

ŠKOLA VEDENÁ, ŘÍZENÁ A SPRAVOVANÁ

Milan Pol

Anotace: Text je především zaměřen na tři koncepty, které se bezprostředně týkají vnitřního i navenek orientovaného života škol¹. Jde o vedení, řízení a správu školy. V kontextu proměňujících se očekávání vztahovaných na školu autor sleduje změny v příklonu k uvedeným konceptům, ukazuje, co a proč je v současnosti zdůrazněno v obsahu těchto konceptů, a také si všímá vzájemných souvislostí uvedených konceptů. Poté se zejména věnuje otázce, nakolik se sledované změny odrážejí ve významných dokumentech české vzdělávací politiky po roce 1989.

Klíčová slova: škola, vedení školy, řízení školy, správa školy, dokumenty vzdělávací politiky.

Proměny pohledu na školu

Podobně jako v jiných zemích, i v českém prostředí se očekávání vztahovaná ke škole mění.

S jistou mírou zjednodušení lze konstatovat, že po dlouhé dekádě se do listopadu 1989 od škol vyžadovalo především disciplinované plnění zvenčí přicházejících, relativně detailních a jednoznačně formulovaných požadavků. Byla posilována institucionální dimenze školy, jakkoliv – přinejmenším v deklarativní rovině – zůstával součástí věci i ohled na rozvoj organizační dimenze² škol (zejména apelem na specificky ideologicky motivovanou iniciativu lidí ve škole – srov. např. Pařízek 1992, Walterová, et al. 2004 aj.).

Začátek 90. let byl obdobím zásadní změny. Školy se velmi rychle staly místy poměrně široké autonomie. Začalo se od

nich očekávat, že budou schopny absorbovat proměny vnějších poměrů. Přestože se mělo za to, že by školy měly být schopny uspět v nové situaci hlavně uplatněním vlastních sil, jejich internímu organizačnímu rozvoji nebyla zpočátku věnována významnější pozornost. Dominantní role se v novém nastavení dostalo silnými pravomocemi vybaveným ředitelům škol, ale zjevně přitom byly přehlédnuty deficity jejich připravenosti i potřeba vnější podpory škol (nelze říci, že by na ně odborná veřejnost neupozorňovala – srov. např. Kotásek, a kol. 1991, Švecová; Svoboda 1991 aj.).

V důsledku se tak objevila část škol vedená a rozvíjená silnými, tvořivými a často až vizionářskými osobnostmi, které se vyrovnaly s většími požadavky a byly schopné proaktivně táhnout školu jistým směrem. V lepším případě tak činily spolu s řadou ostatních

¹ V tomto textu se orientujeme především na základní a střední školy, máme však zato, že specificky (v některých ohledech velmi podobně, jindy vzdáleněji) se procesy vedení, řízení a správy rozvíjejí na každém stupni i typu školy, ať už je jejím zřizovatelem kdokoliv. Analogicky je uspořádána i celá řada dalších organizací mimo školský sektor.

² Ve shodě s Bergem (2004) nahlížíme školu dvojím způsobem. Jednak jako instituci zvenčí determinovanou závazně danými požadavky (právními, politickými, ekonomickými a dalšími – z tohoto hlediska je v rámci školského systému každá škola stejná, platí pro ni tatáž pravidla a tytéž požadavky). Současně školu chápeme i jako specifickou organizaci (která si v rámci institucionálních mantinelů vytváří svůj profil, a to zejména zevnitř rozvíjenými aktivitami – z tohoto hlediska je každá škola ve školském systému jedinečná).

učitelů a směrem ke společně dohodnuté představě o budoucnosti, která byla přijata i širším okolím školy. Produktem zejména první poloviny 90. let však nezřídka byly také školy, jejichž ředitelé zdůrazňovali v hektické době, jak ji pociťovali, spíše nutnost reaktivní orientace na vnější podmínky a snahu takto uspět v „nejisté každodennosti“, třeba i bez výraznějšího dialogu s okolím školy. Praxe řady dalších škol a jejich pedagogů se pohybovala mezi těmito dvěma mezními polohami (srov. Nezvalová 1999, Pol 1997 aj.).

Teprve postupně, zejména od druhé poloviny 90. let a vlastně až do současnosti, vzniká a kultivuje se požadavek, aby byly školy zevnitř se rozvíjejícími organizacemi s dlouhodobou koncepcí a vizí. Tento požadavek byl zprvu nesměle, posléze zřetelněji doprovázen snahou vytvářet přesnější a jasnější strukturu pro autonomii škol a vést školy k tomu, aby tuto strukturu vlastním specifickým způsobem naplňovaly. Jasným výrazem této snahy jsou dnes především nové úkoly vyplývající pro školy z aktuálního školského zákona (kurikulární reforma, autoevaluace, systém místní správy škol), ale také např. zesílený akcent na přípravu vedoucích pracovníků škol, vnější podporu a současně i vnější odpovědnost škol (srov. Prášilová 2006, Vašátková 2006, Walterová 2001 aj.).

Dnes již zcela zřetelná dichotomie institucionálního a organizačního charakteru škol dává zapomenout nejen na dlouho neměnou pozici školy jako především exekutivní jednotky realizující zvenčí přicházející pokyny. Stejně tak se marginalizuje představa o škole jako místu široké autonomie, které by mělo hlavně zvládat nároky rychle se proměňující každodennosti. Podobně jako v řadě jiných zemí tzv. vyspělého světa, i v českém

prostředí se od škol nyní v zásadě žádá vyrovnání se s dvojitým úkolem: (1) využívat stále relativně širokou autonomii k vlastní profaci a reflexi své práce v úzkém a účinném kontaktu s místním prostředím, (2) zvládat mnohostranné požadavky na skládání účtů ze své práce (koncept tzv. akontability – srov. Leithwood 2003 aj.).

Od řízení k vedení, řízení a správě

Představa školy jako zevnitř se vyvíjející a na vnější požadavky pružně reagující jednotky vede k otázce, jak takový vývoj a pružně reagování v kontaktu s vnějším prostředím zajistit. Odpověď lze nejméně zčásti vidět ve změnách akcentů, k nimž došlo, pokud jde o vedení, řízení a správu škol – v teorii, výzkumu, školské politice i praxi škol (byť v každé z těchto sfér v různé míře).

Obsah konceptu řízení, který byl dlouhou dobu univerzálně používaný jako koncept zastřešující vše, co se ve škole, pokud jde o její administrativní provoz, děje, byl zúžen (vydělil se z něj koncept vedení, který byl dlouhou dobu vnímán jako součást konceptu řízení). Zvládání každodennosti a jejích nároků (podstatný obsah konceptu řízení školy – *school management*³) je a bezpochyby nadále bude důležité a patrně jen sotva méně náročné. Avšak stejně významnou, ba významnější, se stává otázka rozvoje školy, jejího směřování. A právě v souvislosti s ní se ve školských systémech vyspělých zemí dnes explicitně hovoří o sadě aktivit souborně pojmenovávaných jako vedení školy (*school leadership*). Nově se pak hledá vztah aktivit vedení školy k aktivitám řízení školy. Vedle toho v řadě školských systémů zůstává, někdy je dokonce posílen úkol správy školy (*school*

³ Anglické názvy uvádíme proto, že dominují v mezinárodním diskurzu a nezřídka se používají i v českých textech k tématu.

governance), jehož smyslem je dohled nad základním směřováním školy, tedy dohled na způsob, jakým je škola vedena a řízena.

Jde tak o tři skupiny vzájemně souvisejících činností různého obsahu a poslání. Ve školách by měly mít místo rozvojové aktivity vedení opírající se o stabilizující aktivity řízení a kotvené aktivitami správy.

Vedení školy

Početné snahy o vymezení konceptu vedení⁴ nevedou k jednotnosti. Procesy vedení jsou však typicky spojovány se zaměřením na změny a pohyb v organizaci, vizi, misi a hodnoty, strategické záležitosti, transformaci, orientaci na výsledky, cíle a lidi. Populárním jazykem řečeno, jde o snahy „činit správné věci“ – to, co by mělo být posléze uváděno do praxe prostřednictvím aktivit řízení, operativou, v rámci systémů a prostředků, transakcí, prostřednictvím snah „činit věci správně“ (srov. např. Bennis; Townsend 1995). Zapadnout by ovšem neměla kritická poznámka Fostera (1989), který zdůrazňuje ideu vedení jako hybné síly sociální změny, a upozorňuje na to, že v prostředí oboru management bývá vedení často úzce vydáváno za „způsob vylepšování organizací, nikoli přetváření světa“ (1989, s. 45).

Vedení je souborem formativních aktivit. Jde vlastně o proces vlivu, o inspirování a o podporu snah druhých dosahovat společnou vizi, či se k ní přibližovat. Definice vedení tak typicky zdůrazňují budoucí směřování. V rámci aktivit vedení a v zájmu dosahování vyšší kvality jsou iniciovány nové struktury, postupy a cíle. Ti, kteří vykonávají aktivity vedení, se chovají proaktivně (srov. Bush; Glover 2003, Early; Weindling 2004,

Leithwood, et al. 1999, Sergiovanni 1991, West-Burnham 1997, Zaleznick 1989 aj.).

Podle Fidlera (1997) závisí vedení na vzájemné důvěře vedených a vedoucích a také na přesvědčení vedených o smysluplnosti věci. V tomto smyslu tak lze říci, že se důraz přesouvá – zdánlivě paradoxně – spíše na ty, kteří jsou vedeni (*followers*), a na vlastní úkol, než na jedince jako lídra. Většina respektovaných autorů v posledních letech obecně považuje za vhodné takové vedení, které se realizuje na všech úrovních organizace, nejen na jejím vrcholku. Jak např. uvádí Egan (1993, s. 80), v kontextu běžných organizací, „má-li vaše organizace jen jednoho vůdce, pak se jí téměř jistě nedostává vedení“. Podobně Senge zdůrazňuje, že vedoucí pracovníci jsou lidé, kteří „vedou skrze rozvoj nových dovedností, schopností a porozumění věci. A přicházejí z mnoha různých částí organizace“ (1990, s. 15). Také Early a Weindling (2004) zdůrazňují potřebu docenit zejména vztah mezi vedením, mocí a autoritou (vlivem), a dále skutečnost, že vedení se týká skupin a interakce lidí v nich. A v témž duchu Møllerová (2006) považuje názory o potřebnosti silného a viditelného (jedincem realizovaného) vedení za kontra-produktivní pro snahy měnit školy v učící se organizace. Sama naopak zdůrazňuje vedení jako vztahový koncept, jehož praxe se uskutečňuje v interakci lidí a situací, v nichž se lidé nacházejí. „Akcí určuje kontext, ale kontext může zároveň být akcí ovlivněn. To s sebou nese, že vedení školy není nutně synonymem pro určitou pozici, nýbrž může vycházet jak od ředitelů škol, tak od učitelů i jiných lidí ve škole.“ (tamtéž, s. 101) Jinými slovy, vedení může (a mělo by) být distri-

⁴ Podle Cubana (1984) bylo možné najít již v polovině 80. let okolo 350 pokusů vymežit vedení, od té doby přitom pozornost věnovaná tomuto tématu prudce vzrostla. Goddard (1998) s jistou nadsázkou konstatuje: „Je tolik definic vedení, jako je těch, kteří o tomto konceptu píšou“ (s. 4).

buováno v rámci organizace. „Vedení může vycházet odkudkoli, odvozuje se z kontextu a myšlenek jednotlivců, kteří se navzájem ovlivňují. Je to akt, který zmocňuje a zároveň umožňuje stát se zmocnitelem.“ (Foster 1989, s. 187) Aktivita vedení tak nemá primární oporu v pozici člověka v organizaci (byrokratický důvod), či v jeho dovednostech zaujmout druhé (osobnostní důvod), ale spíše ve věcné odbornosti vedoucího (věcný a z toho plynoucí morální důvod – Sergio-vanni 2003).

Moderní koncepce vedení ve školách tak je orientována strategicky, jasně se zaměřuje na učení a vyučování (Harris; Lambert 2003). Tím lze pružněji, včasněji a často i zasvěceněji odhalovat a řešit dílčí problémy, které se v komplexu chodu školy průběžně vynořují, tvrdí to řada autorů (srov. např. Pedlar, et al. 2003). Právě zmíněné ovšem nesnižuje zásadní význam aktivit vedení, realizovaných na vrcholku organizace např. ředitelem školy, naopak, činí ředitelův úkol komplexnějším – jeho součástí je i stimulování aktivit vedení u řady dalších lidí ve škole.

Není bez zajímavosti, podle čeho např. školní inspekce v Anglii usuzuje na kvalitu aktivit vedení ve školách. Hledá ji v souvislosti s jasnou vizí, vědomím hlavního účelu aktivit a vysokými aspiracemi vztahovanými na školu, se strategickým plánováním, které reflektuje a podporuje školní ambice a cíle, s inspirativním vlivem vedoucích, s jejich motivační prací a vlivem na zaměstnance školy a na žáky, s vytvářením dobře pracujících týmů, s poučeným a inovativním vyučováním a prací s kurikulem, s oddaností myšlenke takové školy, která nabízí rovné příležitosti, je inkluzivní a záleží v ní na

každém jednotlivci, s vedoucími pracovníky, kteří jsou ve škole ostatním dobrým vzorem (srov. Ofsted 2003).

Zásadní význam ovšem samozřejmě mají kontextuální determinanty. „Vedení nelze oddělit od kontextu, ve kterém je uplatňováno. Je závislé na místě, na povaze sociální organizace, na cílech, které jsou sledovány, na jednotlivcích, kteří se věci účastní, na zdrojích a časovém rámci a na mnoha dalších faktorech.“ (Leithwood; Riehl 2003, s. 9)

Řízení školy⁵

Již jsme naznačili, že dnešní obsah konceptu řízení se váže ke zvládnání nároků každodennosti, k operativě školního chodu. „Řízení je zaměřeno na účinné fungování v současném souboru okolností a na krátkodobější plánování pro školu“, uvádí jeden z řady podobně smýšlejících autorů (Davies 2005, s. 2). Řízení se především týká exekutivy, plánování, organizování a koordinace zdrojů. Jeho aktivity směřují k vytváření řádu v organizacích. Je tedy vnímáno jako soubor aktivit orientovaných na uvádění již dohodnutých postupů do praxe a na udržování v chodu toho, co již je součástí života školy (srov. Bush; Glover 2003, Early; Weindling 2004 aj.).

V aktivitách řízení hraje významnou roli vytváření a udržování dohodnutých organizačních struktur a systémů, které skýtají vhodné podmínky především pro učení a vyučování. Dobře fungující struktury a systémy (tím spíše, jsou-li věci společné shody ve škole) jsou chápány jako znak dobrého řízení. Umožňují ovšem nejen stávající chod školy, ale i její rozvoj – mimo jiné tím, že napomáhají vytvářet vnitřní soudržnost lidí ve škole

⁵ Pro řízení obvykle bývá užíván termín *management* ve Velké Británii a Austrálii, zatímco *administration* především v USA a v Kanadě. Myslí se tím někdy totéž (orientace spíše na úkoly operativy), jindy však bývá *administration* termínem pro vyšší úroveň řízení a v některých případech se dokonce chápe jako synonymum termínu *leadership* (srov. Coleman; Early 2005). V tomto textu se opíráme o většinový úzus.

v jejich hlavních činnostech. Řízení struktur a procesů může být v dobrém případě spolehlivým východiskem pro aktivity vztahované ke konceptu vedení – a pro vedoucí pracovníky je to vlastně spolehlivý oficiální nástroj, jímž mohou uplatňovat svůj vliv (srov. např. Bolman; Deal 1997; Day 2005 aj.).

I v tomto případě je důležité mezi mnoha systémy a strukturami, které bývají součástí školního života, najít a zdůraznit ty hlavní, nosné – s ohledem na primární úkol školy. Názorný doklad výběru podává Southworth (2004) právě ve vztahu k učení a vyučování. Zdůrazňuje především význam:

- plánování (vyučovacích hodin, jejich částí, rozvrhů, školních tříd a jejich částí, ročníků a jednotlivých žáků);
- stanovování cílů – pro jednotlivce, skupiny, třídy, ročníky, stupně školy, celou školu;
- komunikačních systémů – zvláště schůzí, porad apod.;
- monitorovacích systémů – analýzy dat o učení žáků a další práce s těmito daty, pozorování (hospitace ve třídě, poskytování zpětné vazby);
- rolí a odpovědností jednotlivých pracovníků (včetně mentorování a koučování);
- postupů školy zaměřených na učení a vyučování.

Řízení je tedy prací se zaměstnanci školy a s žáky ve smyslu dosahování čehosi ve směru, který již byl vytyčen. V některých případech bývá kvalita řízení typicky spojována s tím, zda škola provádí systematicky autoevaluaci a pracuje s jejími nálezy, zda monitoruje výkonové ukazatele své práce a zda na tomto základě přistupuje k případné nápravě, s tím, zda se ve škole věnuje pozornost řízení výkonů všech zaměstnanců (směrem k jejich zkvalitňování), zda jsou uplatňovány účinné postupy uvádění do pracovních rolí a dalšího vzdělávání, zda

jsou řízeny finanční a další zdroje v zájmu dosahování pedagogických priorit školy apod. (srov. Ofsted 2003).

Řízení dnes patrně není v „soutěži“ s koncepty vedení a správy nejpobulárnějším konceptem, jeho specifický význam a hodnota jsou ovšem nezpochybnitelné.

Vedení a/nebo řízení?

Otázka uvedená v nadpisu této části je samozřejmě pouze řečnická. Přestože je jasné, že vedení i řízení mají svoje specifika, většina autorů upozorňuje, že oddělování vedení a řízení od sebe nebývá bez problémů; zejména v praxi školního života se aktivity vedení a řízení mohou překrývat, je mezi nimi mnoho souvislostí, ba závislostí. Jak řízení, tak vedení je pro školu nezbytné a je mezi nimi potenciálně synergický vztah: „Vedení by mělo poskytnout hnací sílu a směr pro lepší výkony, zatímco řízení by mělo co nejlépe využívat zdroje a procesy k dosažení těchto výkonů. Součástí aktivit řízení je také účinná evaluace, plánování, řízení zaměřené na dosahování stanovených výkonů a rozvoj zaměstnanců“, zdůrazňuje se např. v jednom z dokumentů školní inspekce v Anglii (Ofsted 2003, s. x).

V podobném duchu se vyjadřují také Bush a Glover (2003, s. 10): „Vzhledem k tomu, že nyní je široce přijat rozdíl mezi vedením, procesem vlivu založeném na hodnotách a jasně vyjádřené vizi vedoucí ke změně, a řízením, tedy efektivní implementací rozhodnutí souvisejících hlavně s tím, co se týká udržování chodu, je důležité, aby obě tyto duality, vedení i řízení, byly stejně významné.“

Zapotřebí je tedy jak dobré vedení, tak dobré řízení, přičemž důležité jsou proporce obou těchto souborů aktivit. „Příliš mnoho řízení – a škola může šlapat na místě, byť hladce. Příliš mnoho vedení – a škola se může pohybovat všemi možnými směry,

zmatečně a nikdy hladce!⁶, zdůrazňuje Southworth (2005, s. 83). A snad ještě výstižněji se k věci vyjádřili Bolman a Deal: „Organizace, které jsou přespříliš řízeny, ale nedostatečně vedeny, nakonec ztrácejí vědomí účelu své existence. Málo řízené organizace se silným charismatickým vedoucím mohou mít dočasně úspěch, ale záhy poté rovněž ztroskotávají. Výzvou moderní organizace tak je udržet si objektivní perspektivu manažera stejně jako ty nádherné záblesky vize a oddanosti k ní, které přináší vedení“ (1997, s. xiii-xiv).

V rámci svého disertačního projektu zkoumá Sedláček (2007) rozhodování v práci ředitelů základních škol. Níže uvedené výroků (tab. 1) byly součástí rozhovorů, které tento kolega nedávno prováděl na jedné škole v menším městě Jihomoravského kraje. Lze na nich mimo jiné vidět, jak obtížné je rozdělovat procesy vedení a řízení, jak mohou být tyto procesy (potenciálně) komplementární, ale také to, že nároky na jednu z těchto procesů mohou být vnímány jako omezující ty druhé (v tomto případě přemíra tlaku na aktivity řízení odvádí od aktivit vedení).

Tab. 1: K vedení a řízení na české základní škole

„Nejvíc času bych chtěl věnovat těm pedagogickým záležitostem. Ale já musím jednat s různými institucemi a jsem tím úplně zavalený. Teď pořád sháním taky peníze na jazykovou učebnu a na to hlavní nemám čas. Chtěl bych se věnovat hlavně svému sboru, metodice a kontrole. Hlavně metodice začínajících učitelů, družině a jejím problémům, pomůckám ... to je dost důležitý, ale je na to minimum času. Pořád k tomu musím jezdit na školení k zákonům, rozpočtům a tak ... Gró práce ředitele by podle mě mělo být v pedagogické práci, ale bohužel jsme právní subjekt a dělám manažerskou práci.“ (ředitel)

„Ono té agendy různé sem chodí hodně do školy, to tady vidíte ostatně sám každý den nebo obden, abych třeba nepřeháněla... já se snažím, co jde, tak dělám sama, ale většina musí jít stejně k panu řediteli, no a on to musí projít nebo aspoň podepsat nebo se to nějak řeší. Je to o tom, jak bych řekla, o tom rychlém řešení, který leží na tom vedení a hlavně teda na ředitelovi. To je proto, že většina těch materiálů je určena přímo jemu, nebo i ty lidi, co sem jdou jednat o něčem, tak chtějí mluvit s ním. A i paní zástupkyně, když tady pan ředitel není, tak v nějakých záležitostech raději počká na něj.“ (hospodářka školy)

„[...] denně vznikají další problémy, jo, onemocní ti uklízečka, tak sháním záskok, abych i ušetřil, přijde úraz nebo učitelé něco vyvedou a tak pořád dokola.“ (ředitel)

„[...] ten život tady přináší různý situace, jo ... Když to lapidárně řeknu, tak já jsem tady vlastně od toho, aby ta škola prostě jela a plnila ty svoje povinnosti. Musím ji takřikajíc udržet v dobrém tempu, aby fungovala, aby ji ty různé věci neochromovaly.“ (ředitel)

Úkol ředitele školy trvale obsahuje nároky související s řízením i s vedením. Od ředitele školy se očekává, že bude dobrým manažerem kvality, stejně jako dobrým vedoucím schopným pečovat o účel a kulturu školy, o lidi v ní. To před něj staví nutnost řešit řadu dilemat souvisejících zejména s otázkou

priorit. Pletivo vztahů mezi těmito dvěma sadami aktivit naznačuje Day: „Vizionářské a tvořivé vedení a efektivní řízení si žádají záměrnou snahu o integraci, vytvoření společné sítě a soudržnost: spojení kvalitativních a kvantitativních ohledů školního vzdělávání, spojení látky a procesu, vnějších

a vnitřních pohledů, strategických a operačních perspektiv současně.“ (2005, s. 400) Pro ředitele školy jde tedy o úkol v tomto smyslu komplexní.

Správa školy

Správa školy bývá vymezována v zásadě dvojím způsobem – široce, jako koncept, který obsahuje formální i méně formální kontrolu a vliv vztahující se ke školám, a působí jako síť tlaků ovlivňujících školní praxi (srov. Glatter 2001), častěji pak v užším vymezení jako systém místní správy se školskými radami či jejich analogiemi v jeho centru. I když užší chápání správy obsahuje riziko chápání škol jako poněkud izolovaných jednotek starajících se především o vlastní zájmy (srov. Ouston 2003), většina autorů spojuje správu škol především se školskými radami. V tomto textu se budeme držet užšího vymezení.

Správa je konceptem, který se vztahuje ke specifickému spojení škol s jejich širším prostředím především na místní úrovni. Historicky vznikalo spojení škol a školských rad v zásadě dvěma způsoby (odhlížíme od kombinovaných řešení). V tradičně decentralizovaných evropských zemích šlo o zdola jdoucí iniciativy (např. v Dánsku, Anglii a Walesu, Nizozemí), kdy ustavení správních jednotky nezřídká předcházelo vzniku školy, případně probíhalo víceméně souběžně – školská rada se tak od počátku podílela na správě „své“ školy. V zemích centralistické tradice došlo na místní správu škol se školskými radami (u nás ještě nedávno nazývanými rady škol) v jejím centru výrazně později, vlastně až v posledních dekádách. A obvykle se jednalo o změnu iniciovanou – poněkud paradoxně – shora, z centra. Tak tomu bylo např. v sousedním Rakousku, ale také u nás (srov. Pol; Rabušicová 1996).

Správa školy znamená především otevření otázky základního směřování školy k diskusi,

a to nejen zástupcům školské veřejnosti, ale také rodičům, zřizovatelům a dalším subjektům. V dobrém případě by nemělo jít o koncept soupeřící s vedením a řízením, ale spíše o jednu z částí specificky triangulovaného mechanismu rozvíjení školního života na místní úrovni.

Ukazuje se, že v řadě rozmanitých kontextů školských systémů dnes otázka nestojí, zda mít či nemít systém místní správy škol, ale spíše jak co neúčinněji hledat a nacházet nezbytnou rovnováhu mezi jednotlivými aktéry správy škol a jak docházet ke konsenzu. Za tradičně významný a typický se dá považovat potenciální konflikt mezi zastupováním státních, místních a dalších zájmů ve školských radách. Členové těchto uskupení se nezřídká ocitají v několikerém tlaku současně, který je veden z různých úrovní a od různých skupin zainteresovaných na práci školy. Problémy prosazování partikulárních zájmů, ale také jasných a transparentních priorit členů správních těles, vstup politických faktorů do věci, zastupování skutečných zájmů reprezentovaných skupin, ale také kompetentnost rozhodování, vyváženost zastoupení členů (zejména v případě rodičů), vztahy pedagogických odborníků a laiků a taky vztah mezi školskou radou a těmi, kteří jsou v rolích ředitelů škol, patří k otázkám, které se diskutují, případně řeší nejčastěji. K nim se řadí ještě otázka veřejné informovanosti o systému místní správy škol a jeho smyslu, otázka připravenosti a přípravy členů školských rad, posilování těchto aktivit správy v rámci školského i širšího sociálního systému aj. (srov. Glatter 2003, Pol; Rabušicová 1996, 1998 aj.).

Systém místní správy škol je často považován za výzvu i příležitost související se snahami o rozvoj občanské společnosti. Pozornosti by neměl uniknout ani do budoucna zaměřený postřeh Sayera (1996), podle něhož má tato platforma potenciál

stát se masovým prostředkem vzdělávání dospělých. Především ale považujeme za zásadní zdůraznit potenciál školských rad při ovlivňování základního směru rozvoje škol a dohled nad ním. Kvalita místní správy školy bývá v některých kontextech hodnocena v souvislosti s tím, zda a jak pomáhá formulovat školská rada vizi a směr školy, zajišťovat, aby škola naplňovala své

statutární povinnosti (včetně inkluzivních postupů ve vztahu k žákům se speciálními pedagogickými potřebami, rovnosti přístupu k žákům různého etnického původu, zdravotních dispozic a pohlaví), a i s tím, zda a jak správní orgán školy rozumí silným a slabým stránkám školy, zda vytváří výzvy a nabízí oporu těm, kteří školu vedou a řídí (srov. Ofsted 2003).

Tab. 2: Vedení, řízení a správa školy v přehledu

Český termín	Anglický termín	Teoretické zázemí	Základní pojmy	Hlavní aktéři	Podstata
Vedení školy	School leadership	Škola jako zevnitř se rozvíjející dynamická jednotka	Vize, rozvoj, strategie, budoucnost	Převážně zaměstnanci školy	Vedení školy směrem k lepší kvalitě
Řízení školy	School management	Škola jako spolehlivě fungující organizační jednotka	Řád, systém, struktura, organizace, operativa, dnešek	Převážně zaměstnanci školy	Zajišťování podmínek pro realizaci snah vést školu směrem k lepší kvalitě
Správa školy	School governance	Škola jako místo realizace zájmů širokého spektra (převážně vnějších) skupin	Celkový chod – v každodennosti i strategickém směřování	Zástupci rodičů a dalších místních zájmových skupin, učitelů, někdy i věkem dospělých žáků ⁶	Dohled nad vedením i řízením školy

K přípravě aktérů vedení, řízení a správy škol

Rozčlenění souborů aktivit na vedení, řízení a správu škol otevírá také otázku, jak k jejich zvládnání připravovat hlavní aktéry.

Pokud jde o reálný stav přípravy uvedených aktérů k takové činnosti, v českém případě lze

hovořit o nevyrovnaně a celkově nepříliš silně rozvinutém systému. Pro zaměstnance škol se nabízejí dílčí příležitosti zejména v různých formách dalšího vzdělávání s rozmanitými cíli, obsahem a formou, některé mají silnější, jiný méně silný potenciál připravovat účastníky pro úkoly vedení a řízení. Dílčí příležitosti poskytují některé školy i svým žákům a někdy

⁶ V případě širšího pojetí správy školy i zástupci dalších subjektů – napříč spektrem školství i společnosti jako takové.

i rodičům (hlavně zapojováním se do demokratických struktur školy). Příprava pro úkol správy školy zůstává – stejně jako celá tato oblast – tak trochu na okraji zájmu. Inspirací příštím snahám o nápravu by v tomto mohly být příklady ze zemí, k nimž se také chceme vztahovat, a kde jsou snahy vytvářet a naplňovat příležitosti ke vzdělávání členů školských rad úspěšnější, i když také ne bez problémů (srov. např. Hood 2003). V kontextu přípravy pro všechny tři pojednávané soubory však jistě není od věci myslet i na specifické potřeby těch, kteří jsou dnes zřizovateli, vnějšími kontrolory, ba hodnotiteli práce škol (např. inspekce), školskými politiky či zástupci dalších zainteresovaných skupin na různých úrovních.

Příprava pro vedení, řízení a správu škol je komplexní výzvou, která se týká mnoha rozmanitých skupin a jednotlivců, měla by být dlouhodobým procesem uskutečňovaným v různých formách, procesem dobře plánovaným, realizovaným a vyhodnocovaným, podpořeným dostatečně zdroji materiálními, informačními, ale např. i časovými. Nedostatečná pozornost přípravě aktivit vedení, řízení a správy škol znamená riziko, že budou tyto procesy až příliš vystaveny voluntarismu.

Vedení, řízení a správa školy ve vybraných dokumentech české vzdělávací politiky

Nyní se zaměříme na to, jak se posuny v akcentech na vedení, řízení a správu školy odrazily ve vybraných dokumentech české vzdělávací politiky. Považujeme to za významné – v těchto dokumentech by se měly, mimo jiné, odrážet potřeby praxe a také požadavky na ni. Měly by v nich být rovněž formulovány cesty, jak tyto potřeby naplňovat.

Školství v začátku 90. let bylo předmětem mnoha diskuzí, jichž se výrazně zúčastnilo

několik skupin, které předložily a snažily se prosadit vlastní programové návrhy (srov. Kotásek 1991, Koucký 1991, Návrh... 1991, NEMES 1991, 1993, Odpověď... 1992, Odpovědi... 1992, Solfronk, et al. 1991 aj.). Přestože obsahovaly řadu zajímavých myšlenek, z nichž mnohé se později uplatnily, jako celek nebyl přijat ani jeden z návrhů. Pokud jde o námi sledované téma, do jisté míry se v některých z návrhů hovořilo o potřebě obnovit koncept řízení školy (implicitně předpokládající i elementy konceptu vedení) a také o potřebě (zatím neexistující) správy.

Jistým předznamenáním postupně rostoucího tlaku na ekonomickou stránku vzdělávání, na větší míru systematickosti v rozvíjení škol a školského systému, na strategickou dimenzi rozvoje a postupně také na vnější odpovědnost škol byl dokument *Kvalita a odpovědnost* (1994). Na jedné straně se v něm sice zdůrazňuje, že „Ředitel školu operativně řídí. Odpovídá za dodržení vzdělávacího programu, za úroveň školy, za efektivní využívání finančních prostředků a za vytvoření podmínek pro výkon funkce školní inspekce, rozhoduje přijetí žáka do školy.“ (1994, s. 22) – akcent je tedy zcela jasně položen na řízení školy. K tomu se přiřazuje explicitní vymezení správy školy (s možností takový systém zřizovat): „Rada školy schvaluje návrh rozpočtu, zprávu o hospodaření a výroční zprávu školy, vyjadřuje se k celkovým koncepčním záměrům školy a navrhuje zřizovateli odvolání ředitele.“ (1994, s. 23) V dokumentu se však také počítá s postupnou transformací vzdělávací soustavy založenou mj. na společné iniciativě škol, učitelů a veřejnosti, ohlašuje se vytvoření specifických požadavků pro klíčové funkce (mezi jmenovitě uvedenými je i funkce ředitele školy).

V pozdějším dokumentu *Školství na křižovatce* (1998) se uvádí: „...došlo v uplynulých letech k zásadní změně postavení ředitelů

škol. Charakter práce ředitelů škol se rozsahem jejich zodpovědnosti a pravomocí přesunul od charakteru práce „pedagogického vedoucího školy“ ke komplexnímu manažerskému pojetí jejich práce.“ (1998, s. 114) Tamtéž se dále konstatuje, že „kvalitní výkon práce ředitele školy tak vyžaduje sledování všech aspektů řízení školy, tedy kromě vlastního pedagogického rovněž koncepčně-strategický aspekt rozvoje školy, dále aspekt ekonomický, personální apod. Ředitelé se výrazným posílením svých pravomocí stali nejdůležitějším článkem řízení školství.“ (1998, s. 114) Je zřejmé, že součástí konceptu řízení se zde chápe i to, co se dnes vnímá jako vedení a co se z konceptu řízení vyděluje. Formulace ve vztahu ke správě školy zůstávají významem prakticky beze změny – odpovídají tomu, co bylo uvedeno v předchozím dokumentu.

Autoři *Zelené knihy* téměř v závěru 90. let minulého století konstatovali: „Rozsáhlý přesun pravomocí na ředitele škol byl jedním z nejvýznamnějších rysů vývoje po roce 1989. Tento vývoj ovšem nebyl rovnoměrný ve všech oblastech: ředitelé škol jsou odpovědní za dodržování předpisů a za využívání přidělených finančních prostředků, provádějí personální politiku a mají také pravomoci v realizaci poměrně značné části kurikula, ne zcela jasná je však jejich odpovědnost za strategii dalšího rozvoje školy a za kvalitu vzdělávání.“ (České..., 1999, s. 75) A tamtéž: „Na úrovni školy nejsou pravomoci ředitele jako představitel státní správy vyváženy skutečnou existencí rady školy jako samosprávného orgánu.“

Významné a nové akcenty přináší *Bílá kniha* (2001). Je v ní explicitně zdůrazněna vnitřní proměna školy, potřeba vytvoření a realizace dlouhodobé koncepce práce školy, vize školy, stanovení vlastních cílů školy, týmová práce, za jejíž výsledek ovšem nese v konečné instanci odpovědnost ře-

ditel. „Zvlášť náročné jsou požadavky na roli a osobnost ředitele, s neautoritativním jednáním, ale s autoritou demokratického lídra.“ (Národní..., 2001, s. 42) Do popředí se tak dostávají nejen aspekty řízení školy, ale také mnohé z těch, které souvisejí s aktivitami vedení školy. A nově se zdůrazňuje význam správy školy.

Směrem ke zdůraznění rovnováhy mezi vedením, řízením a správou školy se odvíjejí i některé formulace *centrálních dlouhodobých záměrů* navazujících na strategický dokument Bílá kniha. V dosud posledním z nich (2005) je např. na jedné straně položen důraz na nové požadavky na práci pedagogických pracovníků a potřebu jejich dalšího vzdělávání – v souvislosti s kurikulární reformou, evaluací a autoevaluací apod. – a zvažuje se mj. podpora odpovídajícími rozvojovými programy, dalším vzděláváním, příležitostmi k výměně zkušeností. Současně se ale v tomto dokumentu explicitně uvádí: „Nesporný vliv na zlepšení organizace chodu středních škol má růst manažerských schopností ředitelů.“ (Dlouhodobý..., 2005) A dále tamtéž: „Klíčovou postavou ... jsou učitelé. Bez jejich angažovanosti v průběhu všech etap reformy nedojde k jejímu efektivnímu provedení a proces bude pouze formální změnou kurikula. Podpora učitelů je tedy klíčovým parametrem kurikulární reformy.“

Obecně lze říci, že sledované oblasti je v dokumentech české vzdělávací politiky věnováno poměrně málo prostoru. V relevantních pasážích vybraných dokumentů však je v průběhu let směrem k dnešku vidět určitý posun, který je možné vnímat v souvislosti se změnami očekávání a požadavků vztahovaných na školy, ale i v souvislosti se změnami v akcentech a v obsazích, pokud jde o koncepty vedení, řízení a správy škol. Zdaleka ne vždy jde ovšem o explicitní a jasně vymezující formulace. Nezřídka zůstává u nepřímých, terminologicky nejednotných,

na dílčí aspekty věci orientovaných vyjádření, která lze jen obtížně složit v celek. Podpora změn, kterou autoři dokumentů deklarují, tím trátí na síle. Zdá se, že má-li jít o „úspěch reformy vzdělávání a udržitelnosti nastartovaných procesů ve školách“ (Dlouhodobý..., 2005), pak bude vhodné otevřít prostor i pro diskusi o nových obsazích konceptů řízení, vedení a správy, o tom, jak jednotlivé jevy a procesy pojmenovávat, a o tom, jak jejich realizaci pomáhat i na úrovni dokumentů vzdělávací politiky.

Závěrem

Požadavky na dnešní školu odkazují na školu v pohybu, školu rozvíjející se ke smysluplné představě (vizi), která je – v dobrém případě – výsledkem shody lidí nejen ve škole. Tento pohled počítá se značně pokročilejší, hlubší angažovaností na životě školy ze strany zástupců různých skupin dospělých i nedospělých, odborníků i laiků. Počítá také, a to v nemalé míře, s povinností školy vztahovat své aktivity k širším rámcům a očekáváním – skládat účty ze své práce. To implikuje i nutnost jasněho posilování těchto trendů ve vzdělávací politice.

Nové akcenty v pojetí vedení, řízení a správy škol se ovšem projevují v dokumentech české vzdělávací politiky jen zčásti. Nejen nároky posledních změn, ale především celá

logika nastavení systému přitom jasně předpokládají rozproštění procesu vedení ve školách, funkční řízení a rozvíjející se procesy správy školy. Všem těmto aktivitám a jejich vzájemným vztahům by patrně bylo vhodné věnovat v dokumentech vzdělávací politiky více explicitní pozornosti; jsou významné a jejich zvládnání nepřichází automaticky. Vzdělávací politika může zdar věci svým dílem účinně podpořit tím více, čím více budou její dokumenty pevným a realistickým východiskovým rámcem, který se jasně opírá – mimo jiné – o analýzy praxe.

Zřetelné rozlišení mezi koncepty vedení, řízení a správy škol není samoučelné. Může pomoci např. při hledání odpovědi na otázky kvality práce jednotlivých škol, při hodnocení potenciálu rozvoje škol i toho, jak je tento potenciál v jednotlivých případech naplňován. Poskytuje rovněž pevnější oporu při rozhodování o vnější podpoře škol a jednotlivých aktérů jejich života, stejně jako při formulování priorit rozvoje škol a školství.

Dokumenty vzdělávací politiky by měly zřetelně vést k tomu, co je hlavní ideovou osou nastavení školského, resp. širšího společenského systému u nás, a co lze, konečně, považovat za hodnotnou vizi: *tvořivě vedené, spolehlivě řízené a citlivě spravované školy*. Bez jasného směřování k takové vizi může být autonomie škol rizikovým uspořádáním.

Literatura:

- BENNIS, S.; TOWNSEND, R. *Reinventing Leadership*. London : Piatkus, 1995.
- BERG, G. School Development – a Matter of Approaching the Available Scope for Action. In AHONEN, J.; DUNNING, G.; IVANOVA, I.; KELLEHER, A.; POL, M. (Eds.). *Leadership and School Culture – Opportunities and Challenges. Proceedings of the International Conference ENIRDEM 2004*. Helsinki, 23.–26. září 2004.
- BOLMAN, L.; DEAL, T. *Reframing Organizations*. San Francisco : Jossey-Bass, 1997.
- BUSH, T.; GLOVER, D. *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham : NCSL, 2003.
- COLEMAN, M.; EARLY, P. *Leadership and Management in Education*. Oxford : Oxford University Press, 2005.
- CUBAN, L. Transforming the frog into a prince: effective schools research, policy and practice at the district level. *Harvard Education Review*, 1984, 54, č. 2, s. 129-151.

-
- České vzdělání a Evropa. Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do EU. Praha : Sdružení pro vzdělávací politiku, 1999.
- DAVIES, B. The essentials of school leadership. In DAVIES, B. (Ed.). *The Essentials of School Leadership*. London : SAGE, 2005, s. 1-9.
- DAY, Ch. The UK policy for school leadership: Uneasy transitions. In *International Handbook of Educational Policy*. Part one. Dordrecht : Springer, 2005, s. 393-422.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. <http://www.msmt.cz/dokumenty/ostatni-dokumenty> (přečteno 22. 3. 2007).
- EARLY, P.; WEINDLING, D. *Understanding School Leadership*. London : Paul Chapman Publishing, 2004.
- EGAN, G. *Adding Value: A Systematic Guide to Business-Driven Management and Leadership*. San Francisco : Jossey Bass, 1993.
- FIDLER, B. School leadership: some key ideas. *School Leadership and Management*, 1997, 17, č. 1, s. 23-37.
- FOSTER, W. Toward a critical practice of leadership. In SMYTH, J. (Ed). *Critical perspectives on educational leadership*. London : The Falmer Press, 1989, s. 39-63.
- GLATTER, R. Governance and educational innovation. In DAVIES, B.; WEST-BURNHAM, J. (Eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London : Pearson Education Limited, 2003, s. 228-237.
- GLATTER, R. The governance of education: current challenges. *Management in Education*, 2001, 15, č. 1, s. 6-9.
- GODDARD, T. *Of daffodils and dog teams: reflections on leadership*. Příspěvek prezentovaný na výroční konferenci BEMAS (the British Educational Management and Administration Society), Warwick, 1998.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. *Primary Leadership: Realising the Power of Emotional Intelligence*. Boston : Harvard Business School Press, 2002.
- HARRIS, A.; LAMBERT, L. *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Maidenhead : Open University Press, 2003.
- HOOD, S. The role of parents in schools and education: current debates and future visions. In DAVIES, B.; WEST-BURNHAM, J. (Eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London : Pearson Education Limited, 2003, s. 256-263.
- KOTÁSEK, J., a kol. Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích. *Učitelství noviny*, 1991, 94, č. 33, příl. Obzor, s. 1-4.
- KOUCKÝ, J. Snaha najít konkrétní cestu. (Návrh koncepce rozvoje školství Skupiny pro vzdělávací alternativy IDEA). *Učitelství noviny*, 1991, 94, č. 33, příl. Obzor, s. 1.
- Kvalita a odpovědnost. Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha : MŠMT, 1994.
- LEITHWOOD, K.; JANTZI, D.; STEINBACH, R. *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham : Open University Press, 1999.
- LEITHWOOD, K.; RIEHL, C. What do we already know about successful school leadership? *AERA Division A Task Force*. Washington (DC) : AERA, 2003.
- MØLLEROVÁ, J. Demokratické školství v Norsku: důsledky pro vedení školy v praxi. In POL, M.; RABUŠICOVÁ, M.; NOVOTNÝ, P., et al. *Demokracie ve škole*. Brno : MU, 2006, s. 99-108.

-
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* Praha : MŠMT, 2001.
- Návrh projektu transformace výchovně vzdělávací soustavy. *Učitel'ské noviny*, 1991, 94, č. 35, s. 3-10.
- NEMES *Svoboda ve vzdělání a česká škola.* Dokument NEMES 1990-1991. Koncepce transformace vzdělávací politiky, vzdělávání a školy v ČR.
- NEMES *Zásady realizace svobody vzdělávání v české škole.* Dokument NEMES 1993.
- NEZVALOVÁ, D. Je snadné řídit školy v období transformace? *Pedagogická orientace*, 1999, č. 3, s. 46-53.
- Odpověď na sedmnáct otázek. Vyjádření skupiny ČMOS PŠ k transformaci školství. *Učitel'ské noviny*, 1992, 95, č. 9, s. 8.
- Odpovědi čtyř týmů na 17 otázek o transformaci školství. *Učitel'ské noviny*, 1992, 95, č. 1, příl. Obzor, s. 1-4.
- OFSTED *Framework 2003 – Inspecting Schools.* London : Stationery Office, 2003.
- OSTON, J. Introduction. In DAVIES, B.; WEST-BURNHAM, J. (Eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management.* London : Pearson Education Limited, 2003, s. 225-227.
- PAŘÍZEK, V. Criteria for Future Management of Education in Czechoslovakia. In Van WIERINGEN, F. (Ed.). *Training for educational management in Europe.* De Lier : Academisch Boeken Centrum, 1992, s. 35-44.
- PEDLAR, M.; BURGOYNE, J.; BOYDELL, T. *A Manager's Guide to Leadership.* Maidenhead : McGraw-Hill, 2003.
- POL, M. *Management of Czech Schools: with or without Teachers' Participation?* Závěrečná zpráva z výzkumu podporovaného RSS, grant č. 346/1996. Brno-Budapešť : CEU, 1997.
- POL, M.; RABUŠICOVÁ, M. (ed.). *Rady škol – věc veřejná? Sborník z pracovního semináře konaného 25. listopadu 1997 na FF MU v Brně.* Brno : MU, 1998.
- POL, M.; RABUŠICOVÁ, M. (ed.). *Správa a řízení škol: rady škol v mezinárodní perspektivě.* Brno : Paido, 1996.
- PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu.* Praha : TRITON, 2006.
- SAYER, J. *Rady škol v Anglii a Walesu.* In POL, M.; RABUŠICOVÁ, M. (ed.). *Správa a řízení škol: rady škol v mezinárodní perspektivě.* Brno : Paido, 1996, s. 44-54.
- SEDLÁČEK, M. Přepis rozhovorů s ředitelem a dalšími pracovníky školy Y. *Nепublikovaný pracovní materiál k disertačnímu projektu.* Brno : FF MU, 2007.
- SENGE, P. *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization.* New York : Century Business Books, 1990.
- SERGIOVANNI, T.J. *Building Community in Schools.* San Francisco : Jossey-Bass, 1994.
- SERGIOVANNI, T.J. A cognitive approach to leadership. In DAVIES, B.; WEST-BURNHAM, J. (Eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management.* London : Pearson Education Limited, 2003, s. 16-24.
- SERGIOVANNI, T.J. *The Principalship. A Reflective Practice Perspective.* Boston : Allyn and Bacon, 1991.
- SOLFRONK, J., et al. Řízení školy. Expertní studie k Rozvaze o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích. *Učitel'ské noviny*, 1991, 94, č. 45, s. 13.
- SOUTHWORTH, G. Learning-centered leadership. In DAVIES, B. (Ed.). *The Essentials of School Leadership.* London : SAGE 2005, s. 75-92.

SOUTHWORTH, G. *Primary School Leadership in Context: Leading Small, Medium and Large Sized Primary Schools*. London : Routledge&Falmer, 2004.

Školství na křižovatce. Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy v letech 1997–1998. Praha : ÚIV, 1998.

ŠVECOVÁ, J.; SVOBODA, J. *Průzkum přípravy ředitelů škol v ČR*. Praha : ÚÚVPP, 1991.

VAŠTATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : UP, 2006.

WALTEROVÁ, E. Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: sborník z celostátní konference*. Praha : PedF UK, 2001, s. 9-18.

WALTEROVÁ, E., et. al. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno : Paido, 2004.

WEST-BURNHAM, J. *Managing Quality in Schools*. London : Pitman, 1997.

ZALEZNICK, A. *The Managerial Mystique Restoring Leadership in Business*. New York : Harper & Row, 1989.

Z WEBOVÝCH STRÁNEK

www.acor.cz

Problematika osobnostního rozvoje studentů pedagogických oborů vzbuzuje diskuse nejen u vysokoškolských učitelů. Patrně málokdo pochybuje o potřebě zdůraznit tento akcent v rámci studia, avšak realita praxe mnohdy dává snahám v naznačeném směru jen málo šancí, především z finančních důvodů. Koncepční a účinná osobnostní příprava studentů je tak v tomto kontextu obvykle závislá i na finanční podpoře z vnějších zdrojů.

Jedním z příkladů dobré praxe je projekt realizovaný na Ústavu pedagogických věd FF MU Brno s finanční podporou Evropského sociálního fondu a MŠMT ČR. Hlavním cílem projektu *Zkvalitnění vzdělávání a odborné přípravy studentů pedagogiky a sociální pedagogiky a poradenství: posílení osobnostní kompetence absolventů* je posílení odborné kvalifikace absolventů oborů pedagogika a sociální pedagogika a poradenství na FF MU zejména v oblasti osobnostních a některých odborných kompetencí, a tím i zvýšení jejich šancí uplatnit se na trhu práce. Z webových stránek projektu lze mj. vyčíst, že jedním z prvních významných úkolů projektu bylo ustavení Akademického centra osobnostního rozvoje (ACOR). To se od 18. října 2006 stalo fyzickým zázemím pro řešení projektu – došlo tak k rozšíření a zkvalitnění prostor pro výuku, resp. osobnostní přípravu studentů. Koordinátoři i odborní pracovníci ACOR vytvořili a nyní postupně realizují novou koncepci osobnostní přípravy studentů zmíněných oborů, vytvářejí a dále rozvíjejí síť vnějších subjektů podílejících se na takové přípravě studentů, a pracují na informačním zázemí pro oblast osobnostního rozvoje. V první fázi řešení projektu proběhly diskuse o možných pojetích osobnostní přípravy a představách o kurikulu, a to jak v kruhu odborných konzultantů projektu, tak s řadou vnějších spolupracovníků – akademiků i expertů z praxe. Další fáze realizace projektu jsou, jednoduše řečeno, zaměřeny na vytvoření nového kurikula osobnostní přípravy a na jeho úspěšnou realizaci.

Zdá se, že pedagogické projekty související s Evropskými sociálními fondy mohou být poměrně štedrým a dobrým prostředkem zkvalitňování výchovné a vzdělávací činnosti řady institucí a organizací – pokud se ovšem jejich aktéři nenechají odvést od jádra věci často nepřiměřenými požadavky na administraci věci. (laz)