

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Filozofická fakulta, katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Profesní role ředitele školy a etika jeho práce
(Profession role of a headmaster and the ethics of his work)

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Zpracoval:

Petr Jíša

Pedagogika/prezenční

2007

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou vypracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 30. 3. 2007

.....

Petr Jíša

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí mé diplomové práce PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za odborné vedení, cenné připomínky, trpělivost a čas, který mi věnovala zejména v závěrečné fázi práce. Dále bych rád poděkoval přátelům za podporu a manželce za vytvoření zázemí pro napsání práce.

PŘÍLOHA

PŘEHLED MANAŽERSKÝCH KOMPETENCÍ¹

1. Obecné rysy osobnosti

Často se zdůrazňuje, že manažer musí mít určité osobní vlastnosti a rysy. Tyto vlastnosti a rysy usnadňují práci s lidmi a výkon manažerských funkcí. Nejsou však nezbytnou podmínkou v každém jednotlivém případě.

Z hlediska budoucích potřeb se jako žádoucí vlastnosti jeví:

- sebedůvěra (vědomí vlastních schopností);
- sebekritičnost (schopnost objektivně ocenit své slabiny a nepřecenit úspěchy);
- iniciativnost a podnikavost (vůle a ochota chápat se iniciativy, i když to není bez rizika);
- rozhodnost (schopnost pružně a včas rozhodnout i v obtížné situaci);
- smysl pro odpovědnost (osobní, občanskou, společenskou);
- organizační talent (schopnost organizovat činnosti zahrnující více lidí a prostředků);
- vytrvalost (schopnost vyvíjet po dlouhou dobu značné osobní úsilí a překonávat obtíže);
- ctížádost (zdravá snaha vyniknout a dosáhnout výsledků a úspěchů);
- psychická vyrovnanost (schopnost zvládat stresové a konfliktní situace).

2. Obecné intelektuální nástroje a metody

Tyto nástroje a metody, společné manažerům a jiným odborníkům, lze považovat za obecný základ manažerských kompetencí. U manažerů se požadavky týkající se těchto nástrojů a metod přiměřeně upravují a zpřesňují, aby vyhovovaly daným souvislostem (např. schopnost selektivně zpracovat a efektivně využít velké množství informací o podniku, trhu a prostředí).

- informační kultura (získávání, výběr, zpracování a využívání informací);
- obecná technologická kultura (znalost a využívání informačních, komunikačních a jiných současných technologií);
- logické myšlení (analýza a syntéza, identifikace problémů a tendencí, chápání souvislostí, vyvozování závěrů, zobecňování, stanovení priorit);

¹ HOFFMAN, V. a kol. *Český manažer v procesu transformace*. Praha : Česká společnost pro jakost, 1997. ISBN 80-02-01189-9, s. 28-31.

- jazyková kultura a schopnost projevu (jasné formulování a komunikování myšlenek a přiměřená znalost cizích jazyků);
- sebevzdělávání (vůle a umění stále se učit);
- tolerantnost (respektování odlišných osobností, kultur a názorů, schopnost soužití a součinnosti v heterogenním národnostním, etnickém a kulturním prostředí).

3. Obecné manažerské nástroje a metody

Obecné manažerské nástroje a metody jsou společné jednotlivcům s nejrůznější odpovědností za řízení procesů a zdrojů v podnikání.

- plánování (zjišťování a určování možností, cílů, úkolů, prostředků a zdrojů);
- rozhodování (zpracování informací, posouzení alternativ, volba řešení, stanovení odpovědnosti za plnění);
- kontrola a hodnocení (srovnávání průběhu a výsledků s úkoly a možnostmi);
- evidence (druhy, formy, zásady a techniky vedení a využívání);
- organizování (vytváření organizačních jednotek, vztahů, soustav, projektů a týmů, delegování, atd.);
- koordinování (úkolů, procesů, projektů, organizačních jednotek);
- řízení změny (change management);
- řízení a využívání času (time management).

4. Řízení a rozvoj lidí

Pod tímto bodem shrnujeme různé prvky a stránky řízení a rozvoje lidských zdrojů v podnikání.

- nábor a výběr spolupracovníků;
- komunikace s jednotlivci a kolektivy;
- motivace a odměňování;
- týmová práce (spolupráce s členy týmů a využívání jejich možností, porady, pracovní schůzky, atd.);
- vedení lidí (inspirování a vedení druhých, styl vedení);
- vzdělávání, školení a rozvoj spolupracovníků (systémy, metody, zdroje organizace, úloha vedoucích);
- pracovní prostředí;
- pracovní předpisy a vztahy;

- sociální péči o zaměstnance.

5. Řízení základních podnikových procesů

Do této skupiny zahrnujeme kompetence potřebné pro věcné (odborné) řízení základní procesů (výroba, služby), pro které byl podnik zřízen, a pro řízení finanční stránky těchto procesů.

- sektorové know-how (soubor vědomostí a kontaktů týkajících se výrobků, služeb, technologií, organizací, infrastruktury, osobností a konkurentů v daném sektoru, jakož i v sektorech odběratelských, dodavatelských a konkurenčních, a to dle okolností doma i v zahraničí);
- marketing (trh a jeho dynamika, místní a zahraniční trhy, vztahy se zákazníky a klienty, propagace a reklama, marketingové operace, prodej, služba zákazníkům);
- zajištění materiálních zdrojů (zásobování, nákup, subdodavatelé, skladování, doprava);
- příprava a provádění procesů výroby a služeb (operativní příprava, řízení, zabezpečování, koordinace a kontrola);
- zabezpečování kvality (kontrola, řízení a zvyšování kvality, ISO 9000);
- náklady a ceny (rozpočtování, řízení a kontrola nákladů, stanovení cen).

6. Podnikatelské prostředí

V tomto odstavce chceme zdůraznit nutnost širokého komplexního pohledu na prostředí, v němž podnik existuje a působí, včetně společenských a kulturních faktorů a vlivů.

- podnikatelské prostředí domácí (hospodářský systém a pravidla, měnová soustava, kapitálový trh, právní systém, daňová soustava, podnikatelská a obchodní praxe a zvyklosti, regionální hlediska);
- podnikatelské prostředí evropské (podmínky a pravidla podnikání a obchodování v EU i ostatních evropských zemích);
- globální ekonomika (tendence, vlivy, konkurence, možnosti, mezinárodní úmluvy a instituce, zvyklosti, úskalí a rizika);
- společenské a kulturní prostředí a jeho vliv na podnikání (společenské a kulturní hodnoty, zvyklosti a tradice, politický, státní a vládní systém, místní správa a samospráva, společenské organizace, zájmové a nátlakové skupiny, preference spotřebitelů a jejich organizace);

- fyzické a životní prostředí a jeho ochrana;
- infrastruktura podnikatelských a odborných služeb (finanční a bankovní systém, kapitálový trh, dopravní a komunikační systém, pojišťovnictví, audit a účetnictví, právní služby, podnikové poradenství, informační služby pro podnikání, atd.);
- podnikatelská etika (vzájemné chování subjektů v tržní ekonomice);
- trh práce a vzdělávací systém.

7. Řízení a rozvoj podniku jako celku

Poslední oddíl je věnován syntéze manažerských dovedností potřebných pro řízení a rozvíjení podniku v jeho celistvosti.

- vlastnické vztahy správa podniku (vlastnické a právní formy, různé modely správy, vztahy mezi managementem a vlastníky, cel podniku, tendence vývoje podnikatelských struktur);
- podnikatelská strategie (diagnóza podniku, rozvojové možnosti, strategická vize a cíle, volba strategií, strategické aliance, realizace strategie);
- podnikové finance (zdroje financování, finanční analýza a rozpočty, finanční toky, kontrola finančních procesů, optimalizace finančních výsledků);
- jednota podnikových funkcí a činností (znalost a koordinace vztahů mezi marketingem, výrobou, výzkumem a vývojem, financemi, řízením a rozvojem lidských zdrojů, atd., řízení a rozvoj podniku jako celku);
- celková výkonnost podniku (kritéria a měření, způsoby zajišťování, techniky a programy zvyšování produktivity a výkonnosti);
- pověst (image) podniku, vztahy s veřejností, reprezentování organizace;
- podnikatelské riziko (odhad a volba přiměřeného rizika, pojištění rizika);
- rozvojové investice (plánování, výběr a realizace investic do výzkumu a vývoje, výrobních technologií a prostředků, nemovitostí, rozvoje lidských zdrojů, atd.);
- inovační procesy (volba, zajišťování a realizace technologických, výrobních a jiných inovací).

EVIDENCE VYPŮJČOVATELŮ

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována k studijním účelům.
 Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se
 vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne 30. 3. 2007

.....

Petr Jíša

Pořad. číslo	Jméno čtenáře	Číslo OP	Bydliště	Datum

OBSAH

OBSAH.....	4
1 ÚVOD.....	14
2 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMŮ	16
3 ČLOVĚK JAKO ETICKÁ BYTOST.....	23
3.1 Lidské předporozumění.....	23
3.2 Morální vědomí	25
3.2.1 Svědomí	25
3.2.2 Vývoj morálního vědomí	27
3.2.3 Hodnoty	28
3.2.4 Postoje.....	30
3.3 Ctnosti	31
3.4 Shrnutí	34
4 PROFESNÍ ROLE ŘEDITELE ŠKOLY	36
4.1 Profesní role jako souhrn podrolí.....	38
4.2 Kompetenční model	42
4.3 Činnostní pojetí profesní role.....	48
4.4 Shrnutí	49
5 PRACOVNÍ VZTAHY ŘEDITELE ŠKOLY A JEJICH ETICKÁ DIMENZE.....	50
5.1 Kontexty	50
5.1.1 Celospolečenská odpovědnost školy	50
5.1.2 Kultura školy.....	52
5.2 Vztah ředitel – kolegové	53
5.2.1 Vztahy k učitelům	57
5.2.2 Vztahy ke spolupracovníkům ekonomického a provozního úseku	60
5.3 Vztah ředitel - žáci	61
5.3.1 Vztahy k žákovské samosprávě	61
5.3.2 Vztahy k žákům (učitelská role ředitele)	62
5.4 Vztah ředitel - nadřízené a kontrolní orgány.....	62
5.4.1 Vztahy ke zřizovateli	62
5.4.2 Vztahy ke školské radě	63
5.4.3 Vztahy k MŠMT	64

5.4.4 Vztahy k inspekci.....	65
5.5 Vztah ředitel - rodiče.....	65
5.6 Vztah ředitel - ostatní subjekty.....	66
5.6.1 Vztah ke sponzorům, grantovým agenturám	66
5.6.2 Vztah k médiím.....	67
5.6.3 Vztah k ostatním školám.....	68
5.6.4 Vztah k podnikatelským subjektům.....	68
6 ZÁVĚR.....	70
SEZNAM LITERATURY.....	71
RESUMÉ.....	77
PŘÍLOHA.....	78

1 ÚVOD

Dnešní doba je charakteristická rychlostí změn podmínek pro nejrůznější činnosti, čímž klade nové požadavky na člověka a také na jeho vzdělávání. Snahou současných přístupů vzdělávací politiky je proměňovat stávající školství, aby dokázalo na nové požadavky odpovídat. Přechází se tak novému modelu školy a jejímu řízení, který je podle Bacíka² charakteristický³:

- a) tím, že škola dostane „maximum možné autonomie a dostatek rozhodovacího prostoru“⁴, škola tedy bude rozhodovat např. o svém pedagogickém programu;
- b) tím, že se škola bude více zaměřovat na rozvoj osobnosti žáka⁵;
- c) tím, že se změní struktura a řízení školy, což je charakteristické na jedné straně tvůrčí svobodu, na straně druhé spoluúčastí veřejnosti na řízení;
- d) tím, že škola bude přecházet k sebehodnocení a zároveň budou školu (a její výsledky) hodnotit „další aktéři ve společnosti: ...rodiče, studenti, obce a podniky“⁶;
- e) tím, že se změní úloha ústředních orgánů, které budou stanovovat cílové standardy a hodnotit z hlediska plnění cílů.

Z uvedeného vyplývá, že škola dostane větší prostor pro rozhodování a bude se orientovat na místní podmínky a veřejnost, která však bude do školy více zasahovat. To povede k rozrušení ostré hranice mezi školou a ostatními subjekty, škola se bude více propojovat s místní komunitou, která bude vyjadřovat své specifické potřeby a požadovat po škole jejich naplnění. Škole se zvýší pravomoci, což s sebou ponese vedle větší autonomie i větší odpovědnost. Odpovědnost v konečném důsledku nese vedení škol, jmenovitě ředitel. Ten proto bude hlavním předmětem zkoumání, neboť určuje konkrétní směr školy, naplnění současných požadavků a je též významným činitelem pro klima školy. Ve způsobu, jakým se ředitel rozhoduje, objevujeme ještě etickou dimenzi jeho práce. V textu se proto chceme zaměřit na determinanty, které ovlivňují způsob rozhodování ředitele školy v situacích s etickou dimenzí, a na možnosti aplikace ve vztazích, do kterých ředitel vstupuje. Struktura práce se tak bude podobat schématu č. 1

² BACÍK, F. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : PedF, 1998. ISBN 80-86039-49-8, s. 16, 17.

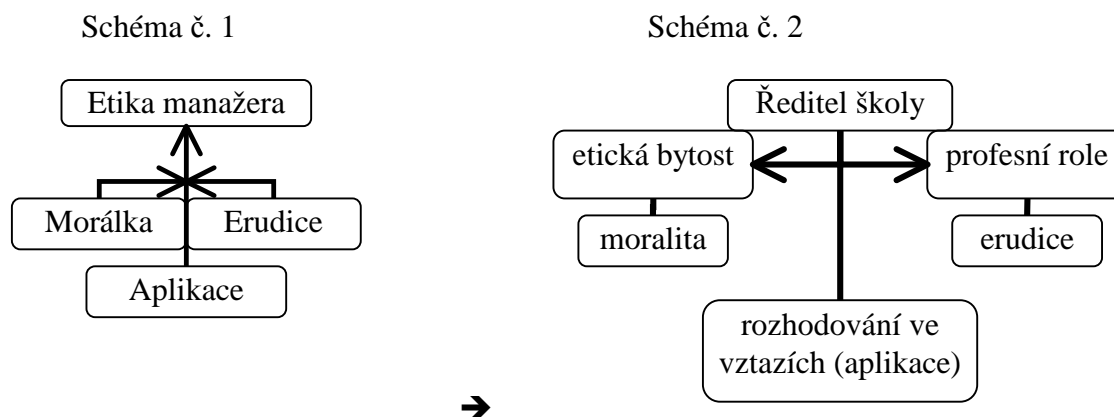
³ Níže uvedené trendy lze vysledovat i v českém školství, jmenovitě v Bílé knize (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*). Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.) a jsou dnes již přímo realizovány např. právní subjektivitou škol, zaměřením, strukturou a nutností tvorby školních vzdělávacích programů, úlohou školských rad ve vedení škol apod.

⁴ BACÍK, F. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : PedF, 1998. ISBN 80-86039-49-8, s. 16.

⁵ Jedná se o zaměření na tzv. klíčové kompetence.

⁶ *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha : ÚIV, 1997, s. 15.

týkajícího se etiky manažera⁷ od Bláhy a Dyrta⁸. Pro potřeby práce jsme schéma č. 1 přetvořili. Vzniklé schéma č. 2 představuje vodítko celé práce, neboť obsahuje hlavní kapitoly práce.



V první kapitole práce vymezíme základní pojmy a přístup k nim. V dalších kapitolách budeme vycházet ze schématu č. 2, které poukazuje na napětí mezi moralitou jednotlivce (v našem případě půjde o morálku a moralitu ředitele školy jako lidské bytosti) a očekáváními, zvyky a normativy spojenými s profesní rolí. To bude náplň kapitoly 3, která se bude zabývat otázkami a možnostmi morality člověka, a kapitoly 4, která vymezí profesní roli ředitele školy a požadavky na ni. Kapitola 5 konečně provede analýzu vztahů, do nichž ředitel vstupuje, a zaměří se na jejich etické aspekty. Zde budeme formulovat možnosti ředitelova rozhodování ve vztazích, čímž se po obecných otázkách dotkneme konkrétní praxe.

Z krátkého nastínění struktury práce je patrné, že budeme používat vědomostí a přístupů hned několika oborů. Základem budou přístupy managementu, managementu školství, dále filosofie, profesní etiky, psychologie a sociologie.

⁷ Souvislosti manažerské etiky a etiky ředitele školy popíšeme v kapitole 4 (Profesní role ředitele školy).

⁸ BLÁHA, J.; DYTŘ, Z. *Manažerská etika*. Praha : Management Press, 2003. ISBN 80-7261-084-8, s. 44.

2 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMŮ

V této kapitole se seznámíme se základními pojmy, které budeme používat. Ostatní pojmy, se kterými se v průběhu práce setkáme, vysvětlíme na konkrétních místech jejich výskytu. V další práci budeme používat hranatých závorek ke kontextuálnímu doplnění citátů a definic.

Etika

Pojem etika vznikl z řeckého „éthos“, které má následující skupiny významů:

- týká se zvířat, označuje místo jejich pastvy, jakož i způsob jejich života a chování;⁹
- označuje bydliště, místo bydlení určené společenstvím nebo původem a potud také to, co je obyčejem v rámci společného bydlení;¹⁰
- označuje způsob jednání, postoj, smýšlení osob¹¹, též způsob života, zvyk a charakter.¹²

Někteří autoři¹³ pojmají etiku jako vědu o morálce, jiní¹⁴ jako teorii mravního jednání. Co je tedy předmětem etiky v těchto případech zjistíme, až vyložíme pojmy morálka a mravnost. Popelová¹⁵ definuje etiku jako „vědu, jejímž předmětem jsou mravní vztahy jako jedna složka společenských vztahů, jejich specifčnost, zákonitost jejich vzniku a vývoj, jejich současný stav a další vývojová tendence... Mravní vztahy potom v sobě zahrnují:

A. Mravní jednání, chování, zvyky jednotlivců nebo kolektivů. To je objektivní stránka mravních vztahů.

B. Mravní vědomí, mravní cítění, mravní přesvědčení, mravní snahy, mravní kvality povahové. To je subjektivní, psychická stránka mravních vztahů.

C. Mravní cíl, mravní ideje, kodexy mravních hodnot a norem. To je ideová, teoretická stránka mravních vztahů.“

Sociální interakce v rámci společenských vztahů tedy nutně zahrnují etický aspekt. Musíme též připustit úlohu situace a jejích proměnných (specifčnost).

⁹ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3, s. 17.

¹⁰ Tamtéž, s. 17.

¹¹ Tamtéž, s. 17.

¹² BLÁHA, J.; DYTRT, Z. *Manažerská etika*. Praha : Management Press, 2003. ISBN 80-7261-084-8, s. 15.

¹³ BUREŠ, R. *Základy etiky*. Praha : S & M, 1991. ISBN 80-900096-5-4., JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha : Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6.

¹⁴ DOROTÍKOVÁ, S. (ed.). *Profesní etika učitelství*. Praha : UK PedF, 2003. ISBN 80-7290-102-8. nebo Haškovcová in BLÁHA, J.; DYTRT, Z. *Manažerská etika*. Praha : Management Press, 2003. ISBN 80-7261-084-8, s. 15.

¹⁵ POPELOVÁ, J. *Etika*. Praha : Česká akademie věd, 1962, s. 291.

Jestliže budeme etiku pojímat jako vědu, můžeme pozorovat čtyři hlavní přístupy:¹⁶

1. deskriptivní etiku: zkoumá současný stav („to co je“), shromažďuje fakta o mravním chování;
2. normativní etiku: pojednává hlavně o tom, „co má být“. Určuje ideální stav (pokud možno obecně platný), ke kterému je žádoucí se přibližovat. Zabývá se tak hlavně otázkami týkajícími se povinností (norem) a hodnot.
3. metaetiku: zkoumá podstatu a funkce etických výroků a jejich logickou strukturu;
4. aplikovanou etiku: používá předchozí přístupy v konkrétních (většinou profesních) situacích.

Uvedená definice Popelové chápe mravní vztahy velmi široce a komplexně. Společenská podmíněnost mravních vztahů se ukazuje tím, že každá společnost si stanovuje své mravní cíle, hodnoty a normy. Klíčovou roli zde sehrávají hodnoty, podle hodnot jsou (mnohdy neuvědoměle) vytyčovány cíle a hodnoty jsou též ve vzájemném vztahu s normami. Vlastní proces rozhodování se tím přímo či nepřímo opírá o hodnoty (hodnotový systém). Z toho vyplývá důležitá souvislost. V mravních vztazích jde o rozhodování podle hodnot a následné chování podle tohoto rozhodnutí. Tento pohled potvrzuje vnitřní rozdělení mravních vztahů uvedených v definici. Neboť podle určitých hodnot (viz C.) je posuzováno chování nebo jednání jednotlivce objektivně (viz A.): tj. nezúčastněným okolím, a zároveň se v jednání ukazuje vnitřní konzistentnost zvnitřněných mravních norem, přesvědčení o nich a subjektivní pohled na „etičnost“ vlastního jednání (viz B.). Tím na jedné straně „považujeme“ dobro a zlo podmíněné právě etickými hodnotami a na straně druhé se ptáme po spravedlnosti, která s tím nutně souvisí.

S uvedenou problematikou pak významně souvisí a problematiku dotvářejí prvky etického předporozumění, které má každý z nás, neboť žijeme v určité společenské a dobové realitě. Ty rozvedeme v následující kapitole.

Morálka a moralita

Slovo morálka je odvozeno z latinského „mos“, což označuje především vůli uloženou člověku (bohy, panovníky), ale také mrav, zvyk, obyčej a způsob. Významovými změnami se slovo (podobně jako „éthos“) vztahuje i k osobnímu způsobu života, smýšlení, charakteru a mravnímu chování jednotlivce.¹⁷ „Morálka tedy představuje hodnotovou a významovou dimenzi našeho života, celá oblast našeho jednání a našich vlastností je

¹⁶ THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6, s. 11-13.

¹⁷ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3, s. 17.

podrobena možnému rozdělení na dobré a zlé, správné a špatné. Morální dimenze života tak vystupuje jako ona potencionální možnost hodnocení, přestože každé jednání nemá vždy hodnotovou či morální dimenzi. Říkáme-li, že jednání má morální dimenzi, neznamená to, že je morálně správné. Znamená pouze to, že je morálně hodnocené či hodnotitelné.¹⁸ Z definice vidíme, že morálka se týká jednotlivého člověka, který může hodnotit. Důležité je však měřítko hodnocení, proto můžeme uvést Hegelovo terminologické rozdělení hodnocení (tabulka č. 1):¹⁹

Tabulka č. 1

Rovina (praxe)	Alternativa	Měřítko
MORALITA	dobrý – špatný	osobní svědomí
MRAVNOST	mravný – nemravný	normy étosu
PRÁVO	legální – nelegální	právní normy
VÍRA	láska – hřích	věřící svědomí

Z tabulky vidíme, že Burešova definice morálky má blízko (hlavně z uvedených alternativních kategorií dobrý – špatný) k Hegelově pojetí morality, kde měřítkem je osobní svědomí. Pojem morálka by se tak vztahoval k jednotlivému člověku a jeho individualitě. Posun chápání pojmu však není běžně zakotven, a proto pojem morálka budeme používat hlavně v souvislosti s etickým předporozuměním v souladu s Anzenbacherem. Substantivum moralita a adjektivum moralitní se v dalším výkladu budou týkat vždy jednotlivého člověka. Rovinu morality člověka budeme dále rozvíjet v následující kapitole.

Mravnost

K mravnosti se vztahuje již tabulka č. 1. Z etymologie slova se dozvíme, že slovo mrav má praslovanský základ norv- a znamená něco, co se obecně líbí, co je vhodné.²⁰ Mravnost má z uvedené tabulky souvislost s normami, což jsou sociální pravidla jednání, která jsou přijímána v sociálních útvarech. Sociální útvary a jejich obyčeje (étos) ukazují na nadindividuálnost oproti moralitě. „Nutnou podmínkou lidsky důstojného spolužití ve všech oblastech společnosti je přechod od [pouze subjektivní] morality k mravnosti.“²¹ Vstupujeme totiž do sociálních interakcí, kde je nutnost nějakých společných norem. V homogenních (tradičních) společnostech byla (a je) akceptace norem silná a jednotná, rozdíl mezi moralitou a mravností se stírá díky tradici, a tak se svědomí (jako měřítko

¹⁸ BUREŠ, R. *Základy etiky*. Praha : S & M, 1991. ISBN 80-900096-5-4, s. 4.

¹⁹ In ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3, s. 112.

²⁰ Tamtéž, s. 17.

²¹ Tamtéž, s. 109.

morality) a étos (jako měřítko mravnosti) prostupují. Dnes však žijeme ve značně heterogenní společnosti („hodnotově pluralistické“²²), kde existuje velká pluralita forem étosu a výše naznačená prostupnost je malá. V dalším výkladu tedy budeme slovo substantivum mravnost používat ve významu pro společnost žádoucích norem nebo měřítek.

Profese

O profesi se jedná, když určité zaměstnání vykazuje charakteristiky profesionality. Abychom nedefinovali kruhem, ukážeme si zmíněné znaky, které pomohou ve vymezení profese. Keller²³ uvádí následující znaky:

„1) Existence **systematické teorie**, o kterou se opírá praktická stránka výkonu profese. Osvojení profese tedy vyžaduje zároveň zvládnout teorii, která je s výkonem profese spjata. Formální podmínkou jejího zvládnutí je vysokoškolské studium (výjimku tvoří umělecké profese).

2) **Profesní autorita** vychází z ovládnutí vědomostí, jimiž běžný laik nedisponuje. Odborník je schopen určit, co jeho klient potřebuje a co mu škodí. Profesionálové mají monopol na kompetenci v dané oblasti.

3) **Profesní asociace** plní více funkcí, především pečují o růst kvalifikace svých členů. Tím je posilován monopol na odbornou kompetenci. Definují se zde pravidla profesní chování, která mají garantovat ‚stavovskou čest‘ příslušníků profese.

4) **Profesní etika** normuje vztahy odborníka vůči klientům i vzájemné vztahy mezi kolegy v profesi. Jejím obsahem je např. zákaz zneužívání vlivu nad klientem k prosazování vlastních zájmů, snižování autority kolegů před klienty apod.“

Znaků profesionality bychom mohli najít ještě celou řadu²⁴. K výše uvedeným můžeme doplnit, že profese se orientují na služby, kde základem je vztah s klientem. Profese mají též zpravidla vysoký status a prestiž. Profese jsou tedy ta zaměstnání, která jsou založena na vysoké úrovni odbornosti a mají značnou samostatnost, kontrola je prováděna pomocí profesních asociací (tedy opět profesionály a ne laiky) a na základě systému norem (stanoveného většinou v etického kodexu).

²² ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3, s. 110.

²³ KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha : Slon, 1995. ISBN 80-85850-06-0, s. 165-166.

²⁴ Viz např. charakteristiky Carnegieho komise převzaté a upravené podle Schien a Kommerse In (vč. citace na uvedené autory) HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7, s. 164.

Profese se podle druhu aktivit rozdělují na konzultující a vědecky vzdělávající²⁵. Mezi konzultující profese bychom mohli zařadit např. právo, medicínu nebo architekturu, které jsou tradičně z převážné části založeny na osobních vztazích mezi profesionálem a klientem. Naproti tomu vědecky vzdělávající profesionálové mají obvykle mnoho klientů v témž čase a mají méně možností k osobnímu styku. Patří k nim např. i učitelská profese.

Jsme si vědomi, že jsme profesi, ač je její vymezení pro potřeby naší práce dostačující, definovali ve značném zjednodušení. Problémy se zde vyskytují nejen při definování pojmu, ale i při třídění profesí nebo praktickém zařazování do profesí²⁶.

Sociální role

Pojem sociální role (dále role) je ústředním pojmem sociální psychologie a sociologie. V sociologickém pohledu role patří k sociální kontrole, neboť „...garantují, že se člověk nebude chovat způsobem, který by šokoval druhé, nýbrž bude se snažit respektovat jejich představy o tom, co je vhodné a co nikoliv.“²⁷ V sociologickém slovníku je sociální role „souhrn očekávaných jednání vůči jedinci, který zastává určitou sociální pozici“.²⁸ Sociální role se rozlišují podle Kellera na připsané, získané nebo vnucené, z čehož je patrné, že role opravdu souvisí se sociální pozicí a z ní vyplývající prestiží. Role je tedy očekávané jednání, zvnitřněná norma zcela určitého chování, kterou klade okolí z hlediska situace.²⁹ Může tím vytvářet na držitele role tlak, zvětšující se s mírou očekávání a důležitosti partnera v interakci pro držitele role.³⁰ Záleží také na tom, v kolika sociálních skupinách jedinec je,³¹ neboť společenské skupiny konstituují sociální normy (kontrolu). Člověk tedy může zastávat najednou více rolí, což může vést k rolovému přetížení (příliš mnoho rolí vede ke stresu), ke konfliktu rolí (logicky nebo morálně neslučitelné chování)³² nebo k nesouladu mezi vnějšími znaky role (účes, oblečení, gesta) a vnitřními znaky (přesvědčení, pohnutky)³³. Role mohou být hierarchicky uspořádané a jedna role může též

²⁵ Uvádí Kořa In DOROTÍKOVÁ, S. (ed.). *Profesní etika učitelství*. Praha : UK PedF, 2003. ISBN 80-7290-102-8, s. 57.

²⁶ Viz např. problém semiprofesí In KOŘA, J. Učitel a jeho profese. In *Pedagogické otázky současnosti*. Praha : ISV, 1994, s. 5-18. ISBN 80-85866-05-6, s. 12-14.

²⁷ KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha : Slon, 1995. ISBN 80-85850-06-0, s. 59.

²⁸ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0, s. 207.

²⁹ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

³⁰ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

³¹ HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

³² JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

³³ HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

zahrnovat několik subrolí, ze kterých se skládá. Jedinec se se svou rolí více či méně identifikuje³⁴, může se však od role distancovat nebo vůči okolí prosadit své pojetí role.³⁵

V textu budeme používat termín profesní role, což bude sociální role vztažená k výkonu profese, půjde tedy o očekávaný standard chování ve vztazích a situacích souvisejících s výkonem profese.

Škola

Škola je podle Pedagogického slovníku³⁶ „společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů.“ Škola tedy plní svou funkci směrem ke vzdělávaným (můžeme podotknout, že nejen vzdělávací funkci³⁷) a tím naplňuje společenské poslání formulované vzdělávacími programy. Úsloví „společenská instituce ... v organizovaných formách“ poukazuje už k organizaci, což je „konkrétní podoba sociálního útvaru (škola jako organizace instituce vzdělání)“³⁸. Organizace je určitý sebeřídící sociální systém („způsob, jímž [lidé] koordinují svoji aktivitu“³⁹) založený na formálních a neformálních vztazích. Školu pak můžeme pojímat jako místo, „kde se utvoří společenství vzájemně interagujících jedinců, kteří se víceméně pravidelně scházejí po vymezený čas za účelem výchovy a vzdělávání.“⁴⁰ Opět se opakuje účel školy a přibývá důraz na určitý řád a sociální interakci jako těžiště celého systému. Determinantami chodu školy jako organizace jsou pak vytvoření vhodných materiálních podmínek a řízení vztahů, kterému se budeme věnovat v kapitole 5 (samozřejmě s ohledem na etiku).

Současné zaměření školy jsme zmínili v úvodu. V práci se zaměříme zejména na základní školu z důvodů větší konkrétnosti, i když si jsme vědomi, že mnoho aspektů týkajících se řízení bude použitelných i pro jiné druhy škol.

³⁴ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

³⁵ JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

³⁶ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2, s. 238.

³⁷ Srov. HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7, kapitola 6 Funkce školy.

³⁸ KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha : Slon, 1995. ISBN 80-85850-06-0, s. 71.

³⁹ KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha : Slon, 1995. ISBN 80-85850-06-0, s. 71.

⁴⁰ HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7, s. 119.

Management a školský management

Koontz, Weihrich⁴¹ definují management jako „proces tvorby a udržování prostředí, ve kterém jednotlivci pracují společně ve skupinách a účinně dosahují vybraných cílů“. Management je jak vědeckou disciplínou, která se stará o teorie a pojmy, tak veskrze praktickou činností, kterou se zajišťuje efektivní chod organizací různého druhu. Podstatou managementu je řízení na různých úrovních, které se často rozřazuje do pěti funkcí: plánování, organizování, personalistiku, vedení a kontrolování. K uvedeným funkcím se dostaneme dále, až budeme zkoumat náplň profesní role ředitele školy, a proto je nebudeme dále rozvíjet. V zásadě lze touto velmi obecnou definicí vymezit i školský management s tím, že si jsme vědomi určitých rozdílů, které budeme dále objasňovat.

V další práci budeme pojem management používat jako označení skupiny lidí, nebo jednotlivce, kteří zajišťují chod (řízení) vytyčené organizace, a budeme samozřejmě tendovat k managementu školství.

⁴¹ KOONTZ, H.; WEIHRICH, H. *Management*. Praha : East Publishing, 1998. ISBN 80-7219-014-8, s. 16.

3 ČLOVĚK JAKO ETICKÁ BYTOST

V této části diplomové práce se pokusíme popsat první z aspektů etického rozhodování, který je důležitým činitelem konkrétního jednání. Budeme se pohybovat v oblasti morality⁴².

Uvedli jsme, že moralita je osobní a na jedince se vztahující oblast. Nemůžeme však přehlédnout, že jedinec není na světě sám, že žije s ostatními lidmi. Veškeré snažení na poli etiky je pak myslitelné a možné pouze ve vztazích s druhými⁴³. Člověk jako etická bytost existuje v kontextu vztahů a vztahovosti jako takové. Člověk vyrůstá ve vztazích, ale zároveň do vztahů vrůstá a vztahy buduje. Moralita pak ukazuje na vnitřní „nastavení“ člověka k vztahům a vlastní aktivitě v nich.

Začneme rozbořem prvků lidského předporozumění lidské praxi. Předporozumění svým způsobem umožňuje, že se lidé dokáží v oblasti mravnosti dorozumět. Toto dorozumění v oblasti mravnosti je důležité pro komunikaci o moralitě jednotlivců.

3.1 Lidské předporozumění

Běžně rozumíme slovům, které mají mravní obsah: např. dobrý – špatný. Rozeznáváme v těchto slovech jejich morální dimenzi a dokážeme je bez problémů používat. To předpokládá, že máme poměrně stálé a sourodé vědění o významu mravních skutečností, které můžeme označit jako předporozumění mravní skutečnosti. Předporozumění je tedy poměrně konzistentní (i když při jeho analýze můžeme zjistit rozbíhavost nebo vágnost), čímž umožňuje smysluplnou komunikaci. Nyní k jednotlivým prvkům předporozumění v takovém pořadí, v jakém je vyjmenovává Anzenbacher⁴⁴.

1. Mravní hodnocení

„Svému vlastnímu jednání a jednání druhých lidí připisujeme mravní hodnotu“.⁴⁵ Hodnotíme jak vlastní, tak cizí. Hodnotíme činy, ale i osoby, nebo sociální útvary. Hodnocení jsme se dotkli v souvislosti s výkladem pojmů morálka a moralita a ve výkladu dalších prvků jej upřesníme.

⁴² Role ředitele školy bude obsahem následující kapitoly.

⁴³ Viz definice etiky od Popelové v kapitole 2, která jako předmět etiky uvádí právě mravní vztahy.

⁴⁴ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3, s. 13-17.

⁴⁵ Tamtéž, s. 14.

2. Svědomí

Svědomí je měřítkem a tím i předpokladem hodnocení. Svědomí je určitá vnitřní norma, která rozeznává dobro a zlo, a my všeobecně předpokládáme, že „každý nějak ví, co je dobré a co je špatné“.⁴⁶ Dále předpokládáme, že je žádoucí zachovávat a konat dobro a vystříhat se zla. Pojem svědomí pro svou významnou úlohu při mravním a morálním hodnocení přiblížíme po vyjmenování dalších prvků předporozumění.

3. Dobrovolnost

Dobrovolnost je dalším předpokladem vztahujícím se k hodnocení jednání. Předpokládáme, že původce jednání „je pánem svého jednání“⁴⁷, může se rozhodovat. Pokládáme tak sebe za svobodné v mravně významném slova smyslu. Kdyby totiž byl člověk „nesvéprávnou figurkou“, bylo by mravní hodnocení obtížné, ne-li nemožné.

4. Odpovědnost

„Považujeme-li někoho za odpovědného za jeho jednání, pak to znamená (kromě hlediska svědomí a dobrovolnosti), že od něho očekáváme, že může rozumně odpovědět na otázku, proč jednal takto a ne jinak.“⁴⁸ To nám dává možnost diskuse o dobrém a zlém. Původce může rozumově zdůvodnit (a tím argumentovat) své jednání, což ukazuje, že určování dobra a zla se nemá dít iracionálně. Naproti tomu zlé je vždy nějak proti rozumu, neboť souvisí s vášněmi nebo sklony, pro něž v rozhodném okamžiku jednání nelze najít rozumové zdůvodnění. „Pak děláme něco, co si přejeme, ale co dělat nemáme.“⁴⁹

5. Sociální zřetel

Mravní hodnocení činů má vždy sociální aspekt, jak jsme ukázali v definicích. Hodnocení se „často týká vztahu vlastní potřeb a zájmů k potřebám a zájmům druhých lidí. Potud souvisí se základními podmínkami pokojného a humánního spoluzití lidí, a tím s otázkami spravedlnosti“.⁵⁰ Ukazuje se tak účel hodnocení, který „pořádá“ vztahy mezi lidmi a směřuje k těmto lidem jako rovnocenným bytostem.

6. Vlastní hodnota.

Zde jde opět o mravní hodnocení vlastní osoby. Toto hodnocení je zásadní, neboť ukazuje na hodnotu a důstojnost člověka jako lidské bytosti. Jde tak o vědomí vlastní hodnoty, tedy sebeúcty, ale také o pohled druhých na hodnotu vlastní osoby, tedy o respekt.

⁴⁶ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3, s. 14.

⁴⁷ Tamtéž, s. 15.

⁴⁸ Tamtéž, s. 15.

⁴⁹ Tamtéž, s. 16.

⁵⁰ Tamtéž, s. 16.

Předporozumění lidské praxi se týká mravního hodnocení, které má své měřítko (svědomí), předpoklady (dobrovolnost a odpovědnost) a účel (sociální zřetel), který směřuje, jak k uznání vlastní hodnoty, tak k uznání hodnoty druhých.

3.2 Morální vědomí

V kapitole bychom chtěli pokračovat ve zkoumání morality. Původní záměr zabývat se morálním vědomím (kde dochází ke zmíněnému porozumění) na půdě etiky musíme změnit, neboť analýza prvků předporozumění ukázala, že s etickou rovinou nevystačíme. Nutně se totiž musíme dotknout hodnot a hodnocení, čímž se posuneme i na rovinu psychologickou.

Kapitola bude mít čtyři části. První se bude zabývat svědomím jako měřítkem etického rozhodování, a to cele v etické rovině. Ve druhé části se budeme věnovat různým základům pro morální hodnocení z hlediska psychologie⁵¹. Obě části tak z jiných pohledů ukáží možné „nastavení“ jedince pro etické situace. Další dvě části budou patřit hodnotám a postojům, které již přesahují od jednotlivce k jeho sociálním vztahům a „nastavení“ jedince dodávají určitou dynamiku. Ve čtvrté části se od hodnot dostaneme k postojům a možnostem jejich změn. Poslední částí kapitoly Morální vědomí tedy přecházíme na rovinu psychologickou.

3.2.1 Svědomí

„Svědomí je jakýsi vnitřní hlas, který nás informuje, že jsme udělali něco špatného.“⁵² Z definice vyplývají následující důsledky. Svědomí je pojem, pro který nemáme přesné určení, a funkce svědomí nastupuje po činu. Druhý důsledek rozšiřuje další tvrzení: „Málokdy si uvědomujeme, že mechanismus, který umožňuje výčitky svědomí, je v zásadě tentýž, jako ten, který nám pomáhá rozhodovat se v mravních situacích.“⁵³ Svědomí tedy pracuje před i po činu. Před činem pomáhá rozhodovat, po činu umožňuje reflexi. Rozdělení svědomí na svědomí před činem a svědomí po činu nalezneme již u Tomáše Akvinského⁵⁴. Svědomí chápe Tomáš jako praktickou aplikaci vědění na

⁵¹ Konkrétně půjde o Kohlbergův koncept vývoje morálního vědomí.

⁵² BUREŠ, R. *Základy etiky*. Praha : S & M, 1991. ISBN 80-900096-5-4, s. 18.

⁵³ Tamtéž, s. 19.

⁵⁴ In ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.

plánované (před činem) nebo uskutečněné (po činu). Vědění je pak trojstupňové a zahrnuje:

1. synderesis, což je přirozený (vrozený) habitus lidského vědění. Tento habitus je společný všem lidem bez rozdílu, je člověku bytostně vlastní. Toto vědění má tedy apriorní charakter. Funguje normativně tak, že přikazuje dobro, odmítá zlo.
2. sapientia, což je získaný habitus lidského vědění. Týká se obecných existenciálních otázek člověka (orientace ve světě, vyjasnění existence apod.) Dnes toto vědění můžeme označit jako „základní světonázorový postoj člověka“⁵⁵. Týká se hodnotové orientace a přesvědčení člověka.
3. scientia je získaný habitus empirického vědění, poznání faktů, na jejichž základě člověk posuzuje svou konkrétní životní praxi. Neznamená však jen fakta vědeckého charakteru, ale je to faktické vědění v určité situaci. Je to „určitý stav poznání, které má člověk k dispozici, když v konkrétní situaci uvažuje, co má dělat, eventuálně jak se má rozhodnout“.⁵⁶

Tomášova analýza pojmu svědomí rozšiřuje úvodní pohled, neboť vedle časového určení funkce svědomí přináší ještě hierarchii v obsahu. Podobný stupňovitě uspořádané jsou např. u Spinozy⁵⁷ tři druhy dosaženého poznání, které mají vazbu k dalšímu jednání. Spinoza rozeznává:

- smyslové vědění jako „poznání pramenící z nejisté zkušenosti“⁵⁸ a představy z těchto vjemů,
- rozumové poznání, které zahrnuje obecné pojmy,
- intuitivní vědění, které poznává podstatu věcí a jevů.

Oba rozváděné koncepty jsme vybrali záměrně, neboť ukazují možnost i při špatné výchově v dětství a při životě v mravně špatném prostředí rozhodovat se eticky správně, a to právě tehdy, když pronikneme až k synderesis (nebo k intuitivnímu vědění) a dokážeme je aplikovat v konkrétních situacích (tj. „vtělíme synderesis do scientia a sapientia“). Jde tak o jakýsi návrat zpátky, k rovině, která by nám měla být bytostně vlastní a která je zatemňována konkrétními hodnotami a názory jedince osvojenými během života. V synderesis by se nutně etická rozhodnutí sbíhala díky všeobecnosti a apriornosti tohoto druhu vědění. Rozdílností světových názorů a faktického vědění by se však jednotlivá rozhodnutí rozbíhala a různila natolik, že by se významně skrývala jejich možná

⁵⁵ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3, s. 80.

⁵⁶ Tamtéž, s. 81.

⁵⁷ SPINOZA, B. *Etika*. Praha : Svoboda, 1977, s. 155.

⁵⁸ Tamtéž, s. 155.

jednotnost. Oba modely i přes jiné výchozí předpoklady, styl práce a myšlení poukazují na to, že měřítko pro rozhodování v situacích s etickou dimenzí (tj. svědomí jako vědění) není neměnné. Oba koncepty též vysvětlují výše naznačenou nejednotnost rozhodování a zároveň jsou dostatečně široké, aby obsáhly aktuální stav svědomí (nebo chceme-li poznání) jedince⁵⁹ a nezavřely možnosti jeho vývoje.

3.2.2 Vývoj morálního vědomí

Stádia vývoje morálního usuzování zpracoval Kohlberg. Jeho kognitivní model rozlišuje šest stádií (stupňů), která odpovídají třem rovinám, jež jsou základem morálního úsudku (hodnocení). Blíže stupně a roviny vysvětluje tabulka č. 2⁶⁰.

Tabulka č. 2

Rovina: Základ morálního úsudku	Vývojové stupně
I Morální hodnocení se zakládá na vnějších, kvazifyzických událostech, špatném jednání nebo na kvazifyzických potřebách, a ne na osobách a normách.	<p>Stupeň 1: Orientace na trest a poslušnost. Zda je nějaké jednání dobré nebo špatné, závisí na jeho hmotných (fyzických) důsledcích, a ne na sociálním významu, popř. hodnocení těchto důsledků. Vyhnout se trestu a nekritické podřízení se moci platí za hodnoty samy o sobě. Nejsou zprostředkované hlubším morálním uspořádáním, podepřeným trestem a autoritou</p> <p>Stupeň 2: Instrumentálně-relativistická orientace. Správné jednání se vyznačuje tím, že účelově uspokojuje vlastní potřeby – někdy i potřeby druhých. Mezilidské vztahy se projevují jako vztahy tržní. Základy slušnosti, vzájemnosti, smyslu pro spravedlivé rozdělování jsou sice přítomny, jsou však stále interpretovány hmotně a účelově. Vzájemnost je otázkou jednání „ruka ruku myje“, a ne otázkou loajality či spravedlnosti.</p>
II Morální hodnocení se zakládá na přejímání dobrých a správných rolí, dodržování konvenčního pořádku a toho, co očekávají druhí.	<p>Stupeň 3: Orientace na souhlas vázaný k určité osobě nebo model „správného chlapce/správné dívky“. Správné jednání je takové, které se ostatním líbí nebo jim pomáhá a získává jejich souhlas. Tento stupeň je charakterizován vysokou měrou konformity vůči stereotypním představám o jednání, které je většinou považováno za správné či „přirozené“. Jednání je často posuzováno podle názoru: „On to myslí dobře“, což je pro začátek důležité. Člověk získává souhlas, pokud se chová „přívětivě“.</p> <p>Stupeň 4: Orientace na právo a pořádek. Autorita, pevná pravidla a zachovávání sociálního pořádku tvoří orientační rámec. Správné jednání znamená konat svou povinnost, respektovat autoritu a v jejím zájmu hájit dané sociální uspořádání.</p>
III Morální hodnocení se zakládá na hodnotách a principech, které jsou platné a použitelné nezávisle na autoritě skupin či osob, jež tyto principy zastupují, a nezávisle na vlastní identifikaci s těmito	<p>Stupeň 5: Orientace na zákonné chování a sociální úmluvy je všeobecně spojena s utilitaristickými rysy. Správnost jednání se běžně měří podle všeobecných individuálních práva standardů, které po kritickém přezkoumání přijímá celá společnost. Člověk si je vědom relativity osobních hodnotových postojů a názorů a podle toho klade důraz na pravidla jednání směřující k nalezení konsenzu. nehladě na ústavní a demokratické dohody je právo otázkou osobního měřítka hodnot a názorů. Vně zákonem stanoveného okruhu se povinnosti zakládají na volné dohodě a úmluvách.</p> <p>Stupeň 6: Orientace na všeobecně platné etické principy. Právo je definováno jako</p>

⁵⁹ Srov. např. kapitolu 4 in SPINOZA, B. *Etika*. Praha : Svoboda, 1977.

⁶⁰ HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1, s. 72-3.

skupinami.	vědomé rozhodnutí ve shodě se zvolenými etickými principy s odvoláním na rozsáhlé logické extenze, univerzalitu a konzistenci. Tyto principy jsou abstraktní a etické povahy (zlaté pravidlo, kategorický imperativ), nejde o konkrétní morální pravidla, jako třeba Desatero. V jádru se jedná o univerzální principy spravedlnosti, vzájemnosti a rovnosti lidských práv a respektování důstojnosti člověka jako jednotlivce.
------------	---

Roviny se nazývají takto:

- rovina 1. – předkonvenční morálka, která, odpovídá okamžitým situačním regulativům.
- rovina 2. – konvenční morálka, která se orientuje společensky a obecněji.
- rovina 3. – postkonvenční morálka, která přesahuje společenské i dobové regulativy a ctí „čisté“ dobro.

Roviny ukazují na čem se zakládá mravní hodnocení jednotlivce. Názvy rovin tedy, podle výše uvedených definic, označují moralitu. Opět jsme, jako v případě svědomí, u jednotlivce a něčeho, co ho „nastavuje“ ke zcela určitému mravnímu hodnocení. Zde bychom to „něco“ nemohli nazvat měřítko, neboť z pohledu psychologie jde o celkový vývojový stav osobnosti.

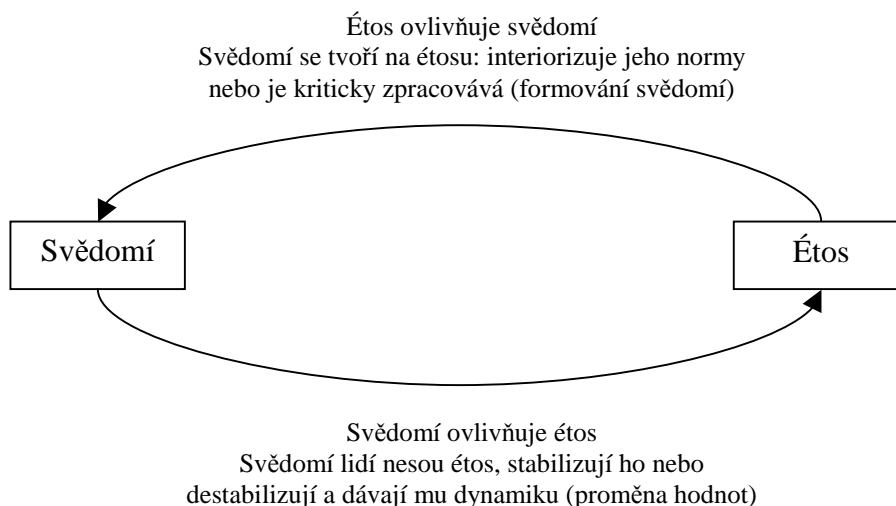
U Tomáše Akvinského jsme se setkali se třemi stupni svědomí, stejně jako nyní. Konstatovali jsme, že zde je možný vývoj, a to od situačního k univerzálnímu. Psychologický pohled Kohlberga nám odkryl jiný pohled na vývoj, ale i on se pohyboval od situačního (předkonvenční morálka) k univerzálnímu (postkonvenční morálka). Tím se sobě obě pojetí přibližují. Přiblížení je však pouze v pohybu od situačního k univerzálnímu jako měřítkům pro rozhodování v situacích s etickou dimenzí. Jinak vidíme spíše rozdílnosti, a to v těchto případech dosti zásadní. Jedná se o koncepty etiky a psychologie, což samo o sobě dává zmíněnou rozdílnost a různost „nastavení k“. Samotný pohyb se děje na základně jiných předpokladů, a má proto i jiný průběh. U Kohlbergova konceptu je vývoj lineární, zatímco u Tomášova spíše cyklický („vracíme“ se k apriorní rovině synderesis).

3.2.3 Hodnoty

Jak jsme uvedli v kapitole 3.2.1, „základní světonázorový postoj člověka“ se týká hodnotové orientace. Hodnoty však mají dvojitý rozměr: hodnoty zasazené v étosu (týkající se společnosti) a hodnoty jedince, které se staví vůči hodnotám prvního druhu, jedinec je posuzuje a pak je přijímá nebo nepřijímá s tím, že některé z hodnot již získal socializací.

Hodnotové systémy člověka (potažmo svědomí) tak nejsou neměnné v čase, ale dynamicky se mění vlivem zpracování zkušeností získaných ve vztazích s druhými. Zároveň se však mění společenské hodnoty (zasazené v étosu), jak ukazuje schéma č. 3⁶¹

Schéma č. 3



Etika hodnot (např. Scheler) zdůrazňuje cítění hodnot jako duchovní iracionální úkon. Zastánci tohoto směru pracujícího fenomenologickou metodou „soudí, že existuje čistý, nedějinný a absolutní řád hodnot o sobě, tedy apriorně strukturovaný svět hodnot, který se otevírá našemu cítění hodnot (preferování a opomíjení, láska a nenávisť) v různých stupních přiblížení“⁶². Základem apriorního světa hodnot je řád lásky a nenávisti, ke kterému se přiklání srdce (cítění), a tím se mu přibližuje nebo ne.⁶³ Kritika této teorie⁶⁴ pak namítá, že hodnoty jsou projekty hodnotícího vědomí, jsou vytvořené. Kritika se tak kloní ke schématu č. 3 v úvodu kapitoly, zatímco etika hodnot ukazuje novou dimenzi. Svět hodnot stojí za světem mimo dobový kontext (étos) tím, že je nedějinný, ale také mimo člověka. Hodnoty zde tedy nejsou vytvořené, ale už existují (jsou apriorní). Podle dalších přívlastků řádu hodnot (tj. čistý a absolutní) můžeme usuzovat na požadavek např. absolutního (nebo všeobecného) dobra. Vezmeme-li v úvahu uvedenou analýzu v podkapitole o svědomí, je dostaneme vnější (ležící mimo člověka) obraz roviny synderesis ve svědomí, neboť rovina synderesis, která přikazuje všeobecné dobro, musí obsahovat absolutní hodnoty, které jsou též apriorní.

⁶¹ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3, s. 109.

⁶² Tamtéž, s. 212.

⁶³ Srov. SCHELER, M. *Řád lásky*. Praha : Vyšehrad, 1971, kapitola Ordo Amoris.

⁶⁴ Mezi hlavní kritiky patří hlavně existencialismus, kde hodnocení je svobodný projev individuality člověka, a hermeneutika zdůrazněním dějinnosti.

Problematicnost pojetí etiky hodnot se ukazuje u „cítění“, které neumožňuje racionální argumentaci. To nám vadí v diskusi o cítění, neboť v případě různých náhledů se osoby odvolávají na individuální cítění hodnot, „přičemž absolutizují stav subjektivního vývoje tohoto cítění nebo ho zajišťují autoritami“⁶⁵. Nejvyšší stupeň poznání u Spinozy, intuice, také není racionální povahy. Nejvyšší stupeň poznání splývá s láskyplným lpěním na předmětu lásky (tedy cítěním, které Spinoza nazývá rozumovou láskou⁶⁶, která je synonymem třetího druhu poznání). V tomto případě je předmětem lásky Bůh, tedy apriorní řád všeho, tedy i hodnot. Spinoza tedy ukazuje též oblast, kde se musíme odvolat pouze na individuální prožívání bez možnosti racionální argumentace. Pokud by tedy „cítění“ u Schelera znamenalo něco jako intuitivní poznání u Spinozy⁶⁷, je kritika neopodstatněná, protože odvolání se na subjektivitu by nebylo platné. Různost náhledů je u Spinozy, jak jsme ukázali výše, dána různým způsobem poznávání světa (viz druhy poznání). U Schelera se tato různost dá argumentovat rozdílným stupněm přiblížení k řádu lásky.

3.2.4 Postoje

Po kapitole, která nastínila možný pohled na hodnoty, se podívejme na proces změny hodnot, a to hodnot dospělého člověka. Svědomí samo „pracuje“ i po činu, jak jsme napsali výše. A právě schopnost morální reflexe nám otvírá možnost přehodnocování hodnot a tím změnu světového názoru. Reflexe je možná díky tomu, že můžeme sebe nahlížet jako objekt (transcendentální diference). Svědomí vytváří v mravní rovině obraz ideálního já, který se následně snaží realizovat na základě hierarchie hodnot. Realizace závisí ve velké míře na postojích, jež lze chápat jako „připravenost zvláštním způsobem vnímat předmět a (nebo) na něj zvláštním způsobem reagovat“⁶⁸. Postoj je stav pohotovosti k odpovědi a zároveň odpověď, a to kladná nebo záporná, na osoby, věci, situace, ale i myšlenky a názory.⁶⁹ Schmidbauer dále tvrdí, že v obecném úzu se postoje nazývají předsudky, s čímž nelze plně souhlasit, neboť předsudky jsou částí postojů, jako např. stereotypy⁷⁰. Postoj je „postavení se člověka k“, čímž implikuje hodnotící vztah, toto

⁶⁵ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3, s. 215.

⁶⁶ Viz SPINOZA, B. *Etika*. Praha : Svoboda, 1977, s. 368 – část V., tvrzení 32 a důsledek a důkaz k tomuto tvrzení.

⁶⁷ Potvrzení lze najít u Schelera (SCHELER, M. *Řád lásky*. Praha : Vyšehrad, 1971, s. 6.).

⁶⁸ SCHMIDBAUER, W. *Psychologie*. Praha : Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0459-6, s. 116.

⁶⁹ NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. Praha : Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X, s. 188.

⁷⁰ Tamtéž, s. 194.

hodnocení je před-sudečné, tedy ne plně reflektované. Tím samozřejmě brání plně racionalizaci reflexe. „Postoje se získávají v dětství a mládí, řidčeji v dospělosti, a jsou relativně trvalé, neboť se většinou samy utvrzují.“⁷¹ Postoj má tedy díky sebezpotvrzování velkou stabilitu, čímž zase brání rychlému přehodnocování hodnot. Je to způsob, který ovlivňuje naši reflexi a tím i naše rozhodování. „Změna postoje závisí nejprve na člověku, který se má měnit. Strnulé nebo také příliš sebevědomé osobnosti se nemění tak lehce jako lidé s menší sebeúctou či větší duchovně duševní otevřeností.“⁷² Otevřenost dokáže postoje měnit. Postoje mohou samy sebe utvrzovat, ale i měnit, neboť otevřenost sama je postoj. Postoj otevřenosti přináší jedno úskalí. Otevřenost musí nutně přinášet jistou pravdivost k sobě sama při reflexi, což může být velmi nepříjemné (viz tzv. výčitky svědomí). Požadavek pravdivé reflexe ve svědomí je pak nutným předpokladem vývoje morálního usuzování, čímž přispívá k volbě humánnějších hodnot a přeměně postojů v pozitivním směru.

3.3 Ctnosti

Vyústěním snažení v oblasti morality jsou z hlediska etiky ctnosti. Ctnost je „získaný habitus, který kvalifikuje k určitým hodnotným způsobům činnosti.“⁷³ „Etické (mravní) ctnosti... kvalifikují k dobrému jednání. Jsou to návyky, jež pro nás činí mravně dobré jednání do určité míry druhou přirozeností...Opakem ctnosti je neřest. Je to habitus, jenž pro nás činí v určitých oblastech praxe špatné, rozumu odporující jednání do určité míry druhou přirozeností.“⁷⁴ Ctnost získáváme navykáním, tedy cvičením. Ctnostným se stáváme etickým jednáním. Ctností však není navenek etické jednání, které doprovází nelibost, ale takové etické jednání, které nám činí radost a stává se naší druhou přirozeností. Blíže nám ctnosti přiblíží jejich klasifikace.

Pro Platona je ctnost schopnost zvládnání smyslovosti rozvinutým rozumem. To je poukaz pro naše předporozumění praxi (jak jsme ukázali, „rozumné“ chápeme jako dobré). Rozum je rozvinut do stavu moudrosti, což (stejně jako ctnost obecně) je úroveň schopnosti nějak se chovat. Pro Aristotela podle Anzenbachera je etická ctnost určitou uměřeností mezi krajnostmi, což dokládá následující klasifikace ctností:⁷⁵

⁷¹ SCHMIDBAUER, W. *Psychologie*. Praha : Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0459-6, s. 116.

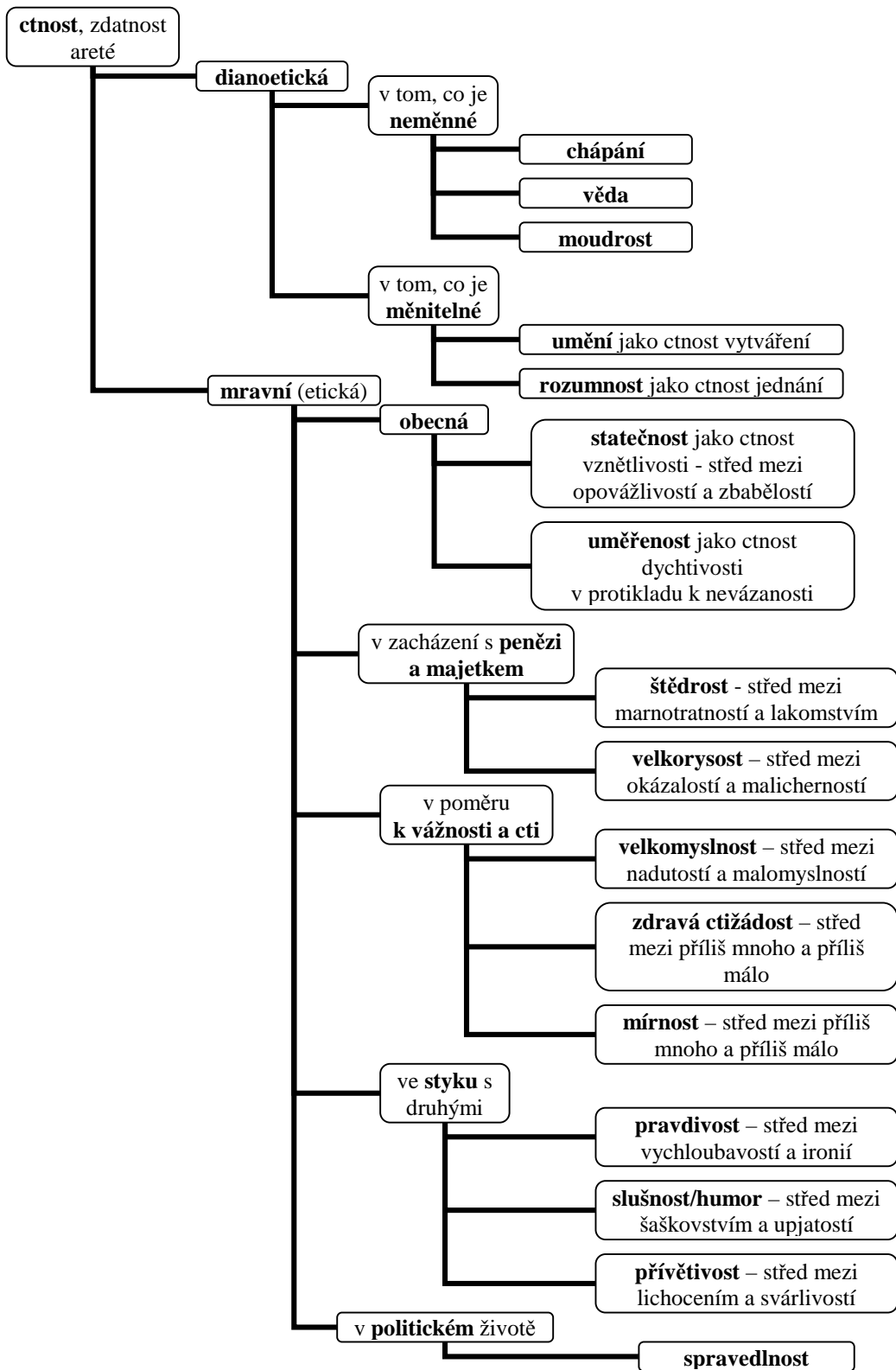
⁷² Tamtéž, s. 117.

⁷³ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3, s. 215.

⁷⁴ Tamtéž, s. 132.

⁷⁵ Tamtéž, s. 136.

Schéma č. 4



I zde vidíme formování smyslovosti (afektů) rozumem. Na základě tohoto Aristotelova členění a křesťanské nauky formuluje Tomáš Akvinský (tabulka č. 3) svých sedm ctností a neřestí, které nejsou ve vzájemné opozici.

Tabulka č. 3

	Ctnosti	Neřesti
1	uměřenost	nestřídmost
2	statečnost	lakota
3	spravedlnost	lenost
4	rozumnost	závist
	moudrost	
	zbožnost	
5	víra	hněv
6	naděje	pýcha
7	láska	smilstvo

Ve všech zmíněných přístupech jde o zvládnání afektů rozumem. Není to rozum teoretický, který z obecného odvozuje jednotlivé, ale ryze praktický rozum, který je zasazen do situačních kontextů, posuzuje situační vlivy a zaměřuje se na jednání člověka. Rozumnost je pak „schopnost, získaná cvičením v praxi, dospět při zvažování situačních nahodilostí k praktickému soudu, který říká, jak lze za těchto okolností optimálně realizovat dobro“.⁷⁶ Pojetí rozumnosti je v Tomášově klasifikaci (tabulka č. 3) rozšířeno o jiné pohledy (moudrost, zbožnost), které mají další výchozí předpoklady. První tři ctnosti přebírá Tomáš z antiky, která se na nich v podstatě shodla. Poslední tři ctnosti jsou zase křesťanské.

Zajímavý posun ve vnímání ctností přináší etika protestantismu, na jejímž základě formuloval Max Weber základní ctnosti a neřesti, které jsou již v opozici, jsou to určité extrémy kontinua. Z tabulky č. 4 uvidíme, že jsou to ctnosti založené na hodnotách, které vyznává minimálně celý anglo-americký svět (mohli bychom je také nazvat „starost o“ nebo starostlivost, péle a výkon). Tyto ctnosti jsou právě díky orientaci na výkon stále žádané, hlavně v profesní etice.

⁷⁶ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3, s. 139.

Tabulka č. 4

Ctnosti	Neřesti
starostlivost	bezstarostnost
zodpovědnost	nezodpovědnost
pracovitost	lenost
skromnost	nenasytnost
šetrnost	rozmařilost
důkladnost	lajdáctví
pořádkumilovnost	nepořádnost
umírněnost	pýcha
vytrvalost	krátkodečnost
čestnost	nepoctivost

Weberova klasifikace se díky zaměření na výkon odchyluje od tradičního chápání ctností jako určitého umění žít.

V dnešní době se teorii ctností nevěnuje příliš pozornosti. Výjimkou je MacIntyre (knihou *Ztráta ctnosti*), který obhajuje subjektivismem zrušenou etiku ctností⁷⁷. Zasazuje ctnosti do třech rovin:

1. Ctnosti v rámci určitých oblastí praxe – ctnosti jsou zdatnosti (možná bychom dnes řekli kompetence) pro danou sociální roli; co to přesně ctnost znamená je dáno kontextem (viz předporozumění).
2. Ctnosti, které tvoří „narrativní řád“ dobrého života jednotlivého člověka⁷⁸. Tady se dostáváme na hranici morality a mravnosti. Je to hledání dobra v životě, které vytváří ctnosti (zde se pojetí přibližuje antickému a Tomášově chápání pojmu ctnost).
3. Ctnosti, které vyžadují zasazení do tradice (historického a sociálního kontextu), což člověka nelibovolně směřuje v otázkách mravnosti.

Bod 3. je však napadnutelný, když uvážíme eticky pokleslé tradice. Tam by se nedalo mluvit o ctnostech.

3.4 Shrnutí

Shrňme nyní, co jsme napsali o moralitě člověka. Při hledání a rozlišování dobra a zla se řídíme podle předpokladů, které jsou společensky vázané. Toto předporozumění určuje styl našeho uvažování o problému s morální dimenzí. Měřítkem je nám svědomí, což je určitá vnitřní norma, vědění, které má v sobě morální potencialitu (ve smyslu synderesis), ke které se snaží směřovat. Morálka a morální reflexe má tedy u člověka

⁷⁷ In ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.

⁷⁸ Tamtéž, s. 141.

přehodnocováním hodnot možnost vývoje až k postkonvenční úrovni. Záleží na kvalitě sebereflexe a výběru hodnot. Možnost vývoje je pro nás důležitá, neboť jí padá mýtus, že někdo buď etický je, nebo není⁷⁹. Dokonale eticky se nechováme nikdo, ale to neznamená, že bychom měli rezignovat na možnost vývoje. Záleží na tom, zda chceme nebo ne. Kladným a žádoucím výsledkem je pak ctnost jako završování snažení v oblasti morality.

Přístupy etiky a psychologie poukázaly hlavně na:

- možnost eticky se rozhodovat a jednat (na základě svědomí);
- možnost rozvíjet tento potenciál;
- podmíněnost etického jednání postoji k morální dimenzi praxe;
- možnost vyústění vývoje do podoby ctností jako určitých schopností chovat se eticky.

Etika „poskytuje pramálo návodů k praktickému jednání. To však není jejím cílem. Etika má poskytnout orientaci pro samostatné racionální zvažování mravních problémů“⁸⁰, proto, aby člověk mohl eticky jednat a „cvičit“ se v tomto jednání. Cílem této části nebylo vyzvednout nějaké principy nebo pravidla jednání. Pracovali jsme v rovině morality, která vychází od jednotlivého člověka a nutně předpokládá značnou pluralitu přístupů podle osobnostního nastavení jednotlivce. Pro nás je potěšující, že existuje možnost, že zmíněná pluralita může vyústit do jednotného proudu humánního pojetí morálky (rovina synderesis, postkonvenční morálka).⁸¹

⁷⁹ Viz *Sedm mýtů o etice*. [online] Moderní řízení [cit. 1. 10. 2003]. Dostupné na WWW: http://modernirizeni.ihned.cz/3-13423850-m%FDt%F9-600000_detail-85.

⁸⁰ BUREŠ, R. *Základy etiky*. Praha : S & M, 1991. ISBN 80-900096-5-4, s. 26.

⁸¹ Srov. s BSTAN-DZIN-RGYA-MTSHO, Dalajlama XIV. *Etika pro nové milénium*. Praha : Pragma, 2000. ISBN 80-7205-788-X.

4 PROFESNÍ ROLE ŘEDITELE ŠKOLY

V předchozí kapitole jsme se věnovali člověku jako etické bytosti, jejím možnostem rozhodování v situacích s etickou dimenzí. Neméně důležitou oblastí, která ovlivňuje toto rozhodování, je profesní role ředitele základní školy. Profesní role vyjadřuje určitý standard chování, který od ředitele školy očekáváme. V této kapitole chceme najít pro tento standard nějaké charakteristiky nebo předpoklady, které ho utváří.

Kdo je vlastně ředitel školy? Je to vedoucí pracovník, který řídí školu. Znamená to, že je to manažer, součást managementu. Pokud je tento předpoklad správný, vztahovaly by se na ředitele školy charakteristiky týkající se manažerů. Mohli bychom čerpat z obecného managementu. Nebo to tak není a řízení školy vykazuje nějaká specifika či odlišnosti. Už to samo o sobě je diskutabilní otázka. Bacík⁸² uvádí příklady ze zahraniční literatury, které vedou jak k zaměnitelnosti přístupů, tak k ukázání specifík školského managementu. Sám pak určité odlišnosti vyjmenovává⁸³:

- ve školském managementu jde vztahy lidé-lidé s akcentem na přechod k sebeřízení;
- složitost pedagogických procesů a z ní vyplývající ztížená možnost vymezení cílů, formulace a hodnocení výstupů;
- oproti obecnému managementu není jasné, kdo je zákazník;
- ředitel školy spolupracuje s profesionály na stejné odborné úrovni;
- ve škole se prolínají externí a interní faktory (nezřetelná hranice mezi „vně“ a „uvnitř“ školy).

Uvedená specifika tvoří základ i u Rýdla⁸⁴, jehož sedm argumentů ukazuje v podstatě stejné vymezení oproti obecnému managementu. Vlastní vyjádření si ukážeme po vymezení hlavních úkolů ředitele školy.

Hlavní úkoly ředitele školy pojaté co možná neobecněji z různých zdrojů ukazuje tabulka č. 5:

⁸² BACÍK, F. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : PedF, 1998. ISBN 80-86039-49-8, s. 34-35.

⁸³ Tamtéž, s. 35-37.

⁸⁴ RÝDL, K. *Zvláštnosti školního managementu*. [online] Učitelství listy, 1995/1996 [cit. 24. 10. 2003]. Dostupné na WWW: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101337&CAI=2148>.

Tabulka č. 5

Školský zákon ⁸⁵	Solfronk ⁸⁶	Eurydice ⁸⁷
zajišťování všech záležitostí týkajících se vzdělávání	oblast pedagogického řízení	řízení vyučovacích a výchovných činností
záležitosti týkající se provozu, financí a hospodaření	oblast ekonomicko právního řízení	hospodaření s finančními prostředky
informování žáků a veřejnosti	oblast veřejných vztahů a sociálního řízení	vnější vztahy školy
rozhodování v záležitostech žáků (např. přijetí apod.)	oblast správního a administrativního řízení	správní úkoly a celkový chod školy
	oblast personálního řízení	vlastní vyučovací činnost

Vidíme shodu hned u několika bodů. Nejdůležitější směr pro řízení vyplývá přímo z cíle školy jako instituce, jde o řízení pedagogických procesů. Právě na tuto složku řízení se odvolávají zastánci vyčlenění specifičnosti školského managementu a opravdu zde platí zmíněná specifika. Ředitel školy však zajišťuje také řekněme ekonomicko provozní část, kde musí nutně ke škole přistupovat jako manažer a kde jsou aplikovatelné poznatky z obecného managementu. Další shodu lze vyzorovat u „péče o veřejnost“, což je jakási marketingová podpora celé činnosti a vyplývá z obou zmíněných oblastí řízení: pedagogické a ekonomicko provozní. Ostatní body nejsou nezanedbatelné, ale nezasahují tolik do řízení školy jako celku, a proto se jim nebudeme podrobně věnovat.

Vytkli jsme dvě hlavní oblasti řízení ve škole, pedagogickou a ekonomicko provozní. Ředitel školy jako manažer tedy musí řídit dvě z hlediska řízení odlišné oblasti, což je základní charakteristika jeho profesní role. Charakteristiku ještě rozšíříme a zkonkretizujeme, neboť na profesní roli existuje několik pohledů. Jako funkční se ukázaly hlavně tři⁸⁸:

1. pohled na profesní roli z hlediska souvisejících podrolí;
2. kompetenční model;
3. model, který se týká činností nebo funkcí, které by měl vedoucí pracovník (ředitel školy) obsáhnout.

⁸⁵ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 164-166.

⁸⁶ SOLFRONK, J. *Kapitoly ze školského managementu*. Liberec : TU, 2002. ISBN 80-7083-655-5, s. 17-18 a 21-22.

⁸⁷ Eurydice 1996 In EGER, L. Ředitel školy jako manažer a jeho příprava. *Učitel'ské listy*, 1999/2000, roč. VII, č. 3, s. 14-17.

⁸⁸ Viz JÍŠA, P. *Etika a role sportovního manažera v rozhodovacím procesu*. Diplomová práce. Praha : UK FTVS, 2005.

Uvedená hlediska se vzájemně výrazně překrývají, jejich obsah by tedy měl být relativně stejný s tím, že každý směr bude akcentovat jiné skutečnosti. Pohled 1. postuluje očekávání, kým manažer (ředitel) je (jakou funkci plní v sociální skupině), toto určení je naplněno buď popisem, souvisejícími činnostmi, nebo vyjmenováním osobnostních charakteristik. Druhý pohled se týká kompetencí, tedy hlavně toho, co ředitel bude umět, v čem bude „kompetentní“. Tento pohled ukazuje a zdůrazňuje určitou kvalitativní stránku, úroveň, která je pak opět opatřena popisem činností, v nichž má být ředitel kompetentní. Třetí pohled vyjmenovává činnosti, které patří do působnosti ředitele školy, popisuje je a nezabývá se, kým by měl ředitel být, nebo na jaké úrovni by měl dané činnosti zvládat. Je to pohled nejelementárnější, a proto jej zbývající modely využívají k doprovodnému popisu a my jím oba komplexnější modely, kterým se budeme věnovat více, doplníme.

U každého směru pohledu se zastavíme a ukážeme příklady, které z hlediska věcného okomentujeme, ale z hlediska etického je necháme bez komentáře, neboť se některé z nich ukáží při vymezení možných oblastí jednání ředitele školy.

4.1 Profesionální role jako souhrn podrolí

Pokud budeme chápat profesionální roli ředitele školy jako souhrn podrolí, zjistíme, že ředitel školy by zastával tři podrole:

1. ředitel školy jako manažer. Podrolí jsme v úvodu kapitoly vybrali jako zásadní. Bylo též řečeno, že v této roli musí ředitel řídit dvě oblasti: pedagogickou a ekonomicko-provozní.
2. ředitel školy jako učitel.
3. ředitel školy jako „zástupce pro public relations“, jako ten, kdo řídí styk s veřejností.

V úvodu kapitoly jsme roli ředitele školy zúžili na manažerskou s ohledem na řízení školy. Role „zástupce pro public relations“ by se dala manažerské roli podřadit. Učitelství je důležitá z hlediska řízení pedagogické oblasti. Jak bylo řečeno, ředitel spolupracuje s profesionály na stejné odborné úrovni, s učiteli. (A ředitel je jeden z nich!) Nutně tedy řízení musí probíhat týmově na základě rozsáhlého delegování pravomocí a úkolů.

V literatuře o školském managementu se profesní role vedoucího členů na manažera a lídra. Manažer⁸⁹ zodpovídá za materiálně technický chod organizace, kdežto lídr se zabývá vedením lidí. Toto rozdělení se nezdá funkční, neboť odporuje definici managementu, kde vedení lidí je jednou z jeho funkcí. Výstižnější rozdělení najdeme v Kodexu manažerů⁹⁰, kde je role manažera rozdělena na roli стратега (který řídí materiální a provozní chod organizace) a politika (který řídí práci s lidmi), nebo u Prášilové⁹¹, která rozeznává odbornou a personální dimenzi manažerské funkce.

U Bacíka⁹² se manažer odlišuje od lídra detailnějším plánováním s vyloučením rizik, zatímco lídr plánuje dlouhodoběji spíše v podobě vizí a projektů. Lépe této charakteristice podrobně odpovídá pojetí, které formuluje Goldstücker⁹³. Lídr by v jeho pojetí byl manažerem s velkým M, manažer pouze byrokrat.

Zmíněná rozdělení rolí ukazují, že pojem manažer není ve školském managementu pevně zakotven. V práci se kloníme k pojetí pojmu manažera v širším významu v souladu s definicí v kapitole 2. Teorie obecného managementu totiž zahrnuje uvedené koncepty (např. leadership a vedení) pod tento pojem, tudíž je možné pojem a jeho náplň lépe analyzovat. Proto jsme také uvedli výstižnější vyjádření, které už vede k analýze pojmu manažera. Vztáhneme-li např. rozdělení Prášilové k práci ředitele školy, dostaneme následující schéma č. 5:

⁸⁹ Viz PRUNNER, P. *Zásady managementu a leadershipu ve školství*. Plzeň : Pedagogické centrum, 1997. ISBN 80-7020-003-0, s. 2.

⁹⁰ *Kodex manažera* [online]. Česká manažerská asociace, Praha 1998 [cit. 18. 8. 2005]. Dostupné na WWW: http://www.cma.cz/layout_cz.asp?NAVID=004004000000.

⁹¹ PRÁŠILOVÁ, M. *Jaké kompetence se očekávají od ředitelů?* [online] Učitelství [cit. 2. 10. 2003]. Dostupné na WWW: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101333&CAI=2148>.

⁹² BACÍK, F. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : PedF, 1998. ISBN 80-86039-49-8, s. 12.

⁹³ In FISCHER, M. a kol. *Rozpravy o řízení*. Praha : Naše vojsko, 1996. ISBN 80-206-0514-2, s. 162.

Schéma č. 5

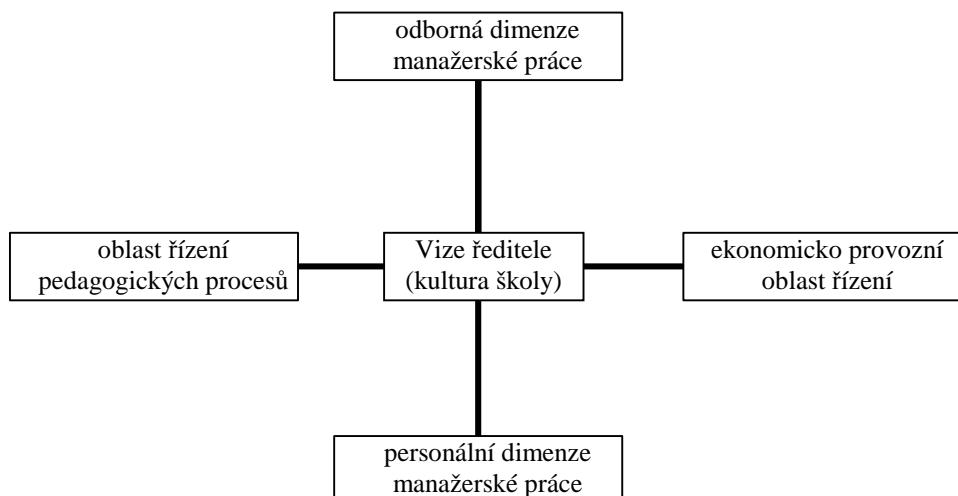


Schéma zachycuje jak obě oblasti řízení (pedagogickou, ekonomicko-provozní), tak dvě dimenze řízení pro tyto oblasti. Každý kvadrant pak může být naplněn specifickými vymezeními. Ke schématu se budeme vracet, neboť nám umožňuje nahlížet detailněji na práci ředitele školy a bude též sloužit k aplikaci konceptů z obecného managementu na školskou úroveň, což nás znovu odkáže k diskusi o specifčnosti školského managementu.

Z hlediska náplně role jako souhrnu subrolí uvedeme rozdělení Stýblovo⁹⁴, které je detailnější než dosavadní dichotomické modely. Jelikož je Stýblovo rozdělení převzato z obecného managementu, pokusíme se ho okomentovat z pohledu školského managementu.

Tabulka č. 6

Role	znalosti	dovednosti	postoje	hodnoty
analytik	přehled o statistických metodách; základy ekonomie, logiky, psychologie, sociologie a vlastního oboru	sběr a analýza informací; odhad trendů na základě relevantních dat	ochota zkoumat informace; pocit uspokojení z práce s daty, grafy, empirickými údaji	správná analýza užitečná pro rozhodování
plánovač	plánovací principy; plánovací techniky a postupy	převedení cílů do plánovacích programů; předvídaní možností pravděpodobnosti výsledků; vývoj plánu v podmínkách omezených zdrojů; zpracování velkých čísel v realitě rozvoje společnosti (realizace plánu)	přání projektovat minulost a současnost do budoucnosti; přání transponovat filosofii do praxe	plán jako směr aktivity; aplikace cílů do konkrétního užití
realizátor změn	rozeznat jaké možnosti nastávají ve společnosti, organizaci, ve skupině	iniciovat změny; podněcovat lidi ke změnám; analýza potřeby z komplexního	přání samostatného převzetí odpovědnosti; přání	řídící vztahy, systémové, organizační aj.

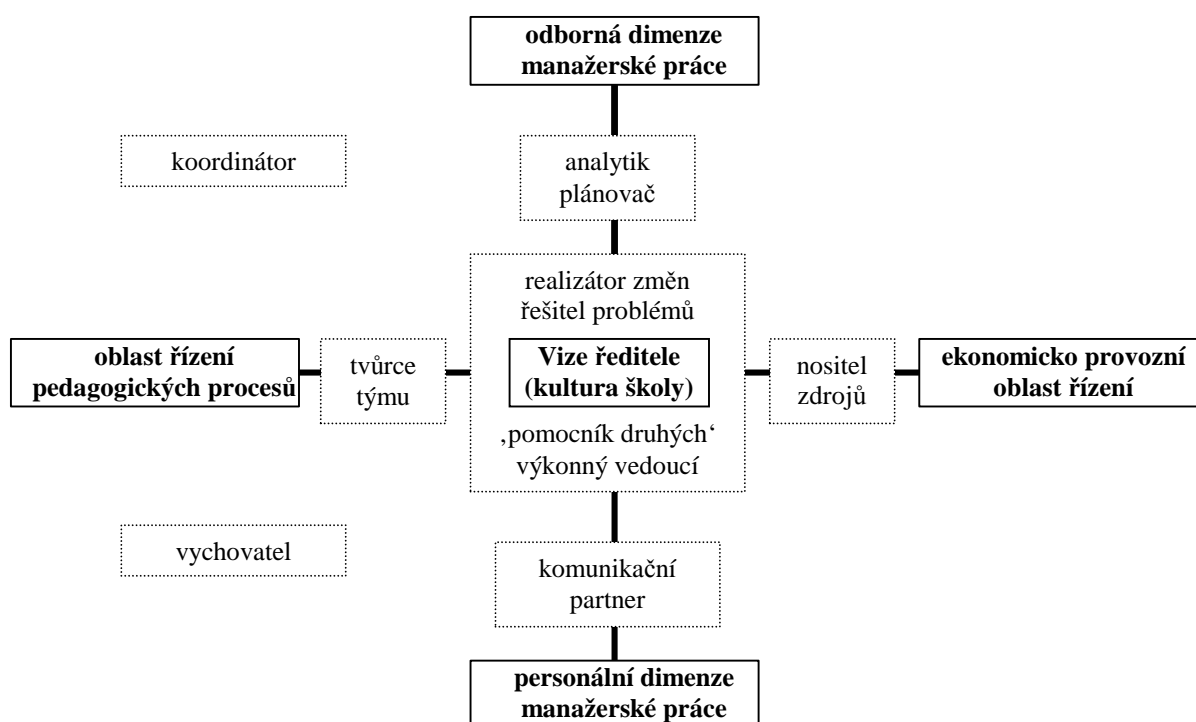
⁹⁴ In ČÁSLAVOVÁ, E. *Management v tělesné výchově a sportu*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-066-1, s. 8.

	aj.; zavádění a prosazování změn	hlediska řešení potřeb podniku	kooperovat a sdílet řešení s ostatními, vést je ke změnám	hodnoty; spolupráce s veřejností v konkurenčním prostředí
nositel zdrojů	agend a okruhů informací o zdrojích	rozmisťování a vytváření sítě nositelů zdrojů	spolupracovat s partnery v distribuci a na trhu; racionální chování z hlediska nákladovosti	spolupráce s ostatními subjekty
komunikační partner	principů a procesů komunikace; ovlivňování a přesvědčování lidí kanálů komunikace	naslouchat; jasně hovořit „profesním jazykem“; vstoupit do komunikačních sítí	ochota sdílet názory a pocity s ostatními; důvěryhodnost (ochota důvěřovat)	potřeba širokého porozumění
vychovatel	principů učení a vzdělávání; vyučovacích metod a postupů; metod „učení prací“	vedení lidí v práci; identifikovat potřeby lidí a vzdělávat se; ukazovat na příkladech, co je potřebné; vytváření příznivého klimatu pro podnikové vzdělávání	ochota učit a překonávat obtíže vzděláním	práce naskýtá příležitosti k učení; kultivace osobnosti pracovníků
řešitel problémů	postupu řešení problémů; hledání a identifikace problémů; techniky analýzy a ohodnocení variant řešení	sběr a analýza dat+ tvorba variant rozhodování; zohlednění vlivů působících na řešení problému	problémy je třeba nacházet a překonat	hledání viny nepomáhá řešení problémů; nezaujatý, problémově orientovaný přístup; vše, co směřuje k optimálnímu řešení je prospěšné
„pomocník“ druhých	psychologie a sociologie	vytvářet klima otevřenosti a podpory	přání otevřených vztahů mezi lidmi	zdravé klima řeší konflikty a stimuluje k výkonnosti
koordinátor	systemů a procesů; vazeb částí a celku; zásad komunikace; sdělování informací a stanovení priorit	znázornění a implementace nových systémů a procesů+ efektivní jednání vedení jednotlivců, skupin a stanovení cílů	systemový přístup k řízení	část musí tvořit s celkem jeden organismus
tvůrce týmu	techniky výstavby a vývoje týmu	vytváření týmu z individualit a skupin	přání vytvořit efektivní tým lidí vzájemně se podporujících	respektování lidského potenciálu
výkonný vedoucí	plánování, organizace, kontrola; praxe i teorie managementu; vedení personálu	jaké dostupné zdroje mají být efektivně využity v řídicím procesu	systematičnost v práci; nadšení pro nové cesty, způsoby a metody managementu	zdroje musí být využity pro naplnění cílů

Každá podrole se zde skládá ze znalostí, dovedností, hodnot a postojů. Uvedené znalosti a dovednosti jsou u některých podrolí částečně totožné (např. podrole výkonný vedoucí nutně obsahuje znalosti a dovednosti podrole analytik nebo plánovač). Můžeme též podrobit kritice i hodnoty a postoje, neboť ne vždy vyjadřuje kolonka hodnotu či postoj ve smyslu vymezení, které jsme provedli výše. To však ponechme stranou, neboť nás zajímá hlavně soupis rolí. Budeme-li postupovat podle schématu č. 5, můžeme jednotlivé role přiřadit k příslušným kategoriím (viz schéma č. 6 v závěru této podkapitoly). Stýblo klade důraz na kulturu organizace a řekněme „péči o vizi“, přímo sem by spadaly role realizátor změn, řešitel problémů, „pomocník druhých“, výkonný vedoucí. Role analytik a plánovač by se týkaly převážně odborné dimenze práce v obou oblastech, zatímco role

komunikační partner by zasahovala cele personální dimenzi. Ostatní role se dají rozdělit podle oblastí řízení. Do oblasti řízení pedagogických procesů by pak s ohledem na specifika a způsob práce spadala hlavně role tvůrce týmu. Pouze odborné dimenze oblasti by pak odpovídala role koordinátor a personální dimenzi role vychovatel. Role nositel zdrojů by pokrývala ekonomicko provozní oblast řízení i s přesahem k práci s veřejností (viz postoj). Pokrytí celého schématu je v tomto aplikovaném případě rovnoměrné, nicméně se nikde nevyskytuje např. role týkající se legislativních záležitostí školy, stejně jako role pokrývající hlavně znalostmi odbornou dimenzi pedagogické oblasti.

Schéma č. 6



4.2 Kompetenční model

Dříve než i zde přistoupíme k příkladům, vymežíme, co je to kompetence, co do ní patří apod. Kubeš, Spillerová, Kurnický⁹⁵ uvádějí, že existují dva možné výklady pojmu kompetence. První pojímá kompetenci jako určitou pravomoc, tedy „cosi daného člověku zvenku na základě konsenzu druhých“⁹⁶. Druhý význam pak zvýrazňuje „vnitřní kvalitu člověka, která je výsledkem jeho rozvoje v daném okamžiku, víceméně nezávislou na

⁹⁵ KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0698-9.

⁹⁶ Tamtéž, s. 15.

venkovním světě, jež mu umožňuje podat určitý výkon.“⁹⁷ Kompetence jsou popsány i v jiných publikacích⁹⁸, kde autoři určují následující elementy kompetence:

- znalosti,
- osobnostní vlastnosti: zpravidla se jedná o dovednosti a schopnosti,
- osobní hodnoty a postoje,

kteří tvoří podklad pro kompetenci, a tedy jí výrazně ovlivňují. Jako složku kompetence používají znalosti, rysy osobnosti i Kubeš, Spillerová, Kurnický, kteří však elementy rozšiřují o motivy a vnímání sebe samotného. To výrazně rozšiřuje chápání kompetence a určuje ji do pozice určité charakteristiky osobnosti (jako vnitřní kvality člověka) při výkonu profesní role (jako pravomoci). Pozitivum kompetencí je v tom, že se dají při vhodných podmínkách rozvíjet.

Do kompetenčního modelu zařadíme i pojetí, která se budou zabývat jednotlivými elementy kompetence (tj. např. dovednostmi). Tato pojetí nabízí právě školský management, který buď definuje manažerské vlastnosti, nebo často přímo kvality ředitele školy v různých rovinách obecnosti. K oběma pojetím uvedeme příklady, po nich ukážeme příklady kompetenčních modelů z obecného managementu.

Např. Bacík⁹⁹ uvádí tuto typologii manažerských vlastností:

Manažerské vlastnosti

- vrozené (dispozice a dovednosti)
 - potřeba řídit a mít moc
 - umění vcítit se do potřeb spolupracovníků a žáků
- získané (znalosti a dovednosti)
 - odborné
 - pedagogicko-psychologické
 - sociálně-psychologické
 - právní a ekonomické
 - organizační a administrativní
 - metody řízení

Přístupme k hodnocení. Je diskutabilní, zda potřeba mít moc je žádoucí manažerská vlastnost¹⁰⁰. Umění vcítit se (tj. empatie) se zpravidla nezařazuje mezi vrozené vlastnosti,

⁹⁷ KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0698-9, s. 15.

⁹⁸ Z pedagogického prostředí např. BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6., z manažerského např. HOFFMAN, V. a kol. *Český manažer v procesu transformace*. Praha : Česká společnost pro jakost, 1997. ISBN 80-02-01189-9.

⁹⁹ BACÍK, F. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : PedF, 1998. ISBN 80-86039-49-8, s. 15.

stejně jako dovednost uvedená v závorce o úroveň výše. Co se týče získaných vlastností (tj. znalostí a dovedností), vidíme, že pokrývají obě oblasti i dimenze, které jsme si vymezili. Uvítali bychom, kdyby byl autor sdílnější a vlastnosti zkonkretizoval, neboť hlavně u dovedností odborných není jasné, o jakou odbornost se jedná a co do ní patří.

Mnohem podrobnější popis kvalit ředitelů škol podává opět Bacík na jiném místě. Jde o kategorie, které sestavili Beckhard a Harris pro identifikaci úspěšných manažerů (celý seznam nyní odcitujeme ve znění, v jakém jej uvádí Bacík¹⁰¹):

„Vědomosti o:

1. lidech a jejich motivačních systémech – co je činí silnými
2. organizacích jako sociálních systémech – co je činí zdravými a efektivními, schopnými dosáhnout cílů
3. prostředí, které obklopuje organizaci, systémech, které ji zasahují a činí na ni nároky
4. stylech řízení a jejich vlivu na práci
5. vlastním stylu řízení a sklonech
6. organizačním procesu jako rozhodování, plánování, kontrole, komunikaci, řešení konfliktů a systému odměňování
7. procesu změn
8. výchovných a tréninkových metodách a teoriích

Dovednosti v:

1. analyzování rozsáhlých komplexních systémů
2. shromažďování velkého množství informací, jejich vyhodnocování a jejich zjednodušování, aby se na jejich základě dalo jednat
3. formulování cílů a v plánování
4. získávání konsensuálních rozhodnutí
5. řízení konfliktů
6. empatii
7. diplomatickém chování
8. styku s veřejností
9. poradenství
10. vyučování a trénování

¹⁰⁰ Klasikové teorie managementu Koontz a Wehrich (KOONTZ, H.; WEHRICH, H. *Management*. Praha : East Publishing, 1998. ISBN 80-7219-014-8, s. 486) uvádí jako klíčovou vlastnost lídrů touhu vést ostatní, ne však touhu po moci.

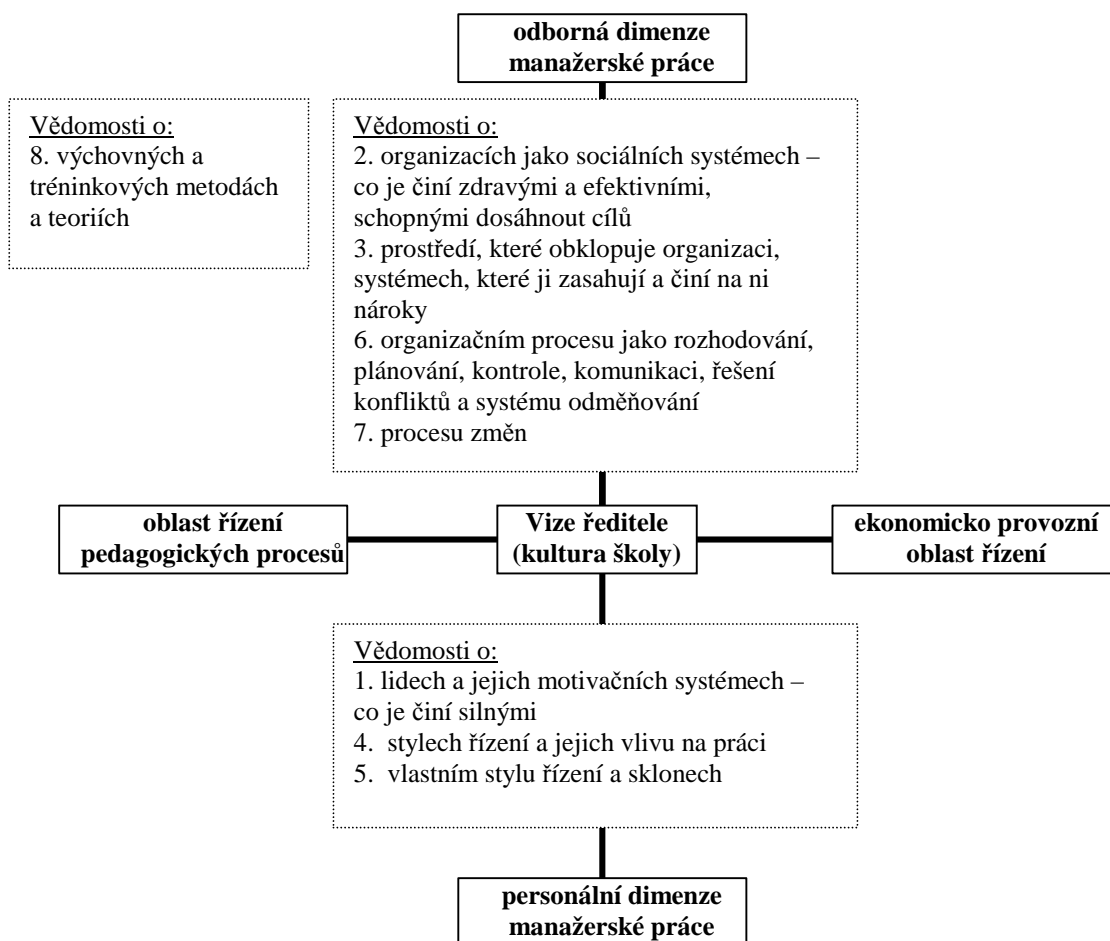
¹⁰¹ BACÍK, F. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : PedF, 1998. ISBN 80-86039-49-8, s. 223-224.

Osobnostní charakteristiky:

1. silný smysl osobnostní etiky, která zajišťuje konsistentní chování
2. něco intelektu jak z temperamentu, tak z učení
3. silný sklon k optimismu
4. požitek z odměn efektivit, bez potřeby veřejného schválení
5. ochota brát na sebe rizika, žít s nimi, aniž by podléhal stresu
6. schopnost přijímat konflikt a požitek v jeho řízení
7. příjemný hlas a vystupování
8. vysoký stupeň sebeuvědomění – znalost sebe sama
9. vysoká tolerance k dvojznačnosti a komplexnosti
10. tendence vyhýbat se černo-bílému vidění problémů
11. vysoká schopnost naslouchat“

Oblast vědomostí si můžeme promítnout do schématu č. 5. Ze schématu č. 7, které takto vznikne, vidíme, že vědomosti pokrývají konkrétně jak odbornou dimenzi (hlavně položkami 2., 3., 6., 7.), tak personální dimenzi (1., 4., 5.). Bod 8. je pak přímo náplní odborné dimenze oblasti řízení pedagogických procesů a měl by vyplývat už z kvalifikace ředitele školy. Mohlo by se zdát, že ve vědomostech chybí např. legislativa, ale ta by se dala podřadit bodu 3.

Schéma č. 7



Dovednosti ukazují směr k týmovému vedení (znaky najdeme hlavně u bodů 4., 5., 6., 7. a 9.) a ke komplexním dovednostem potřebným pro všechny oblasti řízení (hlavně body 1., 2., 3.), ale také ke styku s veřejností a vyučování, což jsou okrajové oblasti spadající do náplně role ředitele. Osobnostní charakteristiky obohacují dosavadní pohledy, jako nové dimenze v nich vystupují odolnost vůči stresu (hlavně v prostředí mezilidských a etických konfliktů), vysoká úroveň sebereflexe a komunikace. U pojetí je důležitá syntéza jednotlivých složek, která se již blíží stylu řízení, který patří do školského managementu, ale je mimo záměr práce, neboť nepostihuje naplnění profesní role ředitele školy, ale spíše její realizaci.

Z dalších podobných konceptů¹⁰² z oblasti obecného managementu vybíráme přehled manažerských kompetencí uvedený v Hoffmanovi¹⁰³, který zde zkrátíme a celý jej

¹⁰² Viz např. kvality vedoucích neziskových organizací In DRUCKER, P. F. *Řízení neziskových organizací*. Praha : Management Press, 1994. ISBN 80-85603-38-1, s. 25-34.; nebo další publikace této autority managementu: DRUCKER, P. F. *Efektivní vedoucí*. Praha : Management Press, 1992. ISBN 80-85603-02-0. Vlastnosti manažerů viz. FISCHER, M. a kol. *Rozpravy o řízení*. Praha : Naše vojsko, 1996. ISBN 80-206-

popíšeme v příloze. V přehledu jsou manažerské kompetence rozděleny do těchto 7 skupin:

1. Obecné rysy osobnosti – rysy osobnosti žádoucí pro výkon manažerských funkcí.
2. Obecné intelektuální nástroje a metody – obecný základ manažerských kompetencí.
3. Obecné manažerské nástroje a metody – zahrnuje činnosti manažera.
4. Řízení a rozvoj lidí – zahrnuje personální práci.
5. Řízení základních podnikových procesů – kompetence potřebné pro odborné řízení základních procesů a finanční stránky těchto procesů.
6. Podnikatelské prostředí – komplexní pohled na prostředí, ve kterém podnik manažera působí.
7. Řízení a rozvoj podniku jako celku – strategie, image apod.

Zatímco u bodů 1. až 4. vidíme bezvýhradnou použitelnost v práci ředitele školy, u ostatních bodů bude nutná specifikace do školského prostředí. U bodu 5. bychom mohli zdůraznit tři aspekty. Prvním je řízení finanční stránky, vytváření finančních zdrojů a jejich využití, což se v současné době stává důležitou podmínkou efektivní práce školy. Druhým aspektem je požadavek sektorového know-how, což by ve školách znamenalo především informace o různých metodách a přístupech k vyučování a řízení pedagogických procesů a práci s nimi. Třetí je kompetence v oblasti marketingu, o které jsme už několikrát zmínili. Bod 6. by se musel přejmenovat na „školské prostředí“. Znamenalo by to orientaci mezi ostatními školami (chápáno druhově a regionálně), dále sledování státních a evropských trendů (např. různé možnosti projektů a grantů) a samozřejmě profesní etiku, ke které se dostaneme v následující kapitole. Bod 7. zahrnuje hlavně kulturu a vizi školy a její image směrem navenek (viz péče o vztahy s veřejností výše). Dále v souvislosti s tímto bodem nesmíme zapomenout na celkovou koordinaci činností a stanovení kritérií pro autoevaluaci a zpětnou finanční kontrolu.

Hofmannův model se zdá být nejucelenější, a pokud se aplikuje do školského prostředí, nejlépe pokrývá vymezené oblasti a dimenze řízení.

0514-2, s. 159-162, 163, 164, 166, 174. od různých autorů.

Různá pojetí najdeme též v EGER, L. a kol. *Efektivní školský management*. Plzeň : ZČU, 1998. ISBN 80-7082-430-1, s. 51-59.

Kompetenčním modelům se přímo věnuje KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0698-9. (viz např. rozdělení Tyronovo, s. 34-35 nebo Carrol a McCrackinovo, s. 35), ale také DYTRT, Z. a kol. *Manažerské kompetence v Evropské unii*. Praha : C. H. Beck, 2004. ISBN 80-7179-889-4, kapitola 1. Manažerské kompetence.

¹⁰³ HOFFMAN, V. a kol. *Český manažer v procesu transformace*. Praha : Česká společnost pro jakost, 1997. ISBN 80-02-01189-9, s. 28-31.

4.3 Činnostní pojetí profesní role

Základem tohoto pohledu na náplň profesní role je vyjmenování a popis činností. Takovéto vymezení role najdeme hlavně v teorii obecného managementu. Z různých přístupů k managementu vybíráme systémový přístup¹⁰⁴, který je v našich podmínkách nejznámější. Vedle uvedení činností popíšeme konkrétní příklady týkající školy a případně činnosti po celém vymezení ještě doplníme.

- Plánování
 - strategické plánování obou oblastí řízení (tj. např. vize školy na jedné straně a dlouhodobý plán materiálního rozvoje školy na straně druhé);
 - roční plán práce (pro pedagogickou oblast), který se zpřesňuje a konkretizuje zpravidla týdně;
 - plánování se objeví ještě v ostatních činnostech (hlavně v personalistice a kontrole).
- Organizování
 - vytvoření struktury vztahů (vede ke kultuře a klimatu školy, ale též k rozdělení oblastí řízení na pedagogickou a ekonomicko-provozní);
 - delegování pravomocí a úkolů (např. na vedoucí předmětových komisí);
 - organizování času (včetně vlastního);
 - koordinace činností
- Personalistika
 - všechny činnosti personální práce (zahrnuje tedy personální dimenzi řízení), k nimž se vrátíme s přihlédnutím k etické dimenzi.
- Vedení
 - budování týmu;
 - prosazování vize školy;
 - řízení konfliktů.
- Kontrola
 - kontrola práce spolupracovníků v obou oblastech řízení;
 - kontrola výsledků oproti plánům.

U činnostního pojetí je charakteristické, že se zaměřuje na řízení organizace (zde školy), jako by byla uzavřený systém. Chybí zde styk s veřejností a ostatní činnosti, které probourávají hranice organizace a okolního světa. Jak jsme ukázali v úvodu, u školy toto

¹⁰⁴ Viz KOONTZ, H.; WEIHRICH, H. *Management*. Praha : East Publishing, 1998. ISBN 80-7219-014-8.

„bourání hranic“ nabývá na důležitosti, a proto by se styk s veřejností a ostatními subjekty měl mezi ostatními činnostmi objevit.

Ředitelé sami by pak uvedli ještě vyplňování formulářů, které se mnohým zdá vůbec hlavní činností jejich práce. To ponecháme bez komentáře.

4.4 Shrnutí

Podívali jsme se ze třech různých stran na profesní roli ředitele školy. Sledovali jsme, jak každý přístup naplní hlavní oblasti a dimenze řízení, které jsme vytkli z hlavních úkolů v práci ředitele školy. Činnostní model se ukázal jako nejkonkrétnější, i když jsme ho drželi ještě v rovině jisté obecnosti. Dalo by se totiž postupovat ke konkrétnějším rovinám, a tak vymezit všechny činnosti ředitele školy (jako např. podepisování vysvědčení apod.). Zbývající komplexnější přístupy přinesly znalostní a dovedností parametry role a rozšířily pohled o kvalitativní stránky a o postoje a hodnoty.

Zkoumali jsme očekávání, která máme od ředitele školy, když vstupuje do své profesní role. Tato očekávání jsou obrovská. Nepočítali jsme zde s odborností, kterou přímo předepisuje zákon¹⁰⁵, a tedy by měla být všude na stejné úrovni. Zaměřili jsme se na složky, které se dají měnit. Zvažme však i ta očekávání, která po řediteli požadují, že bude mít dokonce určité vrozené dispozice nebo konkrétní osobnostní vlastnosti. Ředitel školy se musí i přes takové množství požadavků se svou rolí nějak vypořádat. V této práci široký rozptýl pohledů na profesní roli vítáme, neboť se tak dostáváme (hlavně díky kompetenčním modelům) k etické dimenzi, na kterou chceme zacílit pozornost v následující kapitole.

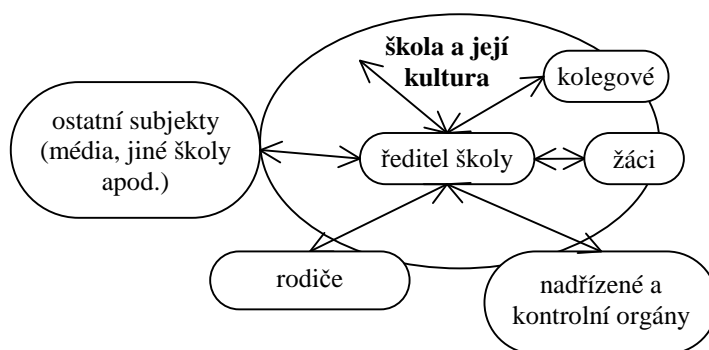
Kapitolou o profesní roli ředitele školy jsme vymezili druhý aspekt, který ovlivňuje ředitele při mravním rozhodování. Mezi oběma determinantami (moralitou a rolí) může být v konkrétních situacích značné napětí, ale také soulad, což bude závislé na úrovni morality jednotlivce stejně jako na míře identifikace se svou rolí.

¹⁰⁵ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 5.

5 PRACOVNÍ VZTAHY ŘEDITELE ŠKOLY A JEJICH ETICKÁ DIMENZE

V kapitole chceme analyzovat etickou dimenzi pracovních vztahů ředitele školy. K této problematice není žádná dostupná literatura, půjde tedy o pokus vymezit základní dilemata v rozhodování a jednání ředitele školy ve vztazích s různými subjekty. Na základě determinant etického rozhodování (tj. morality a erudici) nyní budeme analyzovat konkrétní možnosti jednání ve vztazích. Ředitel školy vstupuje do vztahů zachycených ve schématu č. 8.

Schéma č. 8¹⁰⁶



5.1 Kontexty

Před konkrétní analýzou vztahů ředitele školy je třeba ukázat pozadí, do kterého jsou vztahy a jednání ředitele školy posazeny. Způsob vztahování se ředitele školy vyplývá z celospolečenského kontextu, který poměrně jasně definuje očekávání společnosti k základní škole. Dalším, již konkrétnějším, kontextem pro jednání ředitele školy je kultura dané školy.

5.1.1 Celospolečenská odpovědnost školy

Celospolečenská odpovědnost podniků i neziskových organizací je diskutovanou oblastí¹⁰⁷ na poli manažerské a hospodářské etiky. Škola má však jiné postavení, neboť je přímou „zakázkou“ společnosti. Už ve vymezení pojmů jsme se dotkli společenských

¹⁰⁶ Upraveno podle RÝDL, K. Vedení školy jako pavouk v síti. *Učitelství listy*, 1995/96, roč. III, č. 3, s. 10. ISSN 1210-6313.

¹⁰⁷ Viz např. BLÁHA, J.; DYTRT, Z. *Manažerská etika*. Praha : Management Press, 2003. ISBN 80-7261-084-8, s. 91.

očekávání týkajících se školy. Škola plní mnoho funkcí, ale v podstatě chceme, aby předala jedinci kulturní hodnoty a mravní ideály¹⁰⁸ naší společnosti formulované ve vzdělávacích programech. Tyto hodnoty a ideály musí škola podávat žákovi ve srozumitelné podobě, a nutně je tedy musí zjednodušovat¹⁰⁹. Nicméně společnost svými cíly klade požadavek na mravní a morální bezúhonnost učitelů, který však není nikde formulovaný a nijak formálně zajištěný. I přesto jej ředitel školy i celá škola musí respektovat. Je obvyklé, že profesní skupiny samy formulují požadavky na morální profil pracovníka v etickém kodexu, aby zvýšily kvalitu a prestiž profese. Etický kodex si zatím v České republice neustanovili ani učitelé, ani ředitelé škol. Můžeme namítnout, že ředitel školy jako manažer by podléhal Kodexu manažera¹¹⁰. To však není v praxi obvyklé. Otázky týkající se ustanovení etického kodexu učitelské profese souvisí obecně s problematikou profesionalizace učitelů.¹¹¹

Ředitel se má chovat eticky, aby dostal požadavkům společnosti, ale nemá vymezené normy chování v etickém kodexu profese. To samozřejmě klade velké nároky na úroveň jeho morality a erudice. Etický kodex totiž může působit jako opora a tím zjednodušovat rozhodování.

V oblasti celospolečenské odpovědnosti se uplatní vedle hlavních cílů školy citlivost ředitele pro potřeby regionu a místních komunit a pro srovnání těchto potřeb s možnostmi organizace a jejích zaměstnanců. Otevírání se komunitě a vůbec okolí školy je trend, který charakterizuje nový model školy.

I přes zajímavost a šíři celospolečenského kontextu se musíme vrátit k otázce etiky v jednání ředitele školy. Celospolečenská odpovědnost školy je samozřejmá a „počítá“ s etičností ve svém základě. Z tohoto důvodu ředitel nemůže vést školu v nesouladu s očekáváním společnosti a možné neetické jednání se může objevit až v konkrétních vztazích¹¹². Celospolečenský kontext je tedy pozadí, které na práci školy, potažmo ředitele,

¹⁰⁸ Kořa nazývá školu dokonce „muzeem lidských ctností“ (HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7, s. 146.) nebo „úschovnou pro jisté ideály“ (KOŤA, J. Poslání školy. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 4, s. 318-328. ISSN 3330-3815, s. 321.).

¹⁰⁹ Blíže viz HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7, kapitola 8 Škola.

¹¹⁰ Viz *Kodex manažera* [online]. Česká manažerská asociace, Praha 1998 [cit. 18. 8. 2005]. Dostupné na WWW: http://www.cma.cz/layout_cz.asp?NAVID=004004000000.

¹¹¹ K problematice profesionalizace učitelů viz např. KOŤA, J. Jsou učitelé na cestě k profesionalizaci. *Česká škola*, 1994, roč. 1, č. 8, s. 12. ISSN 2110-9002.

KOŤA, J. Problémy v profesionalizaci učitelů. *Učitelství noviny*, 1997, roč. 100, č. 3, s. 18-19.

DOROTÍKOVÁ, S. (ed.). *Profesní etika učitelství*. Praha : UK PedF, 2003. ISBN 80-7290-102-8, s. 53-61.

HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7, kapitola 9.

¹¹² Např. v „novém“ zákoníku práce (účinnost od 1. 1. 2007) se mění základní princip zákona ze zásady „co není dovoleno, je zakázáno“ na zásadu „co není zakázáno, je dovoleno“, což zákon uvádí do souladu s Ústavou, ale také dává větší prostor manažerům při vyjednávání o smlouvách.

působí přímo a bezprostředně, ale ředitel jej ovlivňuje nepřímo svým jednáním k různým subjektům.

5.1.2 Kultura školy

Vedle celospolečenského očekávání tvoří pozadí pro rozhodování ředitele školy ještě kultura školy. Kultura školy¹¹³ je částí tzv. image školy, který se skládá ještě z filosofie školy (neboli identity školy), designu školy a způsobů komunikace s veřejností. Kultura školy je definována jako „souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných“¹¹⁴. Tyto entity se projevují buď materiálně¹¹⁵ (vzhled budov, tiskovin, prezentace úspěchů, vnitřní vybavení školy, orientační tabule) nebo nemateriálně (školní vzdělávací program, klima školy, úroveň formální a neformální komunikace). Takto pojatá kultura školy v sobě zahrnuje i design školy (materiální projevy) a je tedy širě pojatá. Pro účely této práce by posloužil spíše užší pohled, který by se týkal pouze hodnot, norem a vztahů v konkrétní škole.

V pojetí Egera a Jakubíkové¹¹⁶ je kultura školy „vnitřním fenoménem, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahu k vlastním zaměstnancům školy.“ Důležité pro nás je, že ředitel školy je nejen jednou z vnitřních determinantů kultury školy¹¹⁷, ale že je přímo iniciátorem této kultury, tedy tím, kdo myšlení lidí v organizaci výrazně ovlivňuje.

Ředitel školy je tedy hlavní postavou, od které se kultura školy odvíjí a která dává této kultuře směr. Ředitel totiž v řadě situací působí nejen jako vzor jednání¹¹⁸, ale také jako motivátor tohoto jednání (vůdce). Jeho jednání je neustále sledováno hlavně z hlediska souladu toho, co říká, a toho, co dělá, a hodnoceno (většinou neveřejně) ostatními učiteli (i spolupracovníky z ekonomického a provozního úseku). Kolegové si tak tvoří představu „správného“ jednání (v konkrétních situacích, ale i co se týče deklarovaných a zastávaných hodnot ve škole) a zjišťují, zda je rovný a spravedlivý přístup

¹¹³ Podle EGER, L.; EGEROVÁ, D. *Image školy*. Liberec : TU, 2000. ISBN 80-7083-440-4, s. 7.

¹¹⁴ EGER, L.; JAKUBÍKOVÁ, D. *Kultura školy*. Liberec : TU, 2000. ISBN 80-7083-441-2, s. 7. Stejnou definici týkající se firmy najdeme v PFEIFER, L.; UMLAUFOVÁ, M. *Firemní kultura*. Praha : Grada, 1993. ISBN 80-7169-018-X, s. 19. Další vymezení kultury firmy nebo podniku lze najít např. v ŠIGUT, Z. *Firemní kultura a lidské zdroje*. Praha : ASPI, 2004. ISBN 80-7357-046-7, s. 9-12.

¹¹⁵ Detailněji obě manifestace viz EGER, L.; JAKUBÍKOVÁ, D. *Kultura školy*. Liberec : TU, 2000. ISBN 80-7083-441-2, s. 21.

¹¹⁶ EGER, L.; JAKUBÍKOVÁ, D. *Kultura školy*. Liberec : TU, 2000. ISBN 80-7083-441-2, s. 7.

¹¹⁷ Srov. s pojetím firemní kultury in PFEIFER, L.; UMLAUFOVÁ, M. *Firemní kultura*. Praha : Grada, 1993. ISBN 80-7169-018-X, s. 27, 28.

¹¹⁸ Máme na mysli hlavně neformální vzor jednání. Funkci vzoru však může plnit i některý z učitelů (viz BACÍK, F. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : PedF, 1998. ISBN 80-86039-49-8, s. 158.)

založený na důstojnosti k člověku tzv. „v kurzu“ (tedy součástí kultury školy), a podle toho korigují své jednání¹¹⁹.

5.2 Vztah ředitel – kolegové

Před analýzou konkrétních (personálních) forem vzájemných vztahů cítíme potřebu zařadit jednu eticky relevantní oblast, která se týká setkání lidí v rozdílných sociálních rolích. V takových situacích často dochází ke konfliktům a neetickému jednání, neboť není dostatečně respektována důstojnost člověka v sociální roli s nižším statutem.

Záleží na tom, zda ředitel o svém eticky nevhodném jednání ve vztahu ke kolegům ví, nebo ne. Pokud ano a dělá ho záměrně, dopouští se nejen přestoupení etické normy, ale i normy právní. Jedná se totiž o tzv. mobbing¹²⁰, tj. „systematické psychické pronásledování nebo šikanování zaměstnance“¹²¹, který je v rozporu dobrými mravy (etická norma). Podle zákoníku práce¹²² „výkon práv a povinností vyplývajících z pracovněprávních vztahů ... nesmí být v rozporu s dobrými mravy“. Za mobbing se považuje i postih za to, že se pracovník domáhá svých práv. Mobbing lze rozdělit podle Bláhy a Dytrta¹²³ takto:

1. „Útoky na možnost vyjádřit se, popř. svěřit se (člověk je neustále přerušován, je mu ústně nebo písemně vyhrožováno, je mu upírán kontakt atd.).
2. Útoky na sociální vztahy („nemluví se“ s dotyčným, kolegům je „zakázáno“ s dotyčným mluvit atd.).
3. Útoky na pověst, úctu a vážnost (rozšiřují se pomluvy, dotyčný je zesměšňován, je nucen vykonávat práce, které zraňují jeho sebevědomí atd.).
4. Útoky na kvalitu pracovního nebo osobního života (nesmyslné pracovní úkoly, obtížně splnitelné úkoly atd.).

¹¹⁹ Srov. negativní faktory působící na klima školy ze strany vedení (viz BACÍK, F. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : PedF, 1998. ISBN 80-86039-49-8, s. 317-318.), mezi kterými najdeme i zásahy neetické povahy (např. preferování některých učitelů apod.).

¹²⁰ Beňo (In HRUBÁ, J. *Ředitel a mezilidské vztahy ve škole – vzor pro žáky?* [online] Učitelství 2006/07 [cit. 29.1.2007]. Dostupné na WWW: <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102949&CAI=2148&EXPS=%22Z%C1KON%CDK%2A%22+AND+%22PR%C1CE%2A%22>.) uvádí, že pokud dlouhodobé psychické útoky vychází od vedoucího jedná se tzv. bossing.

¹²¹ VYSOKAJOVÁ, M.; DOLEŽÍLEK, J. *Zákoník práce s komentářem*. Praha : ASPI, 2004. ISBN 80-7357-044-0, s. 27.

¹²² *Zákoník práce č. 262/2006 Sb.*, § 14, odst. 1.

¹²³ BLÁHA, J.; DÝTRT, Z. *Manažerská etika*. Praha : Management Press, 2003. ISBN 80-7261-084-8, s. 126.

5. Útoky na zdraví a tělesnou integritu (vyhrožování fyzickým násilím, tělesné zneužívání atd.).“

Pokud takto ředitel školy „útočí“, přichází tím o svoji profesionalitu a o dobré jméno. Postih (i právní) je v tomto případě jedna věc, pověst ředitele školy jako profesionála věc druhá. Podle pověsti si člověk buduje svou pozici na pracovním trhu. Pověst (nebo úžeji reputace) není totéž co image, nedá se lehce změnit, je to něco, co se vytváří dlouhodobě určitým jednáním. V oblasti manažerské etiky můžeme dokonce vidět značnou podobnost dobré pověsti a ctnosti. Podle některých autorů¹²⁴ se cení u vedoucího (tedy i ředitele školy) vedle odbornosti a jednání na veřejnosti také vystupování, čestnost a etika jako humánní jednání s lidmi. Právě mobbing humánnost porušuje. Ředitel školy by si měl uvědomit, že druhý člověk (kolega) není prostředek nebo nástroj k dosažení jeho svévolných cílů, řečeno s Kantem: „člověk je vždy účel o sobě“.

Jiná situace nastává, když ředitel školy o tom, že se dopouští šikanování, neví. Jednání je také neomluvitelné jako v prvním případě, ale nepůsobí tu jiné (neetické) aspekty. Může zde jít o neuvědomovanou antipatii k druhé osobě, která je zapříčiněna např. některou z chyb sociální percepce. Následkem je chování podobné bodům 2. – 5., je ale nezáměrné, a tudíž bychom ho neměli považovat za mobbing.

Neetické jednání vzniklé chybami sociální percepce se dá odstranit, když tyto chyby známe, dokážeme je vnímat a reflektovat (jde o dovednosti týkající se práce s chybami sociální percepce). Problematická je změna předsudků a stereotypů, neboť mají výraznou tendenci k sebezpotvrzování např. stylem nahlížení na osobu (u předsudků), nebo pohledem prostředí (étosem u stereotypů).

Nyní přistupme k problematice náboru a výběru pracovníků. U náboru pracovníků se setkáváme na jedné straně s informacemi, které ředitel o pracovním místě předkládá (analýza pracovního místa, požadavky na uchazeče apod.), na druhé straně s těmi, které dostává od uchazečů (např. životopis). Etickým požadavkem je přesnost a úplnost informací. Práce s informacemi je dovednost, kterou si ředitel školy může osvojit, ale která nic neříká o etice. Osvojená dovednost je pouhým předpokladem (nástrojem), neboť když ředitel umí pracovat s informacemi, neznamená to, že některé informace záměrně nezamlčí, nezkrusí nebo si jich úmyslně „nevšimne“. Uveďme doporučení z personálního

¹²⁴ Např. In BLACK, R. P. *Manager – controlled firm*. London : Ritman, 1992.; nebo ve výzkumu J. E. Adaira publikovaném In BACÍK, F. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : PedF, 1998. ISBN 80-86039-49-8, s. 114.

managementu, které se vztahuje k podniku, s tím, že by mělo platit i pro školu: „Podnik by v žádném případě neměl vědomě přehánět nebo klamat při inzerování volných míst, ani v náborových tiskovinách, neměl by slibovat to, co nemůže či nechce splnit.“¹²⁵ Míra informací by měla být taková, aby „zájemce neměl falešné představy o budoucím místě“¹²⁶. Vhodné je též následné doplňování informací o pracovním místě. Ředitel školy musí počítat i s nepoctivostí z řad uchazečů (jde hlavně o nepravdivé informace v osobních údajích apod.). Z pozice ředitele školy by však měly být veškeré informace získané při přijímacím řízení považovány za důvěrné.

Samotný výběr závisí v etické rovině na transparentnosti výběrových kritérií. Metody a procesy výběru se opět nesmí dotýkat lidských práv uchazečů a jejich důstojnosti. V oblasti výběru snadno může dojít k diskriminaci¹²⁷, tedy porušení rovnosti příležitostí, a to tím, že se některá kritéria zamlčí, nebo se nepoužijí pro všechny stejně. Koubek v této souvislosti formuluje hned dvě pravidla (opět pro podnik obecně):

- „Podnik by se měl snažit získat možné uchazeče jen na základě jejich schopnosti vykonávat požadovanou práci.“
- „Podnik by neměl diskriminovat potenciální uchazeče na základě jejich pohlaví, věku, barvy pleti, náboženství, politických názorů apod.“¹²⁸

Na obsazování míst nejlepšími upozorňuje i Dytrt¹²⁹, stejně jako na uplatnění principu „stejné pracovní příležitosti“¹³⁰. Vypořádání se s diskriminací jako takovou řeší v profesích většinou etické kodexy a samozřejmě se diskriminace objevuje v zákoníku práce¹³¹. V § 1, odst. 4 již neplatícího zákoníku práce se přímo psalo, že „v pracovně právních vztazích je zakázána přímá i nepřímá diskriminace z důvodu pohlaví, sexuální orientace, rasového nebo etnického původu, národnosti, státního občanství, sociálního původu, rodu, jazyka, zdravotního stavu, věku, náboženství či víry, majetku, manželského a rodinného stavu nebo povinností k rodině, politického nebo jiného smýšlení, členství a činnosti v politických stranách nebo politických hnutích, v odborových organizacích nebo

¹²⁵ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Management Press, 1998. ISBN 80-85943-51-4, s. 123.

¹²⁶ DYTRT, Z. a kol. *Etika podnikání a veřejné správy*. Praha : VUSTE ENVIS, 1997. ISBN 80-902356-0-3, s. 94.

¹²⁷ A. Gold (GOLD, A. *Řízení současné školy*. Žďár nad Sázavou : FAKTA, 1998. ISBN 80-902614-0-X, s. 40.) uvádí jako diskriminující i text inzerátu, který není jazykově pečlivý. Výrazy „odvážný“, „dynamický“ apod. jsou podle autorky přebírány ze sportovního prostředí, kde vládnu jiné hodnoty než ve škole, což může odradit některé uchazeče.

¹²⁸ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Management Press, 1998. ISBN 80-85943-51-4, s. 123.

¹²⁹ DYTRT, Z. a kol. *Etika podnikání a veřejné správy*. Praha : VUSTE ENVIS, 1997. ISBN 80-902356-0-3, s. 32 nebo 94.

¹³⁰ Tamtéž, s. 94.

¹³¹ V minulém zákoníku práce šlo hlavně o § 1, odst. 4 a § 7, odst. 4.

organizacích zaměstnavatelů; diskriminace z důvodu těhotenství nebo mateřství se považuje za diskriminaci z důvodu pohlaví. Za diskriminaci se považuje i jednání zahrnující podněcování, navádění nebo vyvolávání nátlaku směřujícího k diskriminaci.“ Nynější zákoník práce (s účinností od 1. 1. 2007) řeší otázku diskriminace mnohem stručněji¹³², neboť se čeká na vydání tzv. antidiskriminačního zákona. Nepřímá diskriminace znamená zvýhodňování někoho druhého. Z toho vyplývá, že i zvýhodnění je diskriminací těch, co zvýhodnění nejsou. A je opět na svědomí ředitele školy (ale i na jeho profesionalitě), zda se bude chtít diskriminaci vyhnout za každých okolností, zda nebude myslet více na své výhody nebo na své známosti.

Nyní se budeme zabývat vztahy se stávajícími zaměstnanci. Hlavní oblastí bude spolupráce ředitele s kolegy. Manažer¹³³ (tedy i ředitel školy) by měl komunikaci se spolupracovníky vést podle principů, které ukazují na komunikační dovednosti a předpokládají postoj čestnosti a otevřenosti:

- ve svém projevu se zaměřuje na problém, nikoliv na osobu která je jeho nositelem;
- jeho vystoupení k problému je popisné (konstatování skutečnosti), nikoliv apriorně hodnotící;
- dialog s partnerem vždy vede v osobní rovině a své vlastní názory neskrývá za jinými autoritami;
- v dialogu dokáže také trpělivě naslouchat názorům jiných.

Tato pravidla již předpokládají vzájemnou komunikaci, což je správné a odůvodnitelné¹³⁴. První tři principy se pak týkají směru „od vedoucího pracovníka“, poslední princip ukazuje směr „k vedoucímu pracovníkovi“. Nedodržení této poslední zásady, tj. nenaslouchání, může být klasifikováno jako mobbing (bod 1. rozdělení mobbingu). Zmíněná pravidla se týkají komunikačních dovedností, které se dají velmi dobře a efektivně trénovat (kurzů lze najít mnoho), proto v etické rovině zůstávají pouze postoje otevřenosti, čestnosti a samozřejmě úcty k druhému. Z těchto postojů vyplývá následující: pokud ředitel školy uznává spolupracovníka jako partnera, je jeho morální povinností řešit s ním konflikty k vzájemnému souladu a zvažovat nejen pracovníkovy náměty a připomínky, ale i kritiku

¹³² Viz *Zákoník práce č. 262/2006 Sb.*, § 13, odst. 2 b) a § 16.

¹³³ *Kodex manažera* [online]. Česká manažerská asociace, Praha 1998 [cit. 18. 8. 2005]. Dostupné na WWW: http://www.cma.cz/layout_cz.asp?NAVID=004004000000.

¹³⁴ V nynějším zákoníku práce (*Zákoník práce č. 262/2006 Sb.*) jde hlavně o § 13, odst. 2 d), který ukládá zaměstnavateli informovat zaměstnance, a § 13, odst. 5, který ukládá pečovat o rozvíjení pracovněprávních vztahů.

vlastní osoby. Vedle vzájemné komunikace stojí ještě komunikace jednosměrná. Zde se bude jednat o pravdivost a přesnost informací předávaných pracovníkům ředitelem.

Ukončení pracovního poměru bude poslední nespécifikovanou oblastí týkající se vztahů ředitele školy ke kolegům. Druhy ukončení pracovního poměru jsou opět řešeny zákoníkem práce¹³⁵. Chce-li ředitel rozvázat pracovní poměr se zaměstnancem formou výpovědi, musí najít důvody v souladu se zákonem. Hledání důvodů týkajících se porušování povinností by nemělo s oblíbeností pracovníka. Je nutné zvážit především výkonnostní stránku zaměstnance, jeho zásluhy, a tak tomu musí být i při propouštění „z důvodu ekonomicky vynuceného zeštíhlení“¹³⁶. (Máme na mysli hlavně otázku úvazků u učitelů). Etická dimenze se objevuje též u podmínek ukončení pracovního poměru, kdy ředitel školy může ve výpovědní lhůtě důkladným dodržováním litery zákona ukázat pracovníkovi značně „nelidskou“ tvář. Po ukončení pracovního poměru by měla být samozřejmá diskretnost informací nabytých během pracovního poměru (a to na obou stranách, nejen ze strany ředitele školy).

5.2.1 Vztahy k učitelům

První oblastí, na kterou se zaměří naše pozornost, je pracovní smlouva. Její náležitosti spadají opět do právního teritoria a jsou vymezeny zákoníkem práce¹³⁷. Před vlastním podpisem smlouvy musí být vyjasněna práva a povinnosti obou stran. Je také výhodné ústně probrat okolnosti a pojetí smlouvy (z hlediska učitelů se jedná hlavně o výši a strukturu úvazku, neboť např. výše mzdy se řídí tarify vydávanými ministerstvem). Před několika lety bylo eticky diskutabilní uzavírání pracovních smluv na dobu určitou. Škola učitelům neplatila prázdniny a po prázdninách mohla uzavřít další smlouvy na dobu určitou. Tyto praktiky výrazně omezil zákoník práce¹³⁸, který nyní umožňuje sjednat pracovní poměr na dobu nejvýše 2 let.

Další širokou oblastí, kde se může projevit (ne)etické jednání ředitele, je rozdělování úkolů a rozdělování suplování¹³⁹. Štoček a Blažek¹⁴⁰ doporučují ve všech

¹³⁵ *Zákoník práce č. 262/2006 Sb.*, § 48.

¹³⁶ BEDNÁŘ, M. Kariéry „lámané“ eticky zbarvenými kalamitami. *Marketing Magazine*, 2004, č. 10, s. 54-55.

¹³⁷ *Zákoník práce č. 262/2006 Sb.*, § 34, odst. 1.

¹³⁸ Tamtéž, § 39, odst. 2.

¹³⁹ Rozdělování suplování je dnes prakticky ve všech školách řešeno počítačovými programy, a proto se mu dále nebudeme věnovat.

¹⁴⁰ ŠTOČEK, M.; BLAŽEK, J. *Ředitel školy jako manažer*. Praha : Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, 1995, s. 49.

činnostech spravedlivý přístup, což v případě rozdělování úkolů není jednoduché. Může to totiž znamenat rozdělování úkolů všem stejně a bez rozdílu, nebo s přihlédnutím ke schopnostem jednotlivých učitelů. Více úkolů zpravidla dostávají ti schopnější, což se může promítnout do výše odměn. Pro ředitele je jednodušší delegovat úkoly a pravomoci na tyto kolegy, čímž může dojít k jejich přetížení. I při rozdělování úkolů může docházet k nepřímé diskriminaci, neboť někteří učitelé mohou dostávat nepřiměřené úkoly.

Co se týče přístupu k informacím, Molitor¹⁴¹ doporučuje, aby byli spolupracovníci informováni zejména o cílech organizace, hospodářské situaci a technických požadavcích organizace. Učitelů se budou týkat hlavně první dvě položky (cíle a informace o hospodářské situaci). Napsali jsme, že vedení učitelů je participativní, z čehož vyplývá velký počet delegovaných činností. Proto je nutná nejen pravdivost informací, ale také transparentnost co se týče přidělených úkolů a pravomocí. Hrozí tu „etické nebezpečí“ nepřímé i přímé diskriminace právě informační segregací, kdy na jedné straně omezený přísun informací zabraňuje řádnému výkonu práce, na straně druhé pomocí privilegovaných informací může oblíbenec vykonávat svou práci nadprůměrně, a tak za ní být také hodnocen a odměňován.

Hledisko pravdivosti a transparentnosti informací se týká i zasedání pedagogické rady školy a vztahu ředitele k ostatním „speciálním“ funkcím ve škole (např. zástupce, koordinátor tvorby školního vzdělávacího programu, výchovný poradce, metodik prevence sociálně patologických jevů, vedoucí předmětových komisí).

Další oblastí budou otázky profesního rozvoje učitelů. Vytvářet možnosti dalšího profesního rozvoje a nabídnout tak pracovníkovi perspektivu v jeho profesním životě ukládá opět zákoník práce¹⁴². Z etického hlediska může jít opět o nepřímou diskriminaci¹⁴³. (Někteří učitelé se např. dostanou k „lepší“ a atraktivnějším školením než druzí, někteří hradí další vzdělávání z vlastních prostředků, zatímco jiní dostanou peníze od školy.) Ke zmírnění etického dilematu by posloužilo vypracovat kritéria přidělování školení (podle výsledků, předchozí kvalifikace, motivovanosti apod.). Praktiky favorizace některých pracovníků však nezůstávají pouze v oblasti přístupu k dalšímu vzdělávání, ale odrážejí se též v komunikaci, v přístupu k informacím (obojí už jsme zmínili) a v hodnocení (paradoxně i pod vysvětlením, že vyšší kvalifikace vyžaduje vyšší ocenění). V rámci těchto jevů nelze nezmínit tzv. nepotismus, tj. „preferování zaměstnanců z vlastní příbuzenecké

¹⁴¹ MOLITOR, B. *Etika hospodářství*. Praha : Česká křesťanská akademie, 1998. ISBN 80-85795-29-9, s. 109.

¹⁴² *Zákoník práce č. 262/2006 Sb.*, § 227-235.

¹⁴³ Někdy bývá nepřímá diskriminace označována též jako favorizace, nebo lidově „jánabráchismus“.

linie“¹⁴⁴. Preferování oblíbenců je jednostranný neetický akt, který je dlouhodobě neudržitelný a přerůstá v oboustranný tzv. klientelismem. Podstatou klientelismu je to, že v tomto případě ředitel (patron) se obklopí „svými lidmi“ a poskytuje jim výhody (např. platová zvýhodnění, nebo jiné produkty nepřímé diskriminace), za to však požaduje, aby ho „jeho lidé“ podporovali téměř bezvýhradně (a to i v eticky problematických situacích).

Před úvahou o hodnocení bychom chtěli ukázat, jak se neetické jednání vrství. V situaci, kdy je uchazeč vybrán za nerovných podmínek (neeticky), je s ním sepsána pracovní smlouva. V té lze dohodnout určité odměnění, a to nemusí být z hlediska ostatních pracovníků ve srovnatelných pozicích spravedlivé (je zpravidla vyšší - neeticky). Samotné hodnocení a odměňování je však v souladu s „dohodnutými“ podmínkami a navenek vypadá eticky a právně čistě.

V hodnocení a odměňování nám půjde opět o rovný přístup k pracovníkovi. Nesmíme si ho však plést s rovnostářstvím, jak nabádá Kodex manažera¹⁴⁵ v §2, odst. 5: „Manažer prosazuje při odměňování členů jím vedeného pracovního kolektivu důsledně princip zásluhovosti a rezolutně se brání proti snahám o uplatnění zásad rovnostářství či potřeby při odměňování jednotlivců za dosažené pracovní výsledky celého kolektivu.“ Princip zásluhovosti, ale hlavně soulad s mzdovými předpisy v odměňování podporuje též zákoník práce¹⁴⁶.

Mnohem větší mravní apel uvádí Koubek¹⁴⁷: „Hodnocení pracovníků nesmí být v rozporu s platnými zákony a lidskými právy. Je třeba z něj vyloučit prvky jakékoliv diskriminace a všechno, co nesouvisí s vykonávanou prací. Není přípustné hodnotit pracovníky na základě pracovních norem, které nevznikly jako výsledek pečlivé analýzy práce a jejích podmínek (např. přebírání pracovních norem z jiných podniků, o jejichž pracovních podmínkách nic nevíme a které mohou mít zcela odlišné technické vybavení práce, popřípadě používání intuitivně stanovených norem či norem ohrožujících oprávněné zájmy či zdraví pracovníků). Výkon pracovníků nelze hodnotit na základě nedostatečného pozorování, na základě subjektivních nebo nejasných kritérií. Není přípustné při hodnocení ignorovat podmínky a vlivy ovlivňující sice pracovní výkon, ale nezávisící na hodnoceném pracovníkovi. Je nepřipustné nechat se ovlivňovat osobními sympatiemi nebo antipatiemi hodnotitele k hodnocenému.“ Tento dlouhý citát se netýká přímo školy, ale

¹⁴⁴ BEDNÁŘ, M. Kariéry „lámané“ eticky zbarvenými kalamitami. *Marketing Magazine*, 2004, č. 10, s. 54.

¹⁴⁵ *Kodex manažera* [online]. Česká manažerská asociace, Praha 1998 [cit. 18. 8. 2005]. Dostupné na WWW: http://www.cma.cz/layout_cz.asp?NAVID=004004000000.

¹⁴⁶ Např. *Zákoník práce č. 262/2006 Sb.*, § 13, odst. 2 c), § 16, odst. 1, nebo § 109, odst. 4.

¹⁴⁷ KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Management Press, 1998. ISBN 80-85943-51-4, s. 189.

v naší práci je využitelný. Pedagogickou práci učitelů hodnotí ředitel hlavně z vlastního pozorování na hospitacích. Aplikujeme-li tedy Koubkův text, mělo by být hospitování poměrně četné (aby se zamezilo nedostatečnému pozorování). Také by měla být stanovena jasná a srozumitelná kritéria (např. použitím typizovaných hospitačních záznamů). Ředitel by se neměl nechat ovlivňovat nejen sympatiemi a antipatiemi k osobě, ale např. i k metodám, které učitel používá. Základním kritériem by měla být efektivita vzdělávacího procesu. Hodnocení práce, i když je ve škole nesmírně složité, je nejčastějším nástrojem mobbingu a poskytuje pro něj též největší prostor.

Odměňování učitelů se ve větší míře děje podle tabulek vydaných ministerstvem, ale řediteli přísluší rozdělovat pohyblivé složky platu (tzv. osobní ohodnocení, popř. odměny). Pohyblivá složka platu umožňuje opět používat i neetické praktiky, ale je také významným motivačním činitelem řízení školy. Zatímco dříve se pohybovala až kolem 20%, v dnešní době je omezena na méně než 10%. Z hlediska řízení i etiky tak dává odměňování řediteli velmi malé možnosti.

5.2.2 Vztahy ke spolupracovníkům ekonomického a provozního úseku

S těmito pracovníky je sepsána pracovní smlouva jiného charakteru než s učiteli. Je v zájmu pracovníka, aby byly ve smlouvě vedle zákonných náležitostí¹⁴⁸ co nejjednoznačněji popsány všechny podmínky (včetně platových). Právě tady se otevírá cesta etickému jednání ředitele. Pokud se totiž dohodne se zaměstnancem (spolupracovníkem) na detailním vymezení podmínek, má menší možnost se zaměstnancem manipulovat.

Spolupracovníkům ekonomického a provozního úseku poskytuje ředitel informace týkající se ekonomického chodu školy a technických záležitostí. Většina informací je předávána písemně formou účetních dokladů. Ekonomičtí pracovníci mají zodpovědnost za správné zpracování dokladů, na základě jejich práce můžeme zjistit finanční situaci školy. Ředitel by tedy měl zajistit přesné a úplné informace na platných účetních dokladech. Je eticky (ale i právně) nepřijatelné vystavování účetních dokladů na fiktivní operace nebo obchody. Tímto způsobem se dají z organizace (tedy i ze školy) odčerpat finanční prostředky. Jde pak o tzv. tunelování školy. K etickému přístupu ředitele patří i důsledná kontrola způsobů, jakými spolupracovníci ekonomického a provozního úseku zachází s informacemi.

¹⁴⁸ *Zákoník práce č. 262/2006 Sb., § 48.*

Na hodnocení a odměňování vztahují výše uvedené charakteristiky, i když se hodnotí činnosti odlišné od činností učitelů. Opět by se mělo vycházet z výkonů a zásluh pracovníka.

5.3 Vztah ředitel - žáci

5.3.1 Vztahy k žákovské samosprávě

Žákovská samospráva je jedna z nejvýznamnějších složek výchovy k demokracii. Ředitel školy se může rozhodnout, zda ji zavede, či nikoliv. V dnešní době je žákovská samospráva již běžnou součástí základních škol. Pokud tedy ředitel povolil žákovskou samosprávu nebo nastoupil do školy, kde taková iniciativa funguje, je na něm, aby zajistil řádné volby do samosprávy. Pokud volby neprobíhají celoškolsně na stejném místě a ve stejný čas, měl by ředitel apelovat na třídní učitele a delegovat odpovědnost za řádný průběh voleb. Je totiž důležité, aby kandidáti byli vybráni ostatními žáky jako opravdoví zástupci a aby volba byla platná, i když se její výsledky nelíbí řediteli, potažmo učitelům. Bývalý ředitel ZŠ Tábořská není tak eticky přísný, neboť píše¹⁴⁹: „Dospělí by se měli vyvarovat toho, aby okatým způsobem manipulovali s průběhem voleb nebo s výběrem vhodných dětí do jednotlivých funkcí ve třídě“. Tento výrok připouští skrytou (nezjevnou) manipulaci a v této práci s ním nemůžeme souhlasit.

Žákovská samospráva by neměla být pouhý formální orgán, který nemá žádné pravomoci a který nemůže do ničeho zasahovat. V tomto případě by byl podvod na žáky založený buď na nedostatku informací od ředitele školy, nebo na nenaslouchání připomínek a nápadům žákovské samosprávy. Ještě horší variantou je vytvoření systému, který bude řediteli „donášet“ informace o třídním dění, chování žáků nebo učitelů. Podle Berana „jsou známy případy škol, kde ‚šikovná‘ paní ředitelka si ze svých ‚spojek‘ udělala ‚tajnou‘ policii...“¹⁵⁰. To je nepřijatelné jak v rovině etické, tak pedagogické, protože se žáci učí neetickému (a též nedemokratickému) přístupu.

¹⁴⁹ BERAN, V. Jak na žákovskou samosprávnou demokracii? *Učitelství listy* – Příloha pro ředitele, 2001/02, roč. IX., č. 2, s. I-II. ISSN 1210-6313.

¹⁵⁰ Tamtéž, s. I.

5.3.2 Vztahy k žákům (učitelská role ředitele)

Ani zde nemůžeme odkázat na nějaký oficiální etický kodex, který by vztahy upravoval, i když jeho vytvoření požaduje od učitelských organizací Charta učitelů¹⁵¹ vydaná organizací UNESCO už v roce 1966. Otázka etiky učitelské profese je v současné době diskutována, a to jak učiteli¹⁵², tak na akademické půdě¹⁵³.

První specifickou oblast už jsme zmínili, když jsme popisovali kulturu školy. Ředitel i v učitelské roli vystupuje jako vzor a způsob jeho vyučování, výsledky a vztah k dětem jsou učiteli sledovány a posuzovány.

Problematický může být pro ředitele vztah k dětem zaměstnanců školy. Udržet zde spravedlivý a rovný přístup je těžké, a tak se ředitel může (a většinou nevědomě) přechýlit buď k diskriminaci dítěte, nebo k jeho protekci a zvýhodnění.

Ředitel často jedná s žáky v rámci své pozice ve škole, a to především jako posuzovatel konfliktních a problémových situací. Rozřešení situací by mělo předcházet vyslechnutí všech stran a důkladné posouzení. Zde mohou vzniknout složitá etická dilemata, neboť ředitel musí posuzovat často protikladné zájmy.

5.4 Vztah ředitel - nadřízené a kontrolní orgány

5.4.1 Vztahy ke zřizovateli

Zřizovatel je ve vztahu k řediteli školy ve zvláštní funkci. Není ani přímým nadřízeným, ani vlastníkem. Neměl by zasahovat do vlastního řízení organizace, přesto poskytuje (i když z pověření) finanční prostředky. Ředitel s odborem školství na úřadě zřizovatele přichází do styku poměrně často, formálně i neformálně. Neetický může být způsob získávání výhod oproti ostatním školám, nebo organizacím.

Prvním ze způsobů je zatajování a zkreslování informací o škole, které ředitel předává zřizovateli. Dalším způsobem, kterým může ředitel dosáhnout neoprávněné

¹⁵¹ Lze najít In *Charta učitelů*. UNESCO [online] Učitelské listy 1994/1995 [cit. 6.11.2002]. Dostupné na WWW: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=100939&CAI=2155>, § 74.

¹⁵² Viz např. článek (SÁRKÖZI, R. *Pedagogická komora a etický kodex učitele*. [online] Britské listy [cit. 21.2.2005]. Dostupné na WWW: <http://www.blisty.cz/art/22108.html>.), který pokouší otevřít širokou diskusi o těchto otázkách. Lze též najít různé zásady učitelského povolání např. Sokratova přísaha učitele, nebo Učitelovo desatero In GRECMANOVÁ, H. Osobnost učitele při vytváření pozitivního školního klimatu. *Učitelské listy*, 1994/95, roč. II., č. 9, s. 2-3. ISSN 1210-6313.

¹⁵³ Existují pokusy o vypracování profesního kodexu učitele v rámci diplomových prací, viz např. *Etika a dnešek*. Brno : PedF MU, 1996. ISBN 80-210-1332-X s. 93-96. Dalším příkladem zájmu je publikace DOROTÍKOVÁ, S. (ed.). *Profesní etika učitelství*. Praha : UK PedF, 2003. ISBN 80-7290-102-8.

výhody, jsou „dobré vztahy“ se zástupci zřizovatele za účelem protekce školy. V českých podmínkách se nebude jednat o korupci, ale spíše o využívání „známostí“. Hlavně v neformálním styku se zástupci zřizovatele může ředitel srovnávat svoji školu s ostatními, případně pomlouvat jiné školy, nebo přesvědčovat o důležitosti školy, kterou zastupuje. Je těžké najít nebo dokázat neetické jednání tohoto druhu, neboť je tenká hranice mezi vysvětlováním své vize a záměrů a úmyslem získat si výhodu.

Výhodu může ředitel získat také příslušností k politické straně, která vyhrála komunální volby (neboť většina zřizovatelů základních škol jsou obce). Stejně tak se ředitel výsledkem komunálních voleb může dostat do pozice zastupování zřizovatele. V případě přijetí ředitele do orgánu státní správy může dojít ke střetu zájmů. Záleží na tom, jak dokáže ředitel vybalancovat rozdílné zájmy, a zda nezačne zvýhodňovat svou školu na úkor jiných organizací (tedy nejen škol).

5.4.2 Vztahy ke školské radě

Každá základní škola musí mít podle školského zákona¹⁵⁴ zřízenou školskou radu. Školskou radu tvoří zástupci školy, rodičů a zřizovatele. Školská rada má zákonem¹⁵⁵ vymezené činnosti¹⁵⁶, do kterých smí v rámci správy školy zasahovat. Jelikož školská rada kontroluje a schvaluje mnoho písemností a zpráv o činnosti školy, záleží z hlediska etiky opět na ředitelově práci s informacemi. Neetická činnost ředitele může spočívat také ve snahách o ovlivnění členů školské rady. V případě ovlivňování učitelů má největší pole působnosti a mohly by se zde promítnout praktiky vyjmenované a popsané v kapitole 5.2 (vztahy ke kolegům, potažmo učitelům). Ředitel může také do školské rady prosadit¹⁵⁷ své oblíbence a pomocí nich působit na činnost rady. V tomto případě by však mohl „kontrolovat“ jen třetinu hlasů. Větší podporu by mohl získat pouze v případě, že rodiče nezvolí své zástupce. Pak ředitel jmenuje chybějící členy školské rady¹⁵⁸.

¹⁵⁴ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 167, odst. 1.

¹⁵⁵ Tamtéž, § 168, odst. 1.

¹⁵⁶ Srov. s činnostmi rady v zahraničí např. In POL, M.; RABUŠICOVÁ, M. Desatero pro rady škol. *Učitelské listy* – Příloha pro ředitele, 2000/01, roč. VIII, č. 4, s. III. ISSN 1210-6313.

¹⁵⁷ Bylo by to v rozporu se zákonem, neboť má zajistit uskutečnění řádných voleb (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 167, odst. 4.)

¹⁵⁸ Podle Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 167, odst. 5.

Neetické jednání týkající se vztahů ke školské radě může vyplývat z toho, že ředitel je existenčně závislý na dobrých vztazích s radou. Členové rady mohou řediteli velmi nepříjemnit jeho pracovní život a dosáhnout i jeho odvolání.

5.4.3 Vztahy k MŠMT

Ředitel vstupuje též do vztahů k Ministerstvu školství, mládež a tělovýchovy (dále MŠMT), které zastřešuje oblast školství. I když se s MŠMT ředitel většinou nestýká osobně, je vázán vyhláškami a pokyny vydávanými MŠMT.

Ředitelé v zájmu svých škol mohou lobbovat (což je dnes eticky legitimní) ohledně pokynů a ustanovení, a to jak jednotlivě, tak v organizacích nebo asociacích zřízených k tomuto účelu, nebo dokonce pomocí specialistů k tomu určených (což ve školství díky finanční situaci není pravděpodobné). Lobbování znamená „vedení aktivit k ovlivňování veřejných představitelů ... za účelem prosazení vlastních zájmů“¹⁵⁹. Už ve vymezení lobbingu vidíme výrazný prostor pro etiku. Hlavně sousloví „vedení aktivit“ nás podněcuje k otázkám, jaké jsou to aktivity. Mezi etické nároky lobbování Bláha, Dytrt¹⁶⁰ řadí korektní průběh lobbingu, transparentnost s ohledem na určení zájmů a využití pravdivých (nebo alespoň nelživých) informací. Autoři dodávají, že je velmi složité naplnění těchto požadavků, protože proti sobě stojí několik názorových skupin, jejichž tlaky často neumožňují hrát „s odkrytými kartami“. Proto byla formulována další etická kritéria pro lobbing¹⁶¹.

- „respektování ‚veřejného zájmu‘;
- respektování dlouhodobého zájmu, který přinese celospolečenský efekt.“

V podnikatelské sféře¹⁶² se v regulaci lobbingu dostaly nejdále agentury public relations, a proto by mohly školy zaměřit pozornost tímto směrem.

Výhody může škola dosáhnout i osobním stykem ředitele s ministerskými úředníky. Jedná se opět o využívání „známostí“, které v tomto případě pomáhají získat často špatně dostupné informace nebo nacházet možné cesty k získání nadstandardních finančních prostředků (úředníci tak vlastně poskytují know-how). Takovéto praktiky jsou na hranici etiky, nejedná-li se o tajné a nepřístupné informace. Ředitelé však bývají zaměstnání

¹⁵⁹ BLÁHA, J.; DYTRT, Z. *Manažerská etika*. Praha : Management Press, 2003. ISBN 80-7261-084-8, s. 140.

¹⁶⁰ Tamtéž, s. 141.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 141.

¹⁶² Viz BEDNÁŘ, M. Lobby – historie, teorie, metody, etika lobování, možnosti a meze odborů. *Pohledy*, 1999, č. 6.

interními záležitostmi školy natolik, že nemají čas takovéto informace hledat, a zároveň nemají prostředky k tomu, aby jim někdo informace obstaral externě.

5.4.4 Vztahy k inspekci

Pro vymezení prostoru pro neetické jednání je důležitá funkce inspekce. Pokud bude funkce inspekce pouze kontrolní a inspekce bude mít k dispozici dokonce určité sankce, bude to vytvářet více možností pro neetické jednání. Hlavním důvodem bude strach ze závěrů inspekční kontroly. Pokud však bude role konzultační a inspekce se stane partnerem škol na cestě ke „zlepšení školy“, pak budou pravděpodobně vzájemné vztahy se školami probíhat otevřeněji.

Obecně by neměla být zaznamenána žádná snaha ovlivnit názory inspektorů. Škála neetických prostředků začíná opět u využívání známostí a „dobré péče“ (zmíněno výše) a může končit u korupce úředníků inspekce. Motivem ovlivňování inspekce je posudek v inspekční zprávě. Ta je důležitým prvkem konkurenčního boje. Výsledky inspekční zprávy (samozřejmě ty pozitivní) jsou prezentovány a jsou účinným nástrojem komunikace s veřejností.

5.5 Vztah ředitel - rodiče

Vztahy ředitele k rodičům žáků mají mnoho rovin a pro ředitele mohou znamenat řešení mnoha etických dilemat. Škola působí na rodiče ústně předávanou pověstí, ale snaží se také používat komunikační nástroje, aby je ovlivnila. Jde hlavně o prezentaci a propagaci školy v mateřských školách a při různých akcích. Ve velkých městech jsou důležitou cílovou skupinou rodiče dětí, které se chystají k zápisu do první třídy základní školy. V zájmu ředitele a jeho školy (a někdy v existenčním zájmu) je přivést dostatečný počet budoucích prvňáků. Je jisté, že ředitel bude volit nejrůznější marketingové prostředky, aby rodiče přesvědčil. Použití těchto prostředků by mělo být korektní a ředitel by měl prezentovat reálné informace o škole a jejich záměrech. V pokusech o vytvoření etického kodexu učitele najdeme toto doporučení: „Pedagog se zdrží nečestných a nedůstojných aktivit majících za úkol prosadit ekonomické zájmy určitého pedagogického zařízení nebo majících za úkol z ekonomických důvodů zvýšit počet žáků v pedagogickém

zařízení.“¹⁶³ Otázkou zůstává, jak rozeznat „nečestné a nedůstojné aktivity“. Použití marketingových nástrojů je vždy záměrné a má návaznost na ekonomické cíle školy. Účinnost marketingových nástrojů se manipulací výrazně zvyšuje, a proto je těžké udržet „čestnost a důstojnost“.

Ředitel by neměl přijímat od žáků ani od jejich zákonných zástupců dary či služby, které by mohly ovlivnit nestrannost jeho rozhodování a spravedlnost v rovném přístupu ke všem žákům školy.¹⁶⁴ Pro nerovný přístup můžeme najít opět nejrůznější motivy, jako je např. známost rodiče a ředitele školy, rodič dítěte je zaměstnanec školy nebo rodič je sponzor nebo dokonce mecenáš školy.

Eticky na hraně mohou být některá setkání ředitele s rodiči u příležitosti řešení konfliktů. Můžeme říci, že ředitel by měl udržet objektivitu a nezaujatost. Na jedné straně však stojí loajalita k učitelům a snaha je „podržet“. Na druhé straně stojí snaha vyslechnout rodiče a řešit problém k jejich spokojenosti. V obou případech se rozhoduje o pověsti a renomé školy. Konfliktní schůzky s rodiči jsou psychicky náročné a vyčerpávající a kladou vysoké nároky na komunikační dovednosti ředitele.

Ředitel, který doporučuje rodičům užití služeb nebo koupi produktů, jež nabízí škola nebo její sponzor, se podle již citovaného návrhu kodexu nechová eticky, neboť „pedagog nedává svou profesi k dispozici podnikatelským aktivitám a obchodním zájmům, včetně reklamy a marketingu, a to ani v případě, že by z toho neměl osobní finanční prospěch či jiné hmotné výhody“¹⁶⁵. Pravidlo v rámci práce podporujeme, ale je otázka, zda se dá dodržet při nedostatku finančních prostředků škol a nutnosti obstarávat prostředky z nejrůznějších zdrojů.

5.6 Vztah ředitel - ostatní subjekty

5.6.1 Vztah ke sponzorům, grantovým agenturám

Vztah ředitel – sponzor je vztah dnes již oboustranný, založený na vzájemném protiplnění. Pro oba účastníky plynou ze vztahu výhody: škola dostává finanční nebo nefinanční prostředky ke své činnosti; sponzor získává velmi účinný marketingový nástroj. (Někdy se setkáme též s mecenášstvím nebo dárcovstvím, což jsou vztahy, které protiplnění přímo nevyžadují.) Oba aktéři vztahu si tak zpravidla hlídají své zájmy, což

¹⁶³ *Etika a dnešek*. Brno : PedF MU, 1996. ISBN 80-210-1332-X, s. 95.

¹⁶⁴ Srov. *Etika a dnešek*. Brno : PedF MU, 1996. ISBN 80-210-1332-X, s. 95.

¹⁶⁵ Tamtéž, s. 95.

předpokládá oboustranně vstřícnou komunikaci. Ze strany ředitele se eticky hodnotí zejména způsob použití poskytnutých prostředků sponzorem (nebo zde i dárcem). Nemělo by přicházet v úvahu použití prostředků na jiný účel. Zde se otevírá jedno etické dilema, neboť finanční prostředky pro školy jsou obvykle vázány pouze na materiální vybavení a hmotné statky. Ředitel školy musí eticky zhodnotit i případ, kdy sponzorem školy je rodič nějakého žáka (a to je většinou) a jako protiplnění nepožaduje prezentaci firmy, ale „lepší péči“ o své dítě. Do opozice se dostávají etické a ekonomické důvody vedoucí k rozhodování. Podobné dilema nastupuje v případech, kdy sponzor chce prostřednictvím ředitele a školy, kterou svými prostředky podporuje, prodat více svých produktů.

Ředitel musí zaručit plnění závazků, které vůči sponzorovi má (ty sice vyplývají ze vzájemné smlouvy, ale etičnost zde má prostor ve sféře nad rámec „litery“, neboť nikdy nelze právně vymezit všechny nuance vzájemných vztahů a podmínky plnění smlouvy). V rámci plnění těchto závazků by měl ředitel zajistit, „aby bylo každému zřejmé, že určitá činnost je sponzorována z pomoci (,spolupráce‘) konkrétního sponzora“¹⁶⁶.

Vztah ke grantovým agenturám a zadavatelům projektů není vůbec zmapovaný. Know-how týkající se obsahového i formálního vypracování projektu nebo grantu není v dnešní době tajné, neboť existují školení, kde se mohou zájemci patřičné dovednosti naučit. Ředitel se může znát s posuzovatelem zadání projektů nebo grantů a využít této známosti ke schválení zadání (i když projekt není formálně v pořádku). Zatímco v některých případech je použití známostí k získání výhody na samé hraně etiky, v tomto případě je neetické. Ostatní totiž nemají (kromě zmíněného postupu) možnosti k vyrovnání výhody.

5.6.2 Vztah k médiím

Média mají dnes velkou moc a ovlivňují tak širší veřejnost. Z hlediska „dobrého jména“ školy je proto výhodná vstřícnost a dobré vztahy s médii. Etickou otázkou je pravdivost informací, ale také kontrola této pravdivosti v konečných „produktech“ médií. Je to choulostivá záležitost, která se dotýká etiky médií, ale je v zájmu školy práci médií sledovat. Špatná interpretace informací může ohrozit kredit školy, a ředitel tak včasnou kontrolou může uvést informace na správnou míru. Normou by měl být požadavek autorizace konečného textu, pokud je to z časových důvodů možné.

¹⁶⁶ ŠRONĚK, I. *Etiketa a etika v podnikání*. Praha : Management Press, 1995. ISBN 80-85603-94-2, s. 209.

Ve vztahu k médiím také narážíme na „výsledky“ přátelských vazeb mezi řediteli a novináři. Často se jedná o nějakým způsobem zaujaté články nebo hodnocení, prezentaci stále stejných škol v médiích. Vlivem příznivého hodnocení a četnosti účasti v médiích se samozřejmě zvyšuje povědomí o škole. Dotýkáme se i neetického jednání novináře, který porušuje svou zaujatostí vlastní profesní kodex.

5.6.3 Vztah k ostatním školám

Základní školy si navzájem konkurují. Etické otázky vystupují při zkoumání přístupů školy ke konkurenci. Tyto přístupy můžeme zjistit z prezentace škol na veřejnosti. Škola se chce zviditelnit a dosáhnout dobrého jména. Kvalita školy se dá ukázat např. na srovnání s ostatními školami. Jednou z možností srovnání je výběr výsledků nejrůznějších testování. Výběrem určitých výsledků může ředitel získat konkurenční výhodu pro svoji školu tím, že pozitivně ovlivní vnímání školy veřejností a rodiči, kteří se rozhodují, do které školy dají své dítě. Při prezentaci školy v médiích půjde především o korektnost. Ředitelé by rozhodně neměli (vedle samozřejmého apelu na pravdivost a úplnost informací) pomlouvat v médiích ostatní školy.

Pravidlem by mělo být zachování možnosti rovné nabídky všech středních škol, tzn. nepreferovat před žáky pouze určité školy nebo jejich typy. Etický aspekt můžeme najít při podepisování a schvalování výstupních hodnocení žáků. Ředitel by měl klást důraz na pravdivost a objektivnost hodnocení. To je požadavek ke zvážení, neboť je zájmem ředitele, aby se žáci dostali na střední školy, neboť úspěšnost žáků je nástroj pro prezentaci školy.

5.6.4 Vztah k podnikatelským subjektům

Základní škola vstupuje do vztahů s různými podnikatelskými i nepodnikatelskými subjekty z důvodů vlastní hospodářské činnosti (např. pronájem tělocvičny apod.), ale také z důvodů zajišťování oprav a rekonstrukcí školních prostor. V obou případech si zúčastněné strany musí přesně vymezit jednotlivá práva a povinnosti.

Škola provádí hospodářskou činnost za účelem získání finančních prostředků pro svůj další rozvoj. Každý jiný důvod lze posuzovat jako neetický (např. pronajímání prostor školy za zvýhodněných podmínek jako protislužba za protekci apod.).

Opravy a rekonstrukce ve škole jsou pro firmy poměrně zajímavé zakázky. Ředitel školy (pokud k tomu má pravomoc) musí zajistit výběrové řízení za rovných podmínek a s jasně vymezenými kritérii. Zde je opět prostor využívání známostí, nyní ze strany firmy. Řediteli také mohou být nabízeny úplatky k zajištění toho, aby firma zvítězila ve výběrovém řízení a získala zakázku.

6 ZÁVĚR

Záměrem práce bylo podhalit některá etická dilemata v rozhodování ředitele školy na podkladě morality a erudice. Otázkám etiky v práci ředitele školy se totiž nevěnuje téměř žádná pozornost. Je to možná tím, že předpokládáme, že ve škole a jejím řízení se neetické chování neobjevuje a když, tak velmi zřídka. Jiným důvodem může být změna náplně profesní role ředitele. Školy jsou v dnešní době již samostatné subjekty, které jednají svým jménem a mohou vstupovat do právních vztahů. Ředitel školy je statutárním orgánem organizace, která má právní subjektivitu. Profesní role se stále více přibližuje pojetí obecného managementu, což je výhoda pro praxi, neboť se dá mnoho poznatků přenášet a používat. O metody a přístupy k managementu je v dnešní době velký zájem. A musí si je dokonce osvojit i ředitelé škol v rámci požadovaného manažerského vzdělání. Vzdělávání je zaměřeno v první řadě na efektivní zvládnutí nových (manažerských) úkolů. Předpokládá se, že teprve po zvládnutí nové role je čas tematizovat etické otázky, reflektovat vlastní práci z hlediska etických požadavků. Proto do vzdělávání ředitelů není „vkládán“ etický aspekt v řízení školy.¹⁶⁷ Tento obvyklý postup by se mohl v případě řízení školy změnit.

Škola má mnohem větší společenskou odpovědnost než firmy a podniky, protože plní „zakázku“ společnosti. Škola ale vedle deklarace a předávání hodnot a ideálů může poskytovat reálné vzory etického chování, čímž se může lépe vyrovnávat s očekáváními veřejnosti. Etický přístup v řízení školy je tedy nesmírně efektivní, neboť působí na kulturu školy, což vytváří její dlouhodobě dobrou pověst.

Z toho vyplývá, že i v teorii školského managementu by se mělo uvažovat o etických přístupech ve vedení školy. Nemůže se však zůstat pouze na půdě managementu, je nutné volit přístup mnoha vědních disciplín. Každá reflexe činnosti ředitele školy z pohledu etiky totiž může pomoci snížit počet neetických praktik tím, že se na ně zaměří pozornost. Mým přáním proto je, aby práce nezůstala jedinou a dále se rozpracovávala a doplňovala. Na podkladě doplnění by mohl vzniknout etický kodex ředitele školy, který bude dostatečně konkrétní a funkční.

¹⁶⁷ Srov. EGER, L. Ředitel školy jako manažer a jeho příprava. *Učitel'ské listy*, 1999/00, č. VII, č. 3, s. 14-17. ISSN 1210-6313.

SEZNAM LITERATURY

- ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.
- BACÍK, F. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha : PedF, 1998. ISBN 80-86039-49-8.
- BACÍK, K.; KALOUS, J.; SVOBODA, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu. I. díl*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-010-6.
- BACÍK, K.; KALOUS, J.; SVOBODA, J. *Úvod do teorie a praxe školského managementu. II. díl*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-025-4.
- BEDNÁŘ, M. Kariéry „lámané“ eticky zbarvenými kalamitami. *Marketing Magazine*, 2004, č. 10, s. 54-55.
- BEDNÁŘ, M. Lobby – historie, teorie, metody, etika lobování, možnosti a meze odborů. *Pohledy*, 1999, č. 6.
- BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BERAN, V. Jak na žákovskou samosprávnou demokracii? *Učitelství – Příloha pro ředitele*, 2001/02, roč. IX., č. 2, s. I-II. ISSN 1210-6313.
- BLACK, R. P. *Manager – controlled firm*. London : Ritman, 1992.
- BLÁHA, J.; DYTRT, Z. *Manažerská etika*. Praha : Management Press, 2003. ISBN 80-7261-084-8.
- BREZINKA, W. *Filosofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996. ISBN 80-7113-169-5.
- BSTAN-DZIN-RGYA-MTSHO, Dalajlama XIV. *Etika pro nové milénium*. Praha : Pragma, 2000. ISBN 80-7205-788-X.
- BUREŠ, R. *Základy etiky*. Praha : S & M, 1991. ISBN 80-900096-5-4.
- ČÁSLAVOVÁ, E. *Management v tělesné výchově a sportu*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-066-1.
- ČINČERA, J. *Informační etika*. Brno : MU FF, 2002. ISBN 80-210-2981-1.
- DOROTÍKOVÁ, S. (ed.). *Profesní etika učitelství*. Praha : UK PedF, 2003. ISBN 80-7290-102-8.
- DRUCKER, P. F. *Efektivní vedoucí*. Praha : Management Press, 1992. ISBN 80-85603-02-0.

- DRUCKER, P. F. *Řízení neziskových organizací*. Praha : Management Press, 1994. ISBN 80-85603-38-1.
- DYTRT, Z. a kol. *Etika podnikání a veřejné správy*. Praha : VUSTE ENVIS, 1997. ISBN 80-902356-0-3.
- DYTRT, Z. a kol. *Manažerské kompetence v Evropské unii*. Praha : C. H. Beck, 2004. ISBN 80-7179-889-4.
- EGER, L. a kol. *Efektivní školský management*. Plzeň : ZČU, 1998. ISBN 80-7082-430-1.
- EGER, L. *Personální řízení*. Liberec : TU, 2004. ISBN 80-7083-799-3.
- EGER, L. Ředitel školy jako manažer a jeho příprava. *Učitelství listy*, 1999/00, č. VII, č. 3, s. 14-17. ISSN 1210-6313.
- EGER, L.; BLAŽEK, J. Podniková kultura a kvalita života na ZŠ. *Pedagogika*, 1999, roč. 49, č. 1, s. 57-68. ISSN 3330-3815.
- EGER, L.; EGEROVÁ, D. *Image školy*. Liberec : TU, 2000. ISBN 80-7083-440-4.
- EGER, L.; JAKUBÍKOVÁ, D. *Kultura školy*. Liberec : TU, 2000. ISBN 80-7083-441-2.
- Etický kodex je základ při aplikaci metod sociální práce, říká Věra Novotná* [online] Sociální revue 2005 [cit. 24.05.05]. Dostupné na WWW: <http://socialnirevue.cz/item/eticky-kodex-je-zaklad-pri-aplikaci-metod-socialni-prace-rika-vera-novotna>.
- ETICKÝ KODEX SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ ČESKÉ REPUBLIKY* [online] Společnost sociálních pracovníků [cit. 17.7.2006]. Dostupné na WWW: <http://sspcr.xf.cz/>.
- Etika a dnešek*. Brno : PedF MU, 1996. ISBN 80-210-1332-X.
- FEŘTEK, T. *Ředitelská kuchařka*. Kladno : AISIS, 2002. ISBN 80-238-8600-2.
- FISCHEL, M. a kol. *Rozpravy o řízení*. Praha : Naše vojsko, 1996. ISBN 80-206-0514-2.
- FISCHER, W. A.; SCHRATZ, . *Vedení a rozvoj školy*. Brno : Paido, 1997. ISBN 80-85931-34-6.
- GOLD, A. *Řízení současné školy*. Žďár nad Sázavou : FAKTA, 1998. ISBN 80-902614-0-X.
- GRECMANOVÁ, H. Osobnost učitele při vytváření pozitivního školního klimatu. *Učitelství listy*, 1994/95, roč. II., č. 9, s. 2-3. ISSN 1210-6313.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

- HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
- HOFFMAN, V. a kol. *Český manažer v procesu transformace*. Praha : Česká společnost pro jakost, 1997. ISBN 80-02-01189-9.
- HRUBÁ, J. *Ředitel a mezilidské vztahy ve škole – vzor pro žáky?* [online] Učitelství noviny 2006/07 [cit. 29.1.2007]. Dostupné na WWW: <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102949&CAI=2148&EXPS=%22Z%C1KO N%CDK%2A%22+AND+%22PR%C1CE%2A%22>.
- Charta učitelů. UNESCO* [online] Učitelství listy 1994/1995 [cit. 6.11.2002]. Dostupné na WWW: <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=100939&CAI=2155>.
- JAKUBKA, J. *Zákoník práce 2007 s výkladem*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2041-8.
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha : Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6.
- JANOTOVÁ, H. a kol. *Profesní etika*. Praha : EUROLEX BOHEMIA s. r. o., 2005. ISBN 80-86861-42-2.
- JÍŠA, P. *Etika a role sportovního manažera v rozhodovacím procesu*. Diplomová práce. Praha : UK FTVS, 2005.
- KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha : Slon, 1995. ISBN 80-85850-06-0.
- Kodex etiky zaměstnanců ve veřejné správě* [online] Učitelství listy 2002/2003 [cit. 11.2.2003]. Dostupné na WWW: <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101043&CAI=2148>.
- Kodex manažera* [online]. Česká manažerská asociace, Praha 1998 [cit. 18. 8. 2005]. Dostupné na WWW: http://www.cma.cz/layout_cz.asp?NAVID=004004000000.
- KOLÁŘ, P.; SVOBODA, V. *Logika a etika*. Praha : Filosofia, 1997. ISBN 80-7007-100-1.
- KOONTZ, H.; WEIHRICH, H. *Management*. Praha : East Publishing, 1998. ISBN 80-7219-014-8.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-150-9.

- KOŤA, J. Filosoficko-pedagogické úvahy o profesionalizaci učitelství. In *Filosofie – výchova – hodnoty*. Praha : UK PedF, 1999, s. ISSN 0862-4461.
- KOŤA, J. Jsou učitelé na cestě k profesionalizaci. *Česká škola*, 1994, roč. 1, č. 8, s. 12. ISSN 2110-9002.
- KOŤA, J. Poslání školy. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 4, s. 318-328. ISSN 3330-3815.
- KOŤA, J. Problémy v profesionalizaci učitelů. *učitelské noviny*, 1997, roč. 100, č. 3, s. 18-19.
- KOŤA, J. Učitel a jeho profese. In *Pedagogické otázky současnosti*. Praha : ISV, 1994, s. 5-18. ISBN 80-85866-05-6.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Management Press, 1998. ISBN 80-85943-51-4.
- KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0698-9.
- LAUERMANN, M. *Jak efektivně motivovat a rozvíjet lidský kapitál na školách* [online] Učitelství listy 2002/03 [cit. 16.5.2003]. Dostupné na WWW: <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101163&CAI=2148>.
- LAUERMANN, M. *Jaké okruhy problémů by měl zvládat ředitel školy?* [online] Učitelství listy 2002/03 [cit. 30.10.2003]. Dostupné na WWW: <http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101338&CAI=2148>.
- LORENZOVÁ, J. Společnost – škola – učitel a hodnotové orientace současnosti. In *Filosofie – výchova – hodnoty*. Praha : UK PedF, 1999, s. 37-64. ISSN 0862-4461.
- MIŇHOVÁ, J. a kol. *Vybrané problémy z psychologie managementu a leadershipu ve školství*. Plzeň : ZČU PedF, 1994. ISBN 80-7043-103-2.
- MOLITOR, B. *Etika hospodářství*. Praha : Česká křesťanská akademie, 1998. ISBN 80-85795-29-9.
- NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. Praha : Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- NOVÝ, I.; SURYNEK, A. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. Praha : Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0384-X.
- PFEIFER, L.; UMLAUFOVÁ, M. *Firemní kultura*. Praha : Grada, 1993. ISBN 80-7169-018-X.

POL, M.; RABUŠICOVÁ, M. Desatero pro rady škol. *Učitel'ské listy* – Příloha pro ředitel, 2000/01, roč. VIII, č. 4, s. III. ISSN 1210-6313.

POLAČKOVÁ, Z. *Fundraisingové aktivity: jak získávat finanční prostředky od místní komunity*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-694-2.

POPELOVÁ, J. *Etika*. Praha : Česká akademie věd, 1962.

PRÁŠILOVÁ, M. *Jaké kompetence se očekávají od ředitelů?* [online] *Učitel'ské listy* [cit. 2. 10. 2003]. Dostupné na WWW: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101333&CAI=2148>.

PRÁŠILOVÁ, M. *Ředitel školy - autonomní manažer* [online] *ModerniRizeni.iHNed.cz* [cit. 9. 9. 2005]. Dostupné na WWW: http://vzdelavani.ihned.cz/3-22673565-KATEDRA-d00000_detail-b3.

Problémy učitel'ské profese ve světě. Praha : ÚIV, 1997.

Prohlášení Asociace ředitelů základních škol České republiky [online] [cit. 2004]. Dostupné na WWW: <http://www.asociacezs.cz/>.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRUNNER, P. *Zásady managementu a leadershipu ve školství*. Plzeň : Pedagogické centrum, 1997. ISBN 80-7020-003-0.

Rozhovor: Nenechte se v práci ponižovat [online] *Idnes 2007* [cit. 14.02.2007]. Dostupné na WWW: http://jobdnes2.idnes.cz/nenechte-se-v-praci-ponizovat-d23-/zamestnani.asp?c=A070213_684993_fi_osobni_vra.

RÝDL, K. Vedení školy jako pavouk v síti. *Učitel'ské listy*, 1995/96, roč. III, č. 3, s. 10. ISSN 1210-6313.

RÝDL, K. *Zvláštnosti školního managementu*. [online] *Učitel'ské listy*, 1995/1996 [cit. 24. 10. 2003]. Dostupné na WWW: <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=101337&CAI=2148>.

ŘEZNÍČEK, J. *Didaktika a učitel'ská etika v praxi*. Praha : UK PedF, 2004. ISBN 80-7290-149-4.

SÁRKÖZI, R. *Pedagogická komora a etický kodex učitele*. [online] *Britské listy* [cit. 21.2.2005]. Dostupné na WWW: <http://www.blisty.cz/art/22108.html>.

Sedm mýtů o etice. [online] *Moderní řízení* [cit. 1. 10. 2003]. Dostupné na WWW: http://modernirizeni.ihned.cz/3-13423850-m%FDt%F9-600000_detail-85.

SEKNIČKA, P. aj. *Úvod do hospodářské etiky*. Praha : CODEX Bohemia, 1997. ISBN 80-85963-40-X.

SCHELER, M. *Řád lásky*. Praha : Vyšehrad, 1971.

SCHMIDBAUER, W. *Psychologie*. Praha : Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0459-6.

SOLFRONK, J. *Kapitoly ze školského managementu*. Liberec : TU, 2002. ISBN 80-7083-655-5.

SPINOZA, B. *Etika*. Praha : Svoboda, 1977.

ŠIGUT, Z. *Firemní kultura a lidské zdroje*. Praha : ASPI, 2004. ISBN 80-7357-046-7.

ŠRONĚK, I. *Etiketa a etika v podnikání*. Praha : Management Press, 1995. ISBN 80-85603-94-2.

ŠTOČEK, M.; BLAŽEK, J. *Ředitel školy jako manažer*. Praha : Pražské centrum vzdělávání pedagogických pracovníků, 1995.

THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6.

VACEK, P. (ed.) *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-343-3.

VYSOKAJOVÁ, M.; DOLEŽÍLEK, J. *Zákoník práce s komentářem*. Praha : ASPI, 2004. ISBN 80-7357-044-0.

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Zákoník práce č. 262/2006 Sb.

RESUMÉ

Tato teoretická práce se zabývá etikou v práci ředitele základní školy. Po vymezení základních pojmů provádíme popis možností morality člověka. Zabýváme se zejména prvky předporozumění etické praxi, morálnímu vědomí a ctnostem. V další kapitole vymezujeme profesní roli ředitele školy a požadavky na ni na základě různých přístupů. Osobní etika (moralita) na jedné straně a profesní role (erudice) na straně druhé jsou determinantami rozhodování a jednání ředitele školy v situacích s etickou dimenzí. Těžištěm práce je poslední kapitola, kde je provedena analýza vztahů, do kterých ředitel školy vstupuje. Jedná se o vztahy s kolegy ředitele, s žáky, nadřízenými a kontrolními orgány, rodiči, ostatními subjekty v kontextu s celospolečenskou odpovědností školy a její kulturou. V analýze se zaměřujeme na etické aspekty vztahů a formulujeme etická dilemata pro rozhodování ředitele školy. Práce tak po kritickém zhodnocení může sloužit jako podklad pro tvorbu etického kodexu.

This theoretical work deals with the ethics in the work of the headmaster of a primary school. After the definition of main terms, we describe the possibilities of the human morality. We mainly deal with the elements of pre-understanding the ethical practice, moral consciousness (awareness) and virtues. In the next chapter we define the profession role of a headmaster and the requirements on it on the base of different issues. The private ethics (morality) and the profession role (erudition) are the determinants of the decision-making and the behaviour of a headmaster in situations with ethical dimension. In the last chapter we focus on the point of the work that is the analysis of the relationships of a headmaster. That means the relationships with colleagues of a headmaster, with pupils, with superior and supervisory organs, parents, with the other subjects in context with the social responsibility of a primary school and its corporate culture. The aims of the analysis are the ethical aspects of relationships and the formulation of ethical dilemmas for headmaster's decision-making. After the critical evaluation, the work could be used as a foundation for creation of the code of ethics.

PŘÍLOHA