovaly do výkonu pozice ředitele. Dnes je politický tlak na ředitele stále přítomen, avšak liší se tím, že je více skrytý, než tomu bylo například za komunismu, jak líčí respondenti z vlastní zkušenosti. Ať už se jedná o výměnu obrazu prezidenta či o projevení určitého názoru, vždy se jedná o politické gesto, které zřizovatel reflektuje a ředitelé si toho jsou vědomi. Mezi řediteli také panuje shoda v přesvědčení, že jejich platové ohodnocení není tak špatné, zvláště na poměry v ČR. Avšak je nepřiměřené v poměru k náročnosti této profese. Zajímavostí je, že respondenty se k platu ředitelů stavějí více optimisticky než respondenti. Někteří například zmiňují, že mezi učitelským a ředitelským platem není dostatečný rozdíl, s ohledem na přibývajících povinnosti, které se s pozicí ředitele pojí. I to může souviset se současným nezájmem se o tuto profesi ucházet.

Určitou transformaci managementu škol vnímají někteří ředitelé také v legislativě. Ta sice jasně vymezuje pravomoci ředitelů, avšak dochází k její neustálé aktualizaci a rozšiřování o nové právní předpisy. Ředitelé se tak často ve složitých zákonech nevyznají a dle jejich slov *“nikdy nemůžou mít vše v pořádku“*. I proto je dle ředitelů v jejich funkci nezbytná kompetence porozumění právním dokumentům. Někteří si za tímto účelem raději objednávají právnícké firmy.

Kategorie vnitřních změn ovlivňující vývoj managementu škol se zabývá osobní transformací ředitelů, kolik času věnují administrativě v porovnání s léty minulými a kolik naopak řízení pedagogického procesu. Ředitelé se shodují na zvýšené náročnosti ředitelské profese, která časem narůstá. Každý z respondentů zmínil zvýšenou administrativní zátěž ředitelů, která postupem času přibývá. Administrativa a byrokracie byly zároveň nejčastěji zmiňovanou překážkou ve výkonu ředitelské funkce. Zvyšující administrativní činnost vnímají ředitelé například v souvislosti se vstupem do EU (např. účasti na různých projektech), vlivem neziskových organizací či s legislativních změn, jako je např. inkluze. Bohužel administrativa ve výkonu funkce převládá na úkor řízení vzdělávacího procesu, v čemž se respondenti shodují s mezinárodními šetřeními PISA a TALIS. Z ředitelů se tak stává přetížený úředník, kterému zároveň chybí potřebná podpora.

Pokud se bavíme o kompetencích, ty se s vývojem značně rozšířily. Nedá se říci, že by se obecně proměnily, spíše zůstávají stejné jako před 100 lety (vždy musel být ředitel inteligentní a schopný člověk, pokud chtěl správně řídit školu), avšak rozvíjejí se a přibývá jich. Zvláště v porovnání s řediteli z dob komunismu, jejichž kompetence byly značně zredukovány. Nejzmiňovanějšími současnými nutnými kompetencemi ředitele byly kompetence řídicí, legislativní, výchovně-vzdělávací, komunikační, lídrovské, sociální, ekonomické i tzv. měkké dovednosti. Také by měl ředitel umět vyjednávat, jasně definovat cíl, být schopný dělat kompromisy, mít rozhled a být všestranný. Do procesu řízení daleko aktivněji, než před lety vstupují rodiče žáků a ředitel je nucen s nimi profesionálně vycházet. Často také zaznělo, že je důležité budování kvalitní kultury školy a jejího obrazu, který je vlivem sociálních sítí důležitější než kdy dřív.

Vysokou autonomii, která se neodmyslitelně pojí s řízením škol v ČR si ředitelé pochvalují, a dokonce jí berou jako výdobytek. Někteří dodávají, že v dřívějších letech (90. léta) byla vyšší a jiní naopak, že by dnes mohla být klidně nižší. Účastníci výzkumu se

shodli, že za svou kariéru vnímají nárůst povinností ředitele školy, což nutně souvisí s mírou autonomie v rozhodování, ale i s náročností této profese a odpovědností ředitele. Odpovědnost je tak veliká, že je ředitel, dle jednoho z respondentů „*de facto jednou nohou v kriminále*“. Odpovědnost ředitelů byla obzvláště nízká za komunismu, kdy byli ředitelé nuceni sloužit zájmům komunistické strany a zodpovědnost (a zároveň kontrolu) za ně přebíraly Národní výbory. Poté postupně narůstala. Nejdůležitější prvek autonomie a odpovědnosti vidí ředitelé v možnosti výběru zaměstnanců a žáků, kde jsou nyní svébytnými pány oproti dobám minulým. Pokud mohu citovat jednoho z respondentů, ředitelé jsou dnes „*kasteláni ve své škole*“, se všemi pozitivními i negativními aspekty, které současné řízení škol provází.

Další a poslední zvolenou kategorií se stal současný stav řízení škol v porovnání s minulostí. Zmíněna byla pozitiva i negativa managementu škol plynoucí z vývoje tohoto oboru. Subjektivní spokojenost či nespokojenost ředitelů při porovnání s minulostí, či výzvy a překážky v oblasti řízení škol do budoucna. Jako pozitivní prvky transformace ředitelské funkce vnímají ředitelé rozvoj nových technologií (digitalizace, optimalizace škol). Ty znatelně ovlivnily efektivitu řízení škol, avšak nemusí tomu tak být vždy. Sami ředitelé také nevidí jako problematické další vzdělávání ředitelů (ač se ho dle výzkumů účastní minimum ředitelů). Naopak si respondenti chválí stále se rozrůstající nabídku kurzů a možností. Ředitelé také zmiňují pozitivní vývoj v oblasti spolupráce ředitelů, ať už prostřednictvím porad ředitelů, či Asociace ředitelů škol. Současný ředitel zastává v porovnání s řediteli z dob První republiky, komunismu i 90. let mnohonásobně složitější, komplexnější a zcela odlišnou profesi. Přesto jsou obecně dotazovaní ředitelé se současným stavem řízení škol spíše spokojeni a dodávají, že v porovnání s minulými obdobími vývoje Čech, si jsou vědomi v průběhu času až do současnosti proměny řízení škol k lepšímu. Současně však vidí prostor pro změnu a zároveň někteří zmiňují, že některé aspekty výkonu této funkce byly v minulosti, obzvláště v 90. letech, stanoveny lépe.

Po vyhodnocení získaných dat je patrné, že při zaobírání se transformací a vývojem řízení škol až do dnešní podoby, jednotlivé kódy (autonomie, proměna kompetencí, společenského postavení ad.) jsou často vzájemně provázané, neboť jako v českém školství, i v managementu škol vše souvisí se vším. Například míra autonomie v rozhodování je přímo úměrná míře odpovědnosti ředitelů, která poté ovlivňuje například

administrativní zátěž. Tu navíc zesilují institucionální a strukturální změny v oboru managementu škol, jako vznik nové správy škol (obcí a krajů) nebo často aktualizovaná legislativa. Nadměrné zátěži ředitele, např. v důsledku zmiňované legislativy, se přizpůsobují nutné kompetence ředitele. Problémem však je, že se zvyšující zátěž ředitele a nutnost širokého spektra kompetencí nedostatečně odráží na platovém a díky tomu i společenském postavení ředitele. A právě poukázáním na komplexnost této problematiky může být prováděný výzkum přínosný (např. při porovnání výsledků výzkumu s budoucím vývojem managementu škol za následující desetiletí).

### III. III Diskuse a limity výzkumu

Po zhotovení výsledků výzkumu je potřeba závěrečná reflexe, diskuse nad určitými aspekty výzkumu a poukázat na možné limity studie a z nich vyvozující doporučení pro další výzkumy v oboru. Výsledky ukázaly poměrně častou shodu respondentů nad klíčovými otázkami týkající se vývoje řízení škol u nás. Po porovnání výsledků této studie s jinými tuzemskými i mezinárodními šetřeními týkajícími se problematiky managementu škol docházíme k závěru, že se výsledky respondentů shodují všeobecnými trendy v této oblasti. Přesto jsem si zpětně vědom množství limitů této studie, jak co se týče jeho průběhu, tak i v rámci analýzy výsledků. Výsledky výzkumů jsou subjektivními názory malého množství zkušených ředitelů škol a nemohou být, ani to není účelem této práce, přeneseny na jinou větší či menší skupinu ředitelů škol. Popisují pouze individuální vnímání aktérů rozhovoru, kteří jsou poměrně odlišní.

Lidská paměť je selektivní a vlivem např. nostalgie mají lidé přirozenou tendenci pamatovat si z minulosti jen pozitivní zkušenosti, kterým dávají větší váhu než těm negativním. Tento limit jsem se snažil vzít před vypracováním studie v potaz. Báł jsem se většinového přesvědčení, že vývoj současné podoby managementu škol není vnímán pozitivně a více se bude objevovat názor, že dřívější řízení škol bylo z mnoha ohledů lepší. To by sama o sobě byla relevantní informace, avšak otázkou by pak bylo, zda je zpovídaná osoba stejně kritická k minulému i současnému řízení škol. Skutečně se stalo, že se ředitelé v rozhovorech více zaměřovali na popsání současných problémů, a ne vždy komentovali, jaká k nim vedla cesta, tj. sledovaný vývoj pozice ředitele. V rozhovorech také byly často cítit emoce plynoucí ze současné spokojenosti či nespokojenosti s řízením škol. Hodnocení současného stavu managementu škol jsem se však chtěl úplně vyhnout, byť jsou v práci zmíněny překážky limitující ředitele v jejich práci. Hodnocení se dopouštěli pouze sami ředitelé, a to vždy s ohledem na předešlý vývoj řízení škol a jejich vlastní zkušenosti a perspektivy.

Hlavními limity studie, kterých jsem si byl vědom ještě před jejím zhotovením, jsou omezení, která vycházejí ze zvolených metod výzkumu. Kvalitativní výzkum omezuje zobecnění a přenositelnost získaných dat na větší množství ředitelů škol a současně je těžké jej replikovat. Problémem polostrukturovaného rozhovoru může být složitost udržet se u probíraného tématu a nenechat účastníky se od něj příliš odklonit. Některé doplňující

otázky zároveň nezazněly u všech respondentů identicky, protože se vždycky týkaly individuálních výpovědí. To však mohlo vést k datům, které byly získané odlišným způsobem. Důležitá je i otevřenost otázek, aby na ně mohl respondent flexibilně reagovat, avšak nesmí být zcela otevřené, aby se účastník dostal k požadovanému jádru věci a nevyprávěl pouze povrchně.

Čímž se dostáváme k dalšímu problému výzkumu, a to skutečnosti, že vybraný vzorek byl příliš heterogenní. Respondenty pojila pouze jejich profesore ředitele školy a stanovení minimálního počtu let ve funkci. Jinak se jednalo o osoby odlišné věkem, pohlavím, regionem výkonu povolání, typem i velikostí školy, kterou řídili atd. Záměrem takto pojatého výzkumu bylo vybrat co nejvíce pestrý vzorek účastníků. Avšak zpětně vidím více přínosnou metodu výběru více homogenní skupiny respondentů, např. v rámci určité lokality či typu školy. Někteří respondenti ze SOŠ se totiž při rozhovorech například soustředili na legislativní dokumenty odlišné od ředitele gymnázií. Zajímavostí je, že i přestože se jednalo o poměrně heterogenní vzorek, odpovědi respondentů byly poměrně homogenní. Důležité je si však uvědomit, že se může jednat čistě o náhodu způsobenou malým množstvím respondentů.

Heterogenní vzorek by byl také pravděpodobně více validní, kdyby v něm bylo zahrnuto právě větší množství respondentů, například kolem dvou desítek oproti realizovaným šesti. Zde jsem narazil na pár problémů, které výzkum komplikovaly. Za prvé jsem měl problém sehnat kontakty na zkušené a starší ředitele škol. Poté jsem kontakty na další ředitele získával dle doporučení samotných účastníků studie, viz již zmíněná metoda sněhové koule. To však bylo poměrně časově náročné a částečně to znemožňovalo držet předem rozvrženou časovou strukturu práce. Dále jsem byl často odmítnut některými řediteli, kteří neměli čas se výzkumu zúčastnit (tato skutečnost mimochodem sama o sobě vypovídá o vytíženosti těchto pracovníků), což ještě zúžilo počet respondentů. Jsem si tedy vědom, že počet respondentů by mohl být ideálně alespoň dvojnásobný. Přestože některé příručky kvalitativního výzkumu tvrdí: „*Síla získaných dat rozhodně nespočívá ve velikosti výzkumného vzorku, ale v možnosti poznat několik lidí v jejich specifickém kontextu.*“ (Svobodová, 2020).

Výběr respondentů poté ovlivnil charakter výzkumu, což se mělo dopředu očekávat. Název práce zní „*Historie a proměna pozice ředitele školy v průběhu let 1918-*

2018 v českém prostředí“, avšak protože nebylo jednoduché sehnat starší ředitele škol ze zkušenostmi z praxe před rokem 1989, omezuje se studie pouze na léta vývoje tohoto oboru od roku 1989 do současnosti. Což částečně koresponduje s celkovým vymezením práce a teoretické části. Někteří ředitelé si byli vědomi různých specifík výkonu ředitelské profese v jednotlivých historických etapách republiky za posledních 100 let, avšak vyházejí ze svých vědomostí, ne vlastních přímých zkušeností z oboru. Výzkum byl tedy omezen na vývoj řízení škol za posledních 30 let. Studie se tak častěji soustředila na současné problémy managementu škol a jejich porovnání s dřívějšími než na samotný vývoj, a tedy jak k těmto problémům fakticky došlo. Práce mohla být více specifikována a tematicky se mohla věnovat podrobněji jen tomuto období a proměně managementu škol pouze např. od sametové revoluce.

Zároveň jsem si vědom možného nevědomého subjektivního ovlivnění výsledků výzkumu při interpretaci dat. Přesto jsem se snažil o maximální možnou objektivitu a nezávislost. Jak jsem zmínil výše, jsem si také vědom množství limitů studie. Ať už se jedná o obtížné zobecnění výsledků v práci způsobené vybranou metodou výzkumu, omezení výzkumu pouze na menší počet respondentů (původně byl v plánu dvojnásobný počet) kvůli časovému presu či zaměření studie na kratší časové období (zhruba posledních 30 let). Doufám však, že jsem udělal maximum pro důvěryhodnost, spolehlivost výzkumu a jeho přenositelnost, které vedou k validitě a reliabilitě této práce. Výzkum by tak mohl posloužit jako základ pro jiné autory zabývající se tematikou současného a minulého řízení škol a jako pomyslný odrazovaný můstek pro nové teorie na základě kvantitativního či smíšeného výzkumu.

## **Závěr**

Ve výše uvedené práci jsem se snažil charakterizovat proměnu pozice ředitele školy a vývoj řízení škol za posledních 100 let v českém prostředí. Pozice ředitele školy byla nezávisle na daném historickém období vždy klíčová pro fungování školy. Dle předpokladu se však důležitost této pozice, požadavky na ředitele, kompetence, práva, povinnosti a další aspekty této profese měnily v závislosti na společenském, politickém i ekonomickém vývoji Čech. Od roku 1918 do současnosti došlo k výrazné proměně postu ředitele školy jako se současně proměnilo české školství i česká společnost. Jak je v práci patrné, každá historická etapa znamenala určitou odlišnou podobu řízení školy a osobu ředitele, který je hlavním aktérem školního managementu, vždy ovlivňovaly specifické vnější i vnitřní faktory.

Při porovnání pozice tzv. správce školy z období První republiky s o sto let starším ředitelem současné školy docházíme k závěru, že se jedná o zcela odlišné povolání. Po analýze vývoje ředitelské profese je očividné, že se tato funkce stala daleko komplexnější, než tomu bylo např. v 90. letech, natož před rokem 1989. S ohledem na porevoluční vývoj a výsledky empirické části, lze jasně vnímat trend stupňujících požadavků na ředitele škol. Ten má v ČR oproti jiným státům nevídanou autonomii, se kterou se však pojí velká míra odpovědnosti. Práce poukázala nejen na tato specifika českého managementu škol, ale zabývala se také překážkami řízení škol a výzvami do budoucna. Přes relativní spokojenost dotazovaných ředitelů sami respondenti zmínili množství problémů současného stavu řízení škol, které pramení daleko více v historii než by se na první pohled zdálo. Výzkum nám pomohl popsat zprostředkovaný pohled do minulosti přímých účastníků řídicího procesu a provést tak komparaci současného řízení škol s dobami minulými. Pokud se bavíme například o proměně společenského postavení ředitelů, za První republiky byli ředitelé škol veřejně vážené a uznávané osoby, které dalece přesahovali působení pouze na škole. Pokládáni byli za morální autority, jak ostatně zmiňovali i účastníci výzkumu. Bohužel za komunismu došlo k proměně společenského postavení ředitele školy. Ten měl stále autoritu, avšak spíše z pozice moci než váženosti. Postupem času vešel na odív obraz ředitele, jako pouhého služebníka režimu a tato pozice časem začala ztrácet svoji prestiž. Po sametové revoluci opět zájem o pozici ředitele vzrostl, avšak aktuálním problémem je

nedostatek zájmu o tuto pracovní pozici. Hlavním důvodem jsou již zmíněné přibývající nároky na ředitele a nižší platové ohodnocení v porovnání s jinými manažerskými profesemi.

Teoretická část práce popisuje vývoj a proměnu pozice ředitele školy se zaměřením především na jeho kompetence, pravomoci a společenské postavení, které se odráží v dobové legislativě. Chronologicky jsme se zaměřili na specifika ředitelské funkce v jednotlivých historických etapách Čech. Za První republiky měl ředitel poměrně nízkou míru autonomie v rozhodování (ta se zvýšila až za Třetí republiky). Legislativa ovlivňující výkon pozice ředitele školy byla nejprve převzata z dob Rakouska-Uherska a později hodně z rakouského konceptu vycházela. Řídící učitel neboli správce školy měl za úkol nejen pečovat o provoz školy, ale také morálně a vlastenecky působit na žáky i mimo školu. Prvorepublikový ředitel oproti dnešním ředitelům trávil více času řízením pedagogického procesu. Trend byrokratizace školství naplno započal až v 70. a 80. letech (byť i před tím docházelo k navyšování administrativy), kdy byla pozice ředitele zredukována na úředníka podléhajícího dozoru komunistické strany. Oproti současnosti ředitelům za komunismu administrativní zátěž částečně ulehčovaly Národní výbory, které na druhou stranu snižovaly autonomii ředitelů. Dnes tráví ředitelé administrativou drtivou většinu svého času a často nemají čas na řízení pedagogického procesu, i když mezinárodní výzkumy doporučují přesný opak. Bohužel vývojový trend je opačný a v průběhu stoletého vývoje českého managementu škol přibývá nepedagogické činnosti ředitele. Významnou rolí v tomto trendu hraje proměna řízení škol po roce 1989 (právní subjektivita škol, vysoká odpovědnost a autonomie) a poté rok 2000 - vznik nové správy škol a vysoká decentralizace. Ředitel dnes musí vše zařídit na škole sám a s tím se pojí množství, jak pozitivních, tak i negativních důsledků.

Pro výkon takto náročné a komplexní profese musí ředitel ve své osobě mísit množství odlišných profesí. Například pozici právníka, ekonoma, provozního, samozřejmě manažera, leadera, atd. Základní kompetence ředitele od roku 1918 zůstávají víceméně neměnné (sociální, komunikační ad.), avšak neustále dochází k vytváření kompetencí nových, rozvinutějších (např. dnes s vlivem technologického pokroku, AI apod.). Proto je v současnosti, oproti minulým éram, zvýšený tlak na připravenost uchazečů na ředitelský post a nutnou kvalifikaci. To je však těžké docílit s ohledem na náročnost této profese a

malé množství uchazečů (které právě s touto náročností souvisí).

Nemalou část ze stoletého vývoje řízení škol zabírají léta totality – nacistické a komunistické. Proměna managementu škol v tomto období je v lecčems identická. Velkou roli ve školství zastává centralistický stát, který z pozice moci kontroluje ředitele. Ti naopak musí ideologicky působit, jak na své zaměstnance, tak i žáky. Kvalitní řízení školy je až sekundární a do popředí se staví politická agitace ředitelů a loajalita vládnoucímu režimu. Nespolehliví ředitelé jsou proto odvoláváni.

Hlavními povinnostmi ředitelů za nacistické okupace bylo přeměnit české školství dle idejí Třetí říše. Měli se soustředit na využití propagandy ve škole, především ve výuce němčiny a dějepisu, ale i ve výzdobě. Ředitel měl minimální autonomii v rozhodování a podléhal striktní kontrole centrální moci. V tomto trendu pokračovali i komunisté. Opět můžeme mluvit o silné politizaci a ideologizaci ředitelské profese. Přesto, že tyto vlivy, jak vypovídá empirický výzkum, byly při řízení škol přítomné vždy, v období nacistické a komunistické totality byla pozice ředitele ovlivňována nejvíce. Tyto tendence postupem času vedly k degradaci ředitelské profese, na kterou poukazyval i Ústřední výbor komunistické strany Československa. Mnoho změn se však pro zlepšení tohoto negativního trendu neučinilo. Vycházelo mnoho zákonů, které se týkaly ředitelské profese, avšak některé funkce ředitele školy vymezovaly příliš volně a jiné byly poměrně často obměňovány. K modernizaci školství a řízení škol docházelo, avšak v porovnání se zahraničím (Západem) velmi pomalu. Národní výbory přebraly značnou část pravomocí a odpovědnosti ředitelů které známe dnes. Ředitelé se tak spíše soustředili na „kádrování“ zaměstnanců a prosazování socialistické výchovy v duchu marxismu-leninismu než na samotný proces kvalitního řízení školy. Výsledkem byl vznikající nezáměr tuto neustále kontrolovanou pozici vykonávat, neboť se již na přelomu 70. a 80. let jednalo o pozici poslušného úředníka než zodpovědného manažera a kreativního lídra.

V dalším vývoji řízení škol je významným mezníkem rok 1989, kdy došlo nejen k výrazné politické a společenské změně, ale také zřejmě k nejrozsáhlejší proměně managementu škol za posledních 100 let. Pozice ředitele se v porovnání s touto funkcí před pár lety změnila k nepoznání. Nově byl ředitel hlavním subjektem procesu řízení školy, měl právní odpovědnost za správu školy a potřebnou autonomii v rozhodování. Poměrně razantní transformace ředitele do současné podoby komplexního manažera však s sebou

přinesla řadu výzev. Zvýšily se požadavky na ředitele, který musel nově prokázat širokou míru kompetencí (ekonomické, lídrovské, pedagogické, manažerské, právnické ad.). Sami respondenti i přesto na období řízení škol v 90. letech nadšeně vzpomínají jako na léta svobody, uvolnění, decentralizace a demokratizace řízení škol (které bylo v některých ohledech lepší, než je tomu dnes).

Dalším významným mezníkem byl rok 2000 a vznik obcí a krajů, jakožto zřizovatelů škol. Pět let poté nové zákony (Školský zákon a zákon o pedagogických pracovnících) jasně vymezily pozici ředitele školy, která trvá dodnes. I v dnešní době však management škol čelí překážkám a výzvám, které často zmínili sami respondenti v praktické části či na ně poukazují mezinárodní výzkumy. Jedná se např. o zvýšenou administrativní zátěž, neadekvátní financování či nedostatek podpory. Při pochopení těchto problémů a snaze najít možné řešení, je nezbytný pohled do minulosti k jejich příčinám pramenícím z vývoje řízení škol a také osobní zkušenost samotných ředitelů.

Pohled přímých účastníků procesu řízení škol umožnil výzkum provedený v rámci praktické části. Šetření se zaměřovalo na analýzu subjektivního vnímání proměny řízení škol v Čechách, které si zkušení ředitelé byli, na základě vlastní praxe, vědomi. Respondenti komentovali legislativní proměny pozice ředitele, proměnu trendů v řízení školy, výzvy a problémy současného managementu škol a jak vyplývají z vývoje ředitelské pozice v minulosti. Výsledkem výzkumu bylo popsání množství specifík českého řízení škol a také řady problémů, se kterými se současní ředitelé potýkají, a která často vychází z dlouholetého vývoje tuzemského školství. Tyto překážky a výzvy spolu navzájem souvisí a ovlivňují se. Doufám proto, že spojení výzkumu s teoretickou částí může poskytnout komplexnější obraz o vývoji role ředitele a položit tak základ pro další zkoumání této problematiky v budoucnu.

Na závěr si dovoluji krátké shrnutí. Po dobu totality se český management škol dostatečně nerozvíjel, chyběly především podněty zvenčí. Opačná situace nastala v 90. letech, kdy naopak české školství nedokázalo rychle a afektivně reagovat na příliv moderních trendů v oblasti řízení škol. To vedlo k zásadní proměně ředitele školy, respektive k proměně od řídicího učitele k manažerovi. Obor řízení škol se dnes neustále dynamicky vyvíjí, avšak nebyly mu položeny pevné základy, které komplikují vývoj do budoucna (chybí například jasně stanovené kompetence ředitele při konkurzu, kariérní řád,

který se promítne na platovém ohodnocení atd.). Počet povinností ředitele v 21. století vzrostl spolu s mírou odpovědnosti, avšak ředitelům ubylo pomocných nástrojů a oporných institucí, které tu byly v minulosti (např. školské úřady zřízené v 90. letech, pedagogická centra, určitou podporu ředitelům zajišťovaly i Národní výbory). I v rámci legislativy je stále prostor pro zlepšení. Doposud není dostatečně právně vymezená pozice zástupce ředitele. Právě střední management je však klíčový pro usnadnění výkonu pozice ředitele v budoucnu, podle mnoha odborníků.

Jak už bylo v práci zmíněno, ředitel školy dnes zastává v porovnání s řediteli z dob První republiky, komunismu i 90. let mnohonásobně složitější a komplexnější profesi, která je v mnoha ohledech zcela odlišná (jak po legislativní stránce, tak co se týče kompetencí a pravomocí ředitele). Zároveň se stále zrychluje tempo vnějších změn ovlivňující výkon ředitelské funkce (technologické, legislativní změny ad.), s čímž plynou zvyšující se požadavky. Transformaci vnímají i samotní ředitelé, kteří si jsou vědomi např. proměny společenského postavení ředitele. Zároveň poukazují, po porovnání s předchozími léty, na velmi vysokou nezávislost ředitele v rozhodování (obdobnou jako v 90. letech), a to přesto, že přetrvává působení politických vlivů na tuto osobu, především ze strany zřizovatele. V průběhu stoletého vývoje managementu škol v Čechách lze také sledovat množství jiných trendů. Například trend poklesu přímé pedagogické činnosti (která je dle ředitelů důležitá při výkonu jejich funkce), nárůst mnohokrát zmiňované administrativní zátěže a odpovědnosti ředitelů.

Přesto, že práce popisuje odlišné nároky a očekávání od ředitelů v různých historických érách, vždy platil fakt, na který poukazují i celosvětové výzkumy. Efektivní řízení školy zásadně ovlivňuje učení žáků, a tím i celkovou kvalitu školy. Neboť ředitelé jsou slovy jednoho z respondentů pomyslnými „*staviteli školství*“. A proto je na závěr, po vypracování práce zabývající se historií a proměnou pozice ředitele školy potřeba říct, že přes veškerý minulý vývoj řízení škol a všechny jeho pozitiva a negativa v porovnání s jinými historickými érami Čech je dnes pozice ředitele jasně legislativně vymezena a současně dává ředitelům nejvyšší příležitost a svobodu být aktivním, schopným i moderním manažerem dané školy. A právě svoboda je, i přes veškeré překážky tuzemského řízení škol, zároveň největší výzvou i příležitostí současných ředitelů.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Bibliografie:

- AUTRATA, F. V., 1920. *Pedagogické přehledy*, Olomouc: Promberger.
- BOSÁK, F., 1969. *Česká škola v době nacistického útlaku: příspěvek k dějinám českého školství od Mnichova do osvobození*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- KALOUS, J., 1997. *Příprava řídicích pracovníků ve školství*, Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 80-210-1679-5.
- KŘIVÁNEK, J., 1924. *Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v republice Československé*, Brno: Ústřední spolek učitelský na Moravě.
- KUPKA, J. A., 1934. *Správce školy a jeho styk s učitelstvem, s úřady a rodiči*, Velké Meziříčí.
- LUKŠ, J., F. BACÍK a V. CÍSAŘ, 1978. *Řízení výchovně vzdělávací činnosti školy*. Praha: Stát. pedagog. nakl.
- MALACH, A., 1995. *Transformace řízení školství v ČR*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1247-1.
- MIŠOVIČ, J., 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON. ISBN 978-80-7419-285-2.
- MOKRES, F., 2005. *Československé školy v letech 2. světové války*, Praha. ISBN 80-901461-8.
- MORKES, F., 1999. *Učitelé a školy v proměnách času*. Plzeň: Pedagogické centrum. ISBN: 80-7020-051-0.
- POL, M., 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. rozš. vydání, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PUNCH, K. F., 2015. *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0980-5.
- RÝDL, K., 2010. *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I. (1774–1989)*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-322-5.

- SLAVÍKOVÁ, L., 2003. *Řízení školy a pedagogického procesu*, Praha. ISBN 80-7290-134-6.
- SPILKOVÁ, V., 1997. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 80-86039-41-2.
- SVOBODA, J., 2010. *Školství v období protektorátu*. České Budějovice: Nová Forma. ISBN 978-80-87313-67-1.
- SVOBODOVÁ, Z., 2020. *Základy metodologie výzkumu: (kvalitativní přístupy)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-256-9.
- TROJAN, V., 2015. *Ředitel současné školy: pět aktuálních situací a jejich řešení*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-211-0.
- TROJANOVÁ, I., 2014. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0591-3.
- TROJANOVÁ, I., V. TROJAN a J. KITZBERGER, 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-899-2.
- TURECKIOVÁ, M., V. TROJAN a M. DVOŘÁKOVÁ, 2015. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-7290-867-7.
- UMBERTO, E., 1997. *Jak napsat diplomovou práci*. Praha: Votobia. ISBN: 80-7198-173-7.
- URBANOVÁ, E. a J. M. ŠAFRÁNKOVÁ, 2023. *Škola v dobrých rukou: klíčové činnosti ředitele (nejen) střední školy*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-665-5.
- VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ a kol., 2007. *Pedagogika pro učitele – Školský systém v českých zemích*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-3357-9.
- VEBER, J., 2014. *Management. Základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. Management Press. ISBN: 978-80-7261-200-0.
- VETEŠKA, J., Z. SVOBODOVÁ a M. TURECKIOVÁ, 2022. *Školský management. Konceptualizace a klíčové oblasti oboru*. Praha. ISBN 978-80-7603-348-1.
- ZKUSIL, J., 1904. *Svědomitý správce školy*, Telč: Šolc.

## Periodika

ČERNÝ, J., 2022. Přetížení ředitelů. Kdo by je měl odbřemnit? *Pedagogická orientace*. 32 (1). Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/30991/26351>.

PASÁK, T., 1994. Ohlédnutí za řízením školství (2.). Školská správa v době nacistické okupace 1939 – 1945, *Učitelství noviny*, 97(13).

TROJAN, V. a Z. SVOBODOVÁ. 2019. Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době [online]. *Pedagogická orientace*. 29(2). Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12382/pdf>

VÁŇOVÁ, R., 1995. Československé školství ve 30. letech, Praha. ISSN 0862-4461.

VOŽENÍLEK, B., 1996. Konkursní řízení pro výkon funkce ředitele základní a střední školy. *Pedagogická orientace*, 21. ISSN 1211-4669.

## Legislativní a školské dokumenty

Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělání v ČR 2002.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

Vládní nařízení č. 16/1944 Sb.

Vládní nařízení č. 64/1925 Sb.

Vládní nařízení č. 71/1960, vládní nařízení o rozšíření pravomoci a odpovědnosti národních výborů a o uspořádání a činnosti jejich orgánů.

Vládní nařízení č. 140/1941 Sb., o povinném očkování proti neštovicím.

Vládní nařízení č. 144/1925 Sb., o školném na státních školách středních.

Vládní nařízení č. 162/1928 Sb., o služebním poměru učitelstva obecných a občanských (měšťanských) škol.

Vládní nařízení č. 260/1939 Sb., o vyučování němčině na českých měšťanských školách.

Vládní nařízení č. 473/1919 Sb., o provedení změny § 48 říšského zákona o školách obecných.

Vyhláška č. 30/1991 Sb., vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České

republiky o přijímání žáků a dalších uchazečů ke studiu ve středních školách.

Vyhláška č. 46/1966 Sb., vyhláška ministerstev zdravotnictví a spravedlnosti o opatřeních proti přenosným nemocem.

Vyhláška č. 59/1985 Sb., Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o určení školských zařízení, ve kterých mají pedagogičtí pracovníci postavení učitele.

Vyhláška č. 60/1979 Sb., vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o inspekci výchovy a vzdělávání.

Vyhláška č. 87/1992 Sb., vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o školních družinách a školních klubech.

Vyhláška č. 291/1991 Sb., vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o základní škole.

Zákon č. 11/1918 Sb., zákon o zřízení samostatného státu československého.

Zákon č. 29/1984 Sb., zákon o soustavě základních a středních škol (školský zákon).

Zákon č. 31/1953 Sb., zákon o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon).

Zákon č. 49/1984 Sb., zákon České národní rady o školských zařízeních.

Zákon č. 66/1950 Sb., zákon o pracovních a platových poměrech státních zaměstnanců.

Zákon č. 77/1978 Sb., zákon České národní rady o státní správě ve školství.

Zákon č. 125/1928 Sb., o organizaci politické správy.

Zákon č. 186/1960 Sb., zákon o soustavě výchovy a vzdělávání.

Zákon č. 226/1922 Sb., (malý školský zákon).

Zákon č. 284/2002 Sb.

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících.

Zákon č. 564/1990 Sb., zákon České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství.

## **Mezinárodní a tuzemské studie a výzkumy**

ČŠI. *Konkurzní řízení na ředitele škol a školských zařízení* [online]. 2023-2024. Dostupné z:

[https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024\\_p%5%99%9c3%adlohy/Dokumenty/TZ\\_Konkurzni-rizeni\\_06022025\\_final.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%5%99%9c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Konkurzni-rizeni_06022025_final.pdf)

ČŠI. *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/23* [online]. Dostupné z:

[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018\\_rozsirene\\_vydani.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf)

FEDERIČOVÁ, M., 2019. *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno* [online]. Dostupné z:

[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018\\_rozsirene\\_vydani.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf)

MCKINSEY & COMPANY. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* [online]. 2010. Dostupné z:

[https://www.mckinsey.com/cz/~/\\_media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Czech%20Republic/Our%20work/McKinsey\\_pro\\_bono\\_skolstvi.pdf](https://www.mckinsey.com/cz/~/_media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Czech%20Republic/Our%20work/McKinsey_pro_bono_skolstvi.pdf)

NPI, *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989.*

OECD. *Mezinárodní šetření TALIS* [online]. 2018. Dostupné z:

[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018\\_rozsirene\\_vydani.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf)

## Internetové zdroje

*Informace MŠMT ohledně zákona o mimořádném ředitelském volnu a mimořádném vzdělávání distančním způsobem pro období epidemie onemocnění COVID-19* [online]. [vid. 2025-01-12]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/informace-msmt-ohledne-zakona-o-mimoradnem-reditelskem-volnu-a-mimoradnem-vzdelavani-distancnim-zpusobem-pro-obdobi-epidemie-onemocneni-covid-19/>

*Kompetence ředitelů: Lepší výsledky jsou ve školách s dobrými vztahy a lepší prací s ŠVP* [online]. 2022 [vid. 2024-12-18]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/kompetence-reditelu-skoly-vysledky/>

MŠMT. *Metodicko-výkladová příručka ke konkursním řízení ve školství* [online]. 2021 [vid. 2025-02-18]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/metodicko-vykladova-prirucka-ke-konkursnim-rizeni-ve>

NPI. *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů* [online]. [vid. 2025-01-19]. Dostupné z: <https://www.npi.cz/projekty/4587-system-podpory-profesniho-rozvoje-ucitelu-a-reditelu>

*O místa ředitelů škol není v Česku zájem. Ministerstvo chce změnit podmínky výběrových řízení* [online]. 2019 [vid. 2017-01-08]. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/reditel-skola-vyberove-rizeni-konkurz-ministerstvo-skolstvi\\_1901191544\\_ako](https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/reditel-skola-vyberove-rizeni-konkurz-ministerstvo-skolstvi_1901191544_ako)

## Kvalifikační práce

PŘEDOTOVÁ, D., 2012. *Historie školství od roku 1945 do současnosti*. Online, bakalářská práce. Olomouc: Univerzity Palackého v Olomouci. Dostupné z: <https://theses.cz/id/y7mbzv/00177021-621491756.pdf>

MAŠEK, O., 2017. *Československé školství a „normalizace“*. Online, bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/90678/BPTX\\_2015\\_2\\_11410\\_0\\_439\\_538\\_0\\_176105.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/90678/BPTX_2015_2_11410_0_439_538_0_176105.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

MATULOVÁ, J., 2007. *Ředitelé škol ve školské legislativě (1900-2006)*. Online, diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z:  
[https://is.muni.cz/th/64470/ff\\_m/Diplomova\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/64470/ff_m/Diplomova_prace.pdf)

MEDVEĎOVÁ, G., 2013. *Školství v době I. Československé republiky*. Online, diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta. Dostupné z:  
[https://theses.cz/id/gg2c62/diplomov\\_prce.pdf](https://theses.cz/id/gg2c62/diplomov_prce.pdf).

## **Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence**

Umělou inteligenci jsem využil pouze při rešerši, za účelem vyhledávání literatury a zdrojů.

## Seznam příloh

### Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu s účastí ve výzkumu

Podpisem souhlasíte se zpracováním údajů a osobních informacích týkajících se problematiky proměny řízení škol v průběhu let. Data budou nahrávána pro účel diplomové práce a poté anonymně využita pouze při řešení této práce. Všechny informace, které v rozhovoru zazní, jsou důvěrné a bude s nimi nakládáno dle zákona. Pokud by bylo potřeba rozhovor z jakéhokoliv důvodu přerušit, je to samozřejmě Vaše právo.

Pro umožnění zpracování všech sdělených dat, prosím o souhlas podpisem. Děkuji za čas i trpělivost, Růžička Štěpán (autor práce). Subjekt: Katedra andragogiky a managementu vzdělávání (KAMV), Myslíkova 7, Praha 1, 110 00.

Jméno, Příjmení respondenta:

Datum:

Podpis:

### Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor

#### Jednotlivé otázky:

##### I. OBECNÉ

1. Vnímáte proměnu výkonu ředitelské profese za Vaši kariéru ředitele školy?
2. Dokážete říci rozdíl ve výkonu ředitelské funkce v různých obdobích vývoje Česka? Neboli jak si myslíte, že se proměnilo řízení školy od komunismu přes devadesátá léta do současnosti? Prosím porovnejte.
3. Jak Vy osobně nahlížíte na současnou pozici ředitele školy v rámci českého školství? (Co se týče jeho kompetencí, legislativy, společenského postavení, pravomocí atd.).
4. Zhodnoťte pozitiva a negativa současné pozice ředitele školy v kontextu českého školství.

5. Myslíte si, že v minulých dekádách vývoje Čech (od komunismu přes 90. léta po počátek 21. století) bylo v rámci řízení školy něco stanoveno lépe oproti současnému stavu?
6. Co dle Vás dnes nejvíce komplikuje výkon ředitelské profese a jak byste viděl ideální vývoj této funkce do budoucna?
7. Jakými kompetencemi by měl disponovat kvalitní ředitel současné školy. Jsou tyto kompetence neměnné i pro minulá období vývoje našeho školství?

## II. KONKRÉTNÍ

1. Jak vnímáte současné **společenské postavení ředitele** školy? Bylo toto postavení stejné i v průběhu uplynulého stoletého vývoje Čech (1918–2018).
2. Myslíte se, že současná **legislativa** dostatečně vymezuje funkci ředitele školy? Pozměnil/a byste něco, například s ohledem na legislativou předešlou?
3. Někteří ředitelé si stěžují na ovlivnění výběrového řízení politickým vymezením zřizovatele vůči uchazeči. Vnímáte vy osobně určitou **politizaci** (či **ideologizaci**) této profese, popřípadě můžete porovnat současný stav s minulými obdobími (90. léta, éra komunismu ad.).
4. Je podle Vás správné, že ředitel školy musí vykonávat **přímou pedagogickou činnost** na škole? V čem vidíte pozitiva či negativa?
5. V současnosti se školy potýkají s **nedostatkem zájmu** o ředitelskou profesi. Do konkurzů se hlásí malý počet uchazečů. Čím si myslíte, že je to způsobeno?
6. Ředitel škol v ČR má v rámci EU velkou **autonomii** v rozhodování. V čem konkrétně tuto autonomii vnímáte? Je to pozitivum nebo negativum (např. při porovnání s minulými desetiletími)?
7. Souhlasíte s tvrzením, že oproti minulým dekádám ředitelům přibývá míry **odpovědnosti** při řízení školy? Popřípadě v jakých konkrétních oblastech?
8. Jsou pro výkon ředitelské profese důležitější zkušenosti z praxe nebo odborná kvalifikace? Co říkáte na fakt, že v ČR nejsou jasně vymezené kompetence, kterými by měl ředitel před hlášením do konkurzu disponovat?

9. Cítíte v současnosti adekvátní **podporu ředitele školy** v porovnání s předešlými roky (kam se obrátit, metodická podpora atd. – v 90. letech zde byl např. školský úřad).
10. Spolupracují čeští ředitelé s dalšími řediteli škol či komunikují dostatečně s učiteli, rodiči a žáky? Vidíte v něčem prostor pro změnu? Jak jste konkrétně postupoval vy?
11. Myslíte si, že v ČR probíhá efektivně **další vzdělávání ředitelů** škol? Opět můžete porovnat s předchozími léty.
12. Vnímáte některé subjekty (instituce) ve školství, které omezují či rozšiřují pravomoci ředitele školy (ČŠI, MŠMT, zřizovatel). Dnes oproti minulosti.
13. Vidíte rozdíl při vedení zaměstnanců, tedy primárně pedagogů, v průběhu let? Vztah ředitele a učitelů je specifický, neboť ředitel je také vykonavatelem vzdělávacího procesu (respektive zároveň nadřízený i kolega). Vidíte v tom překážku při řízení a vedení lidí, nebo naopak příležitost?