

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Disertační práce

Mgr. Magdalena Marešová

Výchovné partnerství
jako jedna z dimenzí vztahu rodičů a školy

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s pomocí uvedených zdrojů.

V Liberci, dne 28. 8. 2014

Mgr. Magdalena Marešová

Děkuji Prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za velkorysost, s níž se ujal vedení mé disertační práce. Vedoucímu Katedry pedagogiky a psychologie Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické v Liberci, Doc. PhDr. Tomáši Kasperovi, PhD., děkuji za vstřícnost a svému manželovi, PhDr. Petru Marešovi, CSc., za trpělivost hodnou historika, který o tom, jak dlouho podobný text vzniká, ví své.

Anotace

Cílem předkládané disertační práce bylo prozkoumat *výchovné partnerství* jako jednu z dimenzí vztahu rodičů a školy. Výchovné partnerství bylo nejprve teoreticky vymezeno jako preskriptivní koncept, a to na základě rešerše odborné literatury prokazující významný vliv pozitivních (a produktivních) vztahů učitelů a rodičů na rozvoj dítěte, ale i rozvoj dovedností dospělých aktérů. Výzkumná otázka zněla, co vypovídá o výchovném partnerství situovaná zkušenost aktérů, tedy rodičů a učitelů: mohou shody i rozdíly napříč školami pomoci porozumět zkoumanému fenoménu?

K získání odpovědi byl zvolen výzkumný design vícečetné případové studie, v níž je případem míněn první stupeň základní školy. K výběru případů i informantů byl použit vlastní konceptuální rámec výchovného partnerství. Při sběru dat byly uplatněny tři nástroje: polostrukturované rozhovory s rodiči, učiteli a řediteli škol; zúčastněná pozorování jejich interakcí a analýza dokumentů.

Fenomenologicko-interpretativní analýza datových souborů vedla k vytvoření čtyř idiografických zpráv o historii a subjektivních významech zkušeností s výchovným partnerstvím na prvním stupni tří českých škol a škole mezinárodní. Jednotné interpretační schéma, použité napříč případy, umožňuje konstatovat, že výchovné partnerství není nahodilou inovací: vyplývá z hodnotového jádra těchto škol, které ovlivnilo zaměření jejich výuky i vzájemných interakcí na učení a rozvoj dětí. Ředitelé škol hrají klíčovou roli v tomto procesu reflexe hodnotového jádra a při jeho sdílení rostoucím množstvím partnerů napříč školou (učiteli i rodiči). Tato reflexe a dialog o ní zapojuje partnery a jejich zdroje do společenství hledání cílů a smyslu výchovy a vzdělávání vzhledem k době, čímž je toto partnerství přínosné pro děti i dospělé aktéry.

V obecné rovině může být takto vymezené výchovné partnerství v jednotlivých školách interpretováno jako projev přechodu od kulturně-transmisivního k rozvíjejícímu pojetí cílů výchovy a vzdělávání a jako součást demokratické diskuse o tomto pojetí.

Klíčová slova: vícepřípadová studie, vztahy škol s rodiči, partnerství zaměřené na učení, interpretativní přístup, výchovné partnerství, normativní koncept.

Annotation

This thesis aimed at researching the *partnership in learning* as one of the dimensions in the school-parents relationship, where the partnership in learning was specified as a prescriptive concept, based on the research evidence that positive and productive relationships between parents and teachers have a powerful influence on the development of the child as well as the adult educators' skills. The research questions addressed were: What does the situated experience of the partners – teachers and parents – tell about the partnership in learning? Can the shared patterns as well as differences across the schools help us understand the nature of the studied phenomenon?

A multiple case study research was chosen to bring answers to these questions, with primary schools as cases. The author's conceptual frame of partnership in learning was applied to select the cases and three methods were chosen to collect data: semi-structured interviews with parents, school leaders and teachers; participant observations as well as the analysis of the schools' documents.

The interpretative phenomenological analysis of the data sets led to research findings presented in four idiographic reports on the history and meaning of the experience with partnerships in learning in three Czech primary schools against the backdrop of an International Primary School. The same interpretative scheme was used across cases to suggest that the partnership in learning is not a random innovation: it is stemming from the same core values system that shaped the instructional process and interactions within these schools, focusing them primarily on supporting the children's learning and development. The school leaders play a crucial role in the process of making the core values system conscious by means of reflection by the growing number of partners, both teachers and parents, within the schools. This reflection and the dialogue bring the partners and their resources in the community in which aims and the meaning of education are sought, making this partnership beneficial for the children and adults alike.

To present a more general conclusion, the concept of partnership in learning understood through the experience of the schools studied can be interpreted as emblematic for a

transition from the culturally transmissive to developmentally oriented educational aims, as well as for the ongoing democratic discussion about these aims.

Keywords: multiple case study, school-parents relations, learning-focused partnership, phenomenological interpretation, partnership in learning, prescriptive concept.

Obsah

Úvod: sociální partneři jako „spící agenti“ proměny české školy.....	12
1 Konceptuální rámec	15
1.1 Téma a cíl práce.....	15
1.2 Perspektivy domácího výzkumu.....	15
1.2.1 Vybraná empirická zjištění.....	17
1.2.2 Konceptuální hledisko: Partnerství. Ale jaké?	18
1.2.3 Jiné akcenty: škola jako společenství	19
1.3 Perspektivy zahraničního výzkumu.....	21
1.3.1 Vybraná empirická zjištění.....	22
1.3.2 Konceptuální hledisko: Partnerství. Ale jaké?	24
1.3.3 Škola jako společenství podporující učení: reforma v Ontariu.	25
1.4 Závěr: preskriptivní koncept výchovného partnerství	27
2 Metodologická rozprava.....	29
2.1 K potřebě porozumění výzkumnému plánu.....	29
2.2 Výzkumná strategie vícečetné případové studie	29
2.3 Vícečetná případová studie jako soubor možných přístupů	30
2.3.1 Interpretativní přístup jako epistemologické východisko.....	32
2.4 Kritéria výběru případů	32
2.4.1 Kritérium konceptuální (vyvozené z literatury).	33
2.4.2 Kritérium dostupnosti škol a jejich ochoty spolupracovat	34
2.4.3 Kritérium atypičnosti versus typizace charakteristik.....	35
2.4.4 Proces ověřování kritérií.....	35
2.5 Případy a jejich vstupní charakteristika.....	36
2.5.1 Vymezení případu.....	36
2.5.2 Mezinárodní primární škola v Nizozemsku.....	36
2.5.3 Dynamicky rostoucí ZŠ v Praze	37

2.5.4	Rodiči vyhledávaná škola ve velkém městě	37
2.5.5	Vesnická málotřídka	38
2.6	Popis práce s daty	38
2.6.1	Zdroje dat a budování databáze	38
2.6.2	Analýza dat	39
2.6.3	Interpretace dat	39
2.7	Etické aspekty výzkumu	40
2.7.1	Reflexe pozice výzkumníka	40
2.7.2	Ochrana identity účastníků výzkumu	41
2.8	Ústřední výzkumná otázka a výstavba studie	41
3	Zpráva o případě Mezinárodní	43
3.1	Pohled zvnějšku	43
3.2	Pohled dovnitř	44
3.2.1	Hodnotové jádro školy	44
3.2.2	Vyučování	46
3.2.3	Učení	48
3.2.4	Organizační učení: zaměřeno na učení žáků	50
3.3	Uvnitř: řeč Mezinárodní	53
3.3.1	Sociální partnerství jako „řev tygrů“	53
3.3.2	Inkluzivita výchovného partnerství	56
3.3.3	Dobrovolníci jako „měkký faktor“ rozvoje školy	59
3.3.4	Uzavřené a otevřené školy: role zkušenosti	61
3.3.5	Společenství školního dvorku	63
3.3.6	První mezi rovnými	65
3.3.7	Učitelé a smysluplná role rodičů ve výuce	66
3.3.8	Vidět své dítě jinýma očima	67
3.4	Závěr případu	69

4	Zpráva o případu Pražská.....	71
4.1	Pohled zvnějšku.....	71
4.2	Pohled dovnitř.....	72
4.2.1	Hodnotové jádro školy	72
4.2.2	Vyučování: podle vzoru mezinárodní školy.....	73
4.2.3	Učení: Třicet žáků ve třídě, dva učitelé.....	74
4.3	Uvnitř: řeč Pražské	76
4.3.1	Husákovy děti jako rodiče.....	76
4.3.2	Případ v případu: česká matka v Anglii aneb střet kultur.....	77
4.3.3	Aby všichni viděli, že to není nebezpečné	79
4.3.4	Výroční slavnost 2008 – triumf sociálního partnerství	81
4.3.5	Kroky k výchovnému partnerství	83
4.3.6	Vysvětlování bez konce.....	84
4.4	Závěr případu.....	87
5	Zpráva o případu Městská.....	89
5.1	Pohled zvnějšku.....	89
5.2	Pohled dovnitř.....	89
5.2.1	Hodnotové jádro školy	89
5.2.2	Od frontálního vyučování k důrazu na učení.....	91
5.2.3	Organizační učení	92
5.3	Uvnitř: řeč Městské	95
5.3.1	Neživá organizace rodičů	95
5.3.2	Živé dobrovolnictví	95
5.3.3	Témata – pravidelná příležitost k pozvání rodičů	97
5.3.4	Potenciál dobrovolnictví v Městské	99
5.3.5	Spirála důvěry a vděku	99
5.3.6	Smysluplná role ve výuce.....	101

5.4 Závěr případu.....	102
6 Zpráva o případu Vesnická	104
6.1 Pohled zvnějšku.....	104
6.2 Pohled dovnitř.....	105
6.2.1 Hodnotové jádro školy	105
6.2.2 Vyučování.....	106
6.2.3 Učení: <i>mastery learning</i> v ZŠ Vesnické.....	108
6.3 Uvnitř: řeč Vesnické.....	110
6.3.1 Plachost.....	110
6.3.2 Komunitní rozměr partnerství	110
6.3.3 Důvěra	112
6.3.4 Spokojený nezájem?.....	114
6.3.5 Bezbariérová informovanost	115
6.4 Závěr případu.....	116
7 Analýza napříč případy	118
7.1 Hledaný fenomén výchovného partnerství.....	118
7.2 Ředitelé a (záměrný) rozvoj výchovného partnerství.....	118
7.2.1 Přesvědčení ředitelů o výchovném efektu partnerství s rodiči.....	119
7.2.2 Ochota učit se jako systémový předpoklad výchovného partnerství.....	120
7.2.3 Výchovné partnerství v agendě ředitelů	121
7.2.3.1 Rodiče a organizační učení	122
7.2.4 Složitá cesta k pedagogice orientované na dítě	123
7.3 Učitelé a výchovné partnerství	124
7.3.1 Podpora učitelů pro výchovné partnerství.....	124
7.3.2 Dovednosti učitelů ve vztahu k výchovnému partnerství.....	125
7.3.2.1 Zprostředkovat rodičům zkušenost s procesy učení	125
7.3.2.2 Zaměřovat komunikaci s rodiči na procesy učení.....	126

7.3.2.3	Seznamovat rodiče s důkazy o učení	127
7.4	Rodiče a výchovné partnerství	128
7.4.1	Vztah rodičů ke škole jako proces učení	128
7.4.2	Esence rodičovské zkušenosti: uvěřit otevřenosti školy	129
7.4.3	Vděk jako předpoklad rodičovského „uvěřit“	129
7.4.4	Rodičovské „uvěřit“ a inkluzivita přístupu k rodičům	130
8	Závěr: Výchovné partnerství jako zkušenost a proces	132
8.1	Výchovné partnerství: zkušenost důvěry a vděku	132
8.2	Výchovné partnerství: příznak přechodu k rozvíjejícímu pojetí vzdělávání..	132
9	Diskuse	135
9.1	Možnosti a limity interpretativistické strategie	135
9.2	Možnosti a limity případové studie	136
9.3	Potenciální přínos práce	136
	Seznam použitých zdrojů	138
	Seznam zkratk použitých v textu	146
	Seznam příloh	148

Úvod: sociální partneři jako „spící agenti“ proměny české školy.

Dějiny novověké pedagogické praxe a její myšlenkové recepcce můžeme s jistou rezervou chápat jako pohyb na ose, vymezené dvěma protilehlými póly. K jednomu z nich se zdají směřovat koncepce, založené na úzce vymezených cílech výchovy a vzdělávání, dosažitelných pomocí omezeného repertoáru prostředků a při zapojení omezeného počtu aktérů. K opačnému pólu naopak směřují koncepce, které si cíle výchovy a vzdělávání definují širě, zpravidla v záměrné opozici vůči předcházejícím pojetím redukujícím.

Za jednu z historických podob tohoto jevu lze považovat například nástup německého filantropismu konce XVIII. století (jeho recepcce doznívala v částech habsburské monarchie ještě koncem století následujícího), který odmítl pouhé vyučování (*Unterricht*)¹ ve prospěch všestranně rozvíjející výchovy (*Erziehung*), v níž měli své místo také rodiče.² Filantropismus je historicky spojen s počátky institucionalizace školy, proto dilema široké versus úzké vymezení cílů vzdělávání můžeme chápat jako součást „genetického kódu“ školy.

Pro příklad současné podoby střetu mezi úzkým a širokým vymezením cílů vzdělávání nemusíme chodit daleko: i naše společnost hledá uspořádání, které by rozšiřovalo redukující, a navíc těžce ideologicky pokřivené, pojetí minulé. V červenci 2014 schválila vláda ČR tzv. Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Mnohaměsíční diskuse, která tomu předcházela, byla v postkomunistické historii země již druhým pokusem expertní komunity zapojit veřejnost do hledání ideálního uspořádání cílů vzdělávání. První takový pokus vedl počátkem tisíciletí k přijetí tzv. Bílé knihy – Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR. Zvraty vzdělávací politiky, s nimiž jsme od té doby učinili mnohou zkušenost, nedovolují přílišný optimismus vůči naplnění cílů Strategie v rovině politické. Přesto považuji za pozitivní a nesamozřejmé dvě skutečnosti. Zaprvé fakt, že se široká expertní komunita, která za vznikem Strategie stojí, explicitně přihlásila k hodnotovým východiskům Bílé knihy jakožto k systémovému pokusu zvládnout zátěž minulosti. Stejně tak pozitivní

¹ V celém textu vyznačuji tam, kde to považuji za vhodné, termíny či slovní spojení v originále kurzívou.

² Rozlišení A. H. Niemeyera. Srov. LANDSHEERE, G. de, 1998, s. 509-524.

a nesamozřejmý je fakt, že se jedná o přihlášení kritické, a to v důležitém ohledu, souvisejícím se zaměřením této práce.

Bílá kniha vyzdvihla ideál otevřené demokratické školy v otevřeném demokratickém systému, přičemž za přirozený katalyzátor proměny školy považovala zapojení „sociálních partnerů a rodičů.“³ Strategie 2020 tento výchozí ideál nezpochybňuje, pouze implicitně konstatuje, že jeho naplnění je příliš vzdálené: to proto, že právě „zastaralé postoje většiny rodičů, kteří aktuální cíle vzdělávání a záměry vzdělávací politiky neznají nebo jim dobře nerozumějí, jsou jednou z hlavních překážek dosažení změn.“⁴ Totéž se týká ostatních sociálních partnerů školy.

Zkušenost se zvraty vzdělávací politiky napovídá, že je dobře, že tvůrci Strategie 2020 nechtějí „splácet dluhy“ v zavádění systémové změny tím, že by prosazovali nové série legislativních opatření. Naopak v tomto ohledu předepisují státu zdrženlivost: rozvoj škol má být napříště fundován postupným „zvyšováním kapacit“ (capacity building) [...] jednotlivců, institucí i celého vzdělávacího systému, které pomáhají k efektivnějšímu učení každého žáka a studenta. Má-li se žák dobře učit a učitel dobře vyučovat, musejí to umět a mít k tomu vytvořeny dostatečné podmínky.“⁵

V těchto formulacích přichází ke slovu měnící se představa o povaze společenských změn a kroků, které k nim vedou. Termín „zvyšování kapacit“ je přihlášením k pojetí B. Levina, akademika a spoluautora vzdělávací reformy v Ontariu⁶, který chápe změnu nikoliv jako důsledek kombinovaného působení tlaku a podpory (ze strany vnějších sociálních partnerů), nýbrž jako důsledek úsilí společně vynakládaného, cílově orientovaného a vyhodnocovaného. Tuto představu změny čtu (dost možná nesprávně) jako návrh, abychom si zkusili představovat změnu vývojově, jako postupný růst v navazujících stádiích, jehož podstatou je škola jako společenství mnohostranného dialogu a vzájemného učení (zvyšování kapacit).

Uvedené formulace dokládají, že si domácí expertní komunita napříč obory a někteří tvůrci vzdělávací politiky uvědomují, že se všichni aktéři vzdělávacího procesu, na všech úrovních, budou muset intenzivněji, efektivněji a s dobrou vůlí učit jedni od druhých. Stát na sebe přijetím Strategie bere závazek, že bude podněcovat rozvoj škol udržováním stabilního prostředí a podporou profesionálních dovedností

³ Národní program, s. 18.

⁴ Strategie 2020, s. 37.

⁵ Tamtéž, s. 41.

⁶ Srov. VESELÝ, A., 2013.

pedagogů, jejich rozvoje, a to s cílovým zaměřením na podporu žáků a jejich učení. V tomto závazku je ovšem vloženo i závažné očekávání vůči školám: že budou reflektovat to, co dělají, a své rostoucí porozumění vlastnímu konání budou zprostředkovávat rodičům a dalším partnerům, kteří doposud zůstali „spíícími agenty“ žádoucí institucionální změny.

Předkládaná disertační práce nahlíží postupně do čtyř základních škol, a to nejen v ČR, které s využitím různých zdrojů, bez ohledu na zvraty státních vzdělávacích politik, zvyšují vedle kapacity svých pedagogů také kapacitu rodičů. Nabízejí jim nejrůznější příležitosti k tomu, aby porozuměli jazyku školy, umožňují rodičům „vidět“ procesy učení a rozvoje dětí na vlastní oči. Každá z těchto škol umožňuje rodičům, aby se podle svých možností podíleli na chodu školního společenství a přispívali k němu vlastní „hřívou“ a zdroji, které mají k dispozici. Tím tyto školy zvyšují porozumění své i svých partnerů pro měnící se cíle výchovy a vzdělávání, stimulují přemýšlení o nich – slovem, zvyšují „pedagogickou gramotnost,“ a to díky dialogu i svou vlastní.

V příbězích těchto čtyř škol, prezentovaných v kapitolách 3–6, nejde jen o popis toho, že jsou tyto školy otevřené partnerství s rodiči. Jde v nich (mimo jiné) o otázku, jak v nich rodiče „uvěřili“ partnerskému a otevřenému přístupu škol a jak se díky tomu v těchto školách kumuluje situovaná zkušenost společenství vychovatelů. Rodiče jsou proto v těchto školách nikoliv primárně agenty institucionální změny, nýbrž spoluaktéry dlouhodobé, postupné proměny vzájemných vztahů, kterou nazývám výchovným partnerstvím.

Obhájce hodnot otevřené společnosti, německý sociolog a politolog R. Dahrendorf,⁷ odhadoval dobu zrání demokratických institucí, vznikajících z otevřeného dialogu o sdílených hodnotách a cílech, na šest dekad. Dějiny (nejen) pedagogického myšlení naznačují, že jejich podoba sotva kdy bude definitivní, a že je to tak dobře.

⁷ DAHRENDORF, R., 1991.

1 Konceptuální rámec

1.1 Téma a cíl práce

Je tématem předkládané disertační práce vztah mezi školou a rodiči? Ano i ne. Tato práce je motivována vyhraněným zájmem o školy, které vstupují do specifického vztahu s rodiči tím, že jim umožňují poznávat různé podoby školního života jejich dítěte stejně tak, jako se samy zajímají o různé podoby jeho života mimoškolního; které podněcují rodiče k tomu, aby svým zájmem o dítě přispívali k jeho pozitivní zkušenosti se školou a spoluutvářeli tak základy jeho postojů k učení; které využívají stávajících rodičovských možností a kapacit k podpoře výchovy a vzdělávání dítěte, anebo společně s rodiči hledají možnosti nové.

Toto zaměření neznamená, že bych si neuvědomovala rozporuplnost, obtížnost, mnohvrstevnatost a komplexitu vztahu mezi rodiči a školou, který nabývá přinejmenším tolika podob, kolik je v něm aktérů s jejich zájmy a záměry. Toto zaměření pozornosti pouze zužuje téma práce na jednu z dimenzí vztahu mezi rodiči a školou, kterou nazývám výchovným partnerstvím. Cílem předkládané práce je nejprve koncept výchovného partnerství upřesnit a poté popsat a analyzovat autentické zkušenosti aktérů s jeho projevy.

1.2 Perspektivy domácího výzkumu

Od chvíle, kdy se po roce 1989 začala po vynucené pauze opět rozvíjet česká pedagogika jako otevřená vědecká disciplína, je vztah školy a rodiny zkoumán jako jedno z témat se silným potenciálem, především se zřetelem k situaci v zahraničí. Záhy po svém vzniku se jím zabýval Ústav pedagogických a psychologických výzkumů (dále ÚPPV), zřízený děkanem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy prof. Kotáskem. Podle E. Walterové tehdy zájem výzkumníků poutaly „**trendy ve vzdělávání v západních zemích**, zejména v oblastech změn aktuálních v domácím prostředí, týkajících se struktury vzdělávací soustavy, kurikula, učebnic, organizace školního života, funkční gramotnosti, integrace znevýhodněných žáků, **spolupráce školy s rodinou** apod.“⁸ Pořadí, v jakém je téma uvedeno ve výčtu priorit, naznačuje, že ač toto pracoviště vnímalo vztahy rodičů a školy jako významné, ostatní otázky byly

⁸ WALTEROVÁ, E., 2007, s. 32n. (Zvýrazněno dodatečně).

v jeho odborném profilu přeci jen chápány jako významnější (nebo vzhledem k celkové situaci školství palčivější) – a to i přesto, že se výzkumníci v roce 1993 zapojili do mezinárodního projektu s názvem *Crossing Boundaries: Family, Community and School Partnerships*, na němž spolupracovali s University of Boston.⁹

Publikační aktivitu začal ve vztahu k tématu rodičů a školy vyvíjet v roce 1992 jiný okruh autorů, spojený s Pražskou skupinou školní etnografie (dále PSŠE).¹⁰ S ÚPPV sdíleli tito autoři vědomí potenciálu rodičů potud, že považovali – a dosud považují – rodiče za významné aktéry školství a jejich spolupráci se školou za tradiční edukační otázku.¹¹ Tuto spolupráci však zkoumají především z perspektivy pedagogické psychologie. Zatímco tedy pro bádání orientované na školu jako instituci (typické pro ÚPV), je rodič prvkem víceméně vnějším, pak zaměření pozornosti na vývoj dítěte rodiči přiznává na jedné straně významnější roli, na druhé straně vyvolává „rezervovanost autorů vůči jednoduše pojaté ‘spolupráci’ rodiny a školy (...).“¹² Rozdílu perspektiv odpovídal od počátku i jiný přístup metodologický. PSŠE zvolila fenomenologicko-deskriptivní metodu, popisující subjektivní význam zkušenosti. Pro autory z tohoto okruhu je škola především prostředím situované (a také velmi diferencované) zkušenosti aktérů.¹³

Od poloviny 90. let se tématu vztahu mezi rodiči a školou chopili autoři z Ústavu pedagogických věd Filosofické fakulty Masarykovy Univerzity (dále ÚPV). S pražským ÚPPV je sblížoval výzkumný zájem o zahraniční praxi, který E. Walterová označuje za „konstitutivní součást oboru po roce 1989.“¹⁴ V širokém spektru výzkumných projektů brněnského pracoviště, zaměřených na školu, byli rodiče od počátku nahlíženi jako potenciální partneři, o nichž se předpokládalo, že jejich role bude v podmínkách vzrůstající autonomie školy nabývat na významu, stejně jako jejich potenciál přispět k vnitřní proměně školy.¹⁵ K prvním výstupům ÚPV patřily mj.

⁹ Tamtéž.

¹⁰ Srov. ŠTECH, S. a VIKTOROVÁ, I., 1992 [2001]; ŠTECH, S., 1994.

¹¹ PSŠE. Pražská skupina školní etnografie. Srov.

<http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/psse/index.php?p=onas>

¹² ŠTECH, S., 2004.

¹³ Srov. ŠTECH, S., 1994; ŠTECH, S. a VIKTOROVÁ, I., 1992 [2001]; VIKTOROVÁ, I. a ŠTECH, S., 2001 aj.

¹⁴ Tamtéž. Spoluautorka Pedagogického slovníku podotýká, že také on je odrazem komparativního přístupu.

¹⁵ Jde o tedy o pojetí konzistentní s ideálem, formulovaným v Bílé knize a s přístupem ÚPPV (viz výše v textu), vůči němuž se okruh kolem PSŠE vymezuje poukazem na jeho normativistu (srov. ŠTECH, S., 2004).

případově orientované studie, popisující komunikaci a vztahy škol a rodičů v zemích s vysokou mírou decentralizace vzdělávacího systému.¹⁶

1.2.1 Vybraná empirická zjištění

V roce 2001 zahájil brněnský ÚPV řešení projektu „Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy.“ Dílčí výstupy,¹⁷ zejména však závěrečná monografie,¹⁸ konstatují, že rodiče jsou v českých školách vnímáni především jako problém, a to značné míry a priori: školy jim totiž umožňují nahlédnout do pedagogické každodennosti jen zřídka a pokud je vůbec zapojují, tedy především do jednorázových akcí, jako jsou různé besídky či vystoupení. Podle výzkumníků aktivity školy vůči rodičům málokdy přesahují „rámeček běžných a formálních postupů.“¹⁹

Apriorní povahu vnímání rodičů jako problému zdůraznilo i další zjištění, že spokojenost rodičů a učitelů se vzájemným vztahem nesouvisí tolik s aktivitami školy, jako s mentálním konstrukt, který si o rodičích vytvářejí jak lidé ve škole, tak rodiče sami. Aby zjistili převládající podobu těchto mentálních konstruktů v českém školství, odvodili výzkumníci z literatury čtyři základní typizované role, do nichž může rodič ve vztahu ke škole vstupovat. Nazvali je klient, partner, občan a problém a promítli do položek dotazníku, který rozdali lidem ve školách i rodičům. Při následném zjišťování vztahů mezi proměnnými zjistili, že konstrukt rodiče jako partnera školy sice není příliš častý, nicméně koreluje se spokojeností aktérů se vzájemným vztahem. Toto zjištění výzkumníci interpretovali tak, že pojetí rodiče jako partnera školy má „největší potenciál přispívat k pozitivnímu rozvoji vztahů rodičů a školy.“²⁰

Kvantitativní výzkum přirozeně nezjistil, jak v daném vztahu funguje kauzalita: fakt, že dvě proměnné korelují, neříká, co je čím ovlivňováno. Důležité je ovšem zjištění, že konstruují-li si aktéři mentální obraz rodiče jako partnera školy, souvisí s tím (nějak) spokojenost se vzájemnými vztahy. Povaha této souvislosti zůstala otevřená pro další výzkum, který by nahlédl do škol s otázkou, jak probíhají procesy, při nichž se partnerství a vzájemná spokojenost utvářejí.

¹⁶ Např. POL, M. a RABUŠICOVÁ, M., 1996; 1997.

¹⁷ K průběžným výsledkům projektu patřila např. legislativní analýza, obsahová analýza mediálních sdělení, faktorová analýza rodičovských rolí, dotazníkové šetření a případové studie (srov. např. RABUŠICOVÁ, M. a ČIHÁČEK, V., 2002, RABUŠICOVÁ, M. et al., 2003 aj.).

¹⁸ RABUŠICOVÁ, M. et al., 2004.

¹⁹ RABUŠICOVÁ, M. et al., 2003, s. 107n, 111.

²⁰ RABUŠICOVÁ, M. et al., 2004, s. 49.

O několik let později se na vztah rodičů a pedagogů uvnitř škol důkladně zaměřila vícečetná případová studie autorů z ÚPV, zkoumající organizační učení.²¹ Ve výpovědích pedagogů figurovala spolupráce s rodiči jako jedno z (devíti) témat organizačního učení, které ve školách probíhá. Výzkumníci mimo jiné zjišťovali, v jakých uskupeních se toto učení odehrává a jak je systematické a systematicky řízené. Ve vztahu k zaměření svého výzkumu považují za významná zjištění, že a) komunikaci s rodiči „vymýšlí a uvádí v život“ vedení škol, b) že tato komunikace probíhá v každodenní realitě spíše na individuálních úrovních (vedení – rodič, rodič – učitel, učitel – učitel a učitel – vedení) a že c) není přesvědčivě doloženo, že tato komunikace činí spolupráci aktérů předmětem organizačního učení na úrovni vedení školy, byť probíhá stále.²²

1.2.2 Konceptuální hledisko: Partnerství. Ale jaké?

Monografická studie ÚPV z roku 2004, zkoumající vztah rodičů a školy, vymezila jejich **partnerství** jako vztah symetrický (bez jednostranné dominance) a reciproční (oběma stranami udržovaný). Instrumentálně pak v tomto partnerství odlišila dimenzi výchovnou a sociální. Zatímco výchovné partnerství chápali výzkumníci jako „budované zejména v zájmu péče o děti, jejich výchovu a vzdělávání,“ při sociálním partnerství šlo „v prvé řadě o rozvoj školy jako instituce a tím v důsledku i o poskytování kvalitnějších vzdělávacích služeb žákům.“²³ Faktorová analýza ukázala, že čeští rodiče sami sebe chápou, a jsou také lidmi ze školy chápáni, spíše jako partneři výchovní než sociální – tedy ti, kdo mají zájem o (své) dítě, jeho výchovu a vzdělávání. Naopak sociální partnerství, tedy vztah rodičů k celé škole a zájem o ni, již ve školském terénu tolik přijímaným konceptem nebylo. Autoři zahrnuli do svého výzkumu také několik případových studií, přesto hledali příklady výchovného sociálního partnerství spíše v zahraniční literatuře.²⁴

Zjištěnou empirickou podobu vztahu rodičů a školy (či jejich partnerství) doplnila série dalších výzkumů ÚPV, zaměřených na fungování školy jako organizace *sui generis*. Podle nich se česká škola sice otevírá vnějšímu prostředí, ale její snaha

²¹ POL, M. et. al., 2013.

²² Tamtéž, s. 80nn.

²³ RABUŠICOVÁ, M. et al., 2004, s. 53.

²⁴ Tamtéž, s. 52-71.

„není v prvním plánu zaměřena (...) na pedagogickou stránku jejího chodu.“²⁵ Úsilí o otevřenost je často vedeno ze strany škol „spíše pragmaticky (...), v zájmu zajištění podpory pro vlastní existenci.“²⁶ Opět je tedy řeč snad o pragmatickém, rozhodně však „nepedagogickém“ partnerství.

Kvalitativním výzkumem rodičovských rolí a strategií, uplatňovaných vůči škole, zjistila v roce 2009 K. Šedřová, že rodiče nevystupují aktivně ani vůči škole, o níž předpokládala, že v ní vztahy s rodiči existují v „nejlepší možné“ podobě.²⁷ Autorka popsala, jak učitelé vykonávají před rodiči „úhybné rituály“ a jak obě strany prosazují své záměry „jaksi skrytě“,²⁸ proto označila partnerství mezi školou a rodiči za tiché. *Contradictio in adiecto* tiché partnerství je výrazem autorčiny pochybnosti, nakolik skutečně o partnerství jde.

Jednu z možných podob vztahu mezi rodiči a školou marginálně zachytila vícepřípadová studie české základní školy, realizovaná Ústavem výzkumu a rozvoje vzdělávání (ÚVRV, který vznikl z tradic ÚPPV v roce 1998). Aktivní strategie některých rodičů a vstřícný přístup některých učitelů chápali v jedné ze škol učitelé jako součást tlaku vnějšího prostředí na vnitřní prostředí školy. Závěrečná analýza napříč případy dokonce zdůraznila, že klientský přístup rodičů, uplatňovaný při volbě víceletého gymnázia jako alternativy pro nižší sekundární vzdělávání na druhém stupni ZŠ, ohrožuje současnou institucionální podobu české základní školy. Tento pohled na rodiče je dán výzkumným zaměřením studie, která chápala školu jako „mezoúroveň mezi národní vzdělávací politikou a děním v konkrétní třídě“²⁹ a ptala se, jaké prvky a struktury z makroúrovně (a jak) ovlivňují proces výchovy a vzdělávání, který představuje *rationale* institucionální existence školy.

1.2.3 Jiné akcenty: škola jako společenství

V domácí odborné diskusi považují za významné i ty myšlenkové směry, které školu nezkušují s uplatněním sociologizujících postupů v dialektice instituce/organizace, nýbrž jako společenství charakterizované vztahy (i vztahy s rodiči), které mohou buď stimulovat nebo inhibovat všestranný rozvoj dítěte. V tomto rozvíjecím pojetí výchovy a vzdělávání se zjevně odrážejí východiska humanistické

²⁵ POL, M. et al., 2005, s. 204.

²⁶ Tamtéž.

²⁷ ŠEĎOVÁ, K., 2009, s. 30.

²⁸ Tamtéž, s. 48n.

²⁹ DVORÁK et al., 2010, s. 50.

filosofie a některé akcenty psychologie, například humanistické nebo pozitivní.³⁰ Ne vždy je proto škola jako společenství vztahů zkoumána empiricky – uplatňují se zde i postupy teoretické a interpretativní, typické například pro filosofii, teorii či historii výchovy. Jiní autoři promýšlejí dopad vztahu rodičů a školy na rozvoj dítěte v přímé reflexi své klinické či pedagogické praxe, což patří k ryzí tradici pedagogického myšlení.³¹ Příkladem *empirického* přístupu, vedeného z rozvojové perspektivy, byl například výzkum kvality života dětí, realizovaný týmem, vytvořeným napříč několika akademickými pracovišti.³²

Rozvíjející pojetí výchovy a vzdělávání implikuje normativní pohled na vztah rodičů a školy. Jeho normativita je však přiznaná: autoři se odvolávají na potvrzené (u neempirických postupů promyšlené) kladné dopady pozitivních vztahů dospělých na rozvoj dítěte, jeho bio-psycho-sociální pohodu či kvalitu života. Jde o tutéž normativitu, jako připouštějí například pro pozitivní psychologii M. Csikszentmihalyi a M. E. Seligman: „...pozitivní psychologie by se mohla stát preskriptivní disciplínou jako psychologie klinická, v níž jsou například cesty z deprese nejen popisovány, nýbrž i považovány za žádoucí.“³³ Normativnímu přístupu zásadně dodává na relevanci skutečnost, že některé aspekty rozvíjejícího pojetí cílů výchovy a vzdělávání jsou v ČR legislativně ukotveny.³⁴

Obhajoba spolupráce rodiny a školy v českém odborném diskursu často souvisí s tím, že formální školní vzdělávání ve své podobě ze sedmdesátých a osmdesátých let minulého století bylo v mnoha ohledech dehumanizované, přetěžující, s odosobněným přístupem k dětem. Odmítnutí této podoby scholarizace bylo hodnotovým východiskem expertní komunity vzniklé kolem Nezávislé mezioborové skupiny pro školskou reformu

³⁰ Srov. HELUS, Z., 2004; KŘIVOHLAVÝ, J., 2004 aj.

³¹ Srov. MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. et al., 2013 aj.

³² Srov. MAREŠ, J. et al, 2006; 2007.

³³ SELIGMAN, M. E. P. a CSIKSZENTMIHALYI, M., 2000, s. 12. (Vlastní překlad).

³⁴ V dikci školského zákona je mezi tzv. obecnými cíli vzdělávání na prvním místě uveden „... rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života.“ (Zákon 561/2004 Sb., par. 2, odst. 2). Jak ovšem podotýká např. H. Lukášová, pro učitele není snadné „přeložit si“ rozvíjející cíle do každodenní praxe, protože tomu neodpovídají ani jejich vlastní žákovské zkušenosti, ani zaměření jejich profesní přípravy. Srov. LUKÁŠOVÁ, H., 2010.

(dále NEMES)³⁵, která od února 1990 připravovala jeden z nejčasnějších programů transformace československého školství.³⁶

Zakladatelka NEMES, pedagogická psycholožka Miluše Havlínová, shrnula étos této komunity praktiků a expertů slovy: „Shledává se, že cíle vzdělávání nemohou být prakticky dosaženy na základě sciencistního pojetí obsahu vzdělávání, které pochází z minulého století a je dosud tradiční v řadě zemí Evropy. U nás bylo navíc praxí jednotné školy z vulgarizováno do podoby verbálně encyklopedických znalostí, jejichž dosažení se stalo převažujícím cílem. Obsah vzdělávání se tudíž koncipuje v souladu se změněnými cíli vzdělávání, které nespočívají jenom ve znalostech, ale v první řadě v postojích a dovednostech.“³⁷ Toto pojetí se přirozeně významně promítlo do zaměření kurikulární reformy.

Z humanistického étosu NEMES vznikla sdružení jako Přátelé angažovaného učení (dále PAU), Kritické myšlení a nepřímo řada dalších, jejichž východiska jsou s NEMES konzistentní (sdružení Step by Step a jiné neziskové organizace). Řada z nich dodnes ovlivňuje každodenní podobu vzdělávání a výchovy v českých školách.³⁸ Pro NEMES je typické chápání školy jako společenství, v němž vztahy dospělých vychovatelů pomáhají modelovat postoje dětí a přispívají k jejich rozvoji.³⁹

V následujícím oddíle se pokusím shromáždit argumenty pro tezi, že právě tato přiznaná normativita požadavku na partnerskou spolupráci rodičů a školy je významnou součástí zahraničního odborného diskursu, a to zejména v posledních letech.

1.3 Perspektivy zahraničního výzkumu

Potřebu strukturovat zahraniční debatu ve vztahu k tématu komplikuje obrovská proliferace odborných textů, zaměřených na vztah rodiny a školy. Někteří badatelé soudí, že již není v možnostech žádného výzkumníka sledovat informace o dění v této oblasti, dostupné díky internetu.⁴⁰ Situaci usnadňují dvě okolnosti – předně ta, že rešerši

³⁵ Někdy také Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci vzdělávání.

³⁶ Srov. NEMES, Zásady realizace svobody vzdělávání v české škole. Projekt transformace II. Učitelské noviny, 1993, č. 36.

³⁷ Citát je z dokumentu Deset hlavních tezí z projektu NEMES „Svoboda ve vzdělání a česká škola“, který publikovaly v roce 1991 Učitelské listy – jedna z platforem NEMES. Elektronický archiv Učitelských listů dnes spravuje server Česká škola. Srov. Učitelské listy (nedatováno).

³⁸ Tento vliv je v různých podobách patrný v životě tří českých škol, tvořících součást vícepřípadové studie (viz níže, kapitoly 4 – 6). K historii NEMES a PAU vedle pramenů dostupných v databázi Učitelských listů srov. např. VRTÍLKOVÁ, 2005 (diplomová práce).

³⁹ Srov. HAVLÍNOVÁ et al., 1998.

⁴⁰ Např. PUSHOR, D. a RUITENBERG, C., 2005.

zahraniční literatury do roku 2003 provedl kolektiv autorů monografické studie vedený prof. Rabušicovou,⁴¹ a dále ta, že v následujících letech byla publikována série metaanalýz, které dosavadní výzkumné nálezy významně zpřehlednily.

1.3.1 Vybraná empirická zjištění

Bezmála po tři dekády převládal ve výzkumu vztahu rodičů a školy konceptuální rámec spojovaný s americkou badatelkou J. Epsteinovou, spolupracovnicí J. S. Colemana, vyvinutý v průběhu osmdesátých let.⁴² Koncept, nazvaný zapojování rodičů (*parental involvement*), měl umožnit měření vlivu vztahu rodičů a školy na školní úspěšnost žáků. Koncept zapojování rodičů je tak vlastně operacionalizací pojmu partnerství mezi rodinou a školou, který se pro potřeby měření zdál nejasný. V pozadí konceptu stojí (sociologická) představa dvou oddělených institucí, jejichž chování lze shrnout do šesti rovněž oddělených kategorií.⁴³ Jsou to: (1) rodičovství a rodičovské dovednosti, (2) obousměrná komunikace školy s rodinou, (3) dobrovolnictví rodičů na půdě školy, (4) domácí příprava, tedy učení rodičů s dítětem, (5) podíl rodičů na správě školy a (6) zapojení do širší komunity.⁴⁴

Z této typologie vycházely (zejména v 90. letech v USA) celé série výzkumů, následovaných intervencemi a dalšími výzkumy, které potvrzovaly přínos rodičovského zapojení pro zlepšování vzdělávacích výsledků žáků základních i středních škol. V roce 2002 konstatovala rozsáhlá metaanalýza výzkumných nálezů, ale i zpráv o intervencích, že „pracují-li školy, rodiny a společenství **společně na podpoře učení**, dětem se ve škole daří lépe, zůstávají v ní déle a mají ji raději.“⁴⁵ V citátu je důležitá zmínka o podpoře učení: autorky metaanalýzy zjistily, že měřitelný dopad na vzdělávací výsledky mají jen ty podoby zapojování rodičů, které souvisejí s učením.⁴⁶ To jinými

⁴¹ Viz výše, 1.2.2.

⁴² K historii jeho utváření srov. např. SANDERS, M. G. a EPSTEIN, J., 1998. Badatelské aktivity J. Epstein a jejích spolupracovníků navazovaly částečně na Colemanovy výzkumy z 60. let o vztahu socioekonomického zázemí a školní úspěšnosti žáků, ale především na jeho pozdější výzkumy z 80. let v katolických školách, které překonávaly vliv znevýhodňujícího socioekonomického zázemí studentů sdílením informací, zkušeností a hodnot s jejich rodiči.

⁴³ Právě pro představu ostrých hranic, oddělujících obě instituce, stejně jako hranic oddělujících jednotlivé kategorie je model kritizován jako redukcionistický či mechanický. Kritici požadují chápání školy jako živého, komplexního systému, prostředí či společenství, s pohyblivými hranicemi. Srov. např. PRICE-MITCHELL, M., 2009.

⁴⁴ Model byl využit i v českém prostředí, a to u kvalitativně orientovaných prací. Srov. např. ŠEĐOVÁ, K., 2009; ČAPEK, R., 2013

⁴⁵ HENDERSON, A. T. a MAPP, K., 2002, s. 7. (Vlastní překlad, zvýrazněno dodatečně).

⁴⁶ Tamtéž, s. 38.

slovy znamená, že ne všechny kategorie Epsteinové modelu mají na školní úspěšnost žáků stejný vliv.

Diferencovanější vhléd do problematiky poskytla metaanalýza britských vědců z roku 2003, zadaná ministerstvem vzdělávání. Podle ní jsou výsledky nejmladších školních dětí nejvíce ovlivněny spontánním zapojováním rodičů, a nikoliv tedy zapojováním, které řídí škola, jak předpokládal Epsteinové model.⁴⁷ Profesoři Desforges a Abouchar označili za nejúčinnější „páku“ školního úspěchu dítěte zájem rodičů o dítě a takové formy domácí komunikace rodičů s dítětem, které pomáhají utvářet jeho prosociální, pro-učící sebepojetí a vysoké aspirace.⁴⁸ Toto spontánní zapojování rodičů (studie je nazvala „dobrým rodičovstvím“) podle výzkumníků ovlivňuje školní úspěšnost a adaptaci nejmladších školních dětí víc než jakýkoliv jiný faktor, a to včetně kvality školy.⁴⁹ Studie ovšem zároveň potvrdila, že toto spontánní zapojování rodičů stoupá s vyšším socioekonomickým postavením rodiny a vyšším vzděláním matky, a naopak klesá s rostoucím věkem dítěte a tam, kde dítě vychovává jen jeden rodič a rodina trpí materiálním nedostatkem.

Závěry této britské metaanalýzy jsou do značné míry konzistentní s výzkumy zaměřenými na efektivitu škol (*school effectivity research*, dále SER). P. Sammons v Mezinárodní encyklopedii vzdělávání vymezila SER široce jako výzkumné úsilí o „rozpletení komplexních vazeb mezi tím, co si (...) každý mladý člověk přináší do školy,“ a jeho školní zkušeností, a to s ohledem na otázku, jak tyto skupiny proměnných společně ovlivňují pozdější vývoj a životní šance člověka.⁵⁰ SER prokázal klíčový vliv „domácího prostředí pro učení“ (*home learning environment*) na vzdělávací výsledky dětí a tím na efektivitu školního vzdělávání.⁵¹ V první dekádě 21. století přispěly oba konvergující výzkumné směry v USA i Velké Británii ke kodifikaci takových strategií vzdělávací politiky, které cíleně dorovnávají vzdělávací šance dětí ze znevýhodněných rodin.⁵²

Dalším přínosem pro teoretické „přerámování“ otázky po vztahu rodičů a školy bylo zjištění americké metaanalýzy z roku 2005, že pro vzdělávací výsledky žáků může mít zásadní přínos i tak „nizkoprahová“ aktivita rodičů, jako je společné čtení s dětmi.

⁴⁷ DESFORGES, Ch. a ABOUCHAAR, A., 2003.

⁴⁸ DESFORGES, Ch. a ABOUCHAAR, A., 2003, s. 86.

⁴⁹ Tamtéž, s. 85.

⁵⁰ Srov. SAMMONS, P., 2010, s. 54. (Vlastní překlad).

⁵¹ Srov. např. SAMMONS, P. et al., 2008.

⁵² Srov. Every Child Matters, 2004; No child left behind, 2001.

Navíc se potvrdil přínos partnerských vztahů rodičů s učiteli, přičemž vliv obou faktorů byl doložen u všech skupin žáků bez ohledu na jejich socioekonomické postavení, rasu a pohlaví.⁵³

Tato studie jasně ukázala, jak je pro žáky důležité, aby se školy otevřely partnerství se všemi jejich rodiči a vysvětlily jim významný přínos i těch aktivit, které od nich nevyžadují téměř žádný socioekonomický (kulturní, vzdělanostní atd.) kapitál. Svým důrazem na záměrný postup vedení škol i tato metaanalýza konverguje s výzkumem efektivity škol (SER), přesněji s tou jeho částí, která je ovlivněna teorií systémů a zkoumá procesy učení a vedení ve školách (*leadership and learning*). Přehledová studie z roku 2000 o tomto směru výzkumů konstatovala, že potvrdil prokazatelnou souvislost mezi efektivitou školy a procesy 1) efektivního vedení (*leadership*), 2) rozvíjení a udržování přednostního zaměření pozornosti na učení žáků, 3) vytváření pozitivní kultury školy, zaměřené na sdílení vize a 4) mezi produktivním a vhodným zapojováním rodičů.⁵⁴

1.3.2 Konceptuální hledisko: Partnerství. Ale jaké?

Výše popsané série agregovaných zjištění o vztazích mezi rodiči a školou zpochybnily předpoklad, že existuje jednoduchá kauzalita mezi školní úspěšností dětí a tím, jak škola zapojuje jejich rodiče v šesti oddělitelných oblastech. Pro kritiky Epsteinové modelu je její operacionalizace partnerství projevem nepřijatelného redukcionismu⁵⁵ nebo dokonce „protektorátního“ chápání role školy.⁵⁶ Řada výzkumníků proto místo termínu zapojování rodičů (*parental involvement*), akcentujícího roli školy, upřednostňuje termín angažovanost rodičů (*parental engagement*), protože podle nich lépe vystihuje roli, potenciál a zodpovědnost rodičů. Přehledové studie, zaměřené již na výzkum rodičovské angažovanosti, znovu ukázaly, že potenciál rodičů přispět ke školní úspěšnosti dětí se zvyšuje tehdy, pokud jejich aktivita souvisí s učením dětí.⁵⁷

⁵³ Srov. JEYNES, W. H., 2005, s. 260. Studie zkoumala přínosy zapojování rodičů v městských školách (tj. školách s vysokou socioekonomickou, kulturní a rasovou diverzitou žákovských populací).

⁵⁴ TEDDLIE, C. a REYNOLDS, D., 2000, cit. dle SAMMONS, P., 2010. Pro svou argumentaci jsem vybrala z celkem **devíti** procesů, doložitelně probíhajících v efektivních školách, pouze **čtyři**, které explicitně souvisejí se vztahem rodičů a školy.

⁵⁵ Srov. PRICE-MITCHELL, M., 2009.

⁵⁶ Srov. PUSHOR, D. a RUITENBERG, C., 2005; WITT, C. de, 2007; PRICE-MITCHELL, M., 2009, SANDE, M. van de, 2010 aj.

⁵⁷ Srov. HARRIS, A. a GOODALL, J., 2007.

Jednotný terminologický úzus se nicméně neustálil. Někteří autoři užívají termín zapojování rodičů, angažovanost rodičů či jiné termíny jako synonyma, jiní mezi nimi důsledně rozlišují. Přesto je představa o přínosech aktivně rozvíjeného (či „prohloubeného“) partnerství mezi školou a **všemi** rodiči žáků v posledních letech již široce sdílená.⁵⁸ V obecné rovině ji lze popsat jako představu školy jako společenství vychovatelů, jejichž pozitivní a produktivní vztahy a obousměrná komunikace přispívají, přímo i nepřímo, k úspěšnosti dítěte ve škole i v dalším životě stejně, jako k růstu jejich vlastních dovedností.

1.3.3 Škola jako společenství podporující učení: reforma v Ontariu.

Příkladem praktické aplikace nejnovějších výzkumných nálezů o partnerství rodičů a školy může být reforma vzdělávacího systému v kanadské provincii Ontario. Přestože zde zmíním jen některé vybrané aspekty, a to spíše jen pro ilustraci, považuji tento příklad za relevantní a hodný hlubší pozornosti i proto, že část české expertní komunity vnímá kanadské zkušenosti jako inspirativní pro současnou situaci v ČR.⁵⁹ Z akcentů ontarijské reformy se do dokumentů vzdělávací politiky v ČR promítl zejména termín „zvyšování kapacit“⁶⁰ všech aktérů ve vzdělávacím systému, což se zásadně týká také rodičů.

Akademici, kteří jsou přímými protagonisty a veřejnými popularizátory ontarijské reformy, argumentují na základě dostupných výzkumných nálezů tím, že rodičovská angažovanost se zvyšuje, jestliže:

- 1) Rodiče rozumí tomu, že zapojování se do školního života dětí je součástí rodičovské zodpovědnosti.
- 2) Rodiče věří, že mají znalosti a dovednosti k tomu, aby smysluplně přispívali k úsilí školy.
- 3) Rodiče věří, že škola oceňuje jejich participaci na životě školy, a že ji oceňují jejich děti.⁶¹

⁵⁸ Někteří autoři například píší o „komplementárním učení“ dětí, k němuž mohou přispívat – ideálně ve vzájemné shodě - jak škola, tak rodiče, přičemž tyto přínosy jsou zvláště viditelné u dětí ze znevýhodňujícího prostředí. Srov. WEISS, H. a LOPEZ, M. E., 2009.

⁵⁹ Srov. např. VESELÝ, A. Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *ORBIS SCHOLAE*, 2013, roč. 7, č. 1, s. 11 – 28.

⁶⁰ Strategie 2020, s. 41.

⁶¹ LEITHWOOD, K. a ANDERSON, S., MASCALL, B. a STRAUSS, T., 2009.

Kanadští experti formulují řadu praktických doporučení pro vedení škol i rodiče, jak mohou těmto předpokladům vycházet vstříc. Jejich doporučení jsou publikována nejen v rámci odborné diskuse, nýbrž například na speciálně zřízených internetových stránkách, které implementaci reformy podporují systematickou osvětou. Sem patří mimo jiné seriál „studijních“ materiálů k podpoře základních gramotností, určený nejrozličnějším aktérům – takzvané *Capacity Building Series*.⁶² Tato osvěta má jasný cíl: překonávat nerovnosti ve vzdělávání podporou rozvoje dovedností každého žáka, a tím k lepším vzdělávacím výsledkům ve školách i v rámci celého vzdělávacího systému.

Jeden z aktérů reformy, profesor K. Leithwood z výzkumného pracoviště univerzity v Torontu,⁶³ uvádí konkrétní příklady takového jednání vedení školy, které pomáhá zvýšit angažovanost rodičů tím, že přispívá k jejich důvěře. Škola, která chce, aby rodiče uvěřili v její vstřícnost a otevřenost, podle něj:⁶⁴

- Zve rodiče k účasti (na školním životě dětí) osobně a specificky, nikoliv všeobecně.
- Uzpůsobuje aktivity, jichž se rodiče mají zúčastnit, jejich dovednostem.
- Poskytuje rodičům velmi specifické informace a zpětnou vazbu o pokroku jejich dítěte.
- Vytváří pro rodiče příležitosti vstupovat do vzájemných interakcí, zaměřených na věci spojené se školou.
- Navrhuje aktivity ve třídách tak, aby zahrnovaly speciální projekty, které zapojují rodiče do přímé podpory výuky, aby to odpovídalo jejich dovednostem a kapacitě.
- Efektivně komunikuje s rodiči, například změnou rozvrhu, která odpovídá rozvrhu rodičů, uzpůsobením formátu třídních schůzek, aby rodičům připadaly smysluplnější a méně je zabraňovaly, poskytuje rodičům soukromí během třídních schůzek, zajímá se o názory rodičů na důležité věci, týkající se vzdělávání dětí, a aktivně hledá společné řešení problémů s rodiči.
- Jmenuje „spojku“ mezi rodiči a školou, tedy osobu, která bude zvyšovat kapacitu obou stran spolu vzájemně komunikovat.

⁶² Srov. Ontario Ministry of Education, 2012.

⁶³ *Ontario Institute of Education* neboli OISE.

⁶⁴ Seznam, jehož položky začínají odrážkou, je převzat z LEITHWOOD, K., ANDERSON, S., MASCALL, B. a STRAUSS, T., 2009. (Vlastní překlad).

1.4 Závěr: preskriptivní koncept výchovného partnerství

Zatímco od osmdesátých let minulého století byly téměř výhradně zkoumány pouze měřitelné dopady vztahu rodičů a školy (navíc řízeného školou) na školní úspěšnost žáků, v poslední době výzkumníci hledají širší teoretický rámec pro chápání problematiky, který by odpovídal jak její složitosti, tak především potenciálu dobrých vztahů zlepšovat vedle vzdělávacích výsledků dětí také dovednosti jeho dospělých aktérů.⁶⁵ Proto se v zahraniční debatě prosazuje „prohloubené“ pojetí partnerství školy s rodiči jako přiznaně normativní koncept. Jeho normativitu odvozují experti z mnohočetných důkazů, že tam, kde školy oceňují a systematicky rozvíjejí partnerství s rodiči zaměřené na podporu učení dětí, jsou patrné přínosy této praxe nejen pro dítě, nýbrž i pro dospělé.

Ve vzniku takto chápaného partnerství může sehrát významnou roli vedení školy a jeho schopnost rozvíjet dobré vztahy s rodiči dokonce i v tak „nízkoprahových“ podobách, jako je podpora společného aktivního čtení rodičů s dětmi a podobně.

Domácí empirický výzkum konstatuje, že postavení rodiče vůči české škole je v zásadě vnější. Pronikání rodičů dovnitř školy je (podle empiricky zjištěných podob, ale i podle interpretační perspektivy autorů) vnímáno buď jako tlak, nebo jako potenciál rozvoje školy. Autoři akcentující potenciál rozvoje užívají pojem partnerství, který dominuje i v zahraniční diskusi. Zároveň ale konstatují, že ve své empirické podobě je toto partnerství tiché tam, kde školy chtějí zůstat zavřené, nebo často jen pragmatické tam, kde se školy již otevírají. Není to ovšem pohříchu partnerství, zaměřené pedagogicky.

Za velice zajímavé považují zjištění domácího výzkumu, že i v ČR je spokojenost se vzájemnými vztahy rodičů a školy vyšší tam, kde se rodiče vnímají (a jsou školou vnímáni) jako partneři. Zahraniční výzkum totiž ukazuje, že toto „pozitivní a produktivní“ vnímání partnerství s rodiči zvyšuje efektivitu školy (při splnění dalších podmínek, zejména při zaměření pozornosti na učení žáků).

Normativní požadavek partnerství s rodiči, opírající se o výzkumné nálezy, ve v zahraničních vzdělávacích systémech školy k úsilí zvyšovat **angažovanost všech rodičů**, tedy rozvíjet s nimi partnerství. Jinými slovy: partnerství škol s rodiči už není otázkou „zda“, nýbrž otázkou, „jak“, má-li být přínosné pro všechny.

⁶⁵ Srov. např. WOLFENDALE, S., 2006.

V české odborné diskusi má výraz angažovanost negativní konotace, a navíc část jeho anglického významu (vzájemný závazek dokonce zasnuby) zůstává takřkajíc „ztracena v překladu.“ Stejná obtíž se projevuje při překladech do holandštiny, proto se v nizozemském odborném diskurzu, jinak anglickou terminologií silně ovlivněném, pojem angažovanost rodičů neujal. Nizozemské ministerstvo vzdělávání oficiálně vyhlásilo rok 2012 rokem zapojování rodičů (*jaar ouderbetrokkenheid*) – jde však evidentně nikoliv o Epsteinové měřitelný koncept, nýbrž o “prohloubené” pojetí partnerství. Někteří nizozemští autoři užívají pojem výchovné partnerství (*educatief partnerschap*) mezi rodiči a školou.⁶⁶

Pojem výchovné partnerství zavedli v domácím kontextu výzkumníci z brněnského ÚPV v roce 2004. Termín byl v kontextu daného výzkumu konstruován jinak, totiž jako individuální strategie rodičů, uplatňovaná v zájmu péče o vlastní dítě, a tedy *implicite* jako společensky méně přínosná podoba partnerství oproti partnerství sociálnímu, v němž jde rodičům o prospěch celé školy. Přesto lze tuto konstrukci právě kvůli vztahu k podpoře individuálního učení velmi dobře využít: výchovné partnerství představuje takovou dimenzi vztahu mezi rodiči a školou, která obsahuje vzájemný závazek rodičů a školy podporovat dítě, jeho úspěch a rozvoj (a to i kdyby to znamenalo jen doma s dítětem číst). Takový vztah se může jistě vyvinout i v partnerství sociální, zejména disponují-li rodiče patřičnými zdroji.

Předložené vymezení výchovného partnerství je záměrně pouze přibližné. Spíše než o koncept jde o fenomén, který souvisí s normativním pojetím školy jako společenství, v němž pozitivní a produktivní vztahy dospělých vychovatelů pomáhají rozvíjet důležité dovednosti dětí, formují jejich postoje ke vzdělávání a rozvíjejí děti osobnostně i sociálně, stejně jako zvyšují „kapacity“ zúčastněných dospělých. V další kapitole bude popsáno úsilí nalézt „empirický korelát výchovného partnerství“ ve školách a popsat a analyzovat situovanou zkušenost dospělých aktérů s ním.

⁶⁶ Srov. WITT, C. de., 2007., s. 9.

2 Metodologická rozprava

2.1 K potřebě porozumění výzkumnému plánu

Protože plán či design výzkumu vypovídá o epistemologickém postoji výzkumníka, měl by autor zkoumat jak své téma, tak zvolený způsob zkoumání. Někteří metodologové dokonce soudí, že autor má mít „jasno, z jaké filosofické nebo výzkumné tradice vychází.“⁶⁷ Podle sociologa M. M. Bergmana mívají výzkumníci vůči tomuto specifickému požadavku kvality častý dluh, vznikající tím, že schematicky deklarují příklon ke kvantitativním nebo kvalitativním metodám, přičemž první paušálně spojují s pozitivismem, druhé s konstruktivismem. Bez dalšího rozlišování pak (autoři podle Bergmana) tvrdí, že jejich výzkum buď poznává existující objektivní realitu, anebo realitu sociálně konstruovanou, objektivně neexistující.⁶⁸ Tím uměle vytvářejí „strašáka“ rozdělení na kvantitativní a kvalitativní metody.⁶⁹ Autor požaduje, aby výzkumníci raději promýšleli ontologické a epistemologické otázky (co je realita a jak ji můžeme poznat) nikoliv v rovině schematického rozlišování mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem obecně, nýbrž mezi různými analytickými fázemi svého vlastního výzkumu. Konstatuje, že bychom „měli usilovat o zřetelnější zakotvení a námi vybraných metod a zdůvodnění jejich použití ve vztahu k naší výzkumné otázce, potřebám, teoretickým východiskům a výzkumnému designu.“⁷⁰ Tímto záměrem jsou vedeny následující podkapitoly.

2.2 Výzkumná strategie vícečetné případové studie

Výchozí otázky, kolem kterých se začal utvářet můj výzkumný záměr – ještě tedy ne výzkumné otázky *sensu proprio*, spíše otázky podněcované odbornou četbou – zněly: Je partnerství českých základních škol s rodiči stále tak „tiché,“ jak konstatoval kvalitativní výzkum z roku 2009, nebo už v některých školách „mluví?“ A pokud již někde toto partnerství výrazně „mluví,“ mohou být jeho projevy interpretovány jako partnerství výchovné? Pokud tak mohou být interpretovány, rozvíjí škola toto partnerství záměrně? Jak výchovné partnerství dospělí aktéři zakoušejí a jak se utvářelo?

⁶⁷ FINLAY, L., 2009, s. 8.

⁶⁸ BERGMAN, M. M., 2011, s. 457 – 473.

⁶⁹ Termín použil autor v přednášce pro účastníky 19. výroční konference ČAPV v Brně.

⁷⁰ BERGMAN, M. M., 2011, s. 469.

Tento komplex otázek, stejně jako ty nálezy z literatury, které jsem považovala za nejrelevantnější,⁷¹ jsem se pokusila integrovat do adekvátního výzkumného plánu. Zvolila jsem přístup orientovaný na zkoumání případu, protože hledané výchovné partnerství vnímám jako fenomén, jemuž je žádoucí porozumět prizmatem zkušenosti aktérů, situované v „životě“ konkrétního případu. A protože lze předpokládat, že více případů dokáže o zkoumaném fenoménu vypovědět více než případ jediný, zvolila jsem jako celkovou výzkumnou strategii vícečetnou (kolektivní) případovou studii, a to interpretativně založenou. Jejím cílem tedy není formulovat teorii výchovného partnerství. Cílem je porozumět tomu, jak se fenomén výchovného partnerství projevuje ve zkušenostech dospělých aktérů a jak se výchovné partnerství na jednotlivých školách utvářelo. Tomu odpovídají výzkumné otázky vztahované k jednotlivým školám, totiž jaký subjektivní význam má pro jejich pedagogy a rodiče zkušenost s projevem výchovného partnerství a jak tato zkušenost ovlivňovala podobu jejich vzájemných vztahů.

2.3 Vícečetná případová studie jako soubor možných přístupů

Výzkumná strategie, založená na zkoumání několika případů, může vést k různě strukturovaným výsledkům. Liší se v první řadě „míra“ interpretace, s níž autoři k případům přistupují. Zatímco východiskem některých výzkumníků je deskriptivní fenomenologie a s ní spojená snaha zdržet se interpretace, metodolog případové a vícepřípadové studie R. E. Stake je důsledným zastáncem fenomenologického přístupu interpretativního.⁷²

Další důležité rozlišení lze vést podle toho, zda má výzkumník záměr vytvářet studiem případů teorii. Za typického zastávce přístupů, orientovaných na tvorbu teorie, bývá považován například R. K. Yin, zatímco R. E. Stake je naopak považován za důsledného interpretativistu.⁷³

Stakeova monografie, věnovaná strategii interpretativně zaměřené vícečetné případové studie, byla zásadní pomůckou při realizaci mého výzkumu.⁷⁴ Autor v ní jednak provádí část vlastní vícepřípadové studie (šlo o evaluaci programu *Step by Step*

⁷¹ Viz kapitola 1.

⁷² K rozdílu mezi oběma přístupy např. FINLAY, L., 2009. Deskriptivní fenomenologie je deklarovaným metodologickým východiskem PSŠE (viz výše, kapitola 1).

⁷³ Srov. např. HENDL, J., 2005, s.113.

⁷⁴ STAKE, R. E., 2006. Jako metodologické vodítko sloužila také autorům vícepřípadové studie české základní školy. Srov. DVORÁK et al., 2010.

v 28 zemích světa), avšak zároveň toto provedení krok za krokem metodologicky reflektuje.⁷⁵

Pro Stakeův přístup k případu je charakteristické „organické“ (tedy spíše růstové než statické; diachronní než synchronní) pojetí. Ve snaze osvětlit vlastnosti případu jako konstrukt vhodného ke zkoumání Stake rozlišuje mezi případem a jeho činností: činnost podle něj není integrovaným systémem, a proto není snadné ji studovat. Autorovo pojetí by se dalo přirovnat ke konceptu *biotopu*: les nebo konkrétní řeka jsou nepochybně jedinečným případem ohraničeného systému, integrujícím mnoho různých částí, činností a funkcí, a dává dobrý smysl zkoumat je jako celek. Podobně Stake považuje za případ školu, nikoliv její dílčí funkce nebo činnosti. Ale protože je pro pochopení případu jeho činnost významná, dalo by se u Stakea hovořit o procesuálním pojetí: případ má podle něj životní stadia a i když výzkumník patrně zachytí pouze výsek přítomnosti, má si udržovat smysl pro to, co v případě bylo a bude – pro jeho dějovost.

Dále se vícepřípadové studie různí podle toho, jak rozdělují pozornost mezi jednotlivé části a celek, tedy kam až sledují jedinečný kontext dílčích případů a odkud už hledají, co je spojuje. Stake odmítá zkracovat zprávy o jednotlivých případech a prodlužovat závěrečnou zprávu o nich. Tvrdí dokonce, že hrají-li případy ve studii „jen okrajovou roli, není vhodné používat označení vícepřípadová studie.“ V takovém případě si podle něj měl autor raději vybrat jiný design.⁷⁶

Aby vystihl specifickou obtíž vícepřípadové studie proti studii jediného případu, použil Stake pojem **kvintána**. Vypůjčil si ho z historického kontextu rytířských her, při nich se osvědčovala individuální obratnost jezdců v zacházení s kopím. Stake jako odpůrce doslovných významů pojem samozřejmě přesně nevymezuje, nicméně v původním kontextu „šlo o to, bodnout v plné rychlosti do panáka upevněného na sloupu (...).“⁷⁷ Panák byl přitom zkonstruován tak, že „zastihl-li jej a udeřil-li rytíř dobře, zlomilo se dřevce jako ve klání rytířském, minul-li se cíle tohoto, udeřil jej panák, na tyči pohyblivý, pytle naplněným pískem.“⁷⁸

Kvintána je tedy pro Stakea sledovaným fenoménem, který má vícepřípadová studie co nejlépe vystihnout (trefit) pomocí jednotlivých zpráv o případech (nájezdů),

⁷⁵ Zjevným záměrem autora je zvýšit porozumění výzkumníků pro možnosti vícepřípadové studie. Stake svou knihu jmenovitě věnuje všem studentům, které kdy učil.

⁷⁶ STAKE, R. E., 2006, s. 8.

⁷⁷ FLORI, J., 2008.

⁷⁸ Ottův Slovník naučný, 1890.

jinak se výzkumník (jezdec) mine cílem (a bude tedy trefen sám). Vícepřípadová studie je zjevně v očích jejího předního metodologa dobrodružným podnikem, jehož úspěch určuje individuální obratnost výzkumníka v zacházení s významy.

Kvintánou předkládané studie je fenomén výchovného partnerství rodičů a školy.⁷⁹

2.3.1 Interpretativní přístup jako epistemologické východisko

Původ interpretativního paradigmatu v současných sociálních a dalších vědách lze spatřovat v biblické hermeneutice, rozvíjející se od XIX. století zejména v protestantském prostředí jako bádání, zaměřené na výklad kanonických textů. K její dnešní podobě obecné teorie porozumění přispěla zejména fenomenologická filosofie odmítnutím karteziánské představy, že pro myslící subjekt (*cogitans*) je zkoumané (*cogitatum*) objektivní realitou; fenomenologii takto ovlivněná hermeneutika filosofická již vychází z předpokladu, že tam, kde je řeč médiem zprostředkování lidské zkušenosti, je interpretace vždy ovlivněna subjektivním předporozuměním. Z tohoto myšlenkového půdorysu „hermeneutického kruhu“ vyrostly v humanitních i sociálních vědách četné metodologické postupy.

Protože i v pedagogice je médiem zprostředkování lidské zkušenosti řeč, považují za zásadní zkoumat autentickou zkušenost aktérů a pokoušet se ji interpretovat. Domnívám se, že přispěje-li taková interpretace k lepšímu porozumění této zkušenosti jak u vykládajícího, tak u toho, jehož zkušenost je vykládána, lze hovořit o procesu oboustranně přínosného učení.

2.4 Kritéria výběru případů

Úspěch zkoumání, zaměřeného na případ, evidentně závisí na vhodném výběru případů samotných. Výběru škol jsem proto při přípravě projektu věnovala maximální pozornost. Praktické otázky výběru škol vhodných pro výzkum jsem konzultovala s vedoucím práce a dalšími odborníky.⁸⁰ Hledala jsem školy, kde lze vztahy s rodiči popsat jako výchovné partnerství, a to podle vhodných a s rozmyslem stanovených kritérií.

⁷⁹ O výzkumných otázkách, které jsou s ní spojeny, pojednává poslední oddíl této kapitoly.

⁸⁰ Členem Asociace ředitelů základních škol, představitelem České školní inspekce, s některými autory vícepřípadové studie české základní školy.

2.4.1 Kritérium konceptuální (vyvozené z literatury).

Jako orientační vodítko pro výběr škol mi posloužily kategorie modelu „měřitelného“ partnerství školy s rodiči, který vypracovala J. Epstein.⁸¹ Ty jsem však vyvažovala vybranými atributy „prohloubeného“ konceptu partnerství, v němž jsou důležité pozitivní a produktivní vztahy ve společenství dospělých vychovatelů, které prosazuje vedení školy a které jsou zaměřeny především na procesy učení.⁸² Toto konceptuální kritérium přibližuje tabulka 1.

Tabulka je do jisté míry vnitřně rozporná, protože atributy „prohloubeného“ partnerství plní ve vztahu k šesti kategoriím integrativní funkci, čímž dělení na oddělené kategorie ztrácí smysl.⁸³ Proto považuji za nutné výslovně zdůraznit, že šlo pouze o jakousi „konceptuální analytickou mřížku,“ která mi především posloužila při výběru případů a uvnitř případů k výběru jednotlivých respondentů, situací a interakcí, nikoliv o exaktně vymezený teoretický koncept.

Právě naopak, při interpretaci dat jsem se pokoušela své teoretické předpoklady – jednotlivé atributy a tím spíše měřitelné kategorie – maximálně potlačit, aby vznikla ucelená výpověď o specifické podobě výchovného partnerství v jednotlivých školách a posléze o agregované zkušenosti aktérů napříč případy.

Není bez zajímavosti, že K. Šedová pro svou výše zmíněnou kvalitativní studii partnerství české základní školy s rodiči záměrně vybrala školu, o níž předpokládala, že má předpoklady s rodiči spolupracovat, a přesto v ní při analýze dat identifikovala jen dvě z šesti kategorií podle Epsteinové modelu. Ve snaze nenarazit znovu na pouhé „tiché partnerství“⁸⁴ jsem se snažila záměrně vybírat případy, kde jsou přítomny čtyři a více kategorií, a navíc atributy, které na základě odborné literatury připisují výchovnému partnerství.

⁸¹ Viz výše, 1.3.

⁸² TEDDLIE, C. a REYNOLDS, D., 2000, cit. dle SAMMONS, P., 2010. Tento prohloubený koncept partnerství souvisí s poznatky o efektivitě škol. Viz výše, podkapitola 1. 3. 1.

⁸³ Jde zejména o to, že v prohloubeném konceptu partnerství se odrážejí poznatky o významu spontánního zapojování rodičů do vzdělávání dětí, čímž se důraz přesouvá na stranu rodiny (viz výše, kapitola 1) neboli takzvanou rodičovskou angažovanost. Rozdělování do kategorií do jisté míry podporuje mechanistické přemýšlení o škole jako jediném „místě“ učení. Srov. PRICE-MITCHELL, M., 2009 aj.

⁸⁴ ŠEĐOVÁ, K., 2009.

Kategorie operacionalizovaného (měřitelného) partnerství P. ⁸⁵	Atributy výchovného partnerství VP.
Školy:	
Podporují dovednosti rodičů	Vysvětlují rodičům, jak podporovat učení dětí a sdílejí s rodiči informace o silných stránkách dítěte, jeho mimoškolní zkušenosti, zájmech apod.
Uplatňují inovativní obousměrné formy komunikace s rodiči	Poskytují rodičům informace a zpětnou vazbu o pokroku jejich dítěte, zaměřují dialog na podporu dítěte a jeho učení. V zájmu podpory dítěte zároveň usilují o specifické informace od rodičů.
Zapojují rodiče (ve škole) do činností, spojených s učením	Nabízejí rodičům možnost učit se – společně, sdílením zkušeností – o učení dětí, využívají nejrůznějších zdrojů rodičů (rodin) k podpoře učení dětí, zvou rodiče, aby se podíleli na výuce. Využívají znalosti rodičů k podpoře učení dětí.
Podněcují rodiče k (domácí) komunikaci s dítětem o škole, vzdělávání, učení	Nabízejí rodinám k diskusi témata, související s učením, podněcují a přijímají domácí aktivity zaměřené na společné čtení s dítětem, „výzkum“ rodičů s dítětem apod.
Dávají rodičům reálný, ne jen formální podíl na rozhodování ve škole	Vítají iniciativu rodičů ve vztahu k podpoře učení žáků
Jsou otevřené vůči komunitě kolem školy.	Umožňují rodičům a dalším členům společnosti, aby se podíleli na aktivitách školy a hledali způsob, jak k nim přispět.

Tabulka 1: Konceptuální kritérium pro výběr škol, kde je partnerství s rodiči možné považovat za partnerství výchovné.

2.4.2 Kritérium dostupnosti škol a jejich ochoty spolupracovat

Druhým kritériem pro výběr škol byla jejich dostupnost, ve smyslu principiální otevřenosti vůči podobně orientovanému výzkumu. Bylo zjevné, že dobrý výběr škol mi musí pomoci překonat limity osamocенého výzkumníka: zaručit, že až se kdykoliv vrátím na již prozkoumaná místa, budu mít „bezbariérový“ přístup k rodičům, učitelům, do výuky, na školní akce a slavnosti, na formální i neformální setkání pedagogů s rodiči a podobně. Volit školu obtížně dostupnou nebo ne zcela ochotnou k výzkumu by jednak znamenalo snížit nasycenost dat a tím ohrozit kvalitu interpretace, ale také by to šlo

⁸⁵ Jde o kategorie konceptuálního rámce „zapojování rodičů.“ Viz výše, 1. 3. 1.

proti záměru výzkumu samotného. Není-li totiž škola ochotna vstupovat do komunikace o povaze partnerství s rodiči, může to poukazovat na význam, který má tento vztah v hierarchii záměrů vedení.

2.4.3 Kritérium atypičnosti versus typizace charakteristik

Významným kritériem výběru byla snaha o pestrost a ilustrativnost příkladů. U tohoto typu výzkumu jde o nalezení případů, které budou bohaté na sledovaný jev, i když nebudou typické. Podle dánského metodologa Flyvbjerga jde o to, že „případy netypické či extrémní nezřídka odhalí více informací proto, že ve zkoumané situaci aktivují více účastníků a více základních mechanismů.“⁸⁶ Podobně žádá Stake v monografii, věnované případové studii: „Prvním kritériem by mělo být naučit se z případu maximum.“⁸⁷

Zároveň požadavek na netypičnost či dokonce „extrémnost“ případů nevylučuje možnost vybírat školy tak, aby sdílely určité charakteristiky s množinou typově podobných škol, v nichž se však zkoumaný fenomén neprojevuje. Proto jsem do svého vzorku vybrala školu vesnickou, městskou, školu v hlavním městě i školu mezinárodní (viz níže).

2.4.4 Proces ověřování kritérií

Zkoumáním internetových stránek potenciálně vhodných škol a posouzením jejich dostupnosti vznikl na sklonku roku 2012 širší seznam šesti škol. Při vstupních rozhovorech s řediteli jsem ověřovala ochotu dlouhodobě spolupracovat na podobném výzkumu. Při prvních návštěvách některých škol jsem také zjišťovala, zda lze některou z dimenzí vztahu s rodiči nazvat výchovným partnerstvím podle výše uvedeného konceptuálního kritéria. U škol, které jsem posléze vybrala, se již při těchto vstupních rozhovorech začala budovat databáze případu.

⁸⁶ FLYVBJERG, B., 2011, s. 306.

⁸⁷ STAKE, R. E., 1995, s. 4.

2.5 Případy a jejich vstupní charakteristika

2.5.1 Vymezení případu

Případ jsem si pro potřeby studie vymezila jako primární školu, vzdělávající žáky do 11 let. Důvody jsou dva: předně ten, že s rostoucím věkem dítěte se míra zapojení (či angažovanosti) rodičů ve vztahu ke škole snižuje,⁸⁸ proto lze první stupeň škol jednoznačně považovat za bohatší na sledovaný fenomén; druhý důvod spočívá v tom, že primární a nižší sekundární škola v českých podmínkách představují dvě různá prostředí, a tím i odlišné případy ke zkoumání zvoleného fenoménu. Zatímco česká primární škola je považována za „dlouhodobě ustálený subsystém s relativně dobře definovanými cíli,“ druhý stupeň se od ní liší i v rámci jednotlivých škol sborem, cíli i přístupy k žákům, a nachází se v systémové krizi.⁸⁹

S uvážením všech výše popsaných kritérií a po prozkoumání širšího seznamu škol jsem do vícepřípadové studie vybrala tyto čtyři případy:

- a) mezinárodní primární školu v Nizozemsku (případ Mezinárodní)⁹⁰
- b) první stupeň rostoucí základní školy v Praze (případ Pražská)
- c) první stupeň rodiči vyhledávané základní školy ve velkém městě (případ Městská)
- d) vesnickou školu neúplně organizovanou s pěti postupovými ročníky (případ Vesnická).

V následujících oddílech se pokusím vybrané případy stručně charakterizovat. Protože jednotlivé školy představují vždy na začátku zpráv o případech, tedy v kapitolách 3–6, budou následující charakteristiky nanejvýš stručné.

2.5.2 Mezinárodní primární škola v Nizozemsku

Jako „mezinárodní“ se označují školy, vzdělávající v různých zemích světa heterogenní žakovské populace se záměrem vést je k přijetí univerzálních hodnot. S tím souvisí snaha potlačit vazbu vzdělávacích programů na konkrétní kulturu, národnost či stát. Historickou inspirací jejich vzniku byly poválečné vzdělávací projekty Kurta

⁸⁸ DESFORGES, Ch. a ABOUCHAAR, A., 2003, s 4. V českých podmínkách srov. RABUŠICOVÁ et al., 2004, s. 45: „Zdá se tedy, že čím je dítě starší, tím slabší je partnerství mezi rodinou a školou.“

⁸⁹ Srov. DVOŘÁK et al., s. 270.

⁹⁰ Výběr tohoto případu měl některá specifika, viz níže, 2.7.1.

Hahna, současná globalizace přispívá k jejich rozšiřování i významu. Pro charakter školy tedy není určující to, že leží v Nizozemsku, nýbrž to, že je mezinárodní.⁹¹

Vzhledem k cílům výzkumu je tato škola zajímavá tím, že otázka, do jaké míry je partnerství s rodiči zaměřeno na učení žáků, je jedním z rozhodujících kritérií pro vnitřní i vnější hodnocení kvality její činnosti. v této škole jsem identifikovala všechny kategorie a mnohé atributy „prohloubeného“ pojetí partnerství, zaměřeného na učení. Škola tak představuje „extrémní“ případ, který aktivuje „více účastníků a více základních mechanismů.“⁹²

2.5.3 Dynamicky rostoucí ZŠ v Praze

Pražskou školu jsem vybrala proto, že její vedení systematicky a explicitně usiluje o to, aby rodiče i pedagogové společně porozuměli procesům učení žáků a hledali způsoby, jak tyto procesy – a žáky vůbec – podpořit. Škola zároveň udržuje partnerství s expertní komunitou, která jí pomáhá cíleně zvyšovat dovednosti pedagogů a zaměřovat je na podporu učení žáků. Na prvním stupni rodiče financují v prvních třech ročnících takzvanou párovou učitelku, jejíž úvazek je rovnoměrně rozdělen mezi všechny třídy ročníku. Protože se toto financování děje na principu solidarity (platí jen ti, kdo mohou a chtějí), klade škola mimořádný důraz na vzájemnou komunikaci a sdílení zkušeností: učitelé, vedení i rodiče se opakovaně scházejí a společně reflektují důležité procesy, které ve škole probíhají, aby vyhodnotili jejich přínosy.

2.5.4 Rodiči vyhledávaná škola ve velkém městě

Na této škole pedagogové prvního stupně dlouhodobě zapojují rodiče do výuky ve třídě i mimo ni. Vedení školy v tom učitele podporuje zejména od roku 2010, kdy škola zásadně změnila podobu výuky. Někteří z rodičů se po opakovaných návštěvách ve třídách stávají pravidelnými dobrovolníky. Vedení školy má jasnou představu o tom, jakým pedagogickým cílům partnerství s rodiči slouží, dotazování učitelé tuto představu pomáhají naplňovat a dotazování rodiče reflektují přínosy, které toto partnerství přináší jim i jejich dětem.

⁹¹ K historii vzniku mezinárodních škol srov. např. SUTCLIFFE, D., 2013. V ČR působí mezinárodní školy tohoto typu v Praze, Brně, Ostravě a Olomouci.

⁹² FLYVBJERG, B., 2011, s. 306.

2.5.5 Vesnická málotřídka

V této vesnické škole se dvěma třídami ředitel a učitelka systematicky sledují děti, jejich chování, vývoj a učení, a sdílejí své zkušenosti. Používají různé formy obousměrné komunikace s rodiči, aby jim umožnili větší účast na školním životě dětí. Rodiče nacházejí vlastní způsoby, jak podpořit učení nejen svých, nýbrž všech dětí, a škola je jejich snaze otevřená. Tato škola na rozdíl od všech ostatních vzdělává výhradně děti ze spádového obvodu.

2.6 Popis práce s daty

2.6.1 Zdroje dat a budování databáze

Data popsateľné povahy, která jsem k jednotlivým případům získala, jsou v chronologickém pořadí uvedena v přílohách A – E této práce, popisujících databázi případových studií. (Pro interpretativní studii je klíčové rostoucí porozumění případu, které nelze v databázi popsat, ač také představuje *datum*). Databáze existuje v elektronické podobě a má dvě části: zvukové nahrávky rozhovorů a pozorovaných situací a jejich doslovné přepisy. K získání dat o případech jsem ve všech školách využívala tři různé metodologické nástroje:

a) Otevřené pozorování nejrůznějších typů interakcí a situací, jako jsou školní slavnosti, výuka ve třídách i mimo školu, setkání vedení všech čtyř škol s rodiči žáků prvních tříd nebo s rodiči stávajících žáků, kurikulární večery, školení pedagogů, workshopy a podobně. Zásadně jsem se snažila, aby má přítomnost nerušila rutinu školy a nepodřizovala chování účastníků mým výzkumným záměrům. Proto jsem, kdykoliv to bylo možné, raději volila dlouhé časové úseky pro pozorování, například celodenní účast na školení pedagogického sboru, celovečerní účast na setkání s rodiči apod.

b) Polostrukturované rozhovory s rodiči, učiteli a vedením škol. Snažila jsem se zmnožit zdroje dat kvůli triangulaci perspektiv aktérů, která byla klíčová pro přiléhavou interpretaci, proto jsem v každé škole mluvila s různými dospělými aktéry výchovného partnerství. Také u rozhovorů jsem se snažila sdílet s účastníky výzkumu jejich zkušenost individuálně. Tam, kde to nebylo možné, je tato skutečnost v textu uvedena. Protože se porozumění případům prohlubovalo a u každého se přirozeně vyvíjelo jinak, neměly rozhovory jednotnou strukturu, jejich směr však pevně určoval zájem

o zkušenostní a procesuální charakter výchovného partnerství.⁹³ Ze všech rozhovorů jsem pořídila audionahrávku a doslovný přepis. Rozhovory pořizené v mezinárodní škole jsem nejprve přepsala, přeložila do češtiny a poté znovu přepsala. V ojedinělých případech byl záznam rozhovoru technicky nepoužitelný, na tuto skutečnost vždy upozorňuje popis databáze případových studií (příloha A – E).

c) Analýza dokumentů. Pracovala jsem s údaji z dostupných výročních a inspekčních zpráv, školní kroniky, standardů kvality, jimiž se řídí ředitelé a učitelé při posuzování kvality pedagogické práce apod.⁹⁴ Všechny zdroje jsem se snažila v co největší míře anonymizovat.

2.6.2 Analýza dat

Při analýze dat, zejména rozhovorů, jsem nepokoušela zbavit je původního kontextu rozkládáním na fragmenty a vytvářením kódů a kategorií. Tyto postupy považuji za adekvátní při budování teorie, zatímco při mém interpretativním postupu se jako přínosnější ukázalo neustále udržovat vědomí co možná nejširšího kontextu posuzovaných výroků či situací, a to jak ve vztahu k dílčím případům, tak vzhledem k celkovému zaměření výzkumu (kvintáně). Prováděla jsem tedy tematickou neboli *gestalt* analýzu – interpretativní postup, při němž výzkumník „vytváří určité koherentní příběhy o tom, jak daný jev probíhá. Nová a nová data tak postupně vkládá do těchto ‘příběhů’ a konstruuje svoji představu o zkoumaném fenoménu.“⁹⁵ Pragmatickým nástrojem redukce obrovského množství dat byla otázka, co vypovídá daný výrok (interakce, situace) o zkušenostech aktérů s výchovným partnerstvím a nakolik je tato zkušenost pro daného aktéra subjektivně významná.

2.6.3 Interpretace dat

Popsaný způsob analýzy představuje vlastně jakousi permanentní interpretaci částí vzhledem k celku. Implicitní otázka po subjektivním významu *vypovídáního* (obsahu) pro *vypovídajícího* řídí podle autora koncepce filosofické hermeneutiky H. G. Gadamera každé porozumění, a tím vlastně staví každého posluchače do role výzkumníka: „Každá výpověď je motivovaná, to znamená, že na všechno, co se říká, se

⁹³ Ústřední výzkumná otázka viz níže, 2.8.

⁹⁴ Viz databáze případových studií, příloha A – E.

⁹⁵ MIOVSKÝ, 2006, s. 222.

můžeme smysluplně zeptat: 'Proč to říkáš?' A teprve když jsme s řečeným porozuměli tomuto neřečenému, je výpověď srozumitelná.⁹⁶

Interpretativní vícepřípadová studie je po mém soudu design, při němž výzkumník skládá zkušenost ke zkušenosti, ptá se po jejím významu, integruje tyto významy do vlastního porozumění, sleduje, jak se jeho porozumění mění a snaží se tento proces otevřeně vykázat. Dekontextualizace dat jde proti smyslu této permanentní integrující práce s významy, stejně jako použití softwarů na analýzu „kvalitativních dat,“ jakkoliv ty mohou být užitečné při postupu na dekontextualizaci datových fragmentů založeném, totiž při tvorbě teorie.

2.7 Etické aspekty výzkumu

2.7.1 Reflexe pozice výzkumníka

Ve zkoumání složitě strukturovaného sociálního prostředí vystupuje do popředí otázka, jakou roli zaujme výzkumník vůči aktérům. Sociologie a etnografie nabízejí řadu klasifikací pozice výzkumníka. Americký sociolog J. Lofland jednoduše dělí zúčastněné a přiznané pozorovatele (tedy ty, o nichž účastníci výzkumu vědí, že provádějí výzkum), na „insidery“ a „outsidery.“⁹⁷ Tam, kde outsider musí zvažovat strategie, jak proniknout dovnitř, insider už vevnitř je a zkoumá „takřikajíc ve vlastním 'hnízdě'“.⁹⁸ Stake popisuje tuto situovanost výzkumníka slovy: „Není neobvyklé, že výběr případu žádným 'výběrem' není. Někdy je nám případ jako objekt zkoumání dán nebo ho musíme přijmout.“⁹⁹

Zatímco ve všech zkoumaných českých školách jsem byla jako výzkumník outsiderem, v ZŠ Mezinárodní jsem v roce 2010, tedy v „pilotní“ fázi sběru a analýzy dat, již třetím rokem součástí vnitřního prostředí jako rodičovský dobrovolník.¹⁰⁰ Přestože nebylo nutné hledat strategie oslovení rodičů, učitelů a vedení školy, považovala jsem za vhodné požádat ředitele školy o souhlas s provedením výzkumu formální cestou. Odpověď byla neformální a vstřícná. Přestože se mnou škola spolupracovala stejně vstřícně i v roce 2013, kdy jsem se již jako outsider vrátila, abych získala nová data ve stejné struktuře jako v českých školách, rozdíl proti pozici insidera

⁹⁶ GADAMER, H. - G., 1999, s. 28.

⁹⁷ LOFLAND et al., s. 40nn.

⁹⁸ Tamtéž, s. 41.

⁹⁹ STAKE, R. E., 1995.

¹⁰⁰ Jako rodičovský dobrovolník.

byl citelný. V běžném provozu velké školy, jejíž součástí jsem již nebyla, mi mohli respondenti věnovat mnohem méně času, než by viditelně bývali sami chtěli.

Kromě pragmatických ohledů byla však pozice insidera nesmírně přínosná při interpretaci významů. Zprostředkovala mi předporozumění, bez něhož by bylo krajně obtížné si v jiném kulturním a jazykovém prostředí nějaké porozumění vůbec vydobýt. Naopak v prostředí českých škol nebyla pozice outsidera díky sdílené kulturní a jazykové identitě s většinou aktérů znevýhodňující. Má strategie „proniknutí dovnitř“ proto byla odlišná. Neusilovala jsem o formální souhlas ředitelů s provedením výzkumu, nýbrž o souhlas osobní, založený na autentickém zájmu o téma. Projevený zájem jsem považovala za doklad toho, že zkoumaný fenomén má pro ředitele váhu, což byla *conditio sine qua non* pro výběr jednotlivých českých škol.

2.7.2 Ochrana identity účastníků výzkumu

Všechny účastníky výzkumu jsem informovala o způsobu sběru a analýzy dat, jakož i o předpokládaném časovém rozsahu výzkumu. Ujistila jsem je o utajení jejich identity a identity škol, proto u rodičů používám ve zprávách o případech změněná křestní jména, u učitelů šifrovanou iniciálu, u ředitelů označení ředitel.¹⁰¹ Použité inspekční a výroční zprávy a další dokumenty, z nichž by bylo možné školu identifikovat, pouze parafrázuji a necituji. Proto nespecifikuji tyto dokumenty ani v popisu databáze případových studií, ani v závěrečném seznamu literatury. Anonymizuji také označení měst a regionů. Dílčí interpretace případů jsem konzultovala s ředitelem nebo zástupkyní ředitele tam, kde to bylo možné.

2.8 Ústřední výzkumná otázka a výstavba studie

Vícepřípadová studie je design, vybudovaný na celých sériích výzkumných otázek. Většina z nich vyjadřuje průběžné porozumění jednotlivým případům, proto se v průběhu práce mění – spojuje je však zaměření na projevy fenoménu výchovného partnerství ve zkušenosti aktérů.¹⁰² Hlavní výzkumná otázka mého výzkumu zní:

Co vypovídá o výchovném partnerství situovaná zkušenost aktérů, tedy rodičů a učitelů: mohou shody i rozdíly napříč školami pomoci porozumět zkoumanému fenoménu?

¹⁰¹ Výjimku tvoří pseudonymy Sans-Frontières, resp. Nástupce pro dva ředitele mezinárodní školy, kteří se vystřídali v roce 2012.

¹⁰² Toto zaměření lze chápat jako sjednocující rámec dílčích výzkumných otázek.

Pokusím se na ni odpovědět v samotném závěru případové studie, po provedení analýzy „agregované zkušenosti“ napříč případy. Považuji však za důležité zdůraznit, že jednotlivé zprávy o případech jsou již předkládány v podobě, která je výsledkem interpretace dat vzhledem ke kvintáně, tedy hlavní výzkumné otázce. (To je u interpretativně zaměřených studií důvodem, proč závěrečná analýza bývá mnohem kratší než jednotlivé případy).

Zprávy o případech jsou vystavěny tak, aby v nich realistickou perspektivu postupně střídala perspektiva fenomenologická, čemuž odpovídá rozdíl v jazyce. Podkapitoly **Pohled zvnějšku** prezentují základní data o škole způsobem co možná nejvíce přijatelným pro jazyk interpretativní studie. V podkapitolách **Pohled dovnitř** užívám formální, odborný jazyk a pojmenovávám okruhy činnosti školy, významné vzhledem k roli výchovného partnerství v jejím životě. Zároveň již ale do těchto podkapitol vkládám tam, kde je to vhodné, takzvané viněty (*vignettes*):¹⁰³ jde o „krátce popsané epizody,“ výrazně stylizované, ilustrující určitý aspekt případu či jeho téma. V podkapitolách **Uvnitř** se plně prosazuje fenomenologické zaměření, protože v největší míře přivádějí ke slovu výpovědi aktérů. Místy je opět prokládají viněty či autentická poznámka pro psaní, a to kvůli dokreslení atmosféry. Podkapitoly **Závěr případu** uzavírají příběhy jednotlivých škol, a to vždy spíše vzhledem k případu samotnému než ke kvintáně vícepřípadové studie.

¹⁰³ STAKE, R. E., 1995, s. 128.

3 Zpráva o případě Mezinárodní

3.1 Pohled zvnějšku

ZŠ Mezinárodní vznikla péčí soukromé nadace v roce 2003 a během tří let se přestěhovala ze stísněných prostor do nového kampusu v dunách na pobřeží Severního moře, jehož výstavbu spolufinancovala vláda a jistá radnice. Areál symbolicky otevřela královna Beatrix, aby zdůraznila ochotu Nizozemska sloužit potřebám mezinárodní komunity profesionálů, kteří v zemi žijí a pracují. Trvalou součástí tohoto závazku je i finanční příspěvek státu na každého žáka – škola je tak zčásti soukromá a zčásti veřejná, podobně jako dalších deset z bezmála padesáti mezinárodních škol v Nizozemsku.¹⁰⁴

Pod plochou střechou vzdušné dvoupatrové budovy sídlí primární a sekundární škola – samostatné organizace s odlišným vedením, sbory i vzdělávacím programem. Případ Mezinárodní se týká výhradně primární školy s žáky ve věku 5 až 11 let, což s výjimkou přípravného ročníku odpovídá prvnímu stupni základních škol v ČR.

Do léta 2012 stál v čele školy pan Sans-Frontières¹⁰⁵, ředitel se zkušeností z Velké Británie, Hongkongu a Kataru, a jeho tři zástupkyně. Po plánovaném příchodu ředitele Nástupce zajišťovaly právě ony nezbytnou kontinuitu chodu školy. Jedna ze zástupkyň řídí denní operativu a další dvě vedou pedagogické sbory takzvané nižší a vyšší primární školy, tedy tříd do druhého ročníku, respektive od něj výše.¹⁰⁶

Skutečnost, že škola vznikla pro potřeby mezinárodní komunity, se viditelně odráží na skladbě žákovské populace. Mezinárodní vzdělává v jednadvaceti třídách přibližně 550 žáků více než sedmdesáti národností, kteří hovoří šedesáti různými mateřskými jazyky.¹⁰⁷ Průměrná doba, po kterou žáci školu navštěvují, představuje tři školní roky, pak se rodiny zpravidla stěhují do jiné země.

¹⁰⁴ Údaj Nadace pro mezinárodní vzdělávání (*Stichting Internationaal Onderwijs*), srov. www.sio.nl. Pro srovnání, český stát mezinárodním školám finanční dotaci neposkytuje, některé z nich však radnice jednorázově dotují (Ostrava) nebo spolufinancují (Olomouc).

¹⁰⁵ Jméno je smyšlené, má odlišit prvního ředitele školy od osoby ředitele Nástupce.

¹⁰⁶ Vedení školy zásadně užívá k úhrnnému popisu své činnosti pojem vedení (*leadership*). Zástupkyně koordinující dvě různé části sboru jsou označovány za vedoucí týmů (*teamleaders*). Pojem řízení (*managment*) je v úzu školy vyhrazen pro specializovanou agendu zástupkyně pro denní operativu. (Srov. POL, M., 2007, s. 30n).

¹⁰⁷ Stav z května 2012.

3.2 Pohled dovnitř

3.2.1 Hodnotové jádro školy

Většina dětí z mezinárodních škol doslova „vyrůstá mezi světy.“¹⁰⁸ Pro celé rodiny žáků, ale i pedagogů často platí, že síť sociálních a kulturních vazeb v rodné zemi bývá narušena a v hostitelských zemích se přinejmenším zpočátku obtížně vytváří. Lidé z Mezinárodní si výjimečné postavení školy jasně uvědomují: „Tady je škola vlastně takovým kontaktním místem, kam se lidi chodí ptát na věci, na které by se doma rozhodně ve škole neptali – třeba kde se tady dají zařídit lekce plavání. Tady je role školy prostě jiná,“ vyjádřila to zástupkyně ředitele.¹⁰⁹

V mezinárodním vzdělávání zásadně nabývá na významu vstřícné prostředí školy. Za významný ukazatel kvality těchto škol je považována schopnost vedení utvářet společenství, a to i vzhledem k rodinám žáků. Poskytovatelé takzvaných akreditací, neboli osvědčení o kvalitě mezinárodních škol, explicitně požadují, aby lidé v těchto školách pěstovali „kulturu spolupráce, založené na sdílené vizi, zodpovědnosti a pocitu sounáležitosti.“¹¹⁰ Důvod vystihla učitelka D. z Jihoafrické republiky: „Tady jsme trochu víc závislí jedni na druhých – nikdo tady nejsme v prostředí, které je nám dokonale známé a kterému dokonale rozumíme.“¹¹¹

V Mezinárodní přijímají do školy nikoliv žáky, nýbrž celé rodiny. „Než nastoupí do školy nové dítě, ujme se jeho rodiny patronská rodina, která je tady už zabydlená, a všechno jim poví. To je fakt důležité, i pro klima ve škole, tady se každý cítí vítaný,“ uvádí finská učitelka P.¹¹²

Zdaleka nejdůležitějším rysem Mezinárodní je však cílené zaměřování tohoto pečujícího přístupu na podporu učení žáků. V mezinárodním vzdělávání jsou obecně za klíčové faktory podporující učení považovány 1) diferencované a individualizované

¹⁰⁸ K jejich vývojovým zvláštnostem a potřebám srov. např. POLLOCK, D. C. a VAN REKEN, R., 2009.

¹⁰⁹ 1/ROZ/Zást/Mezin/2010.

¹¹⁰ Podrobnosti k akreditaci ZŠ Mezinárodní níže, v podkapitole Organizační učení. Citovaný indikátor kvality v oblasti kultury školy pochází ze standardů kvality, definovaných Radou mezinárodních škol, dále v textu CIS (*Council of International Schools*). K aktuální verzi standardů viz <http://www.cois.org/page.cfm?p=1058>

¹¹¹ 1/ROZ/U4/Mezin/2010.

¹¹² 1/ROZ/U1/Mezin/2010. Formálnost některých výpovědí učitelů i rodičů v Mezinárodní je **autentická**. U respondentů, pro které angličtina není mateřským jazykem, je projevem jazykové neobratnosti, u některých rodičích mluvčích projevem snahy o srozumitelnost. Další důvod formálnějšího vystupování lidí ve škole vyjádřila též finská učitelka slovy: „Tohle je mezinárodní komunita, je třeba zachovávat určitou etiku, protože tady to, jak se člověk chová, není věc zažitě kultury.“

vyučování¹¹³, ovšem na stejné úrovni důležitosti s ním 2) pohoda dětí, dosahovaná uspokojováním jejich psychických a emočních potřeb, souvisejících se změnou prostředí a 3) rozvíjení jejich dovedností v mateřském jazyce, jehož pomocí se udržuje vazba na rodnou kulturu.¹¹⁴ Zatímco první z faktorů leží výlučně ve sféře zodpovědnosti pedagogů, na druhém už se podílí škola společně s rodiči a za třetí faktor nesou již jednoznačnou zodpovědnost rodiče sami – prostě proto, že žáci užívají 60 různých mateřských jazyků. Způsob, jak rodiče svou zodpovědnost naplňují, má přímý dopad například na procesy učení dětí, zejména na jejich schopnost rychle si osvojit vyučovací jazyk.

Že se škole zřejmě daří promítat své záměry do každodenní praxe, dokládá zpráva nizozemské inspekce vzdělávání z roku 2012, podle níž je péče o učení žáků „nejsilnější stránkou školy,“ v níž Mezinárodní „exceluje“ v porovnání se všemi ostatními nizozemskými školami.¹¹⁵ Citát z inspekční zprávy dobře ilustruje, jakých konkrétních podob péče o žáky a jejich učení nabývá:

„Minimálně dvakrát ročně probíhají konzultace o každém žákovi mezi učiteli ročníku a příslušnou zástupkyní ředitele. O žácích, kteří vyžadují poskytování dodatečné podpory mimo třídu, nadto každoročně konzultují učitelé s týmem specialistů na příslušnou oblast podpory. [...]“¹¹⁶ Na vyhledávání žáků s potřebou péče jsou zaměřeny (...) i průběžné testy a pozorování žáků učiteli. Protože škola pracuje s kritérii očekávaného rozvoje žáků, je každému stanoven osobní cíl a pokud jeho rozvoj nedosáhne očekávané úrovně, škola ihned přistupuje k další akci: je to signál pro koordinátory péče o **žáky**, že je třeba provést ještě hlubší analýzu (...) situace celého **dítěte**.“¹¹⁷

V jazyce citované inspekční zprávy se projevuje nápadný detail. Dokud vysvětluje systém vyhledávání žáků s potřebou péče, hovoří se v ní o žákovi (jemuž

¹¹³ Srov. rozlišení, používané autory vícepřípadové studie české základní školy. Termín *vyučování* užívají pro aktivity učitele ve vztahu k učícím se žákům během *výuky*, což je část života školy, „která se (převážně) odehrává ve třídě (...) a kde se pracuje se vzdělávacím obsahem.“ DVOŘÁK et al., 2010, s. 221.

¹¹⁴ Srov. např. doporučení expertního výboru pro jazykové vzdělávání členské organizace mezinárodních škol ECIS; <http://www.ecis-eslmt.org/#!/links-for-educators/cgfp>.

¹¹⁵ Rapport onderzoek aneb zpráva z inspekčního šetření v ZŠ Mezinárodní, 2012, s. 7. (Anonymizováno, vlastní překlad). Nizozemská inspekce vzdělávání zkoumá nejméně jednou za čtyři roky při místním šetření devět takzvaných „aspektů kvality“ škol. Každý z nich upřesňuje sada indikátorů, posuzovaných na škále 1-4. Cílem šetření je podat podrobný přehled silných stránek školy, případně upozornit na stránky slabé. Za hlavního adresáta je pokládán hlavní podílník školy: rodič. Činnost inspekce usměřuje Zákon o dohledu nad vzděláváním (*niz. Wet op het onderwijstoezicht*, viz <http://wetten.overheid.nl>).

¹¹⁶ Hranaté závorky v citátu označují chybějící větu, kulaté větný člen.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 8. (Zvýrazněno dodatečně).

jsou stanovovány rozvíjející osobní cíle, jenž je pečlivě monitorován, jehož pokrok v učení je neustále sledován). Jakmile je ovšem žák ohrožen neúspěchem v učení a rozvoji, hovoří se pojednou o situaci celého dítěte. Střídavé užití obou označení v uvedených kontextech není náhodné: akcentuje prioritu zaměření na dítě oproti zaměření na žáka.¹¹⁸

S oporou v jazyce inspekční zprávy můžeme tedy v Mezinárodní hovořit o péči, zaměřené na celostně pojaté učení žáků. Přirozenou součástí tohoto přístupu je zájem o jeho rodinný kontext a spolupráce s rodiči. „Prostřednictvím zevrubného plánování vzdělávání je tak na této škole poskytována žákům péče na míru,“ konstatuje inspekční zpráva.¹¹⁹

Rodiče se prostřednictvím svého vztahu k dětem stávají přirozenou součástí pečujícího přístupu školy a přestávají být v pravém slova smyslu jejich „vnějšími“ partnery. V této pečující kultuře školy jsou pevně hodnotově ukotveny procesy vyučování a učení, stejně jako jejich reflexe v podobě organizačního učení.

3.2.2 Vyučování

Jazykově a kulturně heterogenní skladba žáků klade vysoké nároky na profesionální dovednosti pedagogů. Vyučovacím jazykem školy je angličtina, která je ovšem mateřským jazykem pro necelou pětinu žáků. Podstatná část dětí v době nástupu do školy nemluví anglicky vůbec. Například ve třídě 2. A byla v roce 2010 angličtina mateřským jazykem dvou žáků z dvaceti.¹²⁰ To je jeden z důvodů, proč ve vyučování v Mezinárodní hrají klíčovou roli postupy diferenciací a individualizace.¹²¹

Typickým příkladem individualizace je podpůrná výuka angličtiny, zajišťovaná pěticí kvalifikovaných pedagogů v čele se školním koordinátorem. Ti podle dohody s třídními učiteli odvádějí žáky na vymezenou dobu ze třídy, obvykle do pracovních

¹¹⁸ V tomto smyslu, tedy jako synonyma, užívám oba pojmy také v této práci; i žák je dítě.

¹¹⁹ Tamtéž.

¹²⁰ Podle terénních poznámek z dubna 2010 navštívilo třídu dvanáct chlapců (Saúdská Arábie, Rakousko, Súdán /2/, ČR, Turecko, Austrálie, Řecko, Maďarsko, Velká Británie, Surinam, Rwanda) a osm dívek (ČR, Španělsko, Írán, Ázerbajdžán, Egypt, Nizozemsko, Bulharsko, Řecko). Ve škole je však běžné, že i dva žáci stejné národnosti mají odlišnou kulturní a jazykovou identitu podle toho, v jakých prostředích se narodili a vyrůstali.

¹²¹ Diferenciací míním plánované využívání různých didaktických postupů vůči různě vytvářeným skupinám žáků uvnitř třídy, individualizací pak podporu, poskytovanou mimo třídu podle individuálního vzdělávacího plánu. Oba koncepty bývají užívány a zkoumány v různých rovinách obecnosti; toto praktické a konkrétní vymezení používala ve zprávě z Mezinárodní nizozemská inspekce v souladu s autentickým územím školy. Na nejvyšší úrovni obecnosti jsou oba koncepty zkoumány jako demokratické edukační paradigma.

koutků na chodbě.¹²² V již zmíněné 2. A. vyžadovalo tuto podporu v dubnu 2010 sedm dětí z dvaceti, z toho tři v mimořádné míře.

Jakmile se dovednosti žáka díky individuální podpoře rozvinou natolik, že se může zapojit do celodenní práce třídy, přicházejí ke slovu nejrůznější podoby diferencované výuky. Hlavní důraz je kladen na skupinovou práci žáků. Kritéria pro rozdělení do skupin se různí podle výukového cíle – někdy učitelé sdružují děti podle jejich vlastní volby činnosti, jindy podle mateřského jazyka, někdy však také podle úrovně dovedností. Toto dělení se v řeči (této) školy nazývá *streaming*: rozdělení do „proudů“.¹²³

Typicky se *streaming* vyžívá při čtení, kdy různé skupiny dětí pracují s texty precizně odstupňované obtížnosti. Od třetí třídy se však *streaming* uplatňuje také v matematice, a to napříč ročníkem, který je rozdělen na paralelní skupiny, z nichž každá pracuje s jiným učitelem. Podle matky Zineb (Egypt), která v roce 2010 dobrovolně asistovala ve výuce, přispívá k efektivitě *streamingu* i jeho oblibě u žáků fakt, že skupiny zahrnovaly zástupce všech tříd: „Děti v každé skupině bojovaly za svou třídu a pracovaly jako tým.“¹²⁴

K efektivní diferenciaci jsou nezbytné nástroje pedagogické „diagnostiky“,“ pomáhající učitelům přesně vyhodnotit stupeň rozvoje dítěte. Mezinárodní k tomu využívá takzvaná vývojová kontinua, detailně popisující výkon či chování žáků v navazujících stadiích rozvoje dovedností – například v psaní, čtení či matematice.¹²⁵

Dalším „nástrojem“,“ usnadňujícím diferencované vyučování, je přítomnost více dospělých ve třídě. V každé ze tříd až do čtvrtého ročníku pracuje s třídním učitelem asistent výuky s jasně vymezenou pracovní náplní.¹²⁶ Příležitostně se uplatňuje i párová výuka dvou kvalifikovaných učitelů, zejména ve třídách, kde se soustředilo více dětí s potřebou podpory nebo tam, kde se třídní učitelé v týdnu střídají a je třeba zajistit

¹²² Koutky, ohrazené mobilními kusy nábytku, jsou prostorovou a funkční extenzi tříd, která z chodby činí prostředí pro jiný typ učení.

¹²³ Česky např. GRÉGER, D., 2004. Někdy se poukazuje na potenciál *streamingu* přispívat za jistých okolností ke vzdělávacím nerovnostem (srov. např. MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. a VESELÝ, A., 2010, s.44nn). Mezinárodní při využívání této organizační formy výuky průběžně zjišťovala individuální pokrok žáků, omezovala ji na krátkou část dne a především opakovaně vysvětlovala rodičům její účel a přínosy.

¹²⁴ 1/ROZ/R8/Mezin/2010.

¹²⁵ V českých školách tyto systémové nástroje na podporu efektivní vnitřní diferenciaci zatím chybí, avšak vyvíjí je - a ve vybraných školách testuje - společnost SCIO pod názvem „mapy učebního pokroku.“ (Viz níže, kapitola 4).

¹²⁶ Základem je pomoc učitelů podle jeho potřeb, nikoliv například práce s žáky s potřebou podpory nebo s žáky nadanými.

kontinuitu. Nadto škola často využívá při výuce pomoc rodičovských dobrovolníků.¹²⁷ Není tedy výjimkou, že během výuky jsou ve třídě přítomni tři a více dospělých, a to vždy na základě pravidel daných třídním učitelem.

Součástí vyučování, které trvá od půl deváté ráno do tří hodin odpoledne, je pravidelný pohyb dětí na školním dvoře. Část dvora je zastřešená, takže neorganizovaná hra může za každého počasí vyvažovat zátěž, kterou pro děti představuje soustředěná práce ve třídách. Učitelé děti při hře vždy pozorují – mimo jiné proto, aby posoudili rozvoj jejich sociálních dovedností a vztahů. Obojí tvoří důležitou část konkrétních a dobře podložených zpráv o žákovi, které projednávají při individuálních setkáních s rodiči.

3.2.3 Učení¹²⁸

„Učení je jádrem Mezinárodní,“ hlásá motto na obálce tištěného průvodce školou.¹²⁹ Také pedagogové školu často prezentují jako „zaměřenou na učení.“ Již zmiňovaná inspekční zpráva z roku 2012 konstatuje, že výsledky učení žáků dosahují „úrovně, která je srovnatelná (...) a dokonce vyšší než u referenční skupiny ve Spojeném Království. [...] To je mimořádný výsledek s ohledem na to, že pro mnoho žáků školy je angličtina až druhý, pro některé dokonce třetí či čtvrtý jazyk, který se učí.“¹³⁰ Přesto inspekce škole vytkla, že o vynikajících výsledcích učení žáků málo informuje rodiče, a uložila jí tento nedostatek napravit. Škola od té doby výsledky učení žáků skutečně popisuje, a to v rozsahu pouhých tří vět psaného textu.

Důvodem rezervovaného postoje ke zveřejňování souhrnných formálních výsledků vzdělávání je snaha školy zaměřovat pozornost nikoliv na výsledky, nýbrž na procesy učení a rozvoje každého žáka. Právě takto je záměrně koncipováno celé školní kurikulum: Mezinárodní vzdělávací program pro primární školy (*International Primary Curriculum*, dále IPC).¹³¹ Spíše než o obecný kurikulární předpis je IPC

¹²⁷ Podrobnosti níže, v podkapitole 3.3.

¹²⁸ *Learning*. V anglickém originále vyjadřuje participium jednoznačně aktivitu **gramatického** subjektu, což vyhovuje potřebě zdůraznit aktivitu **učícího se** subjektu v konstruktivistickém pojetí výuky. Český překlad dějovým substantivem *učení* bez zvrtného *se* (k tomu se v celém textu přikláním) tuto gramatickou jednoznačnost postrádá, zato je kratší (tj. lépe použitelný) než přesnější *učení se*.

¹²⁹ Průvodce školou je součástí povinné dokumentace, jejíž zpracování nizozemským školám ukládá Zákon o primárním vzdělávání (niz. *Wet op het Primair Onderwijs*). Viz <http://wetten.overheid.nl>

¹³⁰ Rapport onderzoek, 2012, s. 7.

¹³¹ IPC vytvořila expertní komunita Fieldwork Education, spojená s britsko-nizozemskou firmou Shell, která financovala od poloviny 80. let výzkum efektivity firemních škol s vysokou diverzitou žáků. IPC vzniklo v roce 2000 a během dvanácti let se rozšířilo do 80 zemí světa, kde je používá přes 1500 škol

komplexním metodickým a didaktickým úložištěm, v němž jsou obsaženy jak materiály pro přímou práci žáků (pracovní listy apod.), tak nástroje pro učitele, které jim umožňují systematicky vyhodnocovat procesy učení žáků. Jedná se o nejrůznější metodické listy, testy, evaluační kritéria, indikátory zvládnutí dané látky žákem – tedy nástroje rozvíjecího (formativního) hodnocení žakovských výkonů.

Učivo je v IPC koncentrováno do podoby šesti až osmitýdenních tematických jednotek, které vycházejí z předpokládaných zájmů současných dětí (např. téma dinosauři, tropický deštný prales, čokoláda, móda, dovolená apod.).¹³² Jednotky jsou badatelsky vystavěné od problému k možným řešením a mají zásadně činnostní charakter. Výstavba každé jednotky vede učitele k tomu, aby s využitím výše zmíněných metodických materiálů sledovali vzhledem k žákovi tři roviny cílů: hluboké porozumění (vztahuje se k předmětovým cílům), dovednosti pro osobní rozvoj (osobní cíle) a formování respektujících postojů („mezinárodní“ cíle).

Přestože je uvnitř tematických jednotek hlavní důraz kladen na rozvíjecí hodnocení, Mezinárodní dvakrát ročně hodnotí žáky také sumativně, tedy vysvědčením. I to je však zaměřeno spíše na procesy učení, protože se v něm kombinuje známka za snahu se známkou za (kriteriálně hodnocený) výkon. Součástí vysvědčení je slovní hodnocení od třídního učitele, ředitele školy i specializovaných učitelů.¹³³

Rodiče žáků, kteří prošli desítkami různých vzdělávacích systémů, nejsou většinou na podobné postupy škol zvyklí, navíc škola nepracuje s žádnými učebnicemi, s jejichž pomocí by učitelé „předávali“ žákům vzdělávací obsahy. I proto škola své pojetí výchovy a vzdělávání rodičům z nejrůznějších kultur neustále vysvětluje. Činí tak například prostřednictvím dopisů, které učitelé rodičům zasílají na počátku každého šesti až osmitýdenního tématu, nebo prostřednictvím pozvánky do školy, když téma končí. Rodiče, kteří pozvání do třídy přijmou, se přímo v prostředí, kde jejich dítě „pracuje“, seznamují s „důkazy o učení“ dětí. Místo informací o prospěchu a chování tak rodiče dostávají především detailní informace o činnostech, které jejich dítě ve škole vykonává, o jeho adaptaci, potřebách, osobních cílech a míře jejich naplnění. Zároveň jsou rodiče pro školu jedinečným zdrojem informací o dítěti a jeho mimoškolní životní zkušenosti.

nejen mezinárodních, nýbrž v rostoucí míře i veřejných, což souvisí s narůstající diverzitou žakovských populací. Srov. IPC, internetové stránky tvůrce kurikula. <http://www.greatlearning.com/ipc/>

¹³² Tamtéž.

¹³³ Jde o učitele hudební a tělesné výchovy a nizozemštiny.

3.2.4 Organizační učení: zaměřeno na učení žáků

Od roku 2008 nabízejí tvůrci vzdělávacího programu IPC zapojeným školám možnost požádat o udělení akreditace, která je veřejným osvědčením o kvalitě vnitřních procesů. Poskytovatelů akreditací působí v mezinárodním vzdělávání více a jejich nabídka expertní pomoci se liší podle toho, na jaké z procesů kladou důraz. Pedagogové z Mezinárodní si po zvážení různých možností zvolili v roce 2008 právě akreditaci IPC, protože se podle nich jako jediná zaměřovala výhradně na učení: „Chtěli jsme být opravdu školou zaměřenou na učení, to mělo zastínit všechny ostatní ohledy,“ zdůvodnil tehdejší rozhodnutí sboru ředitel Sans-Frontières.¹³⁴

Úspěšný akreditační proces na jedné straně zvyšuje důvěryhodnost škol v očích veřejnosti, což Mezinárodní potřebovala vzhledem ke konkurenci jiných škol ve městě, na druhé straně významně stimuluje vnitřní rozvoj škol. Poskytovatelé totiž před udělením akreditace vyžadují, aby školy provedly důkladné vlastní hodnocení podle stanovených kritérií.¹³⁵ Nabízejí přitom školám různé formy cílené podpory, například formou hodnotících nástrojů, vzdělávání sboru, podpory ze strany mentorů atd.¹³⁶

S podporou IPC posuzovali učitelé v Mezinárodní především „kvalitu učení“ žáků, a to z devíti různých hledisek, tzv. „rubrik,“ zpřesněných sadou indikátorů. Několik měsíců shromažďovali učitelé důkazy o míře naplnění jednotlivých indikátorů na tříступňové škále.¹³⁷ Poté vedení školy vypracovalo závěrečnou zprávu pro akreditační komisi, která dokument prozkoumala a v koordinaci s vedením školy připravila na jaro 2009 závěrečnou akreditační návštěvu.

Pro zaměření této studie je klíčové, že akreditace IPC explicitně vyžaduje, aby se rodiče stali učícími se partnery školy a byli díky tomu efektivněji schopni pomáhat svému dítěti a vznášet vůči němu vysoká očekávání. Slovy zástupkyně ředitele: „Škola se musí rozvíjet jakožto škola, ale evaluátory kromě toho zajímalo, jak to vnímají

¹³⁴ Volně přeložený citát vyšel v mezinárodním tištěném sborníku, zdroj je však anonymizován kvůli ochraně identity účastníků výzkumu. K otázce primárního zaměření akreditace IPC na učení srov. vyjádření ředitele jedné z mezinárodních škol v ČR: „Pokud vnímáme školu jako místo, kde se mají děti něco naučit, může být akreditace IPC za jistých okolností hodnotnější [než jiné].“ Zdroj: Korespondence, 2014. Anonymizováno.

¹³⁵ To je výrazem přesvědčení, že autoevaluace efektivně stimuluje vnitřní rozvoj školy právě tehdy, pokud ji stvrdí evaluace vnější, a naopak. Jde o běžnou praxi poskytovatelů akreditací.

¹³⁶ Nabídka a rozsah podpory souvisí se zaměřením hodnotícího procesu. Akreditace CIS, probíhající v pětiletých cyklech, je např. v porovnání s (tříletou) akreditací IPC velmi komplexní a vyžaduje od škol investice do celé řady vnitřních procesů. Od roku 2012 mohou školy žádat o udělení společné akreditace CIS i IPC, srov. <http://www.cois.org/page.cfm?p=1058>

¹³⁷ Jednotlivé stupně škály jsou pojmenovány „začínáme“, „rozvíjíme se“ a „dokonale zvládáme“ (*beginning, developing, mastering*).

rodiče. Rozumí tomu, co tady učíme, proč učíme právě takhle a co to přináší?“¹³⁸ Akreditační tým se přitom neptá jen učitelů, jak se jim to daří, nýbrž vyžaduje od nich, aby sami systematicky sbírali zpětnou vazbu od rodičů samotných. „My jsme to teď zpracovali z pohledu školy [zprávu o spolupráci s rodiči] a dalším krokem bude, aby se k tomu vyjádřili rodiče.“¹³⁹

Akreditace IPC vede školy k tomu, aby tento přístup uplatňovaly vůči rodičům každého ze svých žáků. „My se na zapojení rodičů ptáme v několika oblastech vlastního hodnocení školy – teď třeba zrovna zjišťujeme, jak jsme jako škola inkluzivní, jestli se nám daří začleňovat rodiče stejně jako děti, jestli někoho nevyčleňujeme – to je otázka naší autoevaluce,“ popisuje požadavek inkluzivity zástupkyně ředitele.¹⁴⁰

Tabulka č. 2 ilustruje, v kolika různých souvislostech mají podle požadavků IPC učitelé o rodičích každého ze svých žáků přemýšlet.

Dimenze učení dětí	Dimenze učení rodičů
Rubrika 1 - Jasně zaměřeni na učení dětí. Příklady indikátorů:	
Poskytují všichni učitelé dětem dostatek příležitostí k reflexi vlastního učení a učení svých spolužáků?	Informují všichni učitelé ¹⁴¹ pravidelně a efektivně rodiče dětí, o čem se děti učí? Poskytují všichni učitelé všem rodičům dostatek příležitostí zapojit se do učení dítěte jak doma, tak ve škole? ¹⁴²
Rubrika 2 - Shoda na cílech, týkajících se rozvoje dětí. Příklady indikátorů:	
Uvádí škola mezi deklarovanými cíli výchovy a vzdělávání, jaký člověk pro ni představuje výchovný ideál? Je toto sdělení jasné a viditelné, bylo vypracováno s širokým okruhem podílníků?	Znají stávající i noví rodiče a děti záměry školy ve vztahu k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dětí? Projevují se tyto záměry ve všech oblastech školního života? ¹⁴³
Rubrika 3 - Každodenní postupy ve třídách, přispívající k žádoucímu rozvoji dětí. Příklady indikátorů:	
Vypracovala škola výchovně-vzdělávací strategii s jasně formulovanými očekávanými výstupy v každém ročníku? Dodržují tuto strategii všichni učitelé?	Uvědomují si všichni podílníci včetně rodičů, jak odpovídají každodenní postupy ve třídách zamýšlenému osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dětí?

¹³⁸ 1/ROZ/Zást/Mezin/2010.

¹³⁹ Tamtéž.

¹⁴⁰ 1/ROZ/Zást/Mezin/2010.

¹⁴¹ Otázka, zda příslušné postupy dodržují všichni učitelé, je v (auto)evaluačních rubrikách klíčová. Odpověď rozhoduje o dosaženém stupni naplnění indikátoru na škále 1 – 3: splňuje-li požadavky např. jen většina učitelů nebo dokonce jen někteří, snižuje se možnost získat akreditaci na nejvyšší úrovni.

¹⁴² K zapojování rodičů do práce školy viz níže, podkapitola 3.3.

¹⁴³ Otázka míří k eliminaci skrytého kurikula.

Rubrika 4 - Mezinárodní zodpovědnost. Příklady indikátorů:	
Respektují všichni učitelé princip mezinárodní zodpovědnosti a projevují jej ve své každodenní praxi?	Vědí všichni podílníci včetně rodičů, že škola formuje v dětech postoje mezinárodní zodpovědnosti?
Nasvědčuje jednání dětí tomu, že jsou k tomuto postoji vedeny?	Dozvídají se noví rodiče o tomto záměru včas? Nejsou některé skupiny rodičů vyčleňovány?
Rubrika 5 - Rovnováha mezi znalostmi, dovednostmi a reflexí vede u dětí k hlubokému porozumění. Příklady indikátorů:	
Rozumějí děti všech věkových skupin na věkově přiměřené úrovni rozdílům mezi znalostmi, dovednostmi a porozuměním?	Vysvětluje škola rodičům a ostatním podílníkům dostatečně rozdíly mezi znalostmi, dovednostmi, reflexí a hlubokým porozuměním?
Plánují učitelé aktivity, které dostatečně rozvíjejí znalosti, dovednosti a porozumění dětí, a respektují přitom zkušenosti dětí?	Reflektují děti dostatečně své učení (například v rozhovorech s rodiči)?
Rubrika 6 - Přiměřeně náročné učení dětí a vysoká očekávání ve vztahu k němu. Příklady indikátorů:	
Vedou všichni učitelé děti k používání různých strategií učení a mají vůči nim vysoká očekávání?	Poskytují všichni učitelé dětem dostatek možností prezentovat výsledky svého učení (rodičům)?
Rubrika 7 - Zahnutí prvků IPC "přátelských vůči mozku." Příklady indikátorů:	
Jsou si všichni učitelé i děti vědomi výsledků výzkumů kognitivních věd a jejich dopadu na učení dětí?	Jsou s těmito poznatky dostatečně seznámeni rodiče dětí?
Rubrika 8 - Výuka probíhá v tematicky integrovaných jednotkách, které jsou provázány s předměty. Příklady indikátorů:	
Umí děti vysvětlit, jak se jednotlivé předměty vztahují k aktuálnímu integrujícímu tématu výuky?	Uvědomují si rodiče souvislosti mezi jednotlivými předměty a tématem, podle něhož je obsah (po dobu několika týdnů) integrován?
Rubrika 9 - Hodnocení, podporující a rozvíjejí učení dětí. Příklady indikátorů:	
Podporují všichni učitelé všestranný rozvoj dítěte a jsou nadšení pro to, co se děti učí?	Rozumějí rodiče a všichni podílníci tomu, jak hodnocení podporuje učení žáků?
Mají děti denně příležitost rozvíjet dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení pro zlepšení vlastního učení?	

Tabulka 2: Akreditační „rubriky“ IPC 1–9; příklady indikátorů kvality učení žáků se zaměřením na roli rodičů. Zdroj: Akreditační zpráva o ZŠ Mezinárodní z r. 2009 (anonymizováno; upraveno).¹⁴⁴

¹⁴⁴ Devět rubrik, uvedených v tabulce, doslovně sleduje strukturu (autoevaluačního) dotazníku, jednotlivé indikátory jsem vybrala podle jejich zaměření na rodiče a uvedla ve vztahu k zaměření na dítě. Překlad je vlastní.

Několikaměsíční maraton sebehodnocení, podporovaného zvnějšku, se pro Mezinárodní nachýlil ke konci na jaře 2009, když vedení školy odeslalo závěrečnou sebehodnotící zprávu do ústředí IPC. Ve všech devíti rubrikách, zaměřených na učení žáků, ocenila škola své fungování na nejvyšší možné úrovni „dokonalého zvládnání.“¹⁴⁵ V dubnu 2009 proběhla ověřovací návštěva expertů IPC, po níž následovaly týdny čekání. Koncem května 2009 obdržel ředitel Sans-Frontières dopis, podepsaný ředitelem IPC:

„Vážený [pane]..., je mi nesmírným potěšením Vám formálně oznámit, že Vaše škola nejen získává oficiální akreditaci IPC jako vůbec první škola na světě, ale že ji získala na [nejvyšší možné] úrovni dokonalého zvládnání. [...] IPC veřejně prohlašuje výsledky Vaší školy za příkladné. Vytýčili jste milník kvality pro všechny ostatní školy.“¹⁴⁶

Veřejné vyhlášení kvality obratem učinilo ze školy vyhledávaný cíl mezinárodní „pedagogické turistiky.“ Jedním z časných návštěvníků byl ředitel První mezinárodní školy v Ostravě,¹⁴⁷ v dalších letech školu podle školního zpravodaje navštívila mj. nizozemská ministryně vzdělávání nebo evropská komisařka pro vzdělávání, členové královské rodiny, ale především pedagogové a ředitelé škol, a to nejen mezinárodních.

V roce 2013 byla škola úspěšně reakreditována, a to opět na nejvyšší možné úrovni zvládnání.

3.3 Uvnitř: řeč Mezinárodní

3.3.1 Sociální partnerství jako „řev tygrů“

Jednou za školní rok zahoří v hale Mezinárodní světla svící. Chodbami, potaženými černým sukrem, se plouží příšery a jejich kvil a krvavé šrámy dávají tušit, že škola slaví Halloween. Podzimní tanec smrti se i přes svou ponuřlost těší u dětí i jejich rodičů velké oblibě, stejně jako jarní Výroční slavnost, která zase školu promění v pestrobarevnou pouť. Děti při ní mají na výběr desítky atrakcí, provozovaných v celém areálu učiteli nebo rodiči z jednotlivých tříd. Mohou si hodit mokrou houbou po řediteli, který ze sebe ochotně udělá terč, mohou si koupit limonádu od učitelky hudby

¹⁴⁵ Volný překlad. V originále „*mastering*.“ Pro překlad volím nedokonavou formu slovesa zvládat v souladu s tím, jak vlastní hodnocení chápali pedagogové v Mezinárodní: že něco zvládáme, ještě neznamená, že jsme to úplně zvládli (*mastering* versus *mastered*).

¹⁴⁶ Z dopisu akreditační komise IPC, 2009 (Anonymizováno, vlastní překlad).

¹⁴⁷ Korespondence, 2011.

a mnoho dalších věcí. Mezinárodní nikdy není víc mezinárodní než při Výroční slavnosti: vypadá a voní to tady jako na Světovém gastronomickém festivalu.

Obě akce organizuje Spolek rodičů a učitelů, jehož organizační síť protíná celou školu. Několik členů vedení Spolku se rekrutuje z řad učitelů, zbytek je složen z volených zástupců rodičů: volí se předseda a místopředsedové, pokladník, sekretářka, koordinátor zástupců tříd a konečně zástupci jednotlivých tříd. Všichni členové vedení Spolku jsou voleni na jeden rok, pak mandát obhajují. Rodiče se pro školu angažují rádi: v roce 2009 se na místo zástupce rodičů v přípravce finské učitelky P. přihlásily tři matky, stejně jako například o rok dříve v první třídě britské učitelky C. Všechny se staly členkami vedení Spolku.¹⁴⁸

Před každou společenskou akcí organizuje Spolek ad hoc výbor, který koordinuje práci desítek dobrovolníků. Výbor komunikuje se všemi rodiči žáků školy prostřednictvím volených zástupců tříd, které organizuje celoškolský koordinátor. Činnost koordinátora popsala Estonka Raja, která ji vykonávala ve školním roce 2009/2010: „Informace, které chce Spolek sdělit rodičům, nejdřív pošlu já zástupcům třídy a ti to potom rozesílají dál.“¹⁴⁹ Jednotliví zástupci tříd zodpovídají koordinátorovi za to, aby jejich třída dokázala zajistit při akci celodenní provoz konkrétní atrakce, stánku nebo aktivity, a je-li to zapotřebí, obstarala také smlouvenou část občerstvení.

Pro členy předsednictva a výborů Spolku je organizace akcí mnohatýdenním zaměstnáním na plný úvazek, jak dokládá skutečnost, že koncem května 2010 členové Spolku stále ještě nespočítali výnos ze slavnosti, která proběhla v dubnu. Podle Raji měli účetní Spolku „plno účtů od lidí z jednotlivých tříd, kteří vedli stánky a měli s tím nějaké výdaje, takže to pořád ještě dávají dohromady.“¹⁵⁰ (Když se tehdy Spolek nakonec dopočítal, nechal ve spolupráci s vedením školy rekonstruovat školní hřiště).

Úspěšný fundraising by patrně nebyl možný bez předsednictva, které má s podobou prací zkušenost, jak upozorňuje Raja: „Glynn, to je místopředsedkyně přes fundraising, hodně aktivní ženská – Američanka, přesně ten akční typ se spoustou nápadů – a přitom přišla teprve začátkem roku a do Vánoc už se dostala do výboru! V amerických školách jsou peníze z fundraisingu normální součástí rozpočtu a ona to tam dělala roky.“¹⁵¹

¹⁴⁸ Terénní poznámky, duben 2010.

¹⁴⁹ *I/ROZ/R3/Mezin/2010*.

¹⁵⁰ Tamtéž.

¹⁵¹ Tamtéž.

Aktivní účast rodičů na sociálním životě školy však není v Mezinárodní automatická nebo samozřejmá. Dobře to ví Britka Beth, která do Mezinárodní přišla z Texasu a do roku 2010 byla opakovaně volenou předsedkyní Spolku. Výzkumného rozhovoru se zúčastnila v den, kdy s rodinou po několika letech opouštěla Nizozemsko, a snad i proto už nezastírala své zklamání. „Většina [rodičů] tady je pasivních. Možná že jsou lidi aktivní v malých skupinkách nebo v nějakých maličkostech, ale v těch celkových, společných aktivitách za celou školu, v tom jsou pasivní.“¹⁵²

Zklamání, které z Beth čišelo, nebylo snadné porozumět tváří v tvář skutečnosti, že Mezinárodní byla a je téměř neustále plná rodičů, kteří zde tak či onak pomáhají. Beth ale pociťovala osobní zodpovědnost za rozvoj komunitního či sociálního partnerství, jehož manifestní podobou bývají v anglosaských zemích nejruznější společenské akce ve škole nebo mimo ni, kterých se účastní drtivá většina školního společenství: rodičů, učitelů i dětí. Zjevným limitem pro rozvíjení těchto podob partnerství byl v mezinárodním prostředí fakt, že angličtina je mateřským jazykem necelé čtvrtiny žáků a že řada rodičů není na instituce sociálního partnerství zvyklá. Beth si jasně uvědomovala, kdo byl ve škole nejvíce nápomocen s rozvojem sociálního partnerství: „Bílí rodiče ze Západu – Američani, Britové, Australani. Ono to patří k jejich tradici, starat se o školu.“¹⁵³

Beth ztělesňuje autentickou kulturní zkušenost rodičů, kteří prošli v Nizozemsku, Británii, Kanadě a dalších zemích vzdělávacími systémy, v nichž se během let upevňovalo postavení rodiče jako víceméně rovnoprávného sociálního partnera školy.¹⁵⁴ Jedna z nejzkušenějších učitelek ve sboru Mezinárodní, laskavá britská učitelka C., pamatuje dobu, kdy toto postavení rodiče zdaleka nebylo běžné: „Když já jsem před třiatřiceti lety v Británii začínala, tak rodiče vůbec do škol nesměli. Takže mám zkušenost s prací v systému, kde učitelé zcela kontrolují, co se ve školách učí, a od rodičů se maximálně čeká, že si přijdou poslechnout, jak se děti chovají, a zůstanou potichu sedět.“¹⁵⁵ Učitelka připouští, že „staré“ pojetí má pro učitele své výhody. „Člověk prostě vešel do třídy a předal dětem učivo, i něco ze způsobu, jakým sám funguje, hodnoty, které uznává. Pro učitele je to vlastně velmi pohodlné, protože

¹⁵² 1/ROZ/ZástR/Mezin/2010.

¹⁵³ Tamtéž.

¹⁵⁴ Srov. BEATTIE, N., 1985. Autor vícepřípadové studie popisuje růst aktivity rodičů ve vzdělávání dětí ve čtyřech zemích Západní Evropy.

¹⁵⁵ 1/ROZ/U5/Mezin/2010.

jeho profesionální pohled na věc nikdo nezpochybňuje. Nemusí nikomu nic vysvětlovat a nikdo vlastně neví, co v té třídě dělá, protože ve škole a ve třídě zvlášť nikdo není.“¹⁵⁶

Uzavřená podoba školy se v Británii začala od sedmdesátých let zvolna proměňovat.¹⁵⁷ „Jakmile se ukázalo, že to má cenu, když se do vzdělávání zapojí i rodiče, stalo se to, co se děje s domečkem z karet. Postupem času už učitel nebyl ve třídě sám a celá jeho role byla přehodnocena: stal se součástí skupiny, která pečuje o dítě.“¹⁵⁸

Učitelka C. se mi se smíchem přiznala, že před naším rozhovorem roli rodičů ve vzdělávání několik dní promýšlela. Její výpověď popsala ve zkratce vývoj, trvající několik desetiletí, na jehož konci „teď“ v Británii bývají ve třídách rodiče, dokonce spousta. Jenomže když ta změna začínala, bylo to pro učitele hodně těžké. Rodiče někdy chovají vůči dětem obrovské vášně, jsou jako tygři! Ale je to koneckonců jejich úkol ty vášně mít.“ Zkušená praktička tvrdí, že o roli rodičů v konkrétní škole vždy rozhoduje ředitel. „Když ředitel zapojí do vzdělávání rodiče, omezuje to jeho moc a musí se jim pak zodpovídat. Ale ona je v tom určitá hodnota, že se ta moc omezuje. A je třeba přesvědčit lidi, že to má cenu, protože to je prostě fakt.“¹⁵⁹

Ti rodiče z Mezinárodní, kteří v různých zemích světa prošli zkušeností, že „má cenu“ starat se o školní život dětí, jsou zvyklí ve volném čase pro školu obětavě pracovat. Několik z nich v roce 2010 vystupovalo tak sebevědomě, že jejich jednání působilo na jiné rodiče jako řev tygrů, jak přiznala italská maminka Acatia: „Bojím se jich. Není ani lehké jim rozumět – oni si musí uvědomit, že jsou tady lidi z Indie nebo Číny, a mluvit pomalu a ne moc, jen pár slov, jinak vyvolávají neklid, což oni fakt vyvolávají.“¹⁶⁰ Acatia byla obětavá žena klidné povahy, kterou hlasité projevy sociálního partnerství odpuzovaly.

3.3.2 Inkluzivita výchovného partnerství

Vedení i učitelé Mezinárodní si uvědomují, proč je důležité umožnit všem rodičům, aby porozuměli tomu, jak se děti ve škole učí a jak jim mohou pomáhat. Na otázku, zda má nějaký osobní sen ve vztahu k rodičům ve vzdělávání, odpověděla

¹⁵⁶ Tamtéž.

¹⁵⁷ Změnu předznamenala zpráva týmu koordinovaného B. Plowdenovou, která mj. shromáždila argumenty pro aktivní spoluúčast rodičů (a vůbec společnosti dospělých) na školním životě dětí. Srov. PLOWDEN, B., 1967.

¹⁵⁸ I/ROZ/U5/Mezin/2010.

¹⁵⁹ Tamtéž.

¹⁶⁰ I/ROZ/R1/Mezin/2010.

například zástupkyně ředitele vážně a s rozmyslem: „Já bych byla ráda, kdyby se rodiče zapojovali víc do života školy. Ráda bych jim pomohla lépe porozumět tomu, jak tady učíme.“¹⁶¹

Některé indikátory kvality, formulované IPC, konfrontovaly učitele Mezinárodní se znepokojivými otázkami. Například otázka z rubriky 4, zda nejsou některé skupiny rodičů vyčleňovány, mířila k jádru problému, který se Spolkem rodičů měla například Acatia. Zástupkyně ředitele si jako členka Spolku z řad učitelů dobře uvědomovala, že škola musí hledat inkluzivní strategie oslovení rodičů, protože většina rodičů z Mezinárodní není na institucionální podobu spolupráce se školou zvyklá: „Ne všechny naše rodiny jsou s takovou strukturou obeznámeny. Spolek sice dobře šíří informace ven, mezi rodiče, ale že by dokázal nějak vtáhnout rodiče dovnitř, to se mu zas tak nedaří,“ připustila.¹⁶²

Jedním z důvodů, proč Mezinárodní tolik potřebuje všechny rodiče „vtáhnout dovnitř,“ je skutečnost, že bez nich nedokáže rozvíjet komunikační dovednosti dětí v jejich mateřských jazycích, což výzkum bi- a multilingvismu považuje za podmínku rychlého osvojování cizího jazyka. „Zatímco v jiných věcech, které děláme, bychom to bez rodičů třeba nějak zvládli, tady je každá pomocná ruka dobrá.“¹⁶³

Strategií, jak oslovit opravdu všechny rodiče, bylo zavedení domácích návštěv v rodinách všech žáků, přijatých do nejnižšího ročníku.¹⁶⁴ Jejich zavedení se neobešlo bez diskuse, jak potvrzuje zástupkyně: „O domácích návštěvách jsem rozhodla já v roce 2009 poté, co jsem slyšela od L. [tehdy nastoupivší mladé kolegyně], jak byly užitečné pro děti, rodiny i učitele na její předcházející škole. Jedna učitelka se jim dost bránila, protože na to nebyla ze své domácí kultury zvyklá, ale pak s nimi začala a pochopila, jaký je to přínos. Občas bývá složité to vůbec zařídit, ale ohromně se to vyplácí.“¹⁶⁵

Fakt, že nastupující učitelka přiměla starší kolegyně zlepšit osvědčenou praxi, přestože i s ní byli rodiče spokojeni a přestože škola krátce předtím získala akreditaci,

¹⁶¹ 1/ROZ/Zást/Mezin/2010.

¹⁶² Tamtéž.

¹⁶³ 1/ROZ/Zást/Mezin/2010.

¹⁶⁴ Řeč je o pětiletých dětech, přijímaných do přípravného ročníku (*reception classes*). Už před akreditací probíhal proces přijímání v nadstandardních podmínkách: škola zvala rodiče s dítětem na osobní schůzku se zástupkyní ředitele, která si zapsala důležité údaje o dítěti a provedla rodiče školou, aby jim vysvětlila (a za průhlednými stěnami tříd ukázala), jak se děti učí. Později dostal budoucí prvňáček osobní dopis od třídní učitelky s fotografií a pozváním do školy.

¹⁶⁵ 2/Koresp/Zást/Mezin/2014 . Používám střídavě výraz učitel i učitelka, buď jako obecné označení profese, nebo ve vazbě ke konkrétním osobám. Sbor primární školy byl téměř zcela feminizovaný, s výjimkou učitele tělocviku, dvou asistentů pedagoga a jednoho třídního učitele ve vyšší primární škole.

ukazuje na odhodlanost sboru, ale zároveň nepřímo vypovídá o kvalitách sboru, které si řada rodičů uvědomovala a oceňovala je: „Tady se nahromadila obrovská učitelská zkušenost. Jsou tady lidé, co učili v Hongkongu, v Číně, v Africe, na Blízkém Východě, a ti s sebou přinášejí otevřenost vůči novým myšlenkám, novým nápadům a jiným kulturám – tím je tahle škola tak výjimečná,“¹⁶⁶ domnívala se Acatia. Také učitelka C. považovala kvalitu sboru za mimořádnou, avšak připisovala to silné pedagogické vizi ředitele Sans-Frontièrese: „On si nesmírně citlivě vybírá spolupracovníky, takže všichni, koho si vybere, sdílejí stejné hodnoty, a je to na tom sboru vidět.“¹⁶⁷

Po několika letech ověřování získaly domácí návštěvy v Mezinárodní ustálenou organizační podobu. Třídní učitelky přípravného ročníku navštěvují rodiny v doprovodu asistentů výuky. Přicházejí do domácností vybaveny údaji, které zástupkyně již předtím získala při rozhovoru „s novými rodinami“ ve škole, a snaží se získat další informace o tom, „jak a co se děti učí, co mají rády a co ne,“ aby se vytvořil „jasný obrázek dítěte a jeho potřeb.“¹⁶⁸ Kvůli hladkému průběhu návštěv posunula škola přípravnému ročníku začátek školního roku o několik dní a výuku v prvním týdnu zkrátila na půlden, aby mohli učitelé po odpoledních dokončit návštěvy v rodinách.

Když na jaře 2014 zpracovávali učitelé Mezinárodní závazný dokument, formulující pravidla výchovy a vzdělávání dětí mladšího školního věku,¹⁶⁹ označili v něm domácí návštěvy za významný předpoklad hladkého přechodu dítěte z domácího do školního prostředí, přičemž se zavázali, že „návštěvu nemůže za třídního učitele a asistenta vykonat nikdo jiný, aby se dítě seznámilo se svým učitelem a jeho asistentem na svém území.“¹⁷⁰

Domácí návštěvy představují vůbec první vykročení školy směrem ke všem rodičům. „Mluvíme s rodiči o tom, že úplně všechno, co s dětmi děláme, podřizujeme tomu, abychom jim pomohli k dobrému začátku ve škole,“ shrnuje jejich účel zástupkyně.¹⁷¹

¹⁶⁶ 1/ROZ/R1/Mezin/2010.

¹⁶⁷ 1/ROZ/U5/Mezin/2010.

¹⁶⁸ 2/Koresp/Zást/Mezin/2014

¹⁶⁹ *Early Years Policy Document.*

¹⁷⁰ 2/Koresp/Zást/Mezin/2014.

¹⁷¹ 2/ROZ/Zást/Mezin/2013.

3.3.3 Dobrovolníci jako „měkký faktor“ rozvoje školy

V Mezinárodní působí mnoho rodičů přímo v samotné škole, v době vyučování. Pracují v prodejně knih, v knihovně, jako asistenti výuky ve třídách (někdo denně, jiní párkrát do týdne při diferencované výuce), během výuky mateřských jazyků, jako doprovod tříd na poznávacích výletech mimo školu, při tělocviku a v mnoha dalších rolích. Učitelé opakují rodičům pozvání do školy v týdenních zprávách o učení žáků, ředitel ve svém blogu... Žádného rodiče zkrátka nemůže minout informace o tom, že škola jeho pomoc uvítá, a to kdekoliv a jakoukoliv: „Nemáme pravidlo, že rodiče mají pracovat jenom ve třídě svých dětí nebo že by směli jenom tam. Stejně tak dobře můžou pracovat kdekoliv jinde,“ popisuje přijaté zásady finská učitelka P.¹⁷² Jedním z mála omezení je, že rodiče pečující o předškolní děti mohou pomáhat jen z domova, protože mladší sourozenci během výuky do školy z bezpečnostních důvodů nesmějí. Patrně jde také o jistou ochranu pedagogů a snahu udržet ve třídách soustředěnou pracovní atmosféru.

Některým z dobrovolníků škola po čase nabídne placené pracovní místo, jak ukazuje příběh Acatie.

Tichá Italka, na kterou rodiče ze Spolku působili jako tygři, měla se školou zkušenost od roku 2007, když její starší syn nastoupil do přípravy. „Tehdy jsem narazila na hodně milou učitelku, paní W., a ta se vždycky usmívala a všechno rodičům vysvětlovala... a někdy, ale opravdu jen někdy požádala o pomoc: třeba něco nastříhat nebo něco doma připravit. Moc jsem toho nenadělala, jen něco na počítači, třeba písmenka připravovat a vkládat do obálek, občas něco upéct a tak.“ Když nastoupil do školy i její mladší syn, Acatia díky předchozí dobrovolnické zkušenosti neváhala nabídnout pomoc i jeho učitelce K. („A tak jsem znovu získala dobrý vztah.“)¹⁷³

Italka už se těšila důvěře celé sborovny, když ji po dvou letech vedení školy požádalo, ať se stane asistentkou italsky mluvícího integrovaného žáka. Omlouvala se, že nemá psychologické vzdělání a neumí dobře anglicky, aby se dorozuměla s učitelkou. Ředitel a zástupkyně ji však ujistili, že její laskavost a přístup k dětem jsou pro školu důležitější, a tak Acatia nastoupila do třídy k postiženému chlapci. Shodou

¹⁷² 1/ROZ/UI/Mezin/2010. Jedním z mála omezení je, že rodiče pečující o předškolní děti mohou pomáhat jen z domova, protože mladší sourozenci během výuky do školy z bezpečnostních důvodů nesmějí. Patrně jde také o jistou ochranu pedagogů a snahu udržet ve třídách soustředěnou pracovní atmosféru.

¹⁷³ 1/ROZ/R1/Mezin/2010.

okolností ji navštěvoval i její mladší syn. Jak říká, zpočátku se učitelky bála. „Když jsem přišla, měla učitelka stres z Giordana i dalších dvou dětí, jednoho dyslektika a dalšího s poruchou pozornosti. Musela se věnovat jenom jim.“ Acatia se rozhodla vydržet, věnovala se jen Giordanovi. „Všimla jsem si, že když mluvím italsky, tak mi Giordano rozumí. Tak jsem si s ním sedla do kouta a objímala jsem ho. A on se zlepšoval a učitelka, když to viděla, se uklidnila. Teď už si naprosto důvěřujeme.“¹⁷⁴

Když na její péči o nemocného spolužáka začal špatně reagovat její syn, dohodla se Acatia s učitelkou z vedlejší třídy, že syn přejde k ní. Po třech měsících Giordano ze školy navzdory veškeré péči odešel. „Ve škole všichni brečeli, že nemám končit. A tak jsem třídní učitelce řekla, že jí budu jednou týdně chodit pomáhat jako dobrovolník,“¹⁷⁵ vzpomíná Acatia. Aby to jejímu synovi ve vedlejší třídě nebylo líto, dohodla se i s jeho učitelkou, že také jí bude jednou týdně asistovat při výuce. Dvakrát týdně pomáhala zdarma v obou třídách, a podle potřeby porůznu pracovala i jinde. Od roku 2010/2011 dodnes ji škola zaměstnává na plný úvazek jako asistentku výuky v nejnižším ročníku.¹⁷⁶

Acatia věděla, že je první respondentkou prvního výzkumu začínajícího výzkumníka, a snažila se vytvořit mi co nejlepší zázemí: odvezla mě ze školy, kde jsme se setkaly, k sobě domů. Tam mi postupně nabídla kávu, čaj, sušenky a deku, a když si proud otázek neustával a ona potřebovala jít nakoupit, odvezla mě do obchodu a pak zpátky do školy, kde jsme poobědvaly v restauraci, přístupné i rodičům. Rozhovor jsme dokončily v technické místnosti, kde jsme obalovaly knihy, které přivezli naskládané v bedně učitelce z 2. S. Přestože k ní Acatiiny děti nechodily, učitelka ji neváhala požádat o pomoc, protože svou ochotou byla Acatia ve škole vyhlášená.

Během dubna a června 2010 jsem vyslechla příběhy osmnácti matek, které v Mezinárodní dobrovolně vypomáhaly ve výuce. Když jsem se do školy v roce 2013 vrátila, zastihla jsem na místě už jen hrstku z nich, ostatní se odstěhovaly. Zdálo se mi ale, že vidím mnoho nových dobrovolnic... „Je jich víc. Určitě. Používáme je na spoustu nejrůznějších věcí,“ ujistila mě zástupkyně.¹⁷⁷ Působilo to jako *déjà vu*. Tři roky předtím mi učitelka D. řekla: „Zlepšuje se to. Určitě. Já jsem tu třetí rok a ten první rok

¹⁷⁴ Tamtéž.

¹⁷⁵ Tamtéž.

¹⁷⁶ 2/ROZ/R1/Mezin/2013.

¹⁷⁷ 2/ROZ/Zást/Mezin/2013.

jsem nepracovala s žádnými rodiči, a ani z kolegů podle mě nikdo moc rodičů neměl.“¹⁷⁸ Zkušenost se spoluprací s rodiči se ve škole evidentně kumuluje.

Všechny matky mi o své dobrovolnické zkušenosti vyprávěly s pozoruhodným zaujetím. Často se vracely v myšlenkách zpátky, aby našly moment, kdy jejich příběh se školou doopravdy začal. Postupně rozvázaly i ty, které nezvyklá situace nahrávaného rozhovoru zpočátku zaskočila. V záznamu se jejich odpovědi prodlužují, jak se snažily upřesnit, co před chvílí řekly, jen aby lépe vystihly svůj prožitek. Rozhovory jim umožňovaly sdílet a promýšlet zkušenost, která pro ně byla evidentně významná.¹⁷⁹

3.3.4 Uzavřené a otevřené školy: role zkušenosti

Rodičovské dobrovolníky, s nimiž jsem v Mezinárodní mluvila (ve všech případech to byly matky), je možné rozdělit na dvě skupiny. První nabídly škole svou pomoc ihned poté, co jejich dítě nastoupilo do školy. Šlo o ženy různých národností, které ovšem měly zkušenost s otevřeností škol v anglosaském nebo nizozemském kulturním okruhu. Díky zkušenosti z USA nezaváhala například Češka Ema: „Den předtím, než šel syn do školy, jsem četla v newsletteru, že hledají dobrovolníky. To už jsem měla zkušenosti z Ameriky a chtěla jsem dobrovolničit znovu.“¹⁸⁰ Rosa z Rumunska, která přišla s manželem a dětmi z Hongkongu, se také ihned zapojila do dění ve škole, i když to nejdřív znamenalo dohlížet na děti během oběda. „Neříkám, že zrovna po tom jsem nejvíc toužila, ale škola to potřebovala, tak jsem si řekla, jdu do toho.“¹⁸¹ I Marion z Nizozemska považovala za samozřejmé pomáhat učitelce svého syna v první třídě, protože to kdysi zažila v holandské škole svých starších dětí.¹⁸²

Ne všichni z této skupiny „samozřejmých“ dobrovolníků byly matky bez práce. Někteří pracující otcové byli neviditelnými členy školské rady. Kromě nich vypomáhaly ve škole také některé zaměstnané matky, například americká právnička Maud nebo britská lékařka Sam, která měla ve svých prioritách jasno. „Vždyť přece ta doba, kdy děti chodí do školy, je v životě tak krátká! Takže doufám, že až budou děti jednou

¹⁷⁸ *1/ROZ/U4/Mezin/2010*. Její kolegyně N. byla jediná z celé školy,

¹⁷⁹ Ve třech případech toto „hluboké sdílení“ nenastalo: dvě respondentky čekalo během hodin, respektive dní stěhování z Nizozemska, další dospíchala do práce.

¹⁸⁰ *1/ROZ/R15/Mezin/2010*.

¹⁸¹ *1/sROZ/R17,18/Mezin/2010*. Rosa vzpomínala v rozhovoru na rok 2005, kdy do školy přišla. Škola jí po letech dobrovolnictví nabídla placené místo zaměstnankyně přijímací kanceláře.

¹⁸² Byla to Montessori škola, která, jak pěkně řekla Marion, nedokázala „žít podle Montessori ideálů,“ a tak se skupina rodičů rozhodla ji podpořit tím, že v ní pracovali na zahradě, na hřišti, pomáhali hospodářce s financemi, vyráběli s dětmi různé věci, připravovali divadlo apod. *1/ROZ/R16/Mezin/2010*.

vzpomínat na školu, snad si řeknou: moje máma tam byla se mnou.¹⁸³ Ve svém „volném“ čase vedla lékařka tým šiček školních divadelních kostýmů a tým dvanácti dobrovolných prodavaček v krámku se školními pomůckami. Další Britka Heather, která se rozhodla chodit se svými dětmi na všechny výlety a exkurze, pracovala jako právníčka v nadnárodní firmě.¹⁸⁴

Tyto proaktivní matky si velice cenily otevřeného přístupu školy. Protiklad uzavřená – otevřená škola přitom chápaly jako odraz kultury určité země, jako například Sam, když vzpomínala na uzavřené školy, které její děti navštěvovaly ve Francii. „Ona to není moc francouzská záležitost, zvat rodiče do školy, tam nás vůbec nepouštěli přes práh. Jenomže nám na tom záleželo a tlačili jsme, až se ta škola nakonec otevřela. A oni pak viděli, že to je dobře pro ně i pro ty děti.“¹⁸⁵

Zcela jiné příběhy mi ovšem vyprávěly matky, které s otevřenou školou žádnou předchozí zkušenost neměly. Jejich „příběh se školou“ se lišil od první skupiny především svým začátkem: protože pocházely ze zemí, kde jsou školy uzavřené, dlouho nedokázaly reagovat na nejrůznější pozvání, kterých si ženy z první skupiny všimly často dřív, než dítě do školy vůbec nastoupilo. Škola užívala všechny možné kanály, aby je pozvala do výuky, stále zdůrazňovala svou „politiku otevřených dveří“, jenomže tyto matky nedokázaly podobné výzvy „dekódovat.“ Byly pro ně nerozlišitelným šumem instituce, jejíž kultuře nerozuměly. To se změnilo vždy až v okamžiku osobního setkání s učitelem. Zatímco u Acatie rozhodly úsměvy třídní učitelky, Ivanka reagovala na přímou žádost učitele: „Požádal nás, abychom chodily dětem pomáhat se čtením. Měl takový systém – každé ráno přišla do školy na chvíli jedna nebo dvě mámy a četly s dětmi, braly je jedno po druhém.“¹⁸⁶

Jakmile matky z druhé skupiny (ty, které s pomocí škoře váhaly), doopravdy uvěřily, že je škola otevřená, začaly si své porozumění konstruovat proti uzavřené škole, kterou znají z domova. „U nás v Estonsku to neexistuje, dáš dítě do školy a hotovo,“ řekla mi Raja.¹⁸⁷ Ivanka, Bulharka žijící léta v Maďarsku, neváhala toto pravidlo vztáhnout na celý kulturní okruh: „Ve Východní Evropě člověk nemůže jen tak přijít do školy a začít tam pomáhat. Tady jakoby koukám klíčovou dírkou na školní život svých

¹⁸³ 1/ROZ/R13/Mezin/2010.

¹⁸⁴ Řada zaměstnaných matek a jistě i otců pomáhá škole i jinak; rozhovory nezjišťovaly podíl dobrovolníků v rodičovské populaci, chtěly porozumět dobrovolnické zkušenosti, získané rodiči v prostředí školy.

¹⁸⁵ 1/ROZ/R13/Mezin/2010.

¹⁸⁶ 1/ROZ/R7/Mezin/2010.

¹⁸⁷ 1/ROZ/R3/Mezin/2010.

děti, a on je fakt zajímavý.“¹⁸⁸ Chorvatka Stanka potvrzovala: „V Chorvatsku pošleš dítě do školy a oni hned: ruce pryč!“¹⁸⁹ Dokonce i pro matky ze severu Evropy, s nimiž jsem mluvila, byla otevřená škola něčím novým, jako pro Veeru z Finska: „Naši do mojí školy nechodili a ani dneska se nechodí, možná tak na školní výlet.“¹⁹⁰ Její slova nepřímo potvrzují slova finské učitelky P.: „U nás rodiče nepomáhají vůbec.“¹⁹¹ Také švédská učitelka T. mi řekla: „U nás není tahle pomoc rodičů ve školách tak běžná. Já jsem byla dost překvapená, když jsem tady viděla tolik rodičů. Ale je to naprosto výborná věc.“¹⁹²

Rozhovory s dobrovolnicemi ukázaly, že matky z druhé skupiny nebyly o nic méně obětavé než ty, které už předchozí zkušenost měly. Jejich zkušenost se školou jako uzavřenou institucí byla však tak silná, že se do života školy zapojily až tehdy, když uvěřily, že žádná bariéra mezi nimi a školou neexistuje. Kdy tomu uvěřily?

3.3.5 Společenství školního dvorku

Brána Mezinárodní se každé ráno otevírá patnáct minut před začátkem vyučování, aby si děti mohly hrát na školním dvorku. Stojí u ní ředitel Sans-Frontières nebo jeho zástupkyně a vítají příchozí. Mnozí rodiče využívají tuto příležitost promluvit s vedením školy, čímž jim poskytují cennou zpětnou vazbu.

Krátce před půl devátou se děti, pobíhající na dvorku, začnou na pokyn dohlížejících učitelů řadit do zástupů: vyšší ročníky před jedním vchodem do školy, nižší před druhým. Ze školy jim vycházejí naproti třídní učitelé, kteří dosud připravovali třídu a domlouvali denní plán s asistenty výuky. Pozdraví se s dětmi i vyprovázejícími rodiči a odvádějí si děti do tříd.¹⁹³ Ve tři hodiny odpoledne se rituál opakuje v opačném sledu: učitelé vyprovodí seřazené třídy před vchod do školy, předají děti zpět do péče rodičů, u brány se vedení loučí s odcházejícími a dvorek zůstává otevřený další dvě hodiny pro ty, kdo nespěchají domů. Děti si hrají s kamarády nebo čekají na sourozence, který má ve škole kroužek (každý učitel nějaký jednou týdně vede), zatímco rodiče si povídají. „Mluvila jsem dneska odpoledne na dvorku s tátou té

¹⁸⁸ 1/ROZ/R7/Mezin/2010.

¹⁸⁹ 1/ROZ/R6/Mezin/2010.

¹⁹⁰ 1/ROZ/R10/Mezin/2010.

¹⁹¹ 1/ROZ/U1/Mezin/2010.

¹⁹² 1/ROZ/U7/Mezin/2010.

¹⁹³ V autentickém jazyce školy se rituál nazývá *line-up*, česky nejspíše systém (ranního a odpoledního) seřazování.

nové holčičky a on mi říkal, jak je to fajn, když člověk může probrat školu s někým, kdo není učitel,“ ocenila tyto příležitosti Heather.¹⁹⁴

Učitelé se sice při ranním „dozoru“ na dvorku během týdne střídají, přesto každý z nich dvakrát denně vychází v ústřety rodičům, aby od nich děti vyzvedl nebo jim je předal. Je to další organizační závazek, který na sebe škola bere kvůli prohlubování vztahů s rodiči – tentokrát nejen učitelé z přípravek jako při domácích návštěvách, nýbrž všichni třídní učitelé. „Samozřejmě je to únavné, ale patří to k té práci. Pokud je to dobré pro ty děti, pak to je skvělé. Někdy se při malém rozhovoru na hřišti dají vyřešit velké věci. Jak je to u vás?,“ zajímalo třídní učitelku B., Holanďanku.¹⁹⁵

I další učitelky vytušily z toho, že se na ranní a odpolední seřazování vůbec ptám, že v českých školách je praxe jiná, a živě se o její podobu zajímaly. Role výzkumníka a „respondenta“ se dočasně otočily. Učitelky viditelně překvapovala informace, že přechod většiny dětí mezi školním a domácím prostředím zprostředkovává školní družina. „Takže vlastně učitele skoro nikdy nevidíte! Vidíte je vůbec někdy? Třeba ráno?“ divila se nizozemská učitelka B.¹⁹⁶ Opakovaně jsem vysvětlovala, že i tam, kde děti družinu nenavštěvují, často dělí rodiče od třídy zamčené dveře školy se zvonkem nebo jiná překážka. Jiná nizozemská učitelka U. přemýšlela nahlas: „To asi není moc dobré. To pak člověk nemá s rodiči bezprostřední kontakt. Mně tady každou chvilku někdo ráno řekne, že se dítě necítí dobře, nebo zas já potřebuju rodičům něco říct...“¹⁹⁷ Divila se i britská učitelka S.: „Jak se teda ve vaší zemi rodič, když nechodí do třídy, dozví, co třeba dělá jeho dítě ve škole? Nebo jak řekne učiteli, že se mu něco líbí? Nebo že by mu rád pomohl?“¹⁹⁸ Tyto učitelky si už nedokázaly na rozdíl od své starší kolegyně C. představit, že by se s rodiči potkávaly jen na třídní schůzce, anebo že by autentické rozhovory o **dítěti** nahradilo úřední sdělení o prospěchu a chování **žáka**.¹⁹⁹

¹⁹⁴ 1/ROZ/R4/Mezin/2010.

¹⁹⁵ 1/ROZ/U2/Mezin/2010.

¹⁹⁶ Tamtéž.

¹⁹⁷ 1/ROZ/U6/Mezin/2010.

¹⁹⁸ 1/ROZ/U8/Mezin/2010.

¹⁹⁹ Jejich údiv ilustruje odlišné pojetí primárního vzdělávání, jehož podoba se v Británii nebo v Nizozemsku dlouhodobě přizpůsobuje poznatkům o vývojových potřebách dětí. Nizozemský systém do roku 1985 v určitých ohledech připomínal situaci v ČR: primární a preprimární vzdělávání zajišťovaly oddělené instituce; mateřským školám odpovídaly *kleuterscholen* pro 4-6 leté děti, prvnímu stupni ZŠ *lagere scholen* pro 6-12-leté žáky. V pol. 80. let se prosadil náhled, že tato podoba scholarizace odporuje potřebám dětí. Zákon o primárním vzdělávání sloučil obě instituce v tzv. *basisschool* pro děti od 4 do 12 let.

Školní dvorek je v Mezinárodní místem každodenních setkání, z nichž mohou začít vznikat důvěrnější vztahy. Rodiče poznávají učitele svých dětí prostě proto, že je častěji vidí a mluví s nimi. Učitelé mohou sympatickou maminku kdykoliv požádat o drobnou pomoc, místo aby žádali anonymní účastníky třídních schůzek o pomoc velkou, a navíc jednorázově a neadresně. Drobné prosby o pomoc jsou „nizkoprahové“ – může je splnit každý rodič bez ohledu na čas, vzdělání nebo materiální zázemí. „Ono to všechno pomáhá tak nenápadně, jsou to maličkosti, které všem usnadňují život,“ zamýšlela se Raja, která ve škole pomáhala od roku 2004 do roku 2014 s krátkou přestávkou, kdy doma pečovala o mladší dceru.²⁰⁰

3.3.6 První mezi rovnými

Vstřícný postoj učitelů ke společenství školního dvorku možná usnadňuje fakt, že se ho denně, za každého počasí, účastní vedení školy včetně ředitele Sans-Frontièrese. „Tohle je škola, kde se budu klidně procházet po dvoře a sbírat odpadky a nebude mi to vadit, protože to patří k mojí práci. Ale není to škola, kde se jede rutinně, to tady nemůže být a ani to tady být nemá,“ řekl mi ředitel,²⁰¹ který toho dělal po všech stránkách víc, než musel, aby šel ostatním příkladem. Všechny učitelky Mezinárodní o něm mluvily s úctou. Rumunská matka Zora, která pracovala zdarma jako dobrovolná asistentka výuky ve třídě učitelky P., popsala přístup ředitele i jeho zástupkyň slovy: „Tady nikdo nemyslí na sebe, všechno dělají jenom pro dobro těch dětí, pro jejich blaho.“ Požádala jsem Zoru, aby se pokusila vystihnout, jak se vedení školy chová vůči kolegům. Zde je doslovný záznam přepisu její odpovědi, i s mou původní poznámkou na konci: „Oni jsou skvělí. Fakt, skvělí. Tak zapálení! Tak dobří v tom, co dělají! Ne, vážně, oni... – Zora pláče, rozhovor končí.“²⁰²

Také ostatní rozpoznávali v jednání ředitele Sans Frontièrese přesvědčivý vzor prosociálního jednání. Zkušená učitelka C. – ta, která se na výzkumný rozhovor pečlivě připravila, mi o něm s tichým smíchem, který měl odlehčit naléhavost sdělení, řekla: „Tehle ředitel je velice dobrý ředitel. To myslím vážně, on je fakt dobrý. Já už učím

²⁰⁰ 1/ROZ/R3/Mezin/2010. Po osmi letech nejruznější drobné pomoci škole nabídlo vedení školy Raje práci na plný úvazek v knihovně (2/ROZ/R3/Mezin/2013).

²⁰¹ 1/ROZ/R1/Mezin/2010.

²⁰² 1/ROZ/R2/Mezin/2010 a poznámka pro psaní.

dlouho, a on je opravdu hodně dobrý.“²⁰³ Jeho kvalitu viděla paní učitelka především v tom, že je „zapálený pedagog.“

Když jsem se v roce 2013 do Mezinárodní školy vrátila, abych provedla další kolo výzkumných rozhovorů, snažila jsem vypožorovat, co se odchodem ředitele Sans-Frontières v roce 2012 změnilo. Přímou otázku nebylo možné položit. Mnohé ovšem nasvědčovalo tomu, že ředitele Nástupce staví kvality jeho předchůdce do složité pozice. Žákyně pátého ročníku o něm se zraňující dětskou emocionalitou důrazně prohlásila (aniž ho samozřejmě znala): „On není nic proti panu Sans-Frontières.“ „A u školní brány tak často nestává,“ přidala se její maminka.²⁰⁴

Britka Heather ví, že pečující jednání vůči dětem a rodičům není ve školách „konfekční zboží.“ Má srovnání s jinou mezinárodní školou ve městě, kam její děti chodily, než se v Mezinárodní uvolnilo místo. Přestože tam formálně fungoval týž systém ranního a odpoledního seřazování dětí, takže se učitelé také často osobně setkávali s rodiči, klima bylo podle Heather naprosto jiné: „Tam je jako rodič vůbec nezajímáš: zaplat' školné a vypadni. A stejně tak se chovali i k dětem. Nebyla v tom ta vřelost, jako jsem viděla třeba dneska ráno. Když se děti seřadily, paní učitelka P. vzala tu novou japonskou holčičku za ruku a řekla jí – 'Pojd', půjdeme spolu'. V té druhé škole to bylo pořád samý Seřadit! Seřadit!“²⁰⁵ Heather, podobně jako Zoru, při těchto slovech přemohlo dojetí.

3.3.7 Učitelé a smysluplná role rodičů ve výuce

Učitelé mají v Mezinárodní téměř neomezený prostor pro spolupráci s rodiči, ochotnými pomáhat ve výuce. „Já to vždycky vítám, klidně tři nebo čtyři rodiče za den, kdyby na to přišlo,“ snila finská učitelka P.²⁰⁶ Její sen neměl tak daleko k naplnění: vlídná čtyřicátnice si mezi matkami našla obětavou pomocnici, která jí ve třídě pomáhala denně po celou dobu vyučování (Zora), a k ní dvě další, s nimiž celodenně spolupracovala ve středu, respektive ve čtvrtek.²⁰⁷ Vezmeme-li v potaz každodenní přítomnost asistentky výuky, Indonésanky Či, pracovali v malé třídě učitelky P. den co

²⁰³ 1/ROZ/U5/Mezin/2010.

²⁰⁴ Mimo záznam (2013, anonymizováno).

²⁰⁵ 1/ROZ/R4/Mezin/2010. Se slzami vděčnosti matek, k nimž škola mluví jazykem péče o jejich děti, jsem se později setkala i v českých školách (viz níže, kapitoly 4 a 6).

²⁰⁶ 1/ROZ/U1/Mezin/2010.

²⁰⁷ Terénní poznámky 1/výu/Mezin/2010, dále 1/ROZ/R1/Mezin/2010 a 1/ROZ/R2/Mezin/2010.

den tři dospělí a ve středu a ve čtvrtek dokonce čtyři, z toho dva rodiče. Mimoto u P. neustále platí „otevřená pozvánka do výuky“ pro všechny, kdo se chtějí přijít na své děti jen tak podívat. Na mou otázku, jak by využila další pomocníky, P. bez váhání odpověděla: „Byl by to přínos pro mě i pro děti, protože já si pak můžu naplánovat nějakou aktivitu zaměřenou na učení, když mám u každého stolu nějakého dospělého jako výpomoc!“²⁰⁸

Ne všichni učitelé tento sen sdílejí. „Na mě by to bylo moc. Ono by nešlo, dávat každý den rodičům nové instrukce,“ přemýšlela učitelka B.²⁰⁹ Její kolegyně P. ovšem problém s instrukcemi vyřešila tím, že rodičovskou pomoc plánuje na základě dlouhodobých dohod a své pomocnice si pečlivě vybírá. „Musí být spolehliví – když slíbí, že přijdou, tak aby doopravdy dorazili.“ Jak sama říká, plánovat se naučila poté, co jí rodiče z upřímné ochoty pomáhat párkrát slíbili víc, než dokázali splnit.²¹⁰

Mladá učitelka D. z Jihoafrické republiky, která si dálkovým studiem nedávno doplnila magisterské vzdělání na jedné z otevřených univerzit, považuje spolupráci s rodiči za důležitou věc. „Měli jsme dva celosemestrální kurzy Management ve vzdělávání a hned dvě přednášky byly o zapojování rodičů – jak to udělat, aby si všichni důvěřovali a spolupracovali.“²¹¹ D. učila před příchodem do Mezinárodní několik let na soukromé škole v Polsku, která byla podle jejích slov hodně uzavřená. Spolupráci s rodiči si poprvé vyzkoušela až po několika letech v Mezinárodní. „Jedna maminka mi chodí pomáhat jednou za čtrnáct dní a druhá jednou týdně na čtení, a to fakt funguje dobře. Člověk si postupně zvyká mít víc dospělých ve třídě. S tím se nedá začít ze dne na den a nemůžete to nikomu vnutit. K tomu se člověk musí propracovat.“²¹²

3.3.8 Vidět své dítě jinýma očima

Kanaďanka Rachel nebyla škole o nic méně vděčná za možnost nahlížet „klíčovou dírkou“ na školní život svého dítěte, než tomu bylo u Ivanky z Bulharska. Podle Rachel tato přímá zkušenost mění způsob, jak se rodiče s dětmi doma baví. „Znáš pak spoustu detailů o jejich učitelích, kamarádech i rodičích těch kamarádů, takže

²⁰⁸ 1/ROZ/U1/Mezin/2010.

²⁰⁹ 1/ROZ/U2/Mezin/2010.

²¹⁰ 1/ROZ/U1/Mezin/2010.

²¹¹ 1/ROZ/U4/Mezin/2010.

²¹² Tamtéž.

můžeš s dítětem o škole mluvit důvěrně. Je to víc v pohodě, i když je třeba nějaký problém, protože ty lidi znáš.“²¹³ Zineb z Egypta přiznává, že ji do školy přivedla mateřská zvědavost a obava: „Já jsem vlastně vůbec nevěděla, co ve škole dělají a chtěla jsem to zjistit, taky sociálně, jak se jim daří... a pak jsem se cítila líp.“²¹⁴

Některé matky z Mezinárodní obohatily svůj rejstřík rodičovských strategií o respektující přístup k dětem. „My ve Východní Evropě jsme někdy vůči dětem velice netrpěliví, protože si myslíme – já, taková velká holka, ty už musíš znát to a to... a tady to učitelé berou tak, že se dětem ty věci musí opakovat třeba tisíckrát, ale že se to nakonec naučí. Ten přístup je jiný – oni prostě ty věci opakují stokrát každý den, každému z těch dětí zvlášť, s obrovskou trpělivostí, a výsledkem je, že ty děti do té školy chodí rády, protože mají rády, když se k nim někdo chová jako k osobě,“ hodnotila přínos své dobrovolnické zkušenosti Ivanka.²¹⁵

Zájem rodičů o školu často spouštělo domácí vyprávění dětí, nadšených tím, co se ve škole učily. „Někdy děti přijdou ze školy a něco povídají a člověk si říká – ‘Jak tak to víte? Kde jste se to naučily?’ A pak s nimi jede na výlet a hned vidí, jak se to naučily,“ uvedla Heather.²¹⁶

Tematická koncentrací učiva do atraktivních dvouměsíčních bloků umožňuje dětem ponořit se s plným zápalem do nejrůznějších oblastí. Bioložka Stanka vyrazila do školy, když se její dcera učila o hmyzu. „Řekla mi – mami, ty k nám musíš přijít, vždyť jsi vědec! A tak jsem přišla, protože věda je moje vášeň,“ vysvětluje Stanka, jak došlo k tomu, že připravila pro třídu šestiletých dětí experiment s mikroskopem.²¹⁷ Acatia se také nadchla pro to, co a jak se děti učí. Z dětství si prý školu pamatuje jako strohou budovu, před kterou se odehrávalo smutné loučení s maminkou. „Oni se to tady snaží dělat hezky. Líbí se mi, že hledají způsob, jak děti pěkně učit. V synově třídě teď probírají hračky a učí se o nich všechno – materiály, ze kterých jsou udělané, různé hračky všude po světě, mluví s nimi o historii hraček, porovnávají staré s novými... Vysvětlují jim na tom učivo z matematiky, angličtiny, dějepisu, zeměpisu, to všechno kolem jednoho tématu.“²¹⁸

²¹³ 1/ROZ/R12/Mezin/2010.

²¹⁴ 1/ROZ/R8/Mezin/2010.

²¹⁵ 1/ROZ/R7/Mezin/2010.

²¹⁶ 1/ROZ/R4/Mezin/2010.

²¹⁷ 1/ROZ/R6/Mezin/2010

²¹⁸ 1/ROZ/R1/Mezin/2010.

Matky, které se s otevřenou školou setkaly v cizině poprvé, byly odhodlány přivést tuto zkušenost zpět do svých domovů. „Určitě bych pomáhala v každé škole, kam by chodily moje děti. Chtěla bych pomáhat, jak jen by to šlo, abych tu školu líp poznala,“ snila Ivanka. K možnosti, že školy v jejich rodné zemi něco takového dovolí, byly však matky skeptické. U Češky Emy to byla skepse podložená zkušeností.

„Já jsem se vrátila [po návratu z USA] do české školy a asi půl roku jsem neměla práci. Pro tu školu to mohlo být úžasné, protože jsem opravdu byla zvyklá pomáhat. Ale ani jednou mi to nedovolili, a přitom měli a dodnes mají problém s knihovnou. Chtěla jsem jim třeba jenom věnovat knihy, ale od začátku jsem měla dojem, že mě chápou jako vetřelce. Jako by se báli, že se budou muset zpovídat, proč něco dělají nebo nedělají.“²¹⁹

Emina slova potvrzují postřeh britské učitelky C., že o zapojení rodičů do života školy rozhoduje ředitel, který se kvůli tomu musí vzdát části své moci: „A to přitom měli úžasnou učitelku, žádná konzerva! Problém byl ve vedení školy, a přitom ta určitě patří v Praze k nejlepším... Mně přijde česká škola pořád hrozně konzervativní v tom, že nepřejímá nic nového. Nevím, proč nejsou ochotni. Jestli si chtějí odučit svoje a dál mít klid...“²²⁰

Podobně jako Češka Ema očekávala i Egyptanka Zineb, že po návratu do Severní Afriky narazí na uzavřenou školu, která s rodiči nepočítá. „U nás by to šlo, mámy bývají doma, jenže jsou pasivní. Pár pomocnic by se snad našlo, ale musel by jim někdo vysvětlit, co a jak, a na to by bylo třeba vzdělat učitele,“ vypočítávala Zineb rezignovaně seznam očekávaných překážek.²²¹

3.4 Závěr případu

Z rodičovských příběhů se školou vystupuje do popředí především jeden motiv: vděk za pozornou péči o děti. Projevy této péče jsou univerzálním jazykem, srozumitelným matkám napříč kulturami. Setkání s člověkem, který pečuje o jejich dítě, je pro matky zkušeností „za slovy“ – existenciálním prožitkem. Odpovídají na něj nabídkou pomoci, kterou zase oceňují učitelé. Důvěra a vděk učitelů a rodičů tak vytvářejí, obrazně řečeno, dvojitou spirálu v kulturní DNA školy. Jejím růstu napomáhá mezinárodní charakter školy, kde je to „pro všechny stejně těžké v cizí zemi,

²¹⁹ *1/ROZ/R15/Mezin/2010.*

²²⁰ Tamtéž.

²²¹ *1/ROZ/R8/Mezin/2010.*

daleko od domova.“²²² A přesto škola systematicky dbá o to, aby její pečující přístup nezůstal jen v rovině společenských akcí nebo podílu na správě školy – mimo jiné i proto, že na těchto podobách partnerství mohou z nejrůznějších důvodů participovat jen někteří rodiče. Má-li partnerství s rodiči přerůst z roviny školních veselí v partnerství zaměřené na podporu učení dětí, je zapotřebí, aby všichni rodiče pochopili, jak mohou dětem pomáhat.

„Já jsem tady pochopila, že se dá učit jinak, než jsem to zažila v dětství. Mám pocit, že se tady sama učím, jako bych byla dítě. Baví mě učit se nové věci zábavným, otevřeným způsobem. Cítím se líp, protože mám pocit, že tady zdokonaluji svoji kapacitu,“ vyznala se ze své lásky ke škole Acatia.²²³

Učitelé chápou, že potenciál partnerství zaměřeného na učení se maximalizuje, dokážou-li obě strany využívat jedinečných znalostí druhého partnera. Proto se škola systematicky snaží poznat, jak dítě vidí ti, kdo je znají nejlépe: jeho rodiče. Informace o celkové situaci dítěte získávají učitelé prostřednictvím domácích návštěv, o aktuálním stavu dítěte je mohou rodiče zpravit na školním dvorku nebo prostřednictvím notýsku, který učitelé denně kontrolují.²²⁴

Požadavky akreditace IPC vedou školu k tomu, aby ovlivňovala způsob, jak rodiče doma komunikují a pracují s dítětem ve vztahu k učení. Škola přitom nemá k dispozici učebnice a sešity, což od učitelů vyžaduje, aby projevovali autentický zájem o učení a dokázali tento zájem přenést zájem na děti a jejich prostřednictvím i na rodiče. Cíle tohoto úsilí jsou zjevné: učinit domov a školu zkušenostním a hodnotovým kontinuem, v němž se odehrává učení a vývoj dítěte.

Roli rodičů v kultuře školy, zaměřené na učení, vystihla zástupkyně ředitele takto: „Podle mě náš vztah k rodičům vyplývá z étosu školy. Jako učitelé jsme jenom jedna strana rovnice učení, rodiče a děti také hrají důležitou roli, takže je musíme zapojit a pracovat s nimi, pokud chceme být opravdu úspěšní.“²²⁵

²²² Učitelka D., *1/ROZ/U4/Mezin/2010*.

²²³ *I'm improving my capacity*.

²²⁴ K těmto setkáním dochází především na školním dvorku, často si ale učitelé zapisují informace o dítěti i během třídních schůzek s rodiči.

²²⁵ *2/Koresp/Zást/Mezin/2014*.

4 Zpráva o případu Pražská

4.1 Pohled zvnějšku

Do roku 2007 vzdělávala ZŠ Pražská přes 300 žáků v naprosto nevyhovujících podmínkách. Přestože sídlila v rozlehlém areálu, část jejích budov naléhavě vyžadovala rekonstrukci a na tu nebyly prostředky, takže se žáci zčásti tísnil v prostorách patřících jiným institucím. „Byla to malá škola, vyhlášená tím, že tam stojí sto let, že tam chodí problémové děti a jsou tam staré učitelky, kterým je to jedno,“ charakterizovala podobu Pražské před rokem 2007 jedna z matek.²²⁶

Tehdejší vedení školy se patrně pokoušelo o dílčí změny. Výroční zprávy opakovaně deklarovaly ambiciózní záměr podporovat všestranný rozvoj dětí uplatňováním diferencované výuky, ovšem inspekční zprávy popisovaly výuku jako frontální, s dominující aktivitou učitelů, kteří žáky nevedou ke spolupráci ani komunikaci.²²⁷ Jedna z inspekčních zpráv se zmiňuje o rodičovském sdružení ve škole, takzvané Unii rodičů. Přestože její existenci označila inspekce za doklad dobrých vztahů školy s rodiči, rodiče tehdy ve škole hráli podle všeho jen marginální roli.²²⁸ Táž zpráva ostatně líčí, že s nimi škola komunikovala s využitím tradičního jednosměrného repertoáru, jako jsou žákovské knížky, třídní schůzky nebo informační panel u vchodu.

Uprostřed školního roku 2006/2007 dlouholeté vedení ZŠ Pražské náhle odešlo, zřejmě v souvislosti s tím, že nezvládlo některé nároky, vyplývající z režimu právní subjektivity škol. Příchod nového ředitele a s ním několikačlenného týmu z jeho původní školy – včetně dvou zástupkyň – strhnul v Pražské bouři změn. Škola obratem zahájila aktivní spolupráci s řadou vnějších partnerů. Do pěti měsíců začala přestavba školního areálu, který inspekční zpráva po dvou letech označila za jeden z nejmodernějších v Praze. Žádosti o grant, podané po příchodu nového vedení, byly údajně první v historii školy. Vedení se v první výroční zprávě zavázalo zastavit pokles počtu žáků a každoročně otevírat dvě naplněné první třídy.²²⁹

²²⁶ ROZ/RI/Praž/2013.

²²⁷ Výroční zprávy ZŠ Pražské za školní roky 2002/2003 až 2005/2006 a zpráva České školní inspekce, 2003. (Anonymizováno, parafrázováno).

²²⁸ Viz také níže, 4.2.1.

²²⁹ Zpráva ČŠI, 2009 a Výroční zpráva 2006/2007. (Anonymizováno)

4.2 Pohled dovnitř

4.2.1 Hodnotové jádro školy

V záměru nového ředitele hráli rodiče žáků od počátku významnou roli partnerů, kteří by jednak spolurozhodovali o podobě pedagogických procesů, ale zároveň podporovali jejich zavádění, a to jak „morálně,“ tak finančně. Žádnou z těchto rolí nemohla plnit existující Unie rodičů, na kterou ředitel vzpomíná takto: „On to vlastně nebyl ani svaz zahrádkářů, protože se vůbec sami nescházeli. Jenomže já nechci rodiče vést a organizovat, já potřebuju partnery pro vedení školy!“²³⁰

Ředitel nečekal a začal partnery podle svých představ hledat sám. „Záhy jsem poznal dobré a schopné rodiče, i právníky, tak jsme se dohodli, že založíme jiné občanské sdružení napojené na školu – i kvůli podávání grantů a získávání darů.“²³¹ Tak vznikl již v roce 2007 Spolek rodičů ZŠ Pražské. Ne všichni jeho rodiče byli opravdu rodiči, ke Spolku se připojil i mladý zastupitel místní radnice, který později v rozvoji školy sehraje významnou roli.

Zdánlivý paradox situace, v níž Spolek *rodičů* založil *ředitel*, výmluvně svědčí o nástupu radikálně odlišného pojetí řízení. Místo direktivního stylu, který – personifikován starým vedením – v podstatných ohledech selhal, prosazoval nový ředitel styl participativní. Byl zjevně přesvědčen, že porozumí-li rodiče v dialogu s učiteli potřebám školy, budou schopni zformulovat vlastní pedagogickou „objednávku,“ a případně ji i finančně podpořit. Výraz objednávka je autentický, rodič je v pojetí ředitele „samozřejmě jako zákazník,“ a kdyby ho škola ignorovala, „tak by školství zůstávalo furt jak za Marie Terezie, a to asi nechceme.“²³²

Podobně velkorysý přístup vyžaduje samozřejmě existenci angažovaných partnerů, kteří o porozumění škole aktivně usilují. Ředitel Pražské na ně měl štěstí. Oni „dobří a schopní rodiče,“ které v roce 2007 potkal, vybudovali během pěti let z jeho Spolku instituci, která dnes diskutuje s vedením školy o podobě pedagogických změn a spravuje rozsáhlou administrativu spojenou s rodičovskými dary, z nichž je rozvoj školy štědře podporován. Tento vývoj se neobešel bez kontroverzí a obav, jimž vedení čelilo udržováním nepřetržitého dialogu.²³³

²³⁰ 2/ROZ/Ř/Praž/2013.

²³¹ Tamtéž.

²³² Tamtéž.

²³³ Viz níže, podkapitola 4.3.

4.2.2 Vyučování: podle vzoru mezinárodní školy

Styl řízení školy vycházel z demokratických hodnot, a vize pedagogická? Když ji nové vedení zformulovalo v první výroční zprávě za školní rok 2006/2007, mluvilo se v ní, stejně jako v předchozích letech, o individuálním rozvíjení všech žáků s uplatňováním vnitřní diferenciaci. Nové vedení si však pro splnění těchto závazků dokázalo vytvářet vhodné podmínky, kromě jiného také razantnějšími obměnami sboru. I díky tomu byla Pražská v roce 2010 vybrána jako jedna ze dvou škol pro pilotní účast v celonárodním „Projektu P.“²³⁴ Jeho cílem je ověřit, jakou podporu potřebují veřejné základní školy v ČR k tomu, aby dosahovaly maximálního individuálního pokroku v učení každého žáka. Projekt počítá s tím, že do roku 2024 bude v každém kraji vybrána jedna škola, která získá podporu pro své pedagogické záměry a rozvoj kapacit svých učitelů. Realizátoři projektu počítají s plánovanými výstupy v podobě doporučení pro tvůrce státní vzdělávací politiky; nemalé náklady na poskytovanou podporu hradí soukromá nadace.

„Já jsem nesmírně hrdý a nadšen, že jsme se stali jednou z pilotních škol,“ zářil ředitel Pražské po prvním roce účasti v projektu.²³⁵ Zapojení přineslo škole nejen finanční, ale také odbornou podporu v podobě intenzivního kontaktu s dvanáctičlennou expertní radou projektu, která garantuje další vzdělávání učitelů. V jejím pojetí má být škola místem, kde učitelé společně plánují, realizují a vyhodnocují vnitřně diferencovanou výuku s ohledem na učení žáků a jejich individuální pokrok.²³⁶

Vezmeme-li v potaz, že expertní rada projektu P. zkoumala postupy diferenciaci a individualizace v jedné z mezinárodních škol v ČR, nepřekvapí, že vedení Pražské se snaží utvářet na všech úrovních pro-učící kulturu školy stejně tak, jako je tomu v Mezinárodní.²³⁷ Učitelé se vzdělávají v dovednostech pedagogické diagnostiky, aby dokázali rozpoznávat a naplňovat individuální potřeby žáků. Učí se při vyučování diferencovat přístup k žákům s využitím nástrojů, které jsou za tímto účelem ve škole

²³⁴ Anonymizováno.

²³⁵ AA/1/ROZ/Ř/Praž/2011.

²³⁶ AA/1/ROZ/exp/Praž/2011.

²³⁷ Klíčový rozdíl tkví v hodnotovém rámci, do něhož jsou tyto procesy zasazeny: u mezinárodních škol je tímto jádrem respekt vůči kulturním odlišnostem, který lze při heterogenitě žáků i sboru přirozeně každodenně rozvíjet. Otázka, v jakém sdíleném hodnotovém rámci a jak hluboko jsou procesy vyučování a učení ukotveny v procesech, probíhajících ve veřejných základních školách v ČR, se míjí s cílem této práce a překračuje její možnosti, přesto ji považuji jako závažnou. Ve zkoumaných případech se jí zabývám v podkapitolách Hodnotové jádro školy.

ověřovány.²³⁸ Vývoj své profesionální zdatnosti mohou konzultovat s mentorkou projektu, která ve škole působí tři dny v týdnu a provází učitele jejich osobním pedagogickým rozvojem. Především se však učitelé v Pražské učí společně plánovat, vést a vyhodnocovat výuku s ohledem na učení žáků.

4.2.3 Učení: Třicet žáků ve třídě, dva učitelé

Vnitřní dynamiku školy provázal intenzivní zájem rodičů, proto měla Pražská v roce 2014 téměř dvojnásobek žáků než před sedmi lety. Počty zájemců ze spádového obvodu školy stouply tak rychle, že od roku 2012 zřizovatel požadoval, aby škola zvýšila naplněnost prvních tříd na třicet žáků. Vedení školy, expertní rada projektu i učitelé měli obavy z klesající efektivity výuky. Řešením se zdál být asistent, který by rovnoměrně vypomáhal ve všech (tehdy třech) třídách prvního ročníku. Ředitel a expertní rada preferovali plně kvalifikovaného pedagoga, a tedy párovou výuku, nikoliv pouze výpomoc asistenta. Bylo nabíledni, že čím vyšší kvalifikaci bude druhý dospělý ve třídě mít, tím bude jeho pomoc efektivnější i dražší zároveň.²³⁹

Spolek rodičů proto v roce 2012 podnikl sérii pokusů získat na párovou výuku grant, a když neuspěl, navrhl vedení školy, že se pokusí získat finanční podporu přímo od rodičů žáků, přijatých do prvních tříd. Vedení s návrhem Spolku souhlasilo a jak se později ukázalo, rodiče také. Anonymně mezi sebou vybrali většinu potřebných prostředků, zbytek byl dorovnán z rozpočtu projektu P. Od září 2012 tak v prvních třídách ZŠ Pražské vyučují dva pedagogové společně v rámci párové výuky.²⁴⁰ V prvním ověřovacím školním roce 2012/2013 byla párovou učitelkou studentka posledního ročníku pedagogické fakulty, která v každé z prvních tříd vyučovala po sedmi hodinách týdně. Zkušenost se osvědčila a v následujícím školním roce financovali rodiče – dobrovolnými dary, nikoliv přímo – párovou výuku nejen v prvním, ale i ve druhém a o rok později dokonce už i v třetím ročníku, celkem tedy v devíti třídách školy.

²³⁸ Jde zejména o nástroj ke stanovení vývojové úrovně čtenářských dovedností žáků, neboli takzvané čtenářské kontinuum, které je běžným nástrojem diferenciací v anglosaských zemích (viz výše, kapitola 1).

²³⁹ Vedení školy odhadlo roční náklady na čerstvého absolventa pedagogické fakulty na více než 300 tisíc korun. Párová výuka nebyla především z ekonomických důvodů ani v ZŠ Mezinárodní běžným standardem. (Viz výše, 3.2.2).

²⁴⁰ Viz níže, podkapitola 4.3.

V květnu 2014 jsem pozorovala průběh párové výuky v jedné z prvních tříd.²⁴¹ „Pusťte se do práce,“ vyzvala třídní učitelka děti poté, co volným tempem dodiktovala deset příkladů na sčítání a odčítání. Zatímco nejrychlejší počtáři si záhy po skončení diktátu přicházeli pro zpětnou vazbu k třídní učitelce, párová učitelka N. při kontrole průběžné práce zjistila, že jeden z žáků si nezapsal vůbec nic. Zadání mu tedy individuálně dodiktovala a chlapec se pustil do práce. Záhy ji přivolal jiný hoch, který narazil na problém. Když s její pomocí vše dopočítal, pevně ji objal kolem krku. Podle N. má dítě „emoční problémy a tohle mu pomáhá.“²⁴² Než i ti nejpomalejší dopočítali s pomocí N. všechny příklady, třídní učitelka zkontrolovala všem dětem práci a rychlým počtářům zadala a opět zkontrolovala dvě úlohy navíc.

Učení, zprostředkovanému dvěma učiteli, děti Pražské rychle přivykly: „Když se ptám dítěte, co paní učitelka, tak se musím ptát přesně jménem, jestli učitelka H. nebo N.,“ líčí přínosy párové výuky Dagmar – dobrovolnice, která ve škole od roku 2012 pomáhá s účetnictvím kolem rodičovských darů. „To dítě to bere tak, že se poslouchají obě dvě stejně, a když tam není jedna, je tam druhá. A když jsem se ptala, jestli náhodou paní učitelky [ne]řeknou každá něco jiného, tak [dcera] řekla, že ne, že oni vědí, co dělají.“²⁴³

Párová výuka pomáhá naplňovat pedagogickou vizi ZŠ Pražské, tedy individualizovat a diferencovat přístup k žákům. Potvrzují to i učitelky, jejich vystupování a jejich slovník, když vysvětlují přínosy párové výuky rodičům: „Jeden způsob je paralelní výuka (...), ta probíhá současně ve dvou prostorách, často jsme to praktikovaly při tělesné výchově nebo při čtení. To bylo myslím velice populární mezi dětmi, to bylo opravdu efektivní. Další způsob je diferencovaná výuka, že učitel pracuje s určitou skupinou žáků, kteří to nejvíc potřebují. Třeba často jsme si braly stranou slabší čtenáře nebo nějakou skupinu, která to potřebovala. [...] Další takový osvědčený způsob je takzvaný monitorující učitel, [ten] pomáhá individuálně jednotlivým žákům, kteří zrovna něco potřebují.“²⁴⁴

²⁴¹ Terénní poznámky. 1/Výu/Praž/2014.

²⁴² ROZ/U4/Praž/2014.

²⁴³ Dagmar pronesla tato slova koncem školního roku 2013, na setkání rodičů prvního ročníku s rodiči novými (tj. dětí, přijatých do prvních tříd). Setkání organizoval Spolek rodičů společně s vedením školy, aby „první generace“ rodičů, kteří párovou výuku spolufinancovali, předala své zkušenosti a noví rodiče se mohli rozhodnout, zda budou ve finanční podpoře pokračovat. *Jiné/setk/Praž/2013*.

²⁴⁴ Párová učitelka M. (předchůdkyně párové učitelky N. ve školním roce 2012/2013). *Jiné/setk/Praž/2013*.

Ruské přísloví praví: co člověk nezná, to nevidí. Učitelé v Pražské se učí vidět učení dětí a mluvit o něm, a to mezi sebou navzájem, s mentorkou, s ředitelem a v neposlední řadě také s rodiči.

4.3 Uvnitř: řeč Pražské

4.3.1 Husákovy děti jako rodiče

K „dobrým a schopným rodičům,“ které ředitel v roce 2007 oslovil, aby s ním založili Spolek, patřil vedle čtyř právníků i ekonom Ondřej – vysokoškolský pedagog a zastupitel na místní radnici. V té době se mu teprve narodilo dítě, sotva tedy mohl mít z pomoci škoie bezprostřední prospěch. „Já jsem potkal tu partu lidí, která se kolem škoie motala, a pomohl jsem jí založit to sdružení,“ vysvětluje Ondřej samozřejmost, s jakou se tehdy angažoval. Považuje ji za občanský postoj té části své generace, která neváhá aktivně participovat na veřejném dění. „Sice jsme z generace Husákových dětí, ale to ještě neznamenaá, že nemůžeme ovlivňovat své okolí! Já pomůžu škoie najít nějaký grant, nějak strukturovat tu žádost... To je dáno naturelem lidí, kteří se chtějí přirozeně angažovat.“²⁴⁵

Nelze nevidět symbolický význam situace, kdy v jedné české škoie, v jedné historické chvíli, paralelně existovaly dvě principiálně odlišné rodičovské organizace: na jedné straně *Spolek rodičů*, sdružující angažované členy různých profesionálních komunit, odhodlané přispívat z pozice partnerů k rozvoji škoie, a na druhé straně *Unie rodičů* – uzavřená struktura, chápající samu sebe jako součást škoie direktivně řízené.

„Tu Unii vedl pán, co už neměl děti ve škoie a peníze měl na svém vlastním účtu. Kdyby se něco stalo, tak by byly součástí dědického řízení. Navíc v té škoie nebyl, a když bylo třeba platit, tak se muselo za ním... Bylo praktičtější vytvořit vlastní právní subjekt, aby do účtu vidělo víc lidí a mělo to řád. A zároveň měl být Spolek platformou, kde by se rodiče bavili o tom, co ta škola dělá, jak zlepšit pozici těch dětí, jak zlepšit výuku,“ popisuje situaci ve škoie v roce 2007 Ondřej.²⁴⁶

²⁴⁵ ROZ/R2/Praž/2013. Ondřejovy participační aktivity mají dvě roviny: politickou a občanskou (v roce 2007 kandidoval v komunálních volbách, a navíc spoluzakládal spolek na podporu místní škoie). Generační postoje aktivního občanství se projeví i u některých rodičů ve Zprávě o případu Městská (viz níže).

²⁴⁶ Tamtéž. V Ondřejově výpovědi se objevuje stejná významová figura jako ve slovníku ředitele: rodiče sami sebe vnímají a jsou vedením škoie vnímáni jako partner pro pedagogickou diskusi i materiální podporu (sociální partneři; viz výše, 1.2.2).

Výmluvný je osud obou rodičovských těles: zatímco Unie do dvou let zanikla, ve Spolku se dnes pro školu autenticky angažují desítky rodičů, bez jejichž dobrovolných finančních darů by některé pedagogické procesy ve škole nemohly probíhat.²⁴⁷ V činnosti Spolku se komunitní a fundraisingový rozměr doplňují přesně tak, jak si ředitel od počátku představoval. Rozhodně však nešlo o automatický či snadný proces. V ZŠ Pražské se setkaly mimořádné osobnosti: ředitel jako silný leader, který hledal a našel zdatné partnery se zájmem o participaci jak uvnitř školy, tak v obci (např. Ondřej). K této skupině se v srpnu 2007 přidala Klára, matka dvou dětí, které několik let navštěvovaly soukromou školu ve Velké Británii.

4.3.2 Případ v případu: česká matka v Anglii aneb střet kultur

Když se Klára vrátila v roce 2007 po třech letech života v Anglii zpátky do České republiky a hledala školu pro své děti, vybrala si z dostupných možností Pražskou, v jejímž spádovém obvodu bydlela. V srpnu 2007 přišla, aby s ředitelem projednala přestup své dcery, a při té příležitosti mu líčila své zkušenosti se školou v Londýně. „A ředitel byl na všechny tyhle aktivity úplně natěšený, nadržený – protože přesně po tomhle on toužil!“²⁴⁸

Klára přinášela do života ZŠ Pražské zkušenost s participativní kulturou školy, která se v řadě významných ohledů podobala zkušenostem, jaké popisovaly matky z „druhé skupiny“ v Mezinárodní – tedy ty, které se s otevřenou školou setkaly poprvé. „Té škole v Anglii šlo od začátku o to, vybudovat tu partnerskou vazbu. Tam to prostě bylo jejich cílem. Oni pro nás jako rodiče prvňáčků udělali hned dva podvečery, kde nás rodiče přivítala předsedkyně rodičovského sdružení. Já jsem až byla šokovaná, že to je rodič! U nás v Čechách nikdy nebyla pozice rodiče na škole takhle braná, že může za školu takhle vystupovat, a tohle byl úplný opak – ona vystupovala vedle ředitelky, jako by byla výš než ona, ale ty vztahy tam byly přátelské, tam nikdo nepocíťoval nějakou hierarchii.“²⁴⁹

Přestože Kláru partnerský přístup londýnské školy hned zkraje nadchl, nedokázala téměř celý první rok reagovat na pozvání, aby se do života školy zapojila. „Pro mě to byl šok. Já jsem si nebyla jistá, co vlastně po mně chtějí.“ Bylo zapotřebí mnohem delší zkušenosti a mnohem více nabídnutých příležitostí, aby Klára pochopila,

²⁴⁷ Viz výše.

²⁴⁸ ROZ/R1/Praž/2013.

²⁴⁹ Tamtéž.

že londýnská škola utváří vstřícné postoje rodičů záměrně, s cílem ovlivnit jejich postoj ke vzdělávání. „Oni chtěli, abys porozuměla té škole, aby ses de facto stala myšlenkově její součástí. Na tom mají podle mě ty školy postavený celý systém: když tě jako rodiče dobře naladí, ty jim budeš důvěřovat a tvé dítě jim bude důvěřovat taky a bude mít pozitivní přístup k učení.“²⁵⁰

Klára znala školu z domácí kultury jako uzavřenou instituci, zaměřenou na předávání „obsahů“ žákům. V tomto pojetí jsou v podstatě irelevantní žákovy postoje ke vzdělávání, natož pak postoje jeho rodičů. Školy se proto k rodičům zpravidla nechovají proaktivně, nýbrž reaktivně: pokoušejí se s nimi spolupracovat (či alespoň najít společnou řeč) až ve chvíli, kdy nastanou problémy s chováním či prospěchem.²⁵¹

Klára si nedokázala představit žádný smysluplný cíl, který by její návštěva ve výuce mohla plnit. Škola si ho ale představit dokázala, a proto rodičům systematicky vytvářela „na míru šitá“ pozvání do výuky. „Když se děti učily o vývoji, oslovovala škola maminky s mladším sourozencem. Přivezli jim na nožičkách do třídy pískoviště a poprosili mě, abychom se synem přišli. Já jsem neuměla dobře anglicky, ale ani to pro ně nebyla překážka! Dali synovi lopatičku a děti se kolem něj shlukly a popisovaly, co dítě v tomto stadiu vývoje dokáže, a takhle neustále adresně oslovovali rodiče.“²⁵²

Klára byla podle svých slov vnímána většinou rodičů a patrně i učitelů jako imigrant z Východní Evropy, který neovládá jazyk a nerozumí kultuře hostitelské země. Přesto jí škola dala příležitost zapojit se do školního života jejího dítěte a dokonce ji prosila, aby přišla. Byl to projev stejné inkluзивity v přístupu k rodičům, jaká se projevuje i v ZŠ Mezinárodní. Její pedagogický účel je zjevný: jde o dobře naplánovanou a zvládnutou situaci, kdy příchod rodiče do připraveného prostředí třídy představuje nezpochybnitelný přínos pro učení všech dětí i pro rodiče samotného. Kontext učení se ze školní třídy „přelévá“ do reálného života. Učení se už neodehrává mezi učitelem a dítětem, nýbrž mezi dítětem a „světem,“ reprezentovaným v tomto případě mladším sourozencem spolužačky.²⁵³ Rodiče tato situace vybízí k promýšlení smyslu takového postupu a hledání dalších možností.

²⁵⁰ Tamtéž.

²⁵¹ „Pokud není problém, tak nemá rodič potřebu chodit. A proč by taky měl?“ zformuluje tento tradiční postoj učitelka v ZŠ Vesnické (ROZ/U/Ves/2014; viz níže, kapitola 6).

²⁵² ROZ/RI/Praž/2013.

²⁵³ Srov. STARÝ, K., 2008, s. 14nn. Autor rozlišuje učení přímé (učitelem zprostředkované) a nepřímé (zprostředkované „podpůrnými strukturami“).

Klára, původní profesí restaurátorka malby, začala v londýnské škole pomáhat častěji. „Jednou jsem se osvědčila a už mě zvali. Oni vycítili, že mám výtvarné schopnosti, a tak jsem začala pomáhat s výtvarnými projekty.“ Jak se její spolupráce s londýnskou školou prohlubovala a Klára měla čas novou životní zkušenost promýšlet, uvědomovala si, že o ni po návratu rozhodně nebude chtít přijít. „Aby se moje děti cítily ve své třídě a škole tak dobře jako v Anglii. To byl základ. Nedostat je v Čechách do šoku z toho, jak vypadá zdejší školství.“ Byla to zkušenost pozitivní a produktivní sounáležitosti mezi rodiči, učiteli a školou, která přispívá k celkové životní pohodě dítěte.

Klára se v ZŠ Pražské pustila „na plný úvazek“ do boje za to, aby ostatní její zkušenosti porozuměli a měli z ní prospěch, i když si to zatím třeba nedovedou představit.

4.3.3 Aby všichni viděli, že to není nebezpečné

Jako jediný rodič v ZŠ Pražské se Klára v září 2007 stala členem obou existujících rodičovských sdružení: vstoupila do nově založeného Spolku rodičů, automaticky však navštívila i první schůzi Unie rodičů. „A tam jsem málem dostala infarkt! Seděly tam matky a chlapi a ten pán, co to řídil, vypadal jako komunistický hodnostář. Řešili tam nesmysly, že školník mluví sprostě a kluci taky, a nějaká paní řvala: Co ta škola ty děti učí! A já jsem si říkala – tak, a jsem v Čechách.“²⁵⁴

Setkání Spolku naopak probíhala věcně. „Chlapi to pojali hrozně pragmaticky. Založili to s cílem financovat školu.“ Klára sice obdivovala fundraisingovou zdatnost členů Spolku, ale byla odhodlaná prosazovat v něm komunitní rozměr. Chtěla, aby se do aktivit Spolku zapojilo co nejvíce rodičů a myslela si, že se to podaří, když budou všichni plně, otevřeně a o všem informováni. „Chtěla jsem oslovovat nové rodiče, dávat jim pocit, že škola je komunita s nějakým životem, a tím je získávat pro spolupráci. Cítila jsem, že ten Spolek musím nasměrovat jinak, oni by z něj chlapi udělali něco, co nikdo z rodičů nezná!“²⁵⁵

V prvním školním roce (2007/2008) Klára po domluvě „se sympatickou matkou právničkou z Unie rodičů“ rozeslala rodičům ve škole obsáhlý dopis. Spolek byl představen jako nový subjekt, který bude rodičovské finanční příspěvky spravovat

²⁵⁴ ROZ/R1/Praž/2013.

²⁵⁵ Tamtéž.

transparentně. Aby byli rodiče informováni o finančních tocích, argumentovaly matky, musí vzniknout ve třídách síť rodičovských zástupců, kteří budou informace o činnosti Spolku zprostředkovávat ostatním.

Záměr narazil nejprve na aktivní odpor samotné Unie rodičů, která Kláru, jejími vlastními slovy, „začala nenávidět. Přijde si nějaká mladá holka z Anglie, začne dělat problémy a všechno jim to rozsype!“²⁵⁶ Zbytek rodičů ve škole projevoval vůči Spolku nedůvěru nebo nezájem. Tehdy Klára zahájila dlouhé období vysvětlování, o kterém spoluzakladatel Spolku Ondřej po letech řekl: „Lidé to vlastně nejdřív nechápali. Takže se to vysvětlovalo, hlavně Klára, protože já jsem ještě ve škole neměl děti.“²⁵⁷ Také ředitel potvrzuje, že Klářiny pokusy přesvědčit pasivní rodiče byly frustrující. „Ona se snažila rodiče zvednout a aktivizovat, jenomže návratnost té její práce byla minimální. Zejména v tom prvním období z toho byla dost zoufalá.“²⁵⁸

Zatímco rodiče žáků Klářino snažení pouze ignorovali, učitelům údajně vysloveně nahánělo strach: „Obcházela jsem školní klub, družinu a některé učitelky a zjišťovala jsem, co je zapotřebí. Pak jsem ostatním rodičům tlumočila, co by od nás škola potřebovala. No to bylo haló! Všichni se začali hystericky bát – jak to bude vypadat? To si máme najednou o něco říkat rodičům?“²⁵⁹ Aby Klára přesvědčila nejen rodiče (o tom, že Spolek žije), ale i učitele (o tom, že není nebezpečný), přichystala si na závěr prvního školního roku výtvarný projekt, do kterého promyšleně zapojila všechny aktéry.

„Vymyslela jsem jakožto malíř, že s dětmi namalujeme betonové zídky před družinami. Dělal jsem to měsíc. Nejdřív jsme s družinářkami vypracovaly šablony obrázků, pak jsme s učitelkami sehnaly sponzory na barvy. S rodiči jsme to společně natřeli a já jsem si fyzicky brala jedno dítě po druhém a stála jsem jim za zády, dokud si každé nenamalovalo svůj obrázek, aby to mělo nějakou kvalitu. No a nakonec jsme udělali slavnostní vernisáž pro rodiče.“

Projekt byl téměř úspěšný, jen jedna z matek na vernisáži utrousila, že si na poškození betonové zdi bude stěžovat na městském úřadě – a vyčerpaná Klára se

²⁵⁶ Tamtéž.

²⁵⁷ ROZ/R2/Praž/2013.

²⁵⁸ 2/ROZ/Ř/Praž/2013.

²⁵⁹ ROZ/R1/Praž/2013. Klářin odhad nepřímo potvrzují slova ředitele o českém učiteli a jeho tradičním pojetí učitelské role (viz níže, 4.3.6).

rozplakala. Střet vzdělávacích kultur měl pro ni hmatatelné následky. „Já jsem sedla do auta, jela jsem domů a brečela jsem tak, až jsem měla autonehodu.“²⁶⁰

4.3.4 Výroční slavnost 2008 – triumf sociálního partnerství

Klářin souboj s pasivitou rodičů a strachem učitelů trval několik let. Ve škole se tato matka nepřestala angažovat ani v mezidobí, kdy její syn ještě nenastoupil do první třídy a starší dcera odešla na jinou školu poté, co se ve třídě stala terčem šikany. „Já se totiž neumím na nic vykašlat v půlce. To je moje blbá vlastnost [restaurátora], z toho lešení. Já kdybych si to měla odmakat všechno sama, tak to prostě do konce dotáhnu. I víkendy jsem pak už trávila ve škole, komunikovala jsem s učiteli, s rodiči, malovala jsem s dětmi... Ale postupně se začaly vytvářet skupinky, rozvíjela se komunita, začali se nabalovat aktivnější rodiče nově přijatých dětí.“²⁶¹

Prvním ovocem Klářiny nezdolnosti byla rok po trpké vernisáži historicky první Výroční slavnost ZŠ Pražské, kterou vymyslela a (téměř sama) zorganizovala. Škola se proměnila v pestrobarevnou pouťovou atrakci, děti jásaly, rodiče se usmívali – a rok od roku mezi nimi přibývalo těch, kdo byli ochotní Kláře pomáhat. V roce 2011 ředitel odhadoval počet rodičů, kteří se zapojují do příprav Výroční slavnosti, na sto padesát a úspěch jednoznačně připisoval Kláře: „Ona tady opravdu cíleně třetím rokem pracuje s rodiči. Byl to proces a bylo to postupné, neustálé přesvědčování těch rodičů, ukazování na to, že ta cesta vede tím správným směrem.“²⁶²

Že se tváří v tvář Klářině obětavosti postupně rozpouštěly i obavy učitelů a lidí ze školy, dokládá fakt, že škola časem převzala část zátěže s organizací Výroční slavnosti. „Spoustu už toho přebírá vedoucí školní kanceláře, já už organizuju jenom ty takzvané rodičovské roty.“

Výraz „rodičovské roty“ ukazuje, že se Kláře podařilo v Pražské uchytit část importované kultury londýnské školy: rodiče, které během let zmobilizovala pro pomoc škole, se při organizaci Výroční slavnosti dobrovolně zapisují do tabulek, které Klára ve škole vyvěšuje. Chovají se tak stejně jako Britové, kterým ona sama kdysi v Londýně vůbec nerozuměla: „V Anglii se (...) na dveře tříd vyvěsí seznam, co je zapotřebí, a ti rodiče se tam dobrovolně zapisují do kolonek STÁNEK s GRILOVÁNÍM, STÁNEK s VAFLEMI a tak. Já jsem si tehdy myslela, že to dělají povinně! Já jsem z Čech fakt

²⁶⁰ Tamtéž.

²⁶¹ Tamtéž.

²⁶² AA/1/ROZ/Ř/Praž/2011.

neznala, že by si škola dovolila vyjet tabulku, co potřebuje a rodiče se jí dobrovolně a poctivě zapisovali.“

V dubnu 2013 jsem navštívila zasedání „Výboru pro přípravu Výroční slavnosti,“ ve kterém jsou zastoupeni rodiče (matky), zástupkyně ředitele a vedoucí školní kanceláře. Přepis zvukového záznamu ze schůze jsem po návratu domů zpracovala do podoby předběžných poznámek pro psaní, které pro autenticitu upravuji co nejméně:

„10. dubna. Do sborovny se trousí maminky nejrůznějšího věku. Od února se scházejí už pošesté, slavnost přitom proběhne až koncem června. Klára má zpoždění, matky vítá vedoucí školní kanceláře G. Tykají si, G. udržuje výbornou náladu: 'Zavři prosím ty dveře, ať neslyšíme pana ředitele,' žádá s předstíraným znechucením matku u dveří. (Před erupční aktivitou ředitele Slunce se lidé zjevně rádi občas schovají do stínu). G. poprosí mladé děvče o čtyři kávy pro nově příchozí matky s omluvou, že ji zneužívá, a vysvětluje ostatním, že jde o studentku, která ve škole supluje. 'Zároveň se uvolila pomoci mi s kanceláří, což je od ní hezké.' (Ředitel zjevně umí pracovat s lidskými zdroji). Vedoucí kanceláře pořizuje ze schůze zápis. Plánují se desítky detailů – obsazení všech stanovišť s atrakcemi pro mladší děti, program ve školní aule pro starší, dárky na památku pro absolventy, hlídání batolat, občerstvení a nápoje pro stovky lidí, 'směnný kurz' symbolického platidla, druhy zákusků, kdo je upeče, co dodá jídelna. Schůzky se účastní obě zástupkyně ředitele, dohadují se finanční detaily. Přibíhá Klára, matky se jí smějí – tváře má plné stříbrných třpytek z hodiny výtvarného výchovy, kterou ve škole už rok učí.“

Klára je drobná a mluví potichu, a přece něčím připomíná „tygry ze Spolku“ v Mezinárodní. Svou zarputilostí? Jestliže se na organizaci Výroční slavnosti podílí dalších stopadesát rodičů, jde o čtvrtinu všech rodičů školy – tedy stejný poměr, jaký v Mezinárodní tvořili „bílí rodiče ze Západu,“ řečeno s předsedkyní tamního Spolku Beth. V pozdním stadiu analýzy dat mě začaly zajímat zbylé tři čtvrtiny rodičů z Pražské: je možné představit si je jako cizince, kteří se bojí tygrů ze Spolku? Není mezi nimi někde Acatia, Raja a Zora, které potřebují jen hezký úsměv, přívětivou prosbu, denní setkání s laskavou učitelkou, aby dokázaly „dekódovat“ výzvu k drobné pomoci?

Nejdůležitější z těchto pozdních otázek ale zněla: pokud si vedení Pražské uvědomuje klíčovou roli rodičů v „rovnici učení“ dětí, vede je to k inkluzivnímu

přístupu vůči všem rodičům? Anebo spoléhá jen na partnerství s těmi nejaktivnějšími, které může být i selektivní, protože to „stačí?“

4.3.5 Kroky k výchovnému partnerství

V tlačenici Výročních slavností vzala zasvé, obrazně řečeno, část bariér mezi školou a rodiči. Postupem času začali učitelé využívat komunikačních kanálů Spolku, aby rodičům nabízeli i jiné formy spolupráce – takové, které se bezprostředně vztahují k učení žáků. „Jakmile se učitelé naučili, že nejsem nebezpečná, začali se na mě obracet. Jedna paní učitelka mi třeba začala říkat, kdy bude mít akce se školním parlamentem, a já píšu e-maily rodičům: kdo se přihlásí, kdo pomůže?“ popisuje Klára změnu v kvalitě vztahů.²⁶³

Mohutným impulsem pro rozvoj komunikace s rodiči, přímo zaměřené na učení žáků, byl v roce 2010 vstup školy do projektu P. Mentorka projektu (ta, která ve škole působila tři dny v týdnu), zavedla na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti takzvané „čtenářské dílny,“ které organizují všichni učitelé prvního stupně, a to v různých předmětech. Děti při nich prezentují spolužákům, co přečetly, a některé z těchto dílen jsou otevřené i pro rodiče, kteří se mohou přijít podívat jako pozorovatelé. „Projekt rozvoje čtenářství tady máme už druhý rok, vybudovali jsme dvě knihovny a učitelky v nich teď dělají akce, kam zvou rodiče, tak zase rozesílám pozvánky,“ popisuje Klára novou náplň činnosti Spolku.²⁶⁴

Bezprostředně po vstupu do projektu P. začal Spolek organizovat ve škole Rodičovské podvečery. Rodiče, vedení školy i učitelé se při nich setkávají nad občerstvením ve školní aule a diskutují o tom, co a jak se děti ve škole učí. Hlavní přínos Podvečerů viděl ředitel po prvním školním roce jejich fungování v tom, že se ve škole začalo šířit určité porozumění pro pedagogickou vizi, a to jak na straně rodičů, tak na straně učitelů: „Na ten podvečer se zve nějaký odborník a (...) rodiče i učitelé, pokud mají zájem, dostávají větší přehled o tom, co vlastně se v té škole děje, o co jde. To porozumění je hodně důležité. Tím vzniká v té škole taková komunita, která má daleko větší zájem o vzdělání, a tím pádem o kvalitu té školy. A to je jedna z věcí, která v našem českém školství moc pohlídaná není. Protože školské rady vznikaly hodně

²⁶³ ROZ/R1/Praž/2013.

²⁶⁴ Tamtéž.

formálně a mladá česká demokracie zatím nenese s sebou to, co si nesou s sebou ty západní demokracie, tu odpovědnost rodiče za kvalitu vzdělávání.²⁶⁵

Rodičovské podvečery přitahují ty, kdo chtějí diskutovat o konkrétních vzdělávacích strategiích, včetně rodičů potenciálně konfliktních. „Když byl třeba Podvečer s panem profesorem Hejným, tak jedna paní učitelka učila matematiku podle jeho metody, pan profesor vyprávěl a i ta nejzavilejší matka, která tam přišla jako odpůrkyně, odcházela s úsměvem na tváři. My potřebujeme, aby rodiče porozuměli tomu, co se děje ve škole,²⁶⁶“ říká ředitel, který zjevně věří na rozmrazování konfliktů „vysokoteplotním“ dialogem. Na Podvečerech formálně vystupuje jako host, jehož si pozvalo vedení Spolku. Fakt, že tuto roli akceptoval, svědčí jak o jeho důvěře vůči Spolku (Klára, Ondřej a další), tak o leaderovské sebedůvěře, jak ostatně potvrzují jeho slova: „Já věřím tomu, že rodič rodiči některé věci vysvětlí lépe než učitel rodiči.“²⁶⁷

Je nanejvýš pravděpodobné, že dříve nebo později někdo z rodičů prvňáčků, kteří se přijdou podívat na svůj první Rodičovský podvečer a uvidí tam Kláru po boku ředitele, řekne někomu dalšímu: „Já jsem až byla šokovaná, že to je rodič! U nás v Čechách nikdy nebyla pozice rodiče na škole takhle braná, že může za školu takhle vystupovat, a tohle byl úplný opak...“²⁶⁸

4.3.6 Vysvětlování bez konce

Spolek rodičů v Pražské zahájil svou existenci v roce 2007 vysvětlováním, proč chce propojit rodiče a učitele komunikační sítí a společnou činností. Vysvětlování nebere konce ani po letech, jeho těžiště se však viditelně přesouvá ze „společenské“ do pedagogické oblasti.

Prvním milníkem byl vstup do projektu P v roce 2010, druhým červen 2012, kdy Spolek poprvé vybral od nových rodičů (žáků nastupujících do prvních tříd) dobrovolné dary na celoroční plat asistentky výuky.²⁶⁹ Pro některé učitelky nebylo snadné změnu přijmout, protože měnila jejich postavení ve třídě. „Paní učitelky tady na

²⁶⁵ AA/1/ROZ/Ř/Praž/2011.

²⁶⁶ 2/ROZ/Ř/Praž/2013. (Škola po vstupu do projektu P. postupně přešla ve výuce matematiky výhradně na didaktickou koncepci prof. Hejného).

²⁶⁷ Tamtéž. Slovy učitelky C. v Mezinárodní: „Když ředitel zapojí do vzdělávání rodiče, omezuje to jeho moc a musí se jim pak zodpovídat. Ale ona je v tom určitá hodnota, že se ta moc omezuje. A je třeba přesvědčit lidi, že to má cenu, protože to je prostě fakt.“ Viz výše, kapitola 3. (1/ROZ/U5/Mezin/2010).

²⁶⁸ Tak Klára popisovala svou londýnskou zkušenost. ROZ/R1/Praž/2013.

²⁶⁹ Název párový učitel (párová výuka) se v Pražské vžil teprve časem, v prvním období se ve škole mluvilo o „asistentovi pedagoga.“ Jeho role ovšem od počátku spočívala v pomoci vyučujícímu, nikoliv například integrovaným žákům (tuto činnost ve škole vykonával jiný typ asistentů).

to nejsou zvyklý a mají pocit, že jim někdo z těch asistentů kouká pod pokličku na to, co dělají. Ony se toho často bojí. Je tam jedna, ta s tím asi má problém. A pak je tam jiná, ta s tím problém nemá,²⁷⁰ líčila Klára postoj učitelky v roce 2013. (V té době to už byly její kolegyně, protože Klára na radu ředitele začala v roce 2011 studovat etopedii a učit výtvarnou výchovu).

Ředitel ví, že pedagogy vystavuje tlaku, když je nutí vyučovat v páru, ale zároveň je přesvědčen o správnosti svého postupu: „Český učitel tradičně neumí spolupracovat s jiným učitelem, on pro to není připravovaný. Ale ty mýty, které tady fungují ve škole, že jenom já, učitel, to dělám nejlépe, tak ty je potřeba bořit.“²⁷¹

Váha rodičů v životě Pražské díky financování párové výuky viditelně roste, ale spolu s ní také jejich zodpovědnost. Narůstající administrativa kolem rodičovských darů si velmi záhy vyžádala dělbu práce ve Spolku. Zodpovědnost za vyřizování rodičovských darů převzal od počátku Ondřej, jehož dítě tou dobou nastupovalo do školy: „Já jsem před začátkem školního roku [na jaře 2012] oslovil všechny rodiče [dětí přijatých do prvních tříd], udělala se nějaká anketa, jestli by měli zájem poskytnout škole dar, rodiče doplnili kontakty, uvedli, kolik by případně přispěli, no a pak jsem s nimi komunikoval. Pro všechny dárce jsem připravil smlouvy – dávat pozor, kolik těch peněz je, odpovídat na e-maily, rodiče se ptali na spoustu otázek...A pak jsem připravoval pro všechny potvrzení pro daňová přiznání.“²⁷²

Ondřej byl rád, že k jeho povinnostem nepatřilo účetnictví, které na sebe hned v prvním roce vzala Dagmar, matka žákyně první třídy (v domácnosti). Na Kláru jako předsedkyni Spolku zbyla zodpovědnost za neustálé vysvětlování, a to ve vztahu k učitelům i rodičům. Předně bylo potřeba rodiče přesvědčovat o naprosté anonymitě darů. „Ředitel chce, aby tady fungovala solidarita – aby ti, co mají hodně, dali hodně a ti, co peníze nemají, nedali nic, a přitom se z toho zaplatil ten asistent. Ale na to musíš mít vystudovanou nejméně psychologii a já nevím, co všechno – to mezi lidmi není! My jsme museli ty rodiče zpracovávat, pořád s nimi komunikovat, neustále jim ukazovat ty pozitiva, dávat jim zpětné vazby, vstupovat do vyučování...“²⁷³ Jako styčný důstojník mezi rodičovským a učitelským světem Klára ví, že situace nebyla lehká ani pro jednu stranu. „To už je tlak i na ty pedagogy, ti mají pocit, že jsou pod

²⁷⁰ ROZ/R1/Praž/2013.

²⁷¹ 3/ROZ/Ř/Praž/2014.

²⁷² ROZ/R2/Praž/2013.

²⁷³ ROZ/R1/Praž/2013.

neustálou kontrolou těch rodičů! Já už vidím do obou stran tak hluboce a intenzivně, že já už jsem se stala spíš ombudsmanem. Ale ono je to psychicky náročný i pro ty rodiče, kvůli tomu, že je tam ta dobrovolnost, to uvědomění, ten demokratickejší přístup!“²⁷⁴

Aby tolik nezatěžoval učitele návštěvami rodičů v hodinách, pořídil Spolek videozáznamy z párové výuky, aby mohl rodičům vysvětlovat její přínosy. S rodiči, kteří párovou výuku již financovali, vedení Spolku neustále vyhodnocovalo jejich zkušenosti. „První generace“ rodičů byla s experimentem navýsost spokojená a nejenže se na květnovém Podvečeru v roce 2013 shodla, že bude s financováním pokračovat i ve druhém ročníku, ale navíc pro něj nadchla i „generaci“ nových rodičů.²⁷⁵ Druhá generace byla rovněž spokojená, a tak se historie se v červnu 2014 opakovala.

Díky neutuchajícímu vysvětlování a předávání zkušeností projekt párové výuky „přežil“ i odchod Ondřeje do zahraničí. v roce 2014 jeho povinnosti plně převzala Dagmar, která už pro školu dávno pracovala na plný úvazek, což si ředitel dobře uvědomoval: „Ona to doteďka dělala dobrovolnicky, teď to chceme postupně změnit, protože už opečovává síť nějakých dvou set padesáti rodičů.“²⁷⁶ V létě 2014 se Dagmar stala placenou zaměstnankyní Spolku rodičů, čímž se jeho činnost po sedmi letech definitivně zprofesionalizovala.²⁷⁷

Dva roky zkušeností s párovou výukou pomohly rozptýlit nedůvěru vůči druhému člověku ve třídě u většiny učitelů. Mladá absolventka N., kterou jsem v květnu 2014 viděla párově vyučovat v první třídě po boku třídní učitelky,²⁷⁸ byla podle ředitele poslední, kdo měl většinu úvazku definovanou jako učitel do páru. „Naši učitelé porozuměli tomu, že každý by měl aspoň na pár hodin s někým spolupracovat, protože to, že s někým spolupracuje, ho rozvíjí. A dneska většina našich učitelů ve škole s výjimkou tělocvikářů má možnost v rámci svého úvazku na dvě až čtyři hodiny, v případě prvních tříd na sedm hodin týdně, párově s někým učit. To je vysoký nadstandard pro české prostředí, ale je to přesně jeden z těch nástrojů, který pomáhá vytvářet z té sborovny učící se sborovnu,“ vypočítává ředitel.²⁷⁹

Klára za sebe hledá do Spolku nástupce. „Já jsem to od začátku chtěla mít v rovině milé Výroční slavnosti a drobné pomoci učitelům. Místo toho mám teď

²⁷⁴ Tamtéž.

²⁷⁵ Terénní poznámky a audiozáznam ze setkání rodičů žáků budoucích prvních a druhých ročníků. *Jiné/setk/Praž/2013.*

²⁷⁶ *3/ROZ/Ř/Praž/2014.*

²⁷⁷ *2/tROZ/R1/Praž/2014.*

²⁷⁸ Viz výše, 4.2.3.

²⁷⁹ *3/ROZ/Ř/Praž/2014.*

zaměstnanec, což neumím a nikdy jsem to nechtěla. Jenže mám tu zodpovědnost a nemůžu prostě říct, že končím!“²⁸⁰

4.4 Závěr případu

Aktéři školního života v ZŠ Pražské stojí uprostřed otevřeného dilematu, jestli je principiálně možné, aby byl rodič klientem i partnerem školy zároveň. Ředitel Pražské věří, a od svého příchodu do školy dokazuje, že obě role jsou slučitelné – jinak by školství „zůstávalo furt jak za Marie Terezie, a to asi nechceme.“²⁸¹ S notnou dávkou štěstí a talentu vést lidi ředitel skutečně našel mezi rodiči partnery, schopné vyvažovat fundraisingový (Ondřej) a sociální (Klára) rozměr partnerství. Ti se po jeho boku museli nepřetržitě učit – zvyšovat svou kapacitu, protože ředitel potřeboval, aby se od nich učili i ostatní. Tak se povaha partnerství postupně měnila.

Strach učitelů ze sebevědomých a aktivních rodičů je v Pražské opakující se téma. Ředitel učitelům „ordinuje“ specifický lék: odbornost, která vzniká nepřetržitým učením na místě, z vlastní praxe. „Aby je rodič respektoval, oni mu musí být partnerem, umět ho i vyslechnout – ale taky musí být učitelé i odborníky, kteří budou umět rodičům vysvětlit: To, co vy říkáte, je zajímavé, ale u nás ve škole to díky určitým podmínkám a možnostem děláme takto, a je to tak dobře. Jakmile bude rodič brát učitele jako odborníka, bude ho taky výrazně víc uznávat a respektovat.“²⁸²

Důvěra všech aktérů se zdá být kyslíkem, bez něhož není možný život v podmínkách participativního stylu řízení učící se školy. Každá větší změna způsobí, že se jeho obsah v ovzduší poněkud sníží, a o změny v této škole není nouze. Přesto v Pražské prostředí důvěry postupně vzniká – jenom zkrátka „nejdřív musí učitelé i rodiče projít zkušeností, že spolupracovat se dá, a až pak tomu uvěří,“ jak to formulovala jedna z neaktivnějších postav v příběhu této školy.²⁸³

²⁸⁰ 2/tROZ/R1/Praž/2014.

²⁸¹ 2/ROZ/Ř/Praž/2013.

²⁸² Tamtéž.

²⁸³ 2/tROZ/R1/Praž/2014.

Kdo může s jistotou tvrdit, že některá z mladých učitelek v Pražské nebude za třicet let vyprávět cizincům stejný příběh, jaký si pro mě v Mezinárodní připravila britská učitelka C.? „Jakmile se ukázalo, že to má cenu, když se do vzdělávání zapojí i rodiče, stalo se to, co se děje s domečkem z karet. Postupem času už učitel nebyl ve třídě sám a celá jeho role byla přehodnocena: stal se součástí skupiny, která pečuje o dítě.“²⁸⁴

²⁸⁴ 1/ROZ/U5/Mezin/2010.

5 Zpráva o případu Městská

5.1 Pohled zvnějšku

ZŠ Městská se nachází v poklidné čtvrti jednoho z dvaceti největších měst v ČR, kde vilová zástavba se zahradami a parky plynule přechází ve volnou přírodu. Protože kapacita školy několikanásobně převyšuje počet dětí, žijících v jejím spádovém obvodu, dojíždějí až tři čtvrtiny z více než pěti set žáků do školy z jiných částí Města či dokonce z jiných obcí.²⁸⁵ Městská je tedy výběrovou školou, v níž se koncentrují děti z rodin s vysokým socioekonomickým statusem.²⁸⁶

Současný ředitel školy je ve své funkci od počátku devadesátých let. Charakteristickým rysem Městské je personální stabilita a kontinuita směřování. Skladba sboru prozrazuje snahu o odbornou kvalitu a vyváženost – pedagogové jsou kvalifikováni z téměř 100%, mužů je mezi nimi pětina, věkové složení je pestré, proto sbor příliš neohrožují odchody na mateřskou dovolenou nebo do důchodu.²⁸⁷ Zatímco ředitele lze považovat za garanta pedagogického rozvoje školy, jeho zástupce (ekonom) je úspěšný v získávání finančních prostředků. V roce 2010 byl ve třech navazujících investičních projektech zrekonstruován a dostavěn celý areál školy i školní dvůr za téměř sedmdesát miliónů korun, financovaných převážně z fondů EU. Dva roky poté bylo s významným finančním přispěním rodičů vybudováno také školní víceúčelové hřiště. Škola při pohledu zvenčí budí dojem, že je v rukou dobrých správců.

5.2 Pohled dovnitř

5.2.1 Hodnotové jádro školy

V roce 1992 zpracovala Městská projekt vlastního rozvoje, uspěla s ním v konkurenci bezmála stovky dalších škol a stala se tak jedním ze zakládajících členů národní sítě projektu Zdravá škola.²⁸⁸ Šlo o projekt Světové zdravotnické organizace,

²⁸⁵ Vedení školy popsalo průběh zápisů do prvních tříd v roce 2014 takto: „Kritériem pro přijetí byl mimo jiné trvalý pobyt dítěte ve spádové oblasti (...). Bohužel, vedlo to i k takovým činům, jako je pouze administrativní změna (...) bydliště dítěte do spádové oblasti školy, ale potom se nedostali sourozenci žáků ve vyšších ročnících.“ *Jiné/Zápis/Měst/2014*.

²⁸⁶ Na ovlivnění vzdělávacích výsledků sociokulturní skladbou rodin žáků Městské nepřímo ukazuje výroční zpráva za rok 2012/2013, podle níž prospělo 70% žáků školy s vyznamenáním.

²⁸⁷ Zdroj: Výroční zprávy ZŠ Městské. Anonymizováno.

²⁸⁸ Srov.: „Základní podmínkou pro účast v konkurzu bylo vypracování vlastního písemného projektu na podporu zdraví bez modelového nebo vzorového projektu, který by byl k dispozici. [...]. Členové

Evropské Unie a Rady Evropy, který do ČR uvedla odborná komunita spojená s NEMES, v čele s pedagogickou psycholožkou M. Havlínovou.²⁸⁹ Projekt vychází z tzv. interakčního pojetí zdraví jako bio-psycho-sociální pohody a všestranného rozvoje dítěte, který inhibují negativní aspekty vztahů ve škole a naopak stimulují vztahy pozitivní. Proto je rozvoj škol v intencích programu strukturován do tří takzvaných pilířů: první nese název „pohoda prostředí“, druhý „zdravé učení“, třetí „otevřená partnerství.“²⁹⁰ Tyto formulace lze interpretovat jako preskriptivní výroky o žádoucí podobě kultury školy ve vztahu k procesům vyučování a učení: prostředí *má* přispívat k pohodě žáka, učení *má* být zdravé, partnerství *mají* být otevřená.²⁹¹ Školní zkušenost se má stát pro žáky především modelem života v demokratickém a otevřeném společenství, k čemuž mají přispívat partnerské vztahy mezi všemi aktéry školního života včetně vztahů školy s rodiči.

Dvaadvacet let trvající účast v projektu s takto silným étosem vytvořila v Městské napříč sborem sdílený hodnotový rámec pro reflexi důležitých procesů ve škole. Ještě v roce 2014, když učitelé v týmech zpracovávali čtyřletý plán rozvoje školy, opírali se explicitně o tři pilíře Zdravé školy.²⁹² Cesta od sdílených hodnot ke každodenní rutině však bývá ještě daleká, což byl problém, který vedení školy začalo s učiteli řešit v roce 2009.

„My jsme léta vycházeli ze Zdravé školy, taky jsme měli projekt na činnostní učení, průřezová témata, čtenářství... Ono je to dobré, ale není to něco uceleného, je to o jednotlivostech. Taky jsme udělali nějaké vlastní ŠVP, poměrně poctivě, doopravdy z lidu. Ale najednou jsme došli k tomu, že (...) když se chceme posunout dál, musíme se zaměřit na ty vzdělávací metody. [...] Takže na základě různých takových pohledů si učitelé sami řekli – nám by se líbilo dělat tohle.“²⁹³

konkurzní komise (...) po prostudování písemných projektů navštívili přihlášené školy. Zástupci škol, jež prokazovaly největší a reálnou životaschopnost, se nakonec (...) sešli 'u kulatého stolu,' kde si vyměnili zkušenosti s tvorbou a realizací svých projektů.“ Viz SVOBODOVÁ, J., 1998, s. 27n. (Jde o studijní text).

²⁸⁹ Podrobně k NEMES viz výše, 1.2.3. K projektu Zdravá škola viz HAVLÍNOVÁ, M. (ed.), 1998.

²⁹⁰ HAVLÍNOVÁ, M. (ed.), 1994.

²⁹¹ Pojmy obsažené v názvech pilířů (pohoda, zdravé, otevřené) mají v projektu jasně vymezený obsah, vyplývající z užívané definice zdraví. Z lingvistického hlediska proto plní funkci tzv. prescriptivních funktořů neboli gramatických struktur, vyjadřujících „předpis“ pro žádoucí jednání.

²⁹² *Jiné/Zápis/Měst/2014*.

²⁹³ *1/ROZ/Ř/Měst/2013*. Ředitelův popis tvorby ŠVP se týká let 2002 – 2007, kdy se Městská zúčastnila projektů PILOT 1 a PILOT Z, které z prostředků ESF (PILOT Z), resp. ministerstva školství (PILOT 1) realizoval Výzkumný ústav pedagogický. Záměrem projektu bylo shromáždit poznatky z tvorby a ověřování ŠVP, které budou využity jako zpětná vazba pro úpravy RVP ZV a později, po plošném zahájení kurikulární reformy, jako zdroj příkladů dobré praxe pro ostatní školy.

Ono „tohle“, které si většina pedagogů v roce 2009 zvolila jako příští rámec jednotné podoby vyučování, byl program Začít spolu.²⁹⁴ Ten odpovídal svou orientací na dítě étosu Zdravé školy, ale navíc měl v očích pedagogů tu výhodu, že detailně popisoval každodenní činnosti učitele i žáka. Ředitel vzpomíná, jak škola postupně vysílala své učitele „na zkušenou“ tam, kde již měli s programem Začít spolu zkušenosti: „Vy musíte ty lidi nějak přesvědčit, protože u některých přetrvává nedůvěřivost. Takže další etapa je poslat je někam na stáž. Tak jsme vytipovali školy, kde už to dělají, a našli jsme způsob, jak je tam dopravit, ať se tam jedou podívat. [...] V podstatě všichni měli možnost něco někde vidět.“²⁹⁵

Na závěr „poznávacího“ školního roku 2009/2010 se všichni učitelé z Městské vypravili na letní školu Začít spolu, aby si nové postupy vyzkoušeli.

5.2.2 Od frontálního vyučování k důrazu na učení

Přechod na program Začít spolu nebyl v Městské žádnou revolucí. Vedení stanovilo učitelům povinnost dodržovat minimální měsíční počet hodin kooperativní výuky, ale její plánování nechalo plně v jejich kompetenci. „Stanovili si společné minimum, aby tam byly ty základní prvky programu Začít spolu. Jestli někdo jde ještě nadto, je to jeho kreativita,“²⁹⁶ popisuje ředitel.

Výsledkem konsenzuálního postupu je kombinovaný model vyučování: první dvě hodiny probíhá v Městské frontální výuka v hlavních naukových předmětech, od třetí hodiny je kladen důraz na kooperativní skupinové učení v takzvaných centrech aktivit. Pro tuto část dne učitelé koncentrují učivo do témat, volených podle zájmu dětí a aktuálního dění. Učitelka T. je přesvědčená, že kombinace dvou odlišných způsobů výuky nečiní žákům potíže, protože už ve druhém ročníku obě formy jasně rozlišují. „Tady vědí, že ty první dvě hodiny se sedí a píše, v klidu a v tichosti, a potom vlastně že už [při práci v centrech aktivit] jakoby skoro nic nemusí dělat. A přitom té práce je tam možná ještě víc, než kdyby pracovali frontálně! Tam je spousta věcí kromě učiva, které jim to dává – v tu chvíli možná podružných, ale když se to neustále opakuje, tak se dovednosti dětí neustále zkvalitňují.“²⁹⁷

²⁹⁴ Podrobně k východiskům a metodám programu srov. Krejčová, Kargerová 2003; Příručka pro mentory, 2006.

²⁹⁵ *1/ROZ/Ř/Měst/2013.*

²⁹⁶ Tamtéž.

²⁹⁷ *sROZ/UI,U2/Měst/2013.*

Začínající učitelka A. je zvyklá zahajovat čtrnáctidenní tematické cykly kooperativní výuky v centrech aktivit vždy ve středu, po velké přestávce. Při jedné z mých návštěv školy byla právě středa²⁹⁸, velká přestávka, a na chodbě před její třídou se tlačili nedočkaví čtvrtáci: „Jdete k nám? Pojd'te! My dneska začínáme nový centra! Královský!“ přesvědčovaly mě děti, které se právě učily o historii českých králů. Za chvíli vytvořily ve třídě pět skupin, přečetly psané instrukce a pustily se do práce. Na chodbě před třídou první skupina četla svůj „královský“ text a připravovala podle něj divadelní představení (centrum čtení). Druhá skupina pod okny ve třídě vyráběla královský trůn (centrum ateliér). Třetí skupina pracovala v centru psaní, čtvrtá rýsovala tabulku v centru matematiky a vpisovala do ní údaje z encyklopedie a páté skupině všichni záviděli, protože v centru vědy a objevů vážila, vrstvila a posléze snědla královský dort z piškotů.²⁹⁹

K pedagogům Městské, kteří změnu podoby vyučování a učení bezvýhradně akceptovali, patří například zkušená učitelka a výchovná poradkyně Z. Děti podle ní přijímají kooperativní část výuky s nadšením: „Taky jsem zjistila, že jsou nějak neklidnější, když ty centra nejsou. Oni se na ně opravdu velmi těší, strašně se těší i na plnění těch úkolů, a když by je neměly, tak já už vím – Á, už to na ně leze, už potřebují pracovat samy, aby je pořad někdo neřídil a neorganizoval.“³⁰⁰

Podle učitelky Z. viděli také rodiče, že přechod na program Začít spolu vnesl do školního života dětí pozitivní změnu. „Když jsme dělali první centra, tak mně chodily od rodičů zprávy typu Domča doma bulí, že ji nepustíme do školy s teplotou, protože mají centra a ona je vedoucí skupinky. A rodiče říkali, že se děti doma hrozně těšily na práci v centrech,“ vzpomíná Z.³⁰¹

5.2.3 Organizační učení

S přechodem na didaktické postupy podle programu Začít spolu, které tolik přivítali žáci, se učitelé museli naučit řadu nových dovedností: plánovat a vést kooperativní výuku, koordinovat činnost skupin, tematicky integrovat učivo, zavádět postupy rozvíjejícího (formativního) hodnocení a sebehodnocení žáků, nově promýšlet otázky kázně a podobně.

²⁹⁸ Terénní poznámky. 2/Výu/Měst/2014.

²⁹⁹ Učitelka A. obcházela skupiny, sledovala práci žáků a zasahovala podle potřeby. Osm minut strávila v centru matematiky individuální práci s žákem, který špatně pochopil zadání.

³⁰⁰ ROZ/U3/Měst/2013.

³⁰¹ Tamtéž.

Když jsem na jaře 2013 navštívila kooperativní výuku v jedné ze dvou paralelních tříd druhého ročníku, učitelka J. podotkla, že na přípravě aktivit a pracovních listů pro žáky neměla žádný podíl, protože celé téma (Ferda Mravenec) naplánovala na dva týdny dopředu její kolegyně T., s níž se při přípravách střídají. Díky tomu, že stejné činnosti probíhají v obou třídách zároveň, si učitelky J. a T. průběžně sdělují, co se který den podařilo a co ne.

Ve vyšším ročníku jsou paralelní třídy dokonce tři a také tam učitelky spolupracují, což si začínající učitelka A. nemůže vynachválit: „Všechny plány se píšou společně, veškerý akce, když něco sežene jedna, nabízí se to druhý, pracovní listy a tak, to nám velice ušetří práci. A kór mně, protože já bych se v tom jako nová plácala strašně dlouho.“³⁰²

Učitelé své přípravy na vyučování vkládají do virtuálního „trezoru,“ kde se postupně hromadí osvědčené pracovní listy a podklady, ze kterých budou moci jejich kolegové čerpat v příštích letech. Ředitel vidí v této spolupráci významný nástroj zvyšování kvality výuky. „No a to jsem chtěl, aby si předávali ty nástroje, co kdo vytvoří, aby to nevytvářeli každý sám. Tím ta efektivita naší práce bude mít jinou hodnotu. Oni se už nestydí říct – Hele, já to dělám takhle, jak to děláš ty, pojďme do toho spolu.“³⁰³

Kromě spolupráce na plánování výuky podporuje vedení Městské i další typy sdílení. Učitelé si postupně zvykali otevírat své hodiny kolegům při vzájemných hospitacích, avšak ne všichni snadno a rádi, jak polohlasem připouští ředitel během rozhovoru, vedeného při vyučování v jeho kanceláři: „Spousta lidí to přijala s odporem – Proč já se mám podívat k někomu? A já jim říkám – Protože ti to usnadní pohled na tvou vlastní práci, ty se tam podíváš a máš zpětnou vazbu... Pořád je v nás ten blok, je v nás.“³⁰⁴

Dalším pozorovatelem, kterému si učitelé v Městské postupně zvykali otevírat své hodiny, byla podle ředitele mentorka programu Začít spolu. „Ona jezdí pravidelně, aby měli zpětnou vazbu. A oni už si na ni zvykli, že to není pro ně oponent nebo prvek kontrolní, ale že to je doopravdy spolupracovník, který s nimi sedí a spíš z nich tahá ty jejich zkušenosti, co se dá využít pro další lidi.“³⁰⁵ Mentorka hraje ve škole roli

³⁰² ROZ/U4/Měst/2014.

³⁰³ I/ROZ/Ř/Měst/2013.

³⁰⁴ Tamtéž.

³⁰⁵ Tamtéž.

zprostředkovatele, s jehož pomocí se učitelé učí důležité dovednosti: reflektovat učení dětí a mluvit o něm. Učitelky J. a T. se jí například svěřily s obavou, že jejich kolegové na druhém stupni nebudou schopni rozvíjet dovednosti, které děti získají při kooperativní výuce na stupni prvním.³⁰⁶

Protože program Začít spolu předpokládá, že učitel bude při kooperativní výuce monitorovat různé činnosti několika skupin žáků, snažil se ředitel učitelům novou roli usnadnit tím, že do výuky zapojil vychovatelky školní družiny. „Ony působí i jako asistentky výuky. Výhoda na naší škole je, že ty děti ty vychovatelky znají více, než je běžné jinde, protože už dopoledne tam budou ty aktivity s dětmi vykonávat,“ popisuje ředitel přínos tohoto opatření.³⁰⁷ Mezi učitelkami a vychovatelkami zřejmě díky nové spolupráci vzniká užší vztah: „Moje vychovatelka chodí čtyřikrát týdně na dvě hodiny denně,“ počítala při rozhovoru učitelka T.³⁰⁸ Její kolegyni J. přicházejí na pomoc dvě různé vychovatelky, každá z nich na jedno dopoledne. Nadto jí ovšem pravidelně každou středu chodí vypomáhat další pomocník: matka jednoho z žáků.³⁰⁹

„Řekl bych, že to ještě není to, co jsem si vysnil, ale přece jenom ti lidé dneska jsou někde jinde,“ těší se ředitel z vývoje spolupráce ve škole.³¹⁰ Přesto si někteří učitelé ani po čtyřech letech na nové postupy nezvykli. Kooperativní výuku v centrech aktivit omezují na nutné minimum stanovené školou, což představuje jeden den za čtrnáct dní. Epizodické zařazování tohoto způsobu práce vede k tomu, že děti nejsou zvyklé pracovat ve skupině a učitel má potíže s udržením soustředění na práci.³¹¹ Naopak učitelé, kteří kooperativní výuku zařazují pravidelně několik dní po sobě, v ní kromě přínosu pro děti vidí i přínos pro sebe, jako učitelka Z. „Podle mě je na tom nejlepší, že se ty děti při práci v centrech nekoukají pořád na ty stejný záda před sebou. Takže centra jsou veliká úleva pro děti i pro učitele. Jsou pohyblivější, víc chodí po třídě.“³¹²

Učitelé, kteří v kooperativní výuce tyto přínosy nevidí, neváhají svou nedůvěru sdělit rodičům během třídních schůzek.³¹³ Také to může být jeden z důvodů, proč vedení školy v roce 2014, po čtyřech letech ověřování nových postupů, rozhodlo, že od

³⁰⁶ sROZ/U1,U2/Měst/2013.

³⁰⁷ Ředitel při setkání vedení školy, učitelů a vychovatelek s rodiči budoucích žáků I. tříd. *Jiné/setk/Měst/2013.*

³⁰⁸ sROZ/U1,U2/Měst/2013.

³⁰⁹ Tamtéž. Podrobnosti níže, 5.3.2.

³¹⁰ 1/ROZ/Ř/Měst/2013.

³¹¹ Ústní sdělení, anonymizováno.

³¹² ROZ/U3/Měst/2013.

³¹³ Ústní sdělení, anonymizováno.

následujícího školního roku podobu vyučování ještě více sjednotí, a znovu vyslalo celý sbor na intenzivní vzdělávací kurzy.³¹⁴

5.3 Uvnitř: řeč Městské

5.3.1 Neživá organizace rodičů

Spolek rodičů – ten, který jedenkrát do roka promění Pražskou v pouťovou atrakci zalitou světlem ohňostrojmů a z Mezinárodní udělá halloweenský *danse macabre* – vznikl i v Městské. A stejně jako v předešlých případech i tady skoro každý rád zažívá gigantický mumraj Výroční slavnosti, kdy se učitelky převléknou za pirátky z Karibiku a ředitel sundá admirálskou čepici, aby některé z babiček ugriloval klobásu.³¹⁵ Avšak zatímco v Pražské a Mezinárodní mají organizaci společenských akcí plně v režii rodiče, zdejší Spolek rodičů sám nic neorganizuje. Schází se párkrát do roka z iniciativy ředitele; formální pozvánku rozesílá sekretariát školy. Členové Spolku vyslechnou výkaz o hospodaření nebo schválí výši rodičovských příspěvků, hlasují jednomyslně a téměř nemluví, ačkoliv jsou zvolenými zástupci rodičů z jednotlivých tříd. „My jsme byli rádi, že se někdo na toho zástupce ve třídě přihlásil, protože to by každé vždycky nejradši zalez pod zem, jenom aby ho nezvolili, že jo,“ popsala jedna z matek průběh volby zástupce ve své třídě.³¹⁶

Líhni partnerství mezi rodiči a Městskou není formální rodičovská organizace.

5.3.2 Živé dobrovolnictví

Helena je inženýrka, matka dvou synů, kteří v předškolním věku často stonali. Aby je mohla ošetřovat, dala ve firmě výpověď a už se nevrátila. Příležitostně vypomáhá manželovi prací z domova, především však každou druhou středu míří do školy, aby se zapojila do kooperativní výuky ve třídě učitelky J., kam chodí její mladší syn. „Do té klasické výuky bychom my rodiče možná byli rušivý element, ale do té práce ve skupinách se to hodí,“ přemýšlí Helena o přednostech kooperativní výuky.³¹⁷

Volba středy (každé druhé) jako dne pro výpomoc učitelce nebyla náhodná – učitelka v tento den pomoc nejvíc potřebuje. Po velké přestávce představuje žákům

³¹⁴ 2/ROZ/Ř/Měst/2014.

³¹⁵ Jiné/slav/Měst/2013.

³¹⁶ Jiné/výbor/Měst/2014.

³¹⁷ ROZ/R2/Měst/2013.

nové téma center aktivit pro příštích čtrnáct dní, a s ním i nová zadání pro práci skupin.³¹⁸ První den práce dětí v nových centrech je vždy nejnáročnější. Až se nazítrí skupinky přesunou na práci v jiném centru, budou už si děti vědět rady, protože viděly práci skupin předchozích.

Helena obdivuje bravuru, s jakou učitelka J. zvládá svou roli v kooperativní výuce: „Ona určitě stoupla v mých očích. Protože sice s dětmi dělá čtrnáct dní jedno téma, například Pat a Mat, ale musí být schopna přemýšlet o práci všech pěti skupin – odpovědět na něco z matematiky, pak přijdou děti z ateliéru, do toho někdo s češtinou, a ona musí být schopna se okamžitě zorientovat, ze které skupiny ty děti jsou, co vlastně mají dělat a musí jim odpovědět a všechno to stihnout... To je šíleně náročné na ty učitele. Promyslet, aby tam byly všechny ty předměty, aby opravdu se nic nezapomnělo... Nevím. Nevím, jak to dělají.“³¹⁹

Po celou třetí a čtvrtou vyučovací hodinu děti ve skupinkách soustředěně pracují, nerušeny zvoněním. Před koncem vyučování prezentují skupiny svou práci zbytku třídy a hodnotí, jak se jim pracovalo. Helena se pro nový způsob výuky nadchla, protože věří, že děti rozvíjí způsobem, který je při frontální výuce nemyslitelný. „Já to hrozně obdivuju. A zůstávám tam opravdu vždycky až do konce, na to hodnocení těch center, protože se mi hrozně líbí, jak ty děti jsou schopny popsat to, co dělaly. A slyšet ty děti na závěr dne, jak to prezentují, to je fantazie.“³²⁰

Pozoruji interakce mezi Helenou a učitelkou J. Sotva učitelka rozdá úkoly, zamíří Helena beze slov tam, kde si myslí, že je jí zapotřebí. Děti oslovuje jménem, odhadne, s čím kdo bude mít problém, učitelka její rozhodnutí nekoriguje. Helena je na druháky pyšná, dojíká ji jejich rychlé osamostatňování. Šeptem mi sděluje, že chlapec, který doma nečte, si na včerejší burze knih koupil encyklopedii a teď se od ní nemůže odtrhnout. „Mě to naplňuje, ta práce s dětma, vidět, jaké oni dělají pokroky...“³²¹

Během necelých dvou let školní docházky svého syna se Helena stala v Městské jakousi „profesionální dobrovolnicí.“ Její tichý pohyb po třídě, záda nepřetržitě ohnutá k dětem, úžas nad tím, jak se vyvíjejí, to vše působí jako *déjà vu*: stejně jako Acatia, Zora, Raja a další matky v Mezinárodní přichází Helena do školy podle pravidel

³¹⁸ Terénní poznámky. I/Výu/Měst/2013.

³¹⁹ ROZ/R2/Měst/2013.

³²⁰ Tamtéž.

³²¹ Tamtéž.

daných učitelkou ne proto, aby pomohla svému dítěti, ale aby sloužila společenství celé třídy.

Učitelka J. byla dlouholetou spoluprací nadšená. „Ve středu mi chodí do výuky jedna maminka, ta je teda bezvadná, ta má i to učitelství v krvi. Ta není u svého syna a užívá si to, že s těmi dětmi může pracovat.“³²²

Matka, která v české škole tři roky zdarma pomáhá učiteli v den, kdy to nejvíce potřebuje, působí tak trochu jako přesazená z jiného kulturního kontextu. V angličtině se pro podobnou „instituci“ vžilo označení *class* nebo *room moms* – česky nejspíše „třídní“ nebo „místní“ mámy. Děti v Městské ale Helenu oslovují jinak: „Vlastně tak tři čtvrtiny z nich mi říká teto a je to takový... takový fakt jako... prostě, potěší to člověka.“³²³

5.3.3 Témata – pravidelná příležitost k pozvání rodičů

Učitelka J. zapojuje rodiče do skupinové výuky plánovitě. Strategii spolupráce staví na pravidelném informování rodičů o tom, co a jak se děti učí. Jako všichni učitelé ve škole, i ona zveřejňuje na internetu měsíční plány učiva, ale nadto rodičům pravidelně posílá e-mailem pozvánku, aby se přišli na děti buď podívat, anebo jim pomoci, do center aktivit. Podle Heleny rodiče hojnou komunikaci velmi oceňují. „My víme všechno měsíc dopředu, co bude probíhat, jak to bude probíhat, a ještě v rámci té akce znovu nám napíše maila nebo znovu nás upozorní – Je to tak a tak, děti přijdou ze školy s tím a s tím... Ona hodně komunikuje, aby opravdu všechno klaplo stoprocentně,“ popisuje Helena učitelčiny postupy.³²⁴

Díky důkladnému plánování a neustálému informování učitelka J. ve třetím čtvrtletí druhé třídy odhadovala, že se jí ve třídě vystřídali rodiče už tři čtvrtin všech dětí: „Už třikrát mi přišlo pět rodičů najednou. Někdy třeba čtrnáct dní nepřijde nikdo a pak najednou se hlásí maminky, že by přišly. Měli jsme asi tři nebo čtyři tatínky, ale většinou maminky.“³²⁵

Určitý kontrast představuje přístup učitelky Z., která rodiče do výuky nezve, jak sama říká, kvůli dětem, jejichž rodiče přijít nemohou. Zdá se však, že učitelka J. vytváří

³²² *sROZ/U1,U2/Měst/2013*. Helena do její třídy docházela pravidelně tři roky, než učitelka (v dubnu 2014) odešla na mateřskou dovolenou.

³²³ *ROZ/R2/Měst/2013*.

³²⁴ *ROZ/R2/Měst/2013*.

³²⁵ *sROZ/U1,U2/Měst/2013*.

příležitosti, aby se na práci svých dětí mohli podívat rodiče všech žáků. Přichází i matka, kolem níž nezbyvá ve třídě mnoho místa, protože s sebou vodí batole i s kočárkem. Učitelka počítá s tím, že někteří rodiče „nemůžou přijít kvůli práci,“ a vytváří jim příležitosti, aby se třídou vyrazili mimo školu. „Jedni rodiče (...) mají ze školy všeobecný strach už odmala, a tak [se mě zeptali], jestli mi to nebude vadit, že s námi půjdou někam ven. Tak jsem řekla, že samozřejmě mně to vůbec nevadí.“³²⁶

J. vítá návštěvy rodičů ve výuce kdykoliv, ale ráda si je dopředu naplánuje, aby využila pár rukou navíc k podpoře práce dětí. „Když učitel ví, že ti rodiče přijdou, tak může ty úkoly třeba ztlžit a dát dětem něco, u čeho je třeba lepší, když je dospělý. [...] Rodiče samozřejmě můžou přijít do jakýchkoliv center, ale snažím se vybrat si to tak, aby to bylo co nejpřínosnější pro mou práci.“³²⁷

Martina je jednou z matek, které do této třídy přicházejí pravidelně. Její výpověď zachycuje, jak se „chození do hodin“ vyvíjelo už od první třídy. „Tam bylo vidět, že ze začátku těch rodičů chodilo strašně málo. A teprve postupně tam vznikala nějaká dynamika – my jsme byly možná tři nebo čtyři maminky, které jsme začaly chodit hned a fungovaly jsme, a pak ty děti asi začaly doma říkat – Proč ty taky nepřijdeš? ... I můj muž tam byl vlastně jediný tatínek, a pak vlastně asi až ve druhé třídě tatínek Kryštofa taky jednou zašel, ale to ty děti hodně přivítaly... Tak se to změnilo.“³²⁸

Podle výpovědí rodičů učitelka J. nikdy nezapomene e-mailem poděkovat všem, kdo přišli, a je-li pomoc zvláště významná, ocení ji jmenovitě. Často také rodičům posílá fotografie dětí, pořízené během výuky. „Vedení to podporuje, ale rozhodně nikoho netlačí,“ říká o své vstřícnosti učitelka J. „Takže to je spíš na každém zvlášť, jestli chce nebo nechce.“³²⁹ Ředitel její slova nepřimo potvrdil – učitelé prý od něj nemají nic černě na bílém, ale je rád, když se jim daří rodiče zvát: „Já to vidím jako velice užitečné, ale určitě ne, že bych někoho nutil.“³³⁰

³²⁶ Tamtéž.

³²⁷ Tamtéž. Srov. výpověď finské učitelky P. v Mezinárodní: „Já to vždycky vítám, klidně tři, čtyři rodiče za den, kdyby na to přišlo. [...] Jakmile vím předem, že rodiče přijdou, můžu si pro děti naplánovat spoustu věcí.“ *1/ROZ/U1/Mezin/2010*.

³²⁸ *ROZ/R3/Měst/2013*.

³²⁹ *sROZ/U1,U2/Měst/2013*.

³³⁰ *1/ROZ/Ř/Měst/2013*.

5.3.4 Potenciál dobrovolnictví v Městské

Učitelka J. není v Městské se svým přístupem k rodičům sama. Když na jaře 2014 odcházela na mateřskou dovolenou, odkázala mě na svou kolegyni T. „Zeptejte se na všechno paní učitelky. My děláme všechno úplně stejně.“³³¹ Ani touto dvojicí učitelek v Městské vstřícnost k rodičům nekončí: do první třídy učitelky B. chodí matka Soňa pravidelně předčítat dětem pohádky.³³² Do druhých tříd přivezla Martina na besedu spisovatele z Prahy, pátou třídu učitelky Z. pozval tatínek na exkurzi do své vodní elektrárny a mnozí učitelé zvou občas rodiče do tříd, aby dětem představili svá povolání.

Na jaře 2014 se ředitel Městské rozhodl dobrovolnický potenciál rodičů otestovat hromadně. Při únorovém zasedání Spolku navrhl rodičům, aby si na Den učitelů vyměnili roli s pedagogy a celý den ve třídách učili. „Třeba to dopadne blbě, jo, to já nevím, ale řekli jsme si, že za tu zkoušku to stojí,“ přiznal ředitel otevřeně.³³³ Zástupci Spolku poté tlumočili jeho nápad na třídních schůzkách ostatním rodičům. Zároveň ale učitelé (chovající údajně k ředitelovu nápadu blahosklonnou skepsi), dostali za úkol rodiče do svých tříd zvat. Vedení školy připravovalo na den D. mimořádný rozvrh...

28. března ráno se v Městské sešlo na padesát rodičů, kteří svou roli vzali vážně: evangelický farář představil maketu kostela, sběratel zaparkoval na dvoře vojenský džíp, podnikatel přinesl prezentaci o obchodní strategii firmy, architekt výkresy, kamenice balvan, tanečnice přehrávač... Někteří rodiče učili opakovaně i ve třídách, kam žádný dobrovolník nepřišel. (Učitelce J. jich přišlo šest). Rodiče se před svou hodinou i po ní průběžně setkávali s učiteli v místnosti s občerstvením, všechny spojovala povznesená nálada. Padesát dobrovolníků vydrželo učit celý den ve všech jednadvaceti třídách školy.³³⁴

5.3.5 Spirála důvěry a vděku

V Mezinárodní popsala dobrovolnice Raja svou pomoc škole, která trvala deset let, jako „maličkosti, které všem usnadňují život.“³³⁵ I v Městské je rodičovská pomoc

³³¹ Ústní sdělení.

³³² ROZ/U3/Měst/2013.

³³³ Terénní poznámky. Jiné/výbor/Měst/2014.

³³⁴ Terénní poznámky. Jiné/den-uč/Měst/2014.

³³⁵ 1/ROZ/R3/Mezin/2010.

někdy nenápadná. Podle výchovné poradkyně Z., učitelky s třicetiletou praxí, se dnešní generace rodičů nestydí nabídnout učiteli pomoc, i kdyby byla sebemenší: „Začalo to drobnostmi – tymaminky se opravdu samy nabízejí a já jsem byla strašně překvapená, že se nebály něco nabídnout. [...] Přišly, že mají doma zbytečné nastříhané papíry, jestli je nepotřebují, nebo krabici mušliček a podobně.“³³⁶

Učitelé jsou rodičům i za drobnou pomoc vděční: „Když jsem řekla na schůzkách, že jsem vyčerpala limity na počet kopií, jedna maminka se hned druhý den ozvala. Já jí teď vždycky dám USB nebo jí to pošlu mailem a ona mi to celé vytiskne pro všechny děti, a ještě mi k tomu dá i krásné desky a dokonce si s tím pohrála, třeba barevně vytiskla tituly. Taky mi tiskne fotky a ještě mi vždycky opakuje, ať jí napíšu... To pro mě byla hrozná úleva.“ Učitelka T. také ráda přijme drobnou rodičovskou pomoc. „Člověk je pak vděčný, je za to rád, potěší ho to. Usnadní nám to práci a dětem to zpestří výuku.“³³⁷

Když se učitelka Z. pokoušela určit moment, kdy se rodiče v Městské začali více angažovat, propojila rodičovskou vstřícnost s vděčností za to, jak učitel s dětmi pracuje. „Když rodiče vidí, že se něco děje, tak jsou takoví vstřícnější.“³³⁸ Odhad zkušené učitelky potvrzují výpovědi řady matek. „**Naše** paní učitelka má mou téměř bezmeznou důvěru, i za to, jak s námi komunikuje, posílá plány, jak s těmi dětmi pracuje,“ uvedla psychologka Karla.³³⁹ Také Vladka oceňuje mimořádný zájem o děti: „Podle mě strašně moc dělá ten pedagog. Ta **naše** paní učitelka je vstřícná i k dotazům, které by se člověk někoho jiného třeba obával zeptat. Třeba se ptala, jak to s dětmi bylo ve školce, a ti rodiče se [na třídních schůzkách] rádi rozpovídali.“³⁴⁰

Učitelku Z. vedla dobrá zkušenost s několika ochotnými matkami k hlubšímu zájmu o rodiče, který jí otevřel nové porozumění: „A potom najednou zjistíte, že oni nevěděli tamto a tohle, nebo že by udělali víc, kdyby to všechno věděli. Načež jsem zjistila, že je musíte umět oslovit, ale musí se jim umět i vyhovět, že jsou takoví... vděční. Pořád musíte rodiče respektovat, velmi je respektovat a věřit jim.“³⁴¹

Když se v roce 2012 vedení Městské rozhodlo rekonstruovat z prostředků Evropské Unie zničené školní hřiště, požádalo zřizovatele o finanční výpomoc. Protože

³³⁶ ROZ/U3/Měst/2013.

³³⁷ sROZ/U1,U2/Měst/2013.

³³⁸ Tamtéž.

³³⁹ ROZ/R5/Měst/2013. (Zvýrazněno dodatečně).

³⁴⁰ ROZ/R4/Měst/2013. (Zvýrazněno dodatečně).

³⁴¹ ROZ/U3/Měst/2013.

zadlužené Město odmítlo přispět na povinný spolupodíl, hrozilo škole, že finanční prostředky nezíská. Tehdy se vedení rozhodlo požádat rodiče o dobrovolný finanční příspěvek. „Ten podíl činil 900 000 a ti rodiče mají k nám takovou důvěru, že jsme to dali dohromady. Asi ti rodiče, kteří sem dávají děti, musí mít k nám lepší vztah, než tomu obecně bývá,“ vzpomínal na významný moment ředitel.³⁴² Pomoc rodičů v situaci, kdy ji škola opravdu potřebovala, pro něj zjevně představovala silnou zkušenost.³⁴³

Ředitel potvrzuje postřeh učitelky Z., že postoje rodičů se v průběhu let zvolna mění. „Člověk pořád je překvapen z nových a nových věcí, těch rodičovských, všelijakých. My máme ve třetí třídě kluka z azylového domu, a on najednou začal chodit na oběd. [...] a včera se mi doneslo, že v té třídě je anonymní rodič, který mu ty obědy zaplatil do konce roku, protože chtěl, aby ten kluk na ty obědy chodil.“³⁴⁴

Jak se zdá, některé podoby partnerství s rodiči, které mohou mít na první pohled podobu přízemního „výměnného obchodu,“ přesto nepostrádají prvek vděku ze strany obdarovaného i obdarovávajícího.

5.3.6 Smysluplná role ve výuce

Zkušenost dobrovolnice Heleny se ZŠ Městskou sahá do roku 2004, kdy už škola sice ověřovala vlastní ŠVP, nikoliv však ještě prvky programu Začít spolu, na který přešla o šest let později. Helena vidí podstatný rozdíl v tom, jak škola přistupovala k rodičům tehdy a nyní. „Za toho staršího syna jsem tam nebyvala při vyučování, to ještě nebylo zvykem. To začalo, mám pocit, [v roce 2010], když paní učitelka dostala do první třídy tyhle děti. Ale u toho staršího nepamatuju, že by se tam mohlo chodit do hodin.“³⁴⁵

Učitelka J. také vnímá přechod na program Začít spolu jako mezník v historii vztahů s rodiči. „Předtím rodiče pomáhali mimo školu, v podstatě jsme si je zas až tak úplně neuměli představit v běžných hodinách, jako že tam budou sedět a koukat na nás.

³⁴² *Jiné/setk/ Měst/2013*. Všechny, kdo v roce 2012 přispěli jakoukoliv částkou do sbírky na hřiště, pozvalo vedení školy na kolaudaci a „sportovní odpoledne bez dětí.“ Pozvaní rodiče zaplnili tělocvičnu a soutěžili v nejrůznějších disciplínách, organizovaných na jednotlivých stanovištích učitelů. Sportovní „odpoledne“ s živou hudbou a občerstvením skončilo pozdě v noci. *Jiné/kolaud/Měst/2012*.

³⁴³ Všechny, kdo v roce 2012 přispěli jakoukoliv částkou do sbírky na hřiště, pozvalo vedení školy na kolaudaci. Pozvaní rodiče zaplnili tělocvičnu a soutěžili v nejrůznějších disciplínách, organizovaných na jednotlivých stanovištích učitelů. Sportovní „odpoledne“ s živou hudbou a občerstvením skončilo pozdě v noci. Zdroj: *Jiné /kolaud/Měst/2012*.

³⁴⁴ *1/ROZ/Ř/Měst/2013*.

³⁴⁵ *ROZ/R2/Měst/2013*.

V těch centrech aktivit najednou dostali práci.³⁴⁶ Kupodivu se však zdá, že jakmile učitelé udělali pozitivní zkušenost s rodiči ve výuce, jejich fantazie dostává křídla. Zpětně si dovedou představit práci s nimi i při frontální výuce, jako učitelka T., která se během rozhovoru zasnula: „Třeba v první třídě by ty maminky děti urovnávaly při sezení, srovnávaly by jim tužku v ruce... Když máme třicet dětí, tak bychom byly dvě na to, abychom ty děti porovnali, nakoukly, jestli mají věci správně, poradily jim...“³⁴⁷

Změna v pojetí výuky umožnila rodičům v Městské podívat se „klíčovou dírkou na školní život svých dětí,“ jak to v Mezinárodní formulovala Bulharka Ivanka. Vděk českých matek za tuto zkušenost nebyl o nic menší. Vysokoškolská pedagožka Martina v slzách přiznala: „Mě paní učitelka nesmírně dojíhá. Já ji vidím a učím se od ní! Ona na třídních schůzkách řekla – Není to tak, že já tu výuku nezvládnou, když mi nepřijde žádný rodič. Já opravdu budu moc ráda, když přijdete! Tak pěkně nastavila tu hranici – postavila se za svou profesionalitu a zároveň ty rodiče pozvala ... Ono si to tam všechno sedlo.“³⁴⁸

Psycholožka Karla použila téměř stejná slova jako Kanadčanka Rachel v Mezinárodní: „Já pak jako matka znám ty ostatní děti, znám paní učitelku [...] Není to prostě nějaká třída v nějaké škole, ale třída, kde já jako rodič sedím, já to zažívám, to klima! A děti navíc rády ukazují svoji práci.“³⁴⁹

5.4 Závěr případu

V Městské neexistuje žádná fyzická bariéra, která by rodiči bránila zavést ráno dítě až do třídy a při té příležitosti potkat učitele a vyměnit si s ním pozdrav nebo úsměv. Někteří rodiče to skutečně dělají, a i to možná přispělo ve škole ke vzniku dobrovolnické (sub)kultury. Její identita se utváří téměř dvacet let. Nejprve se tak dělo mimo třídy: „My jsme tu možnost podporovali, [už] když jsme kdysi v 90. letech vstupovali do projektu Zdravá škola. Tam to taky bylo o komunitě, takže jsme chtěli, v rámci nějakého pobytu v přírodě, aby se [rodiče] víc zapojili do školních akcí a života,“ vzpomíná ředitel.³⁵⁰ Ihned s přechodem na program Začít spolu se dobrovolnická subkultura přestěhovala z přírody do některých tříd a začala se šířit.

³⁴⁶ sROZ/U1,U2/Měst/2013.

³⁴⁷ Tamtéž.

³⁴⁸ ROZ/R3/Měst/2013.

³⁴⁹ ROZ/R5/Měst/2013.

³⁵⁰ I/ROZ/Ř/Měst/2013.

Někteří učitelé využívají tematického zarámování učiva jako příležitosti zvát rodiče do výuky. Nabízejí jim roli pozorovatelů, nebo je zaměstnávají ku prospěchu dětí. Při činnosti výuce, říká ředitel, „se ty bariéry lépe bourají, tam není ani prostor je vytvářet, když všichni pracují na stejném úkolu.“³⁵¹ Šíření dobrovolnictví v Městské napomáhá citlivá podpora vedení školy, které se snaží nespěchat a nikoho do ničeho příliš netlačí.

Pocit sounáležitosti se školou je pro některé rodiče z Městské silnou životní zkušeností, jak přiznává maminka Vladka: „Člověk o tom rád mluví. Já mám známé i v jiných městech a hrozně chválím naši školu, vždycky zidealizuju veškerý vztahy a podobně. Člověk málokdy slyší, že by byli rodiče v takovém počtu nápomocní, vstřícní. Nevím, čím to tady je způsobeno, ale člověk je za to hrozně rád a ještě o to radši o tom diskutuje a přál by si, aby to bylo ještě rozšířenější.“³⁵²

³⁵¹ Tamtéž.

³⁵² ROZ/R4/Měst/2013.

6 Zpráva o případu Vesnická

6.1 Pohled zvnějšku

Jednopatrová ZŠ Vesnická stojí v sousedství kostela uprostřed Vsi, jejíž zahrady vybíhají do polí, přetáých na severovýchodě lomeným obloukem silničního tahu z Čech na Moravu. Donedávna školu navštěvovaly výhradně děti ze Vsi nebo ze Sousední Vsi. Tato skutečnost nutně neznamená, že zdejší rodiče zvolili tuto školu pro své děti automaticky – určitá část z nich dala přednost Vesnické před školou v Okresním Městě, kam někteří rodiče z obou Vsí své děti dovážejí.

Když v pololetí školního roku 2013/2014 přestoupilo do čtvrté třídy ZŠ Vesnické děvče z Okresního Města, vzrostl počet žáků školy na devětadvacet. Zaměstnanců má škola celkem pět, třídy dvě. Na plný úvazek zde vyučují jen dva plně kvalifikovaní pedagogové: ředitel s jednadvacetiletou praxí žáky od prvního do třetího ročníku a učitelka s devatenáctiletou praxí žáky ročníků čtvrtého a pátého. Minimálními úvazky se na výuce a částečně i na odpoledním provozu školní družiny podílejí další dvě pedagožky a nepedagogický člen týmu sváží každé ráno automobilem žáky ze Sousední Vsi a obstarává dovoz obědů.³⁵³

V srpnu 2002, když se řízení školy ujal současný ředitel, byla Vesnická pouze jednotřídní školou se třemi postupovými ročníky. Ačkoliv byl ředitel s výjimkou družinářky jejím jediným zaměstnancem, dokázal školu obratem zapojit do série navazujících projektů Výzkumného ústavu pedagogického (dále VÚP), ve kterých se pilotně ověřovala tvorba a realizace školních vzdělávacích programů. „Tam bylo původně vybráno přes padesát škol, já jsem to projel a nenašel jsem nikde málotřídku. A tak jsem sedl a napsal jsem řediteli VÚP, že výzkum bez málotřídek prostě není úplnej, a oni mě zařadili,“ popisuje své začátky ve Vesnické její ředitel.³⁵⁴

³⁵³ Zdroj: terénní poznámky, výroční a inspekční zprávy (anonymizováno).

³⁵⁴ 3/ROZ/Ř/Ves/2014. Škola se pod jeho vedením nejprve zapojila do pilotního ověřování tvorby a realizace ŠVP (v letech 2002–2004; 55 škol z celé ČR) a posléze (2004–2007) do projektu PILOT 1, jehož záměrem bylo ověřit funkčnost ŠVP na prvním stupni základních škol v ČR a vypracovat metodiku jeho tvorby, kterou by při implementaci kurikulární reformy mohly použít také ostatní školy. Viz MŠMT, 2006, <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyrocní-zpravy>.

6.2 Pohled dovnitř

6.2.1 Hodnotové jádro školy

Koncem devadesátých let umožnila osobní situace řediteli Vesnické cestovat a udržovat kontakt se členy profesionální komunity, pořádající vzdělávací akce v celé zemi. Byla to komunita propojená četnými osobními vazbami s občanskými sdruženími NEMES a PAU.³⁵⁵ „Pro mě byly hrozně inspirativní ty vícedenní akce PAU – ale ne, že bych tam jezdil za vědomostma. Já jsem tam jezdil za lidma. Já jsem předtím léta řediteloval na jiné málotřídce, připadal jsem si jako pupek světa a teď mi spadla brada, když jsem tam viděl ty ředitele z velkých škol, lidi z pedagogických fakult, z ministerstva,“ přiznává otevřeně ředitel.³⁵⁶

Opakovaná setkání se zastánci pedagogické a didaktické autonomie ho inspirovala k vlastní pedagogické tvorbě. „Já jsem tehdy začal psát svoje vlastní učebnice a otravoval jsem ty lidi, ať mi k tomu něco řeknou. Ale hlavně mě tehdy úplně nadchly ty myšlenky kompetencí. Já jsem to do té doby neznal, ale začal jsem tam chápat, že jedna plus jedna je sice důležitý, ale dobrý den a nashledanou je ještě důležitější. A uvědomil jsem si, že díky společnosti těchhle lidí můžu dělat chyby pod dozorem, a tak jsem do toho [pilotního ověřování ŠVP] šel.“³⁵⁷

Šest let účasti ve státem garantovaném projektu dalo řediteli legitimitu pro komplexní pedagogický experiment, který lze označit za proces postupného budování „autorské“ školy. Během školního roku 2002/2003 vytvořil školní vzdělávací program, a protože škola zůstala jednotřídní až do roku 2006, byl v následujících letech i hlavním realizátorem předepsaného kurikula. I po otevření druhé třídy, a tedy příchodu nové kolegyně, ředitel nadále zásadně určoval a dodnes určuje pedagogický profil školy: připravuje pro žáky autorské výukové materiály, ověřuje jejich efektivitu a systematizuje je do podoby učebnic, experimentuje s novými didaktickými postupy a tvoří výuková videa.³⁵⁸

³⁵⁵ O obou sdruženích podrobně výše, 1.2.3.

³⁵⁶ 3/ROZ/Ř/Ves/2014.

³⁵⁷ Tamtéž.

³⁵⁸ Podrobnosti a autorské pedagogické tvorbě ředitele viz níže, v podkapitole Učení: Mastery learning v ZŠ Vesnické.

Ředitelova myšlenka, že „dobrý den“ a „nashledanou“ jsou možná víc než jedna plus jedna, se na vyučování ve Vesnické projevuje dodnes viditelnou snahou skloubit osobnostní a sociální rozvoj dětí s podněcováním efektivního učení.

6.2.2 Vyučování.

Výuka začíná krátce před tři čtvrtě na osm jemným zvukem bubnu *djembe*.³⁵⁹ Děti zvolna dokončují hru a řadí se do zástupu u dveří. Údery bubnu, stále tlumené, se mírně zrychlují, až učitel³⁶⁰ odloží nástroj a beze slova odvede seřazené děti do herny naproti přes chodbu. Děti si berou z hromady u zdi matrace a sedají si do kruhu. Učitel vsedě, hrou na flétnu vytaženou z kapsy, zahájí každodenní půlhodinový ranní kruh.

Navštívila jsem dva ranní kruhy v ZŠ Vesnické: první byl pondělní a tedy celoškolní, druhý jen pro mladší žáky z učitelovy třídy. V obou případech se nejprve přivítali všichni se všemi, potom dostalo každé dítě možnost vyjádřit názor, nápad či emoce spojené s tématem týdne nebo dne.

„Já respektuju, že se má s dětmi mluvit a já s nima i rád mluvím, od toho mám ranní kruh. Mimo něj ale nevidím prostor na málotřídní škole pro nějaké plané řečnění. Tam musí být efektivita vzdělávání. Ten ranní kruh je volnější, zaměřený na kompetence a průřezová témata. Pak už se jede,“ popisuje ředitel rytmus dne.³⁶¹

Obrat „pak už se jede“ vyjadřuje přechod na soustředěnou práci žáků. Ti po návratu do tříd usedají do jednomístných lavic a příští dvě vyučovací hodiny samostatně vypracovávají úlohy z českého jazyka a matematiky, které pro ně učitel vytváří v rámci své přípravy na vyučování. „Každý ročník dělá něco jiného, čili abych jim dal smysluplné zaměstnání, vezme si každý k ruce svoji žakovskou přípravu, na které je to, co má v té hodině dělat.“³⁶²

K diferenciaci výuky přiměly ředitele okolnosti. Vesnická zůstala čtyři roky po jeho nástupu jednotřídkou, avšak postupně až se čtyřmi postupovými ročníky. Ředitel s rozšiřováním sboru a otevřením druhé třídy nespěchal, aby si nad svým pedagogickým experimentem udržel osobní kontrolu. „Na dvoutřídku jsem nechtěl přecházet najednou.

³⁵⁹ Terénní poznámky. 1/Výu/Ves/2013; 2/Výu/Ves/2014.

³⁶⁰ Označení ředitel/učitel střídám.

³⁶¹ 4/ROZ/Ř/Ves/2014.

³⁶² 1/Výu/Ves/2013.

A v tu chvíli jsem zjistil, když jsem učil nejdřív tři a pak i čtyři ročníky naráz, že žák nemůže čekat na instrukci, až já mu něco řeknu. On potřebuje pracovat!³⁶³

Aby jim práci umožnil, zavedl ředitel systém celodenních pracovních listů pro žáky jednotlivých ročníků, které nazývá žakovskými přípravami. Každé ráno před vyučováním je vytiskne a rozdá. Žáci v přípravách najdou potřebné pokyny a vysvětlení k práci, pokaždé včetně poděkování. Zatímco žáci jednoho ročníku pracují, ředitel podle potřeby vysvětluje jinému ročníku novou látku nebo ještě jinému poskytuje zpětnou vazbu k práci.

Pro první dvě vyučovací hodiny je charakteristické naprosté soustředění učitele na vyučování a žáků na učení. Zatímco třetíáci vypracovávají test na počítači a druháci plní úlohy ze svých žakovských příprav, učitel se věnuje prvňákům.³⁶⁴ Zadání jejich pracovních listů se promítá na zeď dataprojektorem, propojeným s grafickým tabletem na učitelově stole. „A já poprosím naše milé prvňáky, aby se podívali na plátno, a já jim řeknu, na co by si měli dát při psaní L pozor. [Píše do grafického tabletu]. Takže začínáme nahoře, na druhé pomocné lince, jako bychom chtěli udělat vajíčko, ale vprostřed si to rozmyslíme a tady uděláme tečku. Tak, teď mi to všichni ukažte. [Děti přecházejí k černé tabuli na jiné zdi a mokrou houbičkou kreslí písmena]. „...dole, klíčka, výborně! Tak, vodu vrátit, a teď se podíváme na náš pracovní list na psaní. Takže prosím pracujte, jeden řádek písmenka l. Děkuji!“³⁶⁵

Zatímco prvňáci pracují, učitel míří k druhákům, aby jim vyložil nové učivo. Za deset minut se do aplikačních úkolů ve svých přípravách pustí i druháci. Také jejich text promítá na „jejich“ část zdi druhý dataprojektor, propojený s druhým grafickým tabletem na učitelově stole. Učitel opět vyplní vzor do připravených řádků v tabletu, a zatímco druháci pracují, obrací se ke třetíákům: „Třetíáky vidím, jsou už po testu, takže mi nadiktujte podle kritérií, která znáte, své známky a jméno toho, kdo vám to kontroloval. Čili já se ptám, český jazyk, datum – Marku? [Marek:] Šedesát procent, Jarda. [Učitel:] Adélko? [Adélka:] Devadesát procent, Jana. [Učitel:] Devadesát procent, tak to je dvojka. [Jana, Patrik, Jarda, Renča...]. Děkuji, takže máme první část hotovou a teď se, prosím, podíváme do dalšího cvičení ve vašich přípravách.“ Třetíáci

³⁶³ 4/ROZ/Ř/Ves/2014.

³⁶⁴ Terénní poznámky a záznamy. 1/Výu/Ves/2013; 2/Výu/Ves/2014. Pro žáky jednotlivých ročníků zastoupených ve třídě užívám autentické označení prvňák, druhák, třetíák, což odpovídá učitelově úzu. Druháci byli během první návštěvy (2013) mimo školu, proto k ilustrativnímu popisu hodiny využívám dat z obou nahrávek výuky. (V roce 2014 byly ve třídě zastoupeny všechny tři ročníky).

³⁶⁵ V hovorech ředitele s žáky je nápadný častý výskyt slov „prosím“ a „děkuji.“

začínají samostatně pracovat a učitel se vrací k prvňákům, aby jim poskytl individuální zpětnou vazbu k jejich práci. Po intenzivní dvouhodině matematiky a českého jazyka následuje přestávka a poté další předměty, na které přichází učitelka s nižším úvazkem. Učitel zatím vyhodnocuje žákovské práce.

6.2.3 Učení: *mastery learning* v ZŠ Vesnické

Žákovské přípravy neplní jen funkci celodenních pracovních listů pro žáky. Učiteli zároveň slouží jako každodenní důkazy o procesech učení u jednotlivých žáků, na kterých si průběžně ověřuje efektivitu svých postupů. „Já díky nim můžu zjišťovat, kolik žáků zvládne určitou typologii příkladů, kolik jich porozumí textu určité úrovně a podobně.“³⁶⁶ Cílem systematické analýzy procesů učení žáků je najít ideální vzestupnou hierarchii úloh podle obtížnosti tak, aby všichni žáci ve třídě postupně dokonale zvládli dílčí dovednosti, rozvíjející v navazujících stupních čtenářskou a matematickou gramotnost. Právě gramotnosti si ředitel už před lety vyhodnotil jako nejdůležitější výstupy na konci prvního stupně ZŠ. „Díky přípravám si můžu zkoušet nové věci v bezpečném prostředí, experimentovat. Potom si to můžu zpětně vyhodnocovat a osvědčené věci uchovávat na další rok. Rok po roce se tím systematizuje postup, který musí být tak jednoduchý, aby se látku naučili úplně všichni.“³⁶⁷

Tak se ve Vesnické uskutečňuje Bloomův koncept *mastery learning*, založený na niterném přesvědčení amerického psychologa: „Většina žáků (možná přes 90 procent) dokáže zvládnout to, co je musíme naučit, a vyučování má najít prostředek, který našim žákům toto zvládnutí umožní. Naším hlavním úkolem je vymezit, co míníme pojmem zvládnutí, a hledat metody a materiály [...]“³⁶⁸

Ředitel se k Bloomovu konceptu otevřeně hlásí: „To bylo něco, co mě fascinovalo kdysi dávno na tom projektu ověřování ŠVP, ta Bloomova taxonomie. Já

³⁶⁶ 2/ROZ/Ř/Ves/2013.

³⁶⁷ Tamtéž.

³⁶⁸ Srov. BLOOM, B. S., 1968. (Vlastní překlad). Do češtiny se Bloomův koncept překládá různě, například jako učení k (dokonalému) zvládnutí, zvládající učení apod. Bloom odmítal chápat výuku jako proces, při němž má učitel známkovat výkony žáků na základě sumativního hodnocení. Jako alternativu navrhl model výuky, při němž je naopak úspěšný výkon žáka chápán jako (neměnné) kritérium, jehož mají dosáhnout všichni, přičemž závislou proměnnou mají být čas, poslušnost úloh z hlediska náročnosti, způsob žákova hodnocení, postupy zvyšující žákovu vytrvalost apod. Podle Blooma tedy o rychlosti žákova učení nerozhodují vrozené předpoklady, nýbrž kognitivní a afektivní „vstupní charakteristiky žáka,“ které učitel nejen může, nýbrž má ovlivnit: ke kognitivním patří zejména předem osvojené specifické znalosti, schopnosti a dovednosti, k afektivním pak žákův postoj, sebedůvěra a motivace.

jsem byl nucen ty cíle výuky rozhladinovat, a když už jsem to měl rozhladinovaný, tak na základě toho jsem začal psát ty učebnice.“³⁶⁹

Učitelka A., která s ředitelem spolupracuje dva roky, tvrdí, že její kolega dokáže didakticky „rozhladinovat“ cokoliv. „On neudělá nic, o čem by předem neměl promyšlený, jestli nezačíná od prostředka. On přesně vidí didaktickou linku dopředu, ve všem. Takže když já s něčím přijdu, tak on mi řekne – Uvědom si, kde chceš začít? Nešlo by se vrátit o level zpátky? Třeba ty trubky *boomwhackers*. Já už bych hned na ně s dětmi hrála stupnici, ale on jde od prvopočátku: vypracoval notové osnovy, našel si program, do kterého může zapisovat barevný notičky podle barev trubek, připravil dětem záznamy dvoutónových písní a postupně přidává.“³⁷⁰

Nad pracovním stolem v učitelově třídě visí obraz Komenského, jehož didaktická východiska jsou považována za součást Bloomovy inspirace.³⁷¹ Protože ředitel potřeboval, aby i prvňáci, přestože ještě neuměli číst, mohli samostatně pracovat, vymyslel i pro ně pracovní listy s názorným zadáním pomocí piktogramů. „V první, druhé třídě je běžné, že jeden žák pracuje a ostatní koukají. Ale díky pracovním listům a připravám si uvědomí, že jim to dává svobodu konat: oni už nemusí napodobovat ostatní a můžou sami pracovat.“³⁷²

Prvňáčkům tak jejich přičiněním vzniká pod rukama vlastní barevný slabikář, který si sami ilustrují a napíší. Není to pouhý soubor volně svázaných pracovních listů, nýbrž výsledek systematického hledání didaktické návaznosti. „Já jsem už před jedenácti lety fakt asi dva roky sbíral odvahu seknout se slabikářem a napsat si ho sám, aby rozvíjel čtení s porozuměním, protože mě žádný slabikář nenadchl. Nejdřív jsem si o prázdninách vytvořil pracovní listy na dva tři měsíce dopředu a říkal jsem si – když to nepůjde, tak s tím seknou a vrátím se ke slabikáři. A ono to šlo! Takže jsem pak dva nebo tři školní roky učil tak, že jsem v pátek skončil a v pondělí jsem nevěděl, podle čeho budu učit. Já jsem vůbec neměl učebnice, na češtinu ani na matematiku, než jsem si vytvořil svoje vlastní.“³⁷³

Podobnou sérií experimentů, následných rozborů a dalších experimentů vznikly během let také autorské učebnice matematiky, které používá přes sto základních škol v ČR. Učitelova kreativita se tím nevyčerpává: v improvizovaném studiu v rohu své

³⁶⁹ 4/ROZ/Ř/Ves/2014.

³⁷⁰ ROZ/U/Ves/2014.

³⁷¹ Srov. GUSKEY, T. R. a GATES, S., 1986.

³⁷² 2/ROZ/Ř/Ves/2013.

³⁷³ 3/ROZ/Ř/Ves/2014.

domácí pracovní vytváří krátká výuková videa, kde názorně vysvětluje dětským i dospělým divákům, jak vypočítat každou z úloh, které jsou v jeho učebnicích zahrnuty.

Pedagogickým ideálem ředitele Vesnické je maximální samostatnost žáků. Byl by rád, kdyby s ním pouze konzultovali své postupy anebo úlohy, s nimiž si neví rady. V červenci 2014 byla Vesnická vybrána jako jedna z dvanácti škol v republice pro účast v projektu sponzorovaném počítačovou firmou. „Dostaneme tablety a budeme používat videa ve výuce. Dovedu si představit úplně individuální práci [žáků],“ těšil se ředitel.³⁷⁴

6.3 Uvnitř: řeč Vesnické

6.3.1 Plachost

Ředitel mě zprvu odrazoval od záměru zapojit jeho školu do výzkumu, týkajícího se spolupráce škol s rodiči. „Vstřícnost vůči rodičům? Víte, všeho s mírou.“ Při osobním setkání ještě zdůraznil: „Já se rodičům nepodbízím.“³⁷⁵

V duchu jsem Vesnickou vyloučila jako školu bez znaků výchovného partnerství. Tady zjevně nevzniklo společenství školního dvorku jako v Mezinárodní, rodiče sem nechodí do výuky jako v Městské a žádná matka se nevrátila z Anglie, aby celou školu nadchla pro Výroční slavnost jako v Pražské. Tady rodiče, jak to vyjádřil ředitel, „mají své zahrádky.“ Až po prvním setkání s rodiči jsem začala chápat, že toto partnerství v ZŠ Vesnické existuje, jen je poněkud plaché a není tolik vidět a slyšet jako v městských školách. Jeho základ však opět tvoří pomalu narůstající důvěra a vděk rodičů, kteří vidí, že škola pro jejich děti dělá víc, než očekávali.

6.3.2 Komunitní rozměr partnerství

Pro rodiče ze Vsi a Sousední Vsi je škola součástí jejich osobních vazeb a vzpomínek na dětství.³⁷⁶ Ředitel tuto identifikaci obce se školou citlivě podporuje – například tím, že umožnil, aby na školní výlety s dětmi (nejen na konci školního roku) jel školním autobusem prakticky kdokoliv z obou Vsí. Ohlas byl veskrze pozitivní, jak

³⁷⁴ *Koresp/Ř/Ves/2014.*

³⁷⁵ *tROZ/Ř/Ves/2013; 1/Výu/Ves/2013.*

³⁷⁶ „Já teda jsem chodila sem do třídy, u nás to je v rodině trošku jako tradice, tahle škola,“ řekla mi matka Renata. *sROZ/R1,R2/Ves/2013.*

potvrzuje matka Renata: „Byla anketa mezi rodiči, kam by rádi s dětmi na výlet, a nějaký limit, nějaká částka, do které by byli ochotni jít, a mohli jet rodiče, prarodiče, sourozenci, kdokoliv.“³⁷⁷ Nabídky vyrazit si někam se školou využívá i rodina Jitky: „Oni si u rodičů dělají na schůzce anketu, což je úžasný. Takže my si celá rodina zmluvíme, kolik míst bychom chtěli, a podle toho se objedná autobus.“³⁷⁸ Jitka oceňuje i to, že škola kromě výletů pořádá i další akce pro rodiče a veřejnost – například večerní kurzy, které nejsou bezprostředně spojeny s tím, co škola dělá, a přesto se jich učitelé účastní: „Bylo ve škole taky to aranžování, odpoledne po škole, a tam taky ti učitelé přišli, i když to bylo přes zahrádkáře, ale oni se přišli podívat, protože k tomu poskytli prostory.“³⁷⁹

Ve Vsi i Sousední Vsi jsou oblíbená vystoupení školních dětí i dětský den, který škola každoročně organizuje. „Ona ta škola pořádá mraky různých akcí, což je fajn, to se mi taky líbí, že ten rodič i ví, jak to v té škole chodí... [...] Je to pro tu veřejnost, takže tam zase vyjedem i s učiteli a vidíme je tam,“ oceňuje Jitka. Její výpověď ukazuje, že také rodiče ve Vesnické, stejně jako je běžné v městských školách, pozorují pedagogy, protože je zajímá, jak s dětmi mluví a jednají. Je-li jejich zkušenost pozitivní, prohlubuje to osobní sepětí se školou: „Ty rodiče, který na akce choděj, tak viděj, jak ti učitelé s dětma komunikujou – vidím to, poznám to! A mně se třeba osobně na tom panu řediteli hrozně líbí, že on je s nimi jakoby kamarád, a přitom má tu přirozenou autoritu. Ale paní učitelka je taky perfektní. Jsou sehraní, jsou podobnej typ učitelů, on i ona,“ říká Jitka s uznáním.³⁸⁰

Také Renata si při akcích školy pro rodiče a veřejnost všimla vysokých očekávání, která má učitel vůči dětem: „Když vidí, že v těch dětech je i něco víc, tak se je snaží víc podporovat, aby chtěly víc, než co předvádějí. Takže když na ně třeba zvýší hlas, tak to není proto, že by dělaly něco špatně, ale že by mohly dělat líp.“³⁸¹

Rodiče žáků z Vesnické neustále porovnávají svou malou školu s Velkou školou v Okresním Městě. Největší komparativní výhodu Vesnické vidí ve výchovném působení pocitu sounáležitosti, který učitelé v dětech podporují. „Tahle škola jim nabídne něco, co ta velká škola v Okresním Městě ne: to, že se tady všichni znají, hodně moc o sobě vědí. Pan učitel je vede hlavně k tomu, aby si vzájemně pomáhali. Ti starší

³⁷⁷ *sROZ/R1,R2/Ves/2013.*

³⁷⁸ *ROZ/R6/Ves/2014.*

³⁷⁹ Tamtéž.

³⁸⁰ *ROZ/R6/Ves/2014.*

³⁸¹ Renata, *sROZ/R1,R2/Ves/2013.*

aby pomáhali těm mladším, to je tam v té škole nikdo nenaučí. A navíc se tady mladší učí od starších – syn třeba přišel v první třídě, že se má naučit básničku, ale za chvíli ji uměl a řek mi vždycky – To mě učila Deniska nebo – To mě učil Jonáš... Pan učitel ho vždycky přidělil k nějakému staršímu, a učí ty děti i vzájemně spolupracovat, tak to je hezký.³⁸²

6.3.3 Důvěra

V září 2013 jsem ve Vesnické provedla skupinový rozhovor s rodiči.³⁸³ Na účastnících byla zpočátku patrná jistá nervozita a ostych. Rozpaky nejprve překonala Lidka, jejíž syn v té době chodil do druhého ročníku. Jak se její výpovědi prodlužovaly, vyvstával z nich známý obraz matky vděčné za to, že její dítě našlo ve škole pečující, láskyplné prostředí. Stejně jako Zoru a Heather v Mezinárodní nebo Martinu v Městské, i Lidku přemohlo během rozhovoru dojetí: „A vlastně vím, že když si syn vloni zlomil nohu, tak mu tady kluci hodně pomáhali, a taky paní učitelky, a pan učitel mu vozil domů úkoly a po škole ho nosil na zádech...“³⁸⁴ V té době Lidka ocenila výuková videa, která učitel začal pro prvňáky umísťovat na YouTube. „To chyběl zhruba tři týdny a tehdy jsem to pocítila jako velký klad, že najednou můžu pustit hlas pana učitele i doma. Učitel nás i navštívil a na počítači zkoušel, jestli ta rychlost a hlasitost, s jakou to namluvil, synovi vyhovuje, jestli to nejde moc rychle nebo pomalu ...“³⁸⁵

Lidka a její manžel odpověděli na péči ze strany školy svou vlastní nabídkou pomoci škole – a byla to nabídka pedagogická. „Pan učitel je nakloněn všemu. A tak jsme s manželem využili dne, kdy ve škole nešel elektrický proud, a nabídli jsme škole takovou ekologickou vycházku po krajině, protože to je hrozně důležitý. My jsme tady založili louku, takže děcka měly možnost vidět přirozeně obdělávanou zeleň bez hnojiv a rostliny, které se ani běžně nevyskytují v okolí.“³⁸⁶

³⁸² Lidka, tamtéž.

³⁸³ Došlo k tomu shodou nepříznivých okolností. Rodiče požádal o účast v rozhovoru ředitel, oni se ve snaze mu vyhovět zdrželi po třídních schůzkách, ale začátek rozhovoru se zpozdil vinou autonehody, která zablokovala příjezdovou silnici ke Vsi. Po pozdním příjezdu by bylo bezohledné žádat rodiče o individuální rozhovory.

³⁸⁴ Lidka, *sROZ/R1,R2/Ves/2013*.

³⁸⁵ Tamtéž.

³⁸⁶ Tamtéž.

Rodiče ve Vesnické vnímají otevřenost školy nejen ve vztahu ke společenským akcím školy, ale i vzhledem k novým možnostem ve vztahu k učení dětí.³⁸⁷ „Oni to mají poměrně pestrý, slavili třeba ty Vánoce a Velikonoce... To se mi strašně líbí, že jim pan učitel udělá opravdu vánoční den. Mají tady i pana faráře, povídají si ten příběh o Ježíškovi, mají cukroví a opravdu od rána celý den je krásně vánoční. Nebo i na Mikuláše,“ vypočítává Lidka. „Nebo na Barboru,“ doplňuje Renata.³⁸⁸

Rodiče žáků z Vesnické vědí, že „pan učitel má trochu jiný způsob výuky.“ Některé v první třídě zaskočilo, že děti používají jen pracovní listy nebo učebnice, které učitel sám vytváří: „Ze začátku jsem teda na to koukala jako, co to maj – jsem tomu pomalu ani nerozuměla,“ říká Renata o piktogramech na pracovních listech pro prvňáky.³⁸⁹ Skutečnost, že rodiče léta tolerovali neexistenci učebnic, si ředitel vykládá jako výraz jejich důvěry ve své počínání. Že to nebylo jen z pouhého nezájmu, nepřímo dokládá fakt, že otec Jiří škole zprostředkoval dar – velký tiskařský stroj, který byl pro kreativního ředitele skutečnou pomocí: „Tisknu na něm barevně vlastní učebnice (písanky, čtení s porozuměním) na velice slušné úrovni. [...] v tisku jsme soběstační.“³⁹⁰

Na této tiskárně vznikají z pracovních listů vyplněných prvňáky jejich vlastní slabikáře, které se rodičům velice líbí, jak ukazují (nejen) Lidčina slova. „Tam vlastně u každého písmenka byl i obrázek, oni si to sami ilustrují a všechno si napsali sami. Je to moc hezký. [...] Mají to krásně barevný, což my jsme myslím neměli, takhle barevné učebnice.“³⁹¹ Také Jitka si uvědomuje rozsah ředitelových experimentů se slabikářem, i díky tomu, že do školy před časem chodila už její starší dcera: „Hrozně se mi líbí, že on to pořád vymakává podle dětí, podle praxe – jak vidí, co dětem vyhovuje, co je lepší, co se osvědčí a co ne. [...] On kvůli starší holce zjistil, že ten slabikář musí vylepšit, protože viděl, že se tak zabejvala obrázkem, že zapomněla na tu úlohu k němu. On prostě vnímá ty děti, jak reagují na to, co on vytvoří, a furt to zdokonaluje, furt to zlepšuje, furt se snaží, aby to bylo lepší a lepší...“³⁹²

Část rodičů z Vesnické se k učitelově snaze nabídnout dětem v učení něco „navíc“ postupně připojila. Otec Ivan „platí dětem autobus na plavání a jednou měsíčně

³⁸⁷ Srov. s názorem učitelky Z. v Městské - když se pokoušela určit moment, kdy s ní rodiče žáků začali více spolupracovat a angažovat se pro třídu, propojila vstřícnost rodičů s jejich vděčností za to, jak učitelé s dětmi pracují. Viz výše, 3.3.

³⁸⁸ *sROZ/R1,R2/Ves/2013*.

³⁸⁹ Renata, tamtéž.

³⁹⁰ *Koresp/Ř/Ves/2014*.

³⁹¹ Lidka, *sROZ/R1,R2/Ves/2013*.

³⁹² *ROZ/R6/Ves/2014*.

rodilou mluvčí do hodin angličtiny,“ matka Marie „peče pro školu na Velikonoce a Vánoce, její manžel připravil přednášku o motýlech,“ k matce Jitce „se chodí na exkurze do kadeřnictví a dívat se na koně.“³⁹³

Rozhovor s Jitkou znovu potvrdil, jakou roli hraje v ochotě rodičů spolupracovat se školou vděk, který pociťují vůči učitelům za jejich starostlivost. Jitčina dcera byla v předškolním věku plačtivá a úzkostlivá, proto rodiče vyhledali odbornou pomoc. „Psycholožka řekla – Chválit, zvedat jí sebevědomí. Ve školce to nemělo velký odezvy, ale když přišla sem, do té školy, tak jí úplně vzrostlo, to sebevědomí! Protože ten učitel, já jsem toho byla svědkem, ty děti chválí, když se něco povede. Samozřejmě, když se něco nepovede, tak řekne – takhle ne, že jo. Nebo si třeba všiml, že má dcera hudební talent, tak jsem jí dala do hudebky, nejdřív na flétnu a pak na klavír.“³⁹⁴

6.3.4 Spokojený nezájem?

Přestože se někteří rodiče rádi zúčastňují akcí školy a jiní se dokonce zajímají o ředitelovu pedagogickou tvorbu, uvnitř školy jsou prakticky neviditelní. Většina z nich od časného rána pracuje a za prací dojíždí do měst. Škola je tedy pro jejich děti otevřená už od šesti hodin ráno, a protože družina funguje jen odpoledne, hlídá děti před vyučováním sám ředitel – jak sám říká, „na vlastní zodpovědnost“.³⁹⁵ Rodiče vyprovázejí děti do šatny v přízemí školy, ale nikdy se nevypraví po schodech nahoru do tříd, kde by mohli potkat některého z pedagogů (učitelka přichází ráno později).

„Nic pravidelného, příležitostně... u šatny, pokud někoho dole potkám, tak si povídáme,“ potvrzuje ředitel, že setkání nejsou právě častá. Učitelka A. si neochotu rodičů vyjít do prvního patra vykládá jako projev spokojeného nezájmu s tím, co škola dělá: „Pokud není problém, tak nemá rodič potřebu chodit. A proč by taky měl? Člověk jim to nemůže mít za zlý. Prostě každý má svoji práci, svoje starosti, a oceňují to, že mají klid. Já [povzdech] to vlastně taky chápu.“

Učitelka, která ve škole působí dva roky, si během rozhovoru vzpomněla na jedinou návštěvu rodičů žáků ve výuce. Byli to rodiče z Okresního Města, kteří kvůli nespokojenosti s tamní školou hledali pro své dítě alternativu. „Přišli se sem podívat někdy v září nebo říjnu. Byli tady jeden den dopoledne a pak přišli ještě teď v únoru,

³⁹³ *Koresp/Ř/Ves/2014.*

³⁹⁴ *ROZ/R6/Ves/2014.*

³⁹⁵ *Koresp/Ř/Ves/2014.* Děti si před výukou pod dozorem ředitele hrají v herně nebo pracují na počítačích, umístěných v obou třídách. Ve třídě mladších žáků jsou na počítačích dostupné jen výukové programy, starším je k dispozici také internet.

když k nám ta nová žačka přestupovala.“ Podle mínění učitelky byli tito rodiče naprostou výjimkou. „Jinak rodiče – to je zabítý.“³⁹⁶

Při analýze dat jsem si kladla otázku, kdo z pedagogů Vesnické přiléhavěji interpretoval postoj rodičů: zda ředitel, když odhadoval, že „vlastně se to týká 90 % rodičů, vždy bych něco našel, jak pomohli škole,“³⁹⁷ anebo učitelka, když v rozhovoru vyčetla rodičům spokojený nezám (,,...rodiče, to je zabítý“). Proč zapomněla na rodiči zprostředkovanou přednášku o motýlech, ekologickou vycházku do polí, exkurzi do kadeřnictví, pozorování koní nebo sázení masožravých květin? Vodítkem k interpretaci může být její hluboký povzdech nad údajnou touhou rodičů po klidu: „Já ... to vlastně chápu.“³⁹⁸ Paní učitelka patrně projíkovala do rodičů svou vlastní únavu a rezignaci. Ředitele si zjevně váží za jeho hlubokou empatii vůči dětem: „Nezažila jsem to, nezažila jsem, že by někdo takhle uměl pozorovat děti... Dokážeme se bavit do hloubky o dítěti, a to mě baví. [...]“³⁹⁹ Avšak práce s kreativním kolegou, který je neustále bdělý vůči potřebám dětí a pedagogicky využívá každé situace ve škole i mimo ni, „jakoby měl stopadesát tykadél“ – to vše učitelku A. zřejmě po dvou letech spolupráce vyčerpalo. „Já jsem i ty žakovský přípravy přestala někdy v pololetí dělat. [Tazatelka: Proč?] Upřímně, když se na to ptáte – mně to zabíralo hrozně moc času.“⁴⁰⁰

Několik dní po výzkumném rozhovoru učitelka A. nic netušícímu řediteli oznámila, že si našla práci ve větší škole a s koncem pololetí z Vesnické odchází.

6.3.5 Bezbariérová informovanost

Rodiče z Vesnické dostávají veškeré důležité informace o dění ve škole prostřednictvím e-mailu. „Já jim říkám, co spolu s dětmi děláme, posílám jim, co chci odučit a tak,“ popisuje vzájemnou komunikaci ředitel.⁴⁰¹ Elektronický systém pro komunikaci s rodiči vybíral s rozmyslem: „Existují systémy, do kterých rodič musí zadávat hesla a otravovat se s přihlašovacíma hieroglyfama. A moje podmínka byla, že to musí generovat e-maily, aby rodič nemusel nic dělat navíc, protože do mailu chodí

³⁹⁶ ROZ/U/Ves/2014.

³⁹⁷ Koresp/Ř/Ves/2014.

³⁹⁸ ROZ/U/Ves/2014.

³⁹⁹ Tamtéž.

⁴⁰⁰ ROZ/U/Ves/2014.

⁴⁰¹ jiné/setk/Ves/2013.

každěj.“ Systém, který vybral, funguje ve Vesnické už sedm let. „Během prvního týdne, kdy mi rodiče dali adresy, si zvykli, že jim ty mails chodí a bylo to.“⁴⁰²

V polovině školního roku 2012/2013 se mezi zprávami ze školy začala rodičům objevovat upozornění na výuková videa pro žáky prvního ročníku. Renata mi popsala podobu těchto zpráv: „Vždycky tam bylo konkrétně napsaný, který cvičení budou probírat ve škole, a že se na to děti můžou jakoby předpřipravít. Takže ty děti, když se k tomu posadily, tak už měly tušení, co v té škole budou probírat, a vlastně jim učitel vysvětlil, jak mají postupovat.“⁴⁰³ E-maily s upozorněním na nové nahrávky přicházejí vždy pár dní předtím, než se daná látka probírá ve škole, a jsou formulovány jako zdvořilá nabídka, aby se děti podívaly. „Já nemíním povinnost výuky přehazovat na rodiče, to v žádném případě. Od toho jsem tady já. Ale zase – každéj rodič má snahu na začátku tomu dítěti pomoci,“ říká o svém nápadu ředitel.⁴⁰⁴

Podle rodičů děti videa baví. „Hlavně ten počítač, to, že si k němu můžou sednout,“ liboval si přítomný otec.⁴⁰⁵ I další matka videa oceňovala: „Mně teda pomáhaj časově. Já teda mám málo času, tak jim to pustím, oni koukaj a ta čtvrt hodina je moje.“⁴⁰⁶

6.4 Závěr případu

Rodiče posuzují Vesnickou z hlediska životního předělu, který za pár let na děti čeká. Tím je přechod na druhý stupeň v Okresním Městě, spojený s dojížděním, novým kolektivem a s anonymitou velké školy. „Nebojím se toho, protože po té zkušenosti toho jednoho roku vidím, co ten pan učitel s tím mým klukem dokázal, jaký obrovský skok! Já to vidím strašně pozitivně,“ říká Lidka.⁴⁰⁷ Jitka už zkušenosti s přechodem dítěte na druhý stupeň má: „Já se strašně divím rodičům, co ty děti dávaj jinam. Toho přestupu se obávali, měli pocit, že tady jsou na ty děti takoví ťuťuťu, ňuňuňu... My jsme s tím absolutně neměli problémy – co dcera uměla odsud, na tom stavěla. A její třídní z Okresního Města říkala, že tyhle děti ze Vsi umí víc!“⁴⁰⁸

Ve Vsi a Sousední Vsi se posledních letech rodí méně dětí než dříve, proto ve školním roce 2014/2015 přibudou škole jen tři noví žáci. Ředitel by na jaře 2015 rád

⁴⁰² Tamtéž.

⁴⁰³ Renata, *sROZ/R1, R2/Ves/2013*.

⁴⁰⁴ *jiné/setk/Ves/2013*.

⁴⁰⁵ Mirek, *sROZ/R3- R5/Ves/2013*.

⁴⁰⁶ Marcela, *sROZ/R3- R5/Ves/2013*.

⁴⁰⁷ Lidka, *sROZ/R1, R2/Ves/2013*.

⁴⁰⁸ *ROZ/R6/Ves/2014*.

oslovil i rodiče ze sousedních obcí a možná z Okresního Města. Aby mohl školu propagovat s využitím autentických referencí rodičů, požádal jednu z matek, aby se pokusila zformulovat svůj názor na školu. Za pár dní později mu matka předala ručně psaný lístek:

„Vážený pane učiteli,
posílám Vám pár vět, kterými jsem se pokusila vystihnout vaši – naši školu: [...] Škola, která se pořád vyvíjí a zlepšuje. Škola, kde nejde o známky, ale o dítě. [...] Škola, kde neuslyšíte ‘neopisuj,’ protože zde je učení týmová práce. [...] Škola, kterou zajímá názor rodičů. Není pro rodiče nic lepšího než dítě, těšící se do školy.⁴⁰⁹

Pisatelka chápe snahu učitelů o spolupráci s rodiči jako jednání, přirozeně vyplývající z hodnotového jádra školy. V její mateřské zkušenosti není Vesnická „inovativní školou,“ nýbrž místem, kde se její děti zajímavě učí a všestranně rozvíjejí – a spolupráce s rodiči a zájem o ně k rozvíjecímu přístupu přirozeně patří. V každé z třinácti vět textu je patrný matčin vděk.

Polský teoretik výchovy B. Śliwerski interpretuje proces vznikání takzvaných „autorských tříd“ v 90. letech v Polsku, zejména ve vzdělávání žáků mladšího školního věku, jako tvořivý výraz personalistické pedagogiky, která staví mimo jiné na hlubokém respektu vůči svobodě druhé lidské bytosti. Pedagog, tvořící v intencích hodnot filosofie personalismu, je podle Śliwerského z celospolečenského hlediska hybatelem přechodu k otevřenému, humanistickému vzdělávacímu systému.⁴¹⁰ Rysy personalistické pedagogiky v ZŠ Vesnické naznačují, že autorskou výchovu a vzdělávání a jejich přijetí rodiči lze zkoumat také v českém kontextu.

⁴⁰⁹ Kopie dopisu, *Koresp/Ř/Ves/2014*.

⁴¹⁰ Srov. ŚLIWERSKI, B., 1996. K jeho české recepci viz LUKÁŠOVÁ, H., 2010.

7 Analýza napříč případy

Kapitoly 3–6 se pokoušely v odlišném jednání a zkušenostech aktérů zachytit fenomén výchovného partnerství a přiblížit ho „zkušenostně a situovaně.“⁴¹¹ Tato kapitola provede souhrnnou analýzu napříč případy. Jejím záměrem je popsat agregovanou zkušenost jednotlivých skupin aktérů s výchovným partnerstvím, a tím připravit půdu pro kapitolu závěrečnou, která již představuje obezřetný krok od zkušenosti k realitě tím, že se pokusí přiblížit výchovné partnerství jako proces a určit jeho „místo“ v životě zkoumaných škol.

7.1 Hledaný fenomén výchovného partnerství

Školy, popsané v jednotlivých zprávách o případech, jsou na první pohled velmi odlišné. Napůl soukromá Mezinárodní, vzdělávající děti diplomatů, manažerů nadnárodních firem a expertů, má k naplňování svých cílů zjevně jiné podmínky než málotřídka na české vsi, kde rodiče podle ředitele „mají své zahrádky.“ To by však nemělo vést k rezignaci na pokus vyslovit se ke všem případům úhrnně, tedy v určitém ohledu je porovnat.

U jakýchkoliv dvou entit se za základ srovnávání považuje takzvané *tertium comparationis* neboli společná vlastnost, kterou chceme srovnávat; doslova „(to) třetí (k) porovnání.“ Pro studii čtyř případů to znamená zaměřit se na *quintium comparationis*, tedy „to páté.“ Ale protože si tato studie formulovala výzkumný problém v interpretativním paradigmatu, nemůže mít srovnání povahu zjišťování „objektivních příčin“ případných shod či rozdílů, nýbrž musí být vedeno snahou zjistit, jak přispívají shody a rozdíly v situované zkušenosti aktérů k porozumění hledanému fenoménu.

7.2 Ředitelé a (záměrný) rozvoj výchovného partnerství

Ve všech zkoumaných případech je zjevná klíčová role ředitelů škol, kterou symbolicky vyjadřuje ZŠ Vesnická, kde ředitel a škola bezmála jedno jsou. Všichni ředitelé vedou učitele k tomu, co sami považují za důležité, a směřují jejich pozornost

⁴¹¹ STAKE, R. E., 2006, s. 307.

a spolupráci k reflexi procesů učení a vyučování. Vedou je také k tomu, aby – stejně jako oni sami – vstupovali s rodiči do pozitivních a produktivních vztahů, které lze označit za partnerství, zaměřené tím či oním způsobem opět na učení a podporu dítěte. Ředitelé shodně věří, že takto zaměřené partnerství školy s rodiči má výchovný efekt a je proto partnerstvím výchovným. To je základním svorníkem jednotlivých případů i přesto, že se v každé škole liší konkrétní podoba a intenzita výchovného partnerství, význam, který mu ředitelé připisují i hloubka, s níž ho reflektují oni i učitelé.

7.2.1 Přesvědčení ředitelů o výchovném efektu partnerství s rodiči

Analyticky lze ve výpovědích ředitelů rozlišit vědomí dopadu výchovného partnerství na různé skupiny: děti, ale i rodiče, potažmo školu a společnost. Přestože jsem v rozhovorech s řediteli pojem výchovné partnerství výslovně nepoužívala, ředitelé dobře chápali, k čemu rozhovory směřují. Přesvědčení o přínosu výchovného partnerství pro děti za všechny ředitele pregnančně formuloval ředitel Městské: „Zájem a podpora rodiče motivují to dítě se vzdělávat, ono dostává pocit, že si rodiče váží toho, co dělá, a to je po stránce výchovné i vzdělávací takový posun dopředu, že to učení je pak rychlejší.“⁴¹² Ředitel Sans-Frontières také věří, že výchovné partnerství akceleroje učení dítěte. Všichni ředitelé zkoumaných škol si uvědomují, že aby rodič mohl projevovat zájem o učení dítěte (a jeho školní zkušenost) a poskytovat dítěti účinnou podporu, musí sám porozumět tomu, co dítě ve škole zažívá.

J. Hattie ve slavné metaanalýze z roku 2009 dokládá, jak je důležité, aby školy „zviditelňovaly učení“ pro rodiče žáků: „Významnou roli hrají školy v tom, aby rodičům pomohly naučit se jazyk školy (*language of schooling*) tak, aby mohli rodiče svým dětem poskytovat všechnu myslitelnou pomoc, rozvíjeli učení dětí i jejich lásku k učení, a aby spoluutvářeli ta nejvyšší možná sdílená očekávání ve vztahu k učení.“⁴¹³

Hattieho slova popisují vlastně zvyšování kapacit neboli dopad výchovného partnerství na rozvoj dovedností rodičů. Někteří ředitelé umožňují rodičům vidět učení doslova, přímo ve výuce, ve třídách. V Městské i v Mezinárodní se třídy proměnily

⁴¹² 1/ROZ/Ř/Měst/2013.

⁴¹³ HATTIE, J., 2009, s. 33. (Vlastní překlad).

v připravené prostředí, kam rodiče přicházejí pozorovat výuku a dokonce vystupují v roli vyučujících. Ředitel Městské věří, že tato zkušenost působí někdy už napoprvé:

„Někdy to stačí doopravdy ochutnat jednou a pak už ten člověk do toho skočí – je to vždycky hodně o tom začátku, o nějakém impulzu.“ Ředitel Pražské a ředitel Nástupce v Mezinárodní věří v sílu diskuse s rodiči, v působení instruktážních prezentací a videí, v potenciál přednášek, demonstrací, workshopů a dalších akcí. Ředitel Vesnické „exportuje“ učení do rodin svých žáků v podobě výukových videí a svým zaujetím pro učení vede (vychovává) rodiče k promýšlení jeho souvislostí.

Ředitelé Pražské i Městské jsou přesvědčeni, že pokud české školy začnou takto zvyšovat kapacitu svých rodičů, převezmou rodiče časem v celospolečenském měřítku větší zodpovědnost, a to za „kvalitu vzdělávání“ (Pražská), nebo za jeho „kulturu“ (Městská). Z tohoto pohledu je výchovné partnerství podle mínění ředitelů i partnerstvím celospolečensky výchovným.

Ředitel Sans-Frontières jde ještě dál: škola podle něj vychovává „občany tohoto světa,“ proto mají dobré školy zodpovědnost za sdílení své praxe s ostatními: „Na konci tohoto řetězce sdílení jsou děti, a pokud my dokážeme pomoci nějaké jiné škole, aby pomáhala učitelům, aby pomáhali dětem, bude se svět proměňovat k lepšímu.“⁴¹⁴

7.2.2 Ochota učit se jako systémový předpoklad výchovného partnerství

Ředitelé českých škol jsou velmi pohotoví k učení se ze zkušeností ostatních škol, včetně zahraničních, a aktivně hledají inspiraci. Také ředitel Sans-Frontières považuje učení ze zahraničních zkušeností za účinný prostředek podpory zavádění změn ve vzdělávacím systému: „Lidé musí vidět, že to funguje, takže bych hledal důkazy v jiných systémech – vzal bych učitele a vyvezl je jinam, ať se porozhlédnou a všimnou si toho a onoho, a ještě tady toho...“⁴¹⁵

⁴¹⁴ I/ROZ/ŘI/Mezin/2010. Jde v podstatě o výraz přesvědčení, že výchovná partnerství mají uzavírat i školy mezi sebou.

⁴¹⁵ Tamtéž.

Všichni ředitelé (zkoumaných) škol v ČR vedou své učitele k tomu, aby se učili z postupů systematizovaných v zahraničí. Zájem Pražské se obrátil například k jisté mezinárodní škole v ČR a zkušenostem z reformy v Ontariu, ředitel Městské některé pedagogické postupy „ochutnal“ (jak často říká) v Kanadě a Belgii, každý z nich přímo provázal finanční ohodnocení učitelů s mezinárodním standardem kvality ISSA.⁴¹⁶ Ředitel Vesnické se zase zajímá o celosvětově populární (původně italský) pedagogický přístup Reggio Emilia.⁴¹⁷ Zájem ředitelů o zkušenosti jiných škol, včetně zahraničních, považují za další „významový svorník“ případů. Ředitelé otevření vůči učení „bez hranic,“ vyžadující touž otevřenost od svých učitelů, jsou zjevně schopni docenit význam, který může mít „viditelné učení“ či „porozumění jazyku školy“ pro rodiče dětí.

7.2.3 Výchovné partnerství v agendě ředitelů

Napříč případy je zřetelný rozdíl v tom, jakou váhu má výchovné partnerství v životě škol. Pro ředitele Sans-Frontièrse je „životně důležité,“ jak o tom svědčí jeho denní agenda. Jeho postavení je ovšem v porovnání s ostatními řediteli privilegované: nemusí se tolik věnovat každodennímu managementu a téměř vůbec administrativě, má tedy dost prostoru pro vedení, rozvíjení vztahů či prosazování vize. U českých ředitelů je rozložení povinností zjevně méně příznivé pro vedení (výjimkou je ředitel Pražské díky účasti v projektu P., který mu to cíleně umožňuje), přesto spatřují v rozvoji výchovného partnerství významný potenciál vnitřního rozvoje svých škol, doslova, řečeno s ředitelem Městské, jeden z jeho „měkkých faktorů.“

Všichni ředitelé vždy přemýšlejí o výchovném partnerství s rodiči jako o jednání, k němuž učitele uschopňuje jeho vlastní profesionální rozvoj. Má-li učitel nabízet rodičům možnost, aby se i oni učili z dobrých a osvědčených postupů školy, musí být sám odborníkem, který procesům a podmínkám učení u žáků rozumí. V tomto ohledu kladou i všichni čeští ředitelé na učitele vysoké nároky: chtějí, aby monitorovali výkony a projevy dětí (diskuse o přestávce ve Vesnické, párová výuka v Pražské, týmové diskuse v Městské), otevírali své hodiny vychovatelkám (Městská), párovému učiteli (Pražská), mentorce (obě školy) a společně vyhodnocovali sdílené zkušenosti ve

⁴¹⁶ Jde o rámcové vymezení kvality práce učitele, formulované Mezinárodní asociací Step by Step (International Step by Step Assotiation; ISSA). Standardy přeložila do češtiny společnost Začít spolu, členská organizace Step by Step. Pražská na rozdíl od Městské nevyučuje podle metodiky Začít spolu, přesto toto vymezení kvality učitelské profese akceptovala. Srov. Kompetentní učitel 21. století, 2010.

⁴¹⁷ *Koresp/Ř/Ves/2014.* k pedagogice Reggio Emilia srov. The Reggio Emilia Approach, http://www.educationscotland.gov.uk/earlyyears/images/reggioaug06_tcm4-393250.pdf

vztahu k učení žáků. Tomuto nároku na sdílení zkušeností se řada učitelů brání, což ředitelé shodně označují za hlavní překážku dalšího rozvoje českých škol. Ředitel Vesnické popisuje odpor k učení svéráznou metaforou. Čeští učitelé podle něj trpí nemocí zvanou „todělání.“ Při setkání s novým pedagogickým postupem automaticky v obranném postoji zvolají: „To dělám!“, aniž pochopili jeho záměr a přínos.⁴¹⁸

7.2.3.1 Rodiče a organizační učení

Jen o Mezinárodní plně platí, že spolupráce a komunikace s rodiči je v ní předmětem záměrného organizačního učení. Otázka vztahů s rodiči je pro školu natolik závažná, že postupy pedagogů sjednocuje do podoby dokumentu, jehož schválená podoba je na jeden školní rok závazná (tzv. *communication policy*).⁴¹⁹ Podstatou závazku je komunikovat tak, aby se rodiče podařilo zaujmout rodiče pro učení žáků. V roce 2009/2010 například platilo, že třídní učitelé denně kontrolují žákovské notýsky a týž den reagují na sdělení rodičů nebo jim sdělení nechávají, denně hodinu po vyučování kontrolují své pracovní e-mailové adresy a odpovídají rodičům, týdně (každé pondělí) sdělují rodičům prostřednictvím notýsku, co se budou děti v příštích dnech učit, týdně (v pátek) zasílají rodičům e-mailem souhrnnou informaci o tom, co se děti učily, pravidelně zvou rodiče do tříd na začátku i konci tématu a podobně. Dokument je upravován na základě zkušeností učitelů, ale i zpětné vazby od rodičů.

„Společenství školního dvorku“ má prominentní postavení mezi nejrůznějšími způsoby, jimiž škola od rodičů tuto zpětnou vazbu získává. Pedagogové mají nastavena jasná pravidla, jak s rodiči na školním dvorku jednat. „Naši manažeři řídicí seřazování žáků vidí, slyší a pozorují naše každodenní kontakty s rodiči,“ sdělila mi věcně nizozemská učitelka O.⁴²⁰ Mluvila doslova o „manažerech seřazování“ (*line managers*). Zřízení podobné funkce dokládá, že škola považuje neformální setkávání na školním dvorku za jádro komunikace s rodiči: „My učitelé každoročně vyhodnocujeme svoji vlastní práci a manažeři seřazování s námi mluví o tom, jak pracujeme – a jednou z těch součástí je i to, jak při tom komunikujeme s rodiči,“ upřesnila O.

Ukazuje se tedy, že neviditelnou „organizační kostrou“ ranního a odpoledního společenství školního dvorku je „permanentní zpětná vazba získávaná systémově,

⁴¹⁸ 1/ROZ/Ř/Ves/2013. (Ředitelé škol podle něj používají plurál).

⁴¹⁹ Je zde evidentní podobnost s jinými vnitřně závaznými dokumenty, které týmy pedagogů vypracovávají, aby se jimi život školy řídil.

⁴²⁰ 1/ROZ/U3/Mezin/2010.

systematicky a na základě kvalifikovaných postupů,“ čímž se naplňuje jedna z podmínek „efektivního a účinného učení na úrovni organizace.“⁴²¹

Nejen při sběru dat v ZŠ Mezinárodní, ale i později, při jejich analýze, jsem váhala, jak si vyložit spokojenost pedagogů s komunikačně i organizačně náročnou procedurou, při níž jsou navíc „pod lupou.“ Pedagogové v Mezinárodní zjevně považují její přínosy za významnější než její nevýhody, chápou svou školu jako bezpečné prostředí pro ověřování nových postupů a jejich výběr podřizují tomu, jak vyhovují dětem.

7.2.4 Složitá cesta k pedagogice orientované na dítě

Čeští ředitelé během rozhovorů často přemýšleli o podobách „české kantořiny,“ jak ředitel Vesnické označoval převládající pojetí pedagogické praxe (tj. pojetí, které považuje za běžné). S oblibou přitom používali metaforu cesty: chápou, že způsob, jak učitelé svou praxi vykonávají a jak jí rozumějí, se historicky nějak zformoval, ale cítí potřebu zažitou praxi měnit, čili, jak říkají, vydat se spolu s učiteli na cestu. Metafora cesty ve významovém světě ředitelů zjevně označuje učení z vlastní zkušenosti i ze zkušenosti jiných, které ředitelé vyžadují především od učitelů, a teprve poté (zejména prostřednictvím učitelů) od rodičů. Podle ředitele Městské je cestou k cíli „ukazovat učitelům věci, které fungují, až se ti první z nich nadchnou a začnou nabalovat ostatní.“ Jeho kolega z Pražské mluví o „cestě cíleného pedagogického rozvoje“ jednotlivých učitelů i celé učící se školy.

O tom, co ředitelé chápou jako cíl cesty učení, po níž své učitele vedou a neváhají jim na ní ukazovat příklady ze zahraničí, lze jen spekulovat. Snad se nepokouším „včíst“ do myšlenkového světa ředitelů příliš, domnívám-li se, že to může být představa školy jako společenství vychovatelů – rodiče nevyjímaje, kteří společně hledají žádoucí cíle a prostředky výchovy a vzdělávání ve vztahu k dítěti a dnešní době. Protože tato orientace na dítě je v domácích podmínkách mnohem méně běžná než orientace na přenos vzdělávacích obsahů (učiva), je těžké zde nalézt inspirativní příklady.

Jeden moment v příběhu Vesnické symbolicky ilustruje problém českých sboroven, které se učí zaměřovat pozornost na dítě a jeho rozvoj. Učitelka A., kterou rodiče vysoce oceňují pro její přístup k dětem, uměla dobře rozpoznat kvalitu v přístupu

⁴²¹ PRÁŠILOVÁ, M. a VAŠŤATKOVÁ, J., 2008, s. 23

kolegy: inspiroval ji způsob, jak vyučoval, nikdy „nezažila tak hluboké debaty o dětech“ – a přesto po dvou letech odešla uplatnit své dovednosti jinde, patrně v méně náročném školním „provozu.“ Ředitel Vesnické se tím ocitl v nikoliv neznámé situaci: „Tohle už je asi čtvrtá, kterou jsem vodrovnal. Ta česká kantořina nemá oddané učitelky, aspoň já to nevidím,“ konstatoval v dočasné rezignaci.⁴²²

7.3 Učitelé a výchovné partnerství

Škol, které se chtějí programově zaměřit na podporu žáků a jejich učení a posuzovat podle toho svou kvalitu, se akreditace IPC ptá, zda opravdu všichni učitelé rodiče informují, vyhledávají je, zvou je do tříd, vysvětlují jim procesy učení dětí a podobně. Také čeští ředitelé vždy promýšleli možnosti, které se otevírají pro rodiče, v souvislosti s rostoucími dovednostmi učitelů. Ani ředitel Vesnické nebyl výjimkou, když konstatoval, že se o rodiče se mohl začít zajímat až poté, kdy jeho úsilí přestala pohlcovat tvorba učebnic a přijal druhého učitele. Je zjevné, že každodenní naplňování výchovného partnerství do značné míry závisí a) na podpoře ze strany učitelů a b) na jejich profesionálních dovednostech, jakož i na jejich kapacitě.

7.3.1 Podpora učitelů pro výchovné partnerství

O Mezinárodní asi nejvíc ze všech sledovaných škol platí, že učitelé (všichni) podporují záměr vedení rozvíjet výchovné partnerství s rodiči. Učitelé zde přistoupili na to, že je potřeba vytvářet „zkušenostní a hodnotové kontinuum“ mezi školou a domovem dítěte (rodiči), má-li být přechod dítěte mezi oběma prostředími hladký a jeho učení efektivní. Každý z učitelů se proto dvakrát denně s rodiči osobně setkává, komunikaci s nimi zaměřuje na vše, co souvisí s učením, pravidelně rodičům zprostředkovává důkazy o učení, podněcuje jejich zájem o učení a podobně. V Městské vycházejí tomuto nároku vstříc některé učitelky v plné míře, i když to od nich vedení školy nepožaduje.

V Pražské klade vedení školy důraz především na kvalitní komunikaci učitelů s rodiči, spolupráci ve výuce však nepožaduje a učitelé do ní příliš nevstupují. Zdráhavý postoj patrně s účastí školy v projektu P. Pedagogové jsou velmi vytíženi, ale podle všech známek významně zdokonalují své profesionální dovednosti. Až projekt v roce 2015 v této škole skončí, otevře se učitelům prostor k tomu, aby tyto dovednosti

⁴²² 4/ROZ/Ř/Ves/2014.

uplatňovali a ověřovali – třeba i ve vztahu k rodičům. Ve Vesnické, kam v srpnu 2014 nastoupil po boku ředitele nový učitel, zůstává otázka jeho podpory pro myšlenku partnerství s rodiči otevřená.

7.3.2 Dovednosti učitelů ve vztahu k výchovnému partnerství

7.3.2.1 Zprostředkovat rodičům zkušenost s procesy učení

Ve všech čtyřech sledovaných školách by mnozí učitelé jistě potvrdili, že k nim rodiče mohou kdykoliv přijít do výuky, ale jen v Mezinárodní a Městské se tak opravdu pravidelně děje (ač v různé míře). Svůj podíl na tom možná má přístup vedení. Učitelka D. v Mezinárodní v roce 2010 uvedla, že vedení podporuje učitele, aby své hodiny otvírali kolegům a rodičům, ale netlačí je k tomu, protože „k něčemu podobnému se člověk musí propracovat.“ Dostatek času na akceptování změn dává svým lidem i ředitel v Městské – ostatně učitelka J. jeho přístup popsala téměř stejnými slovy jako učitelka D. v Mezinárodní.

V Městské navazovala zkušenost učitelů se zvaním rodičů do hodin na „historickou“ zkušenost zapojování rodičů do výuky mimo školu. Učitelé již od devadesátých let přijímají nabídky rodičů, ochotných zprostředkovat dětem učení v zajímavém prostředí (v přírodě, ve firmách aj.) Také Vesnická se právě nyní zdá být v této fázi: rodiče nabídli dětem přednášku o motýlech, exkurzi do kadeřnictví nebo ke koním; otec ekolog představil dětem biotop nedegradované louky mimo třídu, aby poté přišel přímo do výuky ve třídě, sázet s dětmi masožravé rostliny. V Městské i Vesnické bylo zjevné, že čeští rodiče mohou dětem nabídnout něco, co rodiče v Mezinárodní nemají – důvěrnou znalost místního prostředí.

Učitelky z Mezinárodní i Městské nabízejí rodičům smysluplnou roli při skupinové činnosti výuce. Umožňují jim vybrat si, jestli chtějí přijít pomáhat, nebo se jen podívat, jak se děti učí. Díky důkladnému plánování rodičovské pomoci mohou učitelky, zvyklé plánovat tematickou výuku dlouho dopředu, zařazovat náročnější aktivity pro jednotlivé skupiny dětí. Se zvlášť spolehlivými dobrovolnicemi pracují některé učitelky v obou školách dlouhodobě.

Ředitel Pražské soudí, že potenciál rodičů přispívat k učení dětí bude české školství teprve objevovat. Jeho předpověď už se naplňuje v Městské i ve Vesnické – ředitel Městské například využil koncentrovaný pedagogický potenciál rodičů na Den učitelů 2014. V samotné Pražské zatím „jen občas (...) někdo zkouší pozvat rodiče do výuky.“⁴²³

7.3.2.2 Zaměřovat komunikaci s rodiči na procesy učení

Dvěma ze sledovaných škol, Pražské a Mezinárodní, se v míře větší než ostatním daří zapojovat rodiče do diskuse o tom, co a jak se děti ve škole učí. Pořádají také workshopy pro rodiče, na kterých učitelé vysvětlují, demonstrují, popisují zkušenosti s učením. V Pražské se zaměřují na přínosy párové výuky, didaktiku matematiky podle profesora Hejného a další témata, Mezinárodní takto přiblížila rodičům například formativní hodnocení, zásady streamingu, hlavní důrazy kurikula IPC, podstatu čtenářské gramotnosti a podobně. Ačkoliv obě školy přitáhnou tímto způsobem jen část rodičů, podle zkušenosti ředitele Pražské je to důležitá část – totiž rodiče pedagogicky angažovaní nebo potenciálně konfliktní, jimž může diskuse zprostředkovat porozumění pro záměry školy.⁴²⁴ Zatímco Mezinárodní organizuje některé workshopy ráno, jiné odpoledne a další večer, aby si rodiče mohli vybrat vhodný termín, v Pražské jde o podvečery.

V obou školách také pořádají několikrát do roka dny otevřených dveří, určené stávajícím i novým rodičům. Městská se otevírá jen jednou ročně, a to nikoliv pro stávající rodiče, nýbrž pro zájemce o zápis do prvních tříd, které po škole provázejí žáci pátých ročníků. Ředitel Vesnické dny otevřených dveří neorganizuje, protože to považuje za nepřírozenou situaci. (Přesto, když před několika lety dny otevřených dveří pořádal, navštívila jeden z nich jeho pozdější kolegyně A. a „hodně ... se od něj naučila za tu hodinku, dvě“).⁴²⁵

Mimořádnou příležitost diskutovat se všemi rodiči o učení nabízejí v Mezinárodní návštěvy učitelů a jejich asistentů v rodinách dětí před jejich nástupem do školy. Přestože to učitele a vedení školy stojí mimořádné úsilí, vyplácí se to, jak říká

⁴²³ Slova Kláry (2/tROZ/R1/Praž/2014) odpovídají hodnocení mentorky projektu P., že podobné pokusy jsou ojedinělé. (Ústní sdělení, *Jiné/školení/Praž/2013*). Mezi ty, kdo to zkoušejí, patří například učitelka ze třetí třídy, u níž byl podle ředitele „na hodině pan profesor Vidimský a (...)povídal si s dětmi o kardiologii.“ 3/ROZ/Ř/Praž/2014. Postoj učitelů pravděpodobně souvisí s náročnou účastí v projektu P., viz výše, 7.3.1.

⁴²⁴ 2/ROZ/Zást/Mezin/2013.

⁴²⁵ ROZ/U/Ves/2014.

zástupkyně, ve třech ohledech: 1) dítěti se usnadní vstup do školy tím, že se první kontakt odehraje „na jeho území,“ 2) škola má první příležitost vysvětlit své vzdělávací a výchovné záměry rodičům a 3) budoucí učitel rozšiřuje databázi svých znalostí o dítěti a jeho učení. Jde o inkluzivní praxi ve vztahu k rodičům.

V Městské a Mezinárodní poskytuje tematická integrace učiva všem učitelům možnost pokaždé znovu, a přesto nově, oslovovat rodiče. Před každým zahájením tématu posílají učitelé v obou školách (v Městské dosud jen někteří) rodičům dopis, kde podrobně vysvětlují, o čem se děti budou učit, ale především navrhují konkrétní možnosti, jak mohou rodiče pomoci s učením doma i ve výuce. Zároveň přitom učitelé pokaždé znovu vyzývají rodiče, aby se s dětmi ve třídě podělili o zdroje, jimiž ve vztahu k tématu disponují.

V jazyce učitelů jednotlivých škol jsou patrné jisté rozdíly. Jazyk Mezinárodní je ve vztahu k pedagogickým postupům popisnější a bohatší a tento popis má ve vztahu k tazateli vždy primárně vysvětlující (osvětovou) funkci. Učitelé z této školy hovoří o škole v první osobě plurálu („My tady využíváme, děláme“ atd.) a v souvislosti s dětmi často přirozeně zmiňují jejich rodiče či rodiny („Naše děti, naše rodiny“ atd.). Také v Pražské jsou učitelé zvyklí hovořit o učení žáků, i tady je škola „my,“ avšak o rodičích se zdaleka tolik nemluví. Učitelé v Městské v porovnání s kolegy z prvních dvou škol o něco méně mluví o škole či školní politice a jejich nejdelší souvislé výroky se týkají dětí: nadšeně popisují jejich jednání, zájmy, postřehy, rozvoj jejich dovedností, jejich pokroky. Totéž, jak se zdá, platí o Vesnické.⁴²⁶

7.3.2.3 Seznamovat rodiče s důkazy o učení

Akreditace IPC požaduje od učitelů Mezinárodní, aby rodiče seznamovali s „důkazy o učení“ žáků – volně řečeno, aby rodičům umožnili vidět, co se děti naučily. Tomu opět napomáhá koncentrace učiva do tematických celků: rodiče motivují k návštěvě připraveného prostředí třídy atraktivní pozvánky související s tématem (koncert, výstava hraček, módní přehlídka apod.) Také v Městské uzavírají někteří učitelé téma pozváním rodičů do tříd či k tematické exkurzi.⁴²⁷ Ve třídě učitelky T. se rodiče například zúčastnili ve školním roce 2013/2014 exkurze po Městě na závěr tématu „Harry Potter na návštěvě Města.“ Třídu učitelky J. rodiče často doprovázejí do městské knihovny. V Pražské by se jako seznamování rodičů s důkazy o učení daly chápat

⁴²⁶ Platnost srovnání je samozřejmě sporná; učitelé nebyli oslovováni s tímto záměrem.

⁴²⁷ Zdroj: Korespondence učitelky T. a J. s rodiči žáků.

čtenářské dílny, organizované učiteli v rámci různých předmětů, kde čtenáři prezentují své zájmy spolužákům a rodičům, pozvaným v roli diváků.

V Mezinárodní učitelé každý týden vyrábějí s dětmi blogy o učení.⁴²⁸ Také ředitel Nástupce zveřejňuje každý týden vlastní blog, věnovaný různým poznatkům o učení. i ve Vesnické využívá ředitel digitálních technologií s tímto záměrem: už v roce 2007 vybral pro komunikaci s rodiči program, který umožňuje přímé zasílání e-mailů, a jeho prostřednictvím informuje rodiče o aktuálním dění ve škole i ve třídě. Nadto rodiče prostřednictvím e-mailů upozorňuje na nová výuková videa, která umísťuje na You Tube. Ačkoliv nejde o důkazy o učení, i výuková videa pomáhají vytvářet „zkušenostní kontinuum“ mezi domácím a školním prostředím dětí.

Městská si pro komunikaci s rodiči také zvolila specializovaný software, který ovšem neumožňuje přímé zasílání e-mailů rodičům, pouze zaznamenává známky, udělené žákům, a automaticky z nich vypočítává vážený průměr (učitelé jsou povinni známky do systému vkládat). S pomocí tohoto softwaru není možné ukázat rodičům procesy učení žáků, natož důkazy o něm, a v rukou některých učitelů má dost možná tento nástroj potenciál znovu degradovat komunikaci s rodičem na tradiční sdělení o prospěchu a chování žáka.

7.4 Rodiče a výchovné partnerství

7.4.1 Vztah rodičů ke škole jako proces učení

Analýzu rodičovské zkušenosti napříč případy komplikuje skutečnost, že rodiče na rozdíl od pedagogů netvoří ve školách tým či sbor a jejich jednání se řídí bezpočtem nejrůznějších pohnutek. Přesto analýza jednotlivých výpovědí ukazuje, že vztah individuálního rodiče ke škole má do značné míry povahu učení. Rodič (zejména matka), pociťující při přechodu dítěte z domácího do školního prostředí nejistotu, aktivně hledá důkazy, že nové prostředí je pro dítě bezpečné.⁴²⁹ Své porozumění pro školu si konstruuje z dialogů, interakcí, vztahů a situací, do nichž on sám (i dítě) na půdě školy vstupuje. Autentická zkušenost je přitom evidentně důležitější než to, co o sobě škola (lidé v ní) sděluje sama, ať na veřejných setkáních verbálně nebo prostřednictvím marketingových nástrojů.

⁴²⁸ 2ROZ/U1/Mezin/2013; ROZ/Ř2/Mezin/2013.

⁴²⁹ Binární protiklad **nejistota** – **bezpečí** možná souvisí s tím, že ve zkoumaných případech figurují především matky.

Dále rodičovské výpovědi ukazují, že na tom, jak rodič své zkušenosti se školou porozumí, se zřejmě podílí jeho osobní a kulturní zkušenost se školou (prekoncept) i očekávání, která vůči škole dítěte chová.

7.4.2 Esence rodičovské zkušenosti: uvěřit otevřenosti školy

Ve výpovědích rodičů ve zkoumaných případech lze rozpoznat moment, kdy porozuměli škole svých dětí jako otevřenému prostředí, do něhož v nějaké podobě mohou vstoupit. Rodiče však až na výjimky nevstoupili hned. Některým trvalo poměrně dlouho, než této otevřenosti uvěřili. Klíčovou překážkou uvěření se zdá být rodičovská zkušenost s uzavřenou školou (výše zmíněný prekoncept, bránící správnému porozumění, s nímž patrně musí škola počítat), nebo nedůvěra v to, že by přítomnost rodiče ve škole mohla být smysluplná.

Rodičova zkušenost se školou funguje jako lupa, zvětšující do nepřekonatelných rozměrů jakoukoliv bariéru mezi ním a školou, ať je to bariéra vnitřní (plachost, nedůvěra, ostych) nebo vnější, v níž lidé ze školy možná bariéru ani nevidí (mohou to být například schody, po nichž rodiče musí vyjít do prvního patra Vesnické, nebo písemná žádost, aby rodiče „nevstupovali do prostoru šaten,“ který brání rodičům v Pražské v případné cestě za učitelem.⁴³⁰ Jako bariéra může, zdá se, působit i učitelova únava, neschopnost rodiče dostatečně autenticky pozvat a patrně i celá řada dalších okolností, které výpovědi rodičů nezachytily.

7.4.3 Vděk jako předpoklad rodičovského „uvěřit“

Výpovědi rodičů dále naznačují, že jeden typ zkušenosti se školou napomáhá tomu, aby rodiče uvěřili, že bariéry opravdu neexistují. Tuto moc má především prožitek vděku za způsob, jakým škola pečuje o dítě. V Mezinárodní jsem se poprvé setkala se slzami jako jeho symbolickým výrazem. V raných stádiích analýzy jsem váhala, zda to připisovat kvalitám konkrétní školy nebo tomu, že život v cizině přispívá k existenciálnímu prožitku nejistota – bezpečí. Opakování podobné situace ve dvou ze tří českých škol naznačilo, že jde o něco jiného: matky napříč kulturami rozumějí jazyku péče o děti, jsou za tuto péči vděčné a tento vděk je otevírá spolupráci se školou.

⁴³⁰ Škola svou žádost zdůvodňuje snahou vést děti k samostatnosti v sebeobsluze. Rodič tedy může mluvit s učitelem, jen když ho náhodou potká, nebo musí ignorovat prosbu, kterou lze vnímat i jako zdvořilejší formu zákazu.

Zůstaneme-li jen u artikulované zkušenosti přímo zdokumentované v případech, ukazuje se, že rodiče pocítují vděk, jsou-li učitelé ochotni udělat pro děti víc, než rodiče očekávali. Někdy stačí, když učitel hezky jedná s dětmi (Mezinárodní, Vesnická, Městská), nabízí jim zajímavé možnosti učení (všechny školy), upozorní rodiče na silnou stránku dítěte (Vesnická), zajímá se o jeho předškolní zkušenost (Městská); když s dětmi i rodiči hezky mluví (Vesnická, Mezinárodní, Městská), usmívá se (Mezinárodní), jedná „profesionálně“ (Městská, Mezinárodní) a podobně.⁴³¹

Přestože je zkušenost s pečující školou „poslem,“ který rodiče otevírá pro spolupráci, zůstává na pedagogích a jejich dovednostech, aby tuto otevřenost cíleně proměňovali ve výchovné partnerství.

7.4.4 Rodičovské „uvěřit“ a inkluzivita přístupu k rodičům

Rodiče, kteří se začnou spontánně angažovat ve prospěch školy, představují ve všech zkoumaných školách menšinu. V Mezinárodní je předsedkyně Spolku rodičů Beth nazvala „bílymi rodiči ze Západu.“ Její generalizace nebyla korektní vzhledem k celé řadě matek všech barev pleti z Východu, Severu i Jihu, aktivně spolupracujících se školou během výuky. Ale Beth byla aktivistkou sociálního partnerství a rodiče, kteří se poté, co uvěřili otevřenosti školy, stali výchovnými partnery, přehlížela, i když šlo o nesporné altruisty, jejichž pomoc zdaleka nebyla zaměřená jen na vlastní dítě.

Pokud by školy usilovaly jen o rozvíjení sociálního partnerství s rodiči, mohla by každá z nich spoléhat na své nejaktivnější menšiny, organizující Výroční slavnosti, Halloween nebo třeba pečení buřtů, a o víc se nesnažit. Tyto školy však mají jiný cíl: hledají si cestu i k rodičům, kteří třeba nemají k aktivnímu rozvíjení sociálního partnerství potřebný „vklad“ (sociální a kulturní kapitál, osobnostní výbavu, zkušenosti nebo čas), a přesto mohou pomáhat k učení dětí svých i ostatních.

Holandské učitelka O. z Mezinárodní vyjádřila problém aktivních menšin slovy: „Já jsem učila ve spoustě různých kultur a vím, že některé rodiče musím vyhledat o samotě, a ne je prosit o pomoc ve velké skupině. To je taky určitá dovednost. Jinak by

⁴³¹ Autentickou zkušenost rodičů s domácími návštěvami učitelů v Mezinárodní se nepodařilo získat. Slova zástupkyně, že tato zkušenost otevírá rodiče pro „velmi dobrou spolupráci,“ asi věrohodně popisují situaci vzhledem k tomu, že škola na náročné proceduře trvá.

maminky z Austrálie, Nového Zélandu a Anglie na všechno řekly – Jé, já to udělám!, a mámy z ostatních kultur by zůstaly stranou.⁴³²

Oslovit rodiče způsobem, který vyhovuje jejich potřebám a odpovídá jejich talentům, znamená dát všem příležitost, aby škole uvěřili.

⁴³² 1/ROZ/U3/Mezin/2010. Holandská učitelka a mentorka O. se sedmadvacetiletou praxí učila v Ománu, Nigérii, Číně a Nizozemsku.

8 Závěr: Výchovní partnerství jako zkušenost a proces.

8.1 Výchovní partnerství: zkušenost důvěry a vděku

Předchozí kapitola, která analyzovala agregovanou zkušenost aktérů napříč případy, ukázala tři zkušenostní vzorce, které představují pomyslné „svorníky“ jednotlivých případů. Jsou to:

- 1) Zkušenost učitelů, kteří se ve všech školách učí vyučovat, komunikovat a jednat tak, aby podporovali učení žáků. Sdílením zkušeností zvyšují své profesionální dovednosti, přičemž toto cílené nasměrování pozornosti může rodiče stavět do jiného světla, ukazovat je jako významný prvek učení žáků, což samo o sobě může měnit vztah učitelů k nim.
- 2) Zkušenost rodičů, pro které je partnerský (otevřený, vstřícný, vřelý, přijímající) přístup učitelů a jejich zvýšený zájem o děti do jisté míry nečekaný, navozuje vděk a důvěru, která otevírá rodiče škole.
- 3) Zkušenost ředitelů, kteří učitele vedou (často vlastním příkladem) na cestě jejich profesionálního rozvoje, orientovaného na dítě a jeho učení, a hledají způsoby, jak na tuto cestu „pozvat“ i rodiče a/nebo jak využívat jejich zdrojů pro děti.

Lze-li najít něco, co tuto trojici zkušenost spojuje, navíc napříč případy, je to patrně „mentální konstrukt rodiče jako partnera školy“ – přesvědčení všech o tom, že toto partnerství má smysl. Provedená analýza souhrnné zkušenosti aktérů je však příliš orientovaná na „proměnné,“ než aby dokázala zachytit procesualní a často kontroverzní charakter výchovního partnerství. Na ten se zaměřovaly jednotlivé případy; shrnout se ho pokusí následující podkapitola.

8.2 Výchovní partnerství: příznak přechodu k rozvíjejícímu pojetí vzdělávání.

Jednotlivé zprávy o případech byly vystavěny tak, aby z nich promlouvala hlavní interpretační linie: ta chtěla zdůraznit, že výchovní partnerství rozhodně není nějaká „inovace“ ve vztahu k rodičům, kterou škola může vykazovat jako položku v seznamu ostatních inovací. Fenomenologicky řečeno se zdá, že výchovní partnerství je spíše jeden z vnějších *projevů* vnitřního hodnotového jádra školy, zaměřeného na dítě a jeho rozvoj. Proto se projevuje v jednání těch učitelů a rodičů, kteří se s hodnotovým

jádrem školy ztotožnili. Toto hodnotové jádro jako by samo vtahovalo vnější partnery dovnitř, k dětem a jejich vývoji, ke smyslu a hodnotám vzdělávacího a výchovného procesu, do dialogu s profesionálními vychovateli. Tím je toto partnerství výchovné, a to zdaleka nejen pro děti, jak věří někteří ředitelé.

Myšlenkový pohyb od analýzy subjektivní zkušenosti k popisu reality je vždy riskantní a „nezajištěný.“ Přesto chci v souhrnné závěrečné interpretaci nastínit možnost, že **ve zkoumaných školách je výchovné partnerství příznakem přechodu z transmisivního na rozvíjící pojetí cílů výchovy a vzdělávání.** V tomto pojetí jsou dobré partnerské vztahy dospělých vychovatelů považovány za vhodné prostředí pro rozvoj dítěte a jeho efektivní učení – a tedy vlastně za **jeden z prostředků** výchovy a vzdělávání, směřující k **cílům**, jež jsou při transmisivním pojetí výuky obtížně dosažitelné. Výchovné partnerství proto nelze chápat jako stav, a už vůbec ne jako náhodný stav, k němuž na některých školách došlo. Jako prostředek na cestě k cíli se může stát ve škole předmětem systematické reflexe.

Do jisté míry může proces vzniku výchovného partnerství ilustrovat metafora vznikání ledovce: viditelnou část tvoří strategie vstřícného jednání pedagogů vůči rodičům a rodičů vůči pedagogům. Toto jednání může být motivováno různě: snahou škol zaujmout rodičovskou veřejnost deklarovanou vstřícností, potřebou získat finanční podporu, silnou osobní motivací některých rodičů, ale třeba také působením vnějších struktur, které postupně mění postavení rodiče vůči škole. Některé školy zjevně vnímají tyto faktory jako tlak, jiné neváhají chovat se pragmaticky.

Tato otevřenost škol vůči nespécifickému partnerství s rodiči se patrně v ČR v posledních letech šíří, jak lze usuzovat například z rostoucího počtu škol, které usilují o certifikát „Rodiče vítáni,“ nabízený společností Eduin. Podle údajů společnosti je jich mezi základními i středními školami přes 400, přičemž projekt vznikl v roce 2011.⁴³³

Skrytou část pomyslného „ledovce partnerství“ tvoří ve zkoumaných školách partnerství výchovné, tedy strategie cíleného výchovného jednání pedagogů vůči rodičům, které lze popsat jako snahu „zviditelnit učení“ žáků a hledat společně s rodiči způsoby, jak rozvoj dítěte podpořit. Tato část ledovce nevzniká rychle, naopak je výsledkem dlouhodobé kumulace jak drobných zkušeností učitelů s rodiči, tak profesionálních dovedností učitelů ve vztahu k procesům výchovy a vzdělávání.

⁴³³ Eduin. Obecně prospěšná společnost. Srov. <http://www.rodicevitani.cz/rubrika/pro-media/>.

Dimenze výchovného partnerství škol s rodiči není jednoduše přístupná při běžném pozorování či dotazování. Nutnými podmínkami jejího vzniku se zdají být vzájemná důvěra, někdy i vděk rodičů i učitelů, které se doplňují v jakési spirále.

Zkoumané školy představují dynamická společenství na různém stupni vývoje své profesionální identity. Zdá se, že čím lépe tato školní společenství rozumějí sama sobě a procesům konstitutivním pro vlastní identitu, zejména svým hodnotovým východiskům, zaměřeným na prospěch a rozvoj dítěte), tím účinněji jsou schopna zapojit do svého usilování rodiče a tím důležitější jim to připadá. Výchovné partnerství pak pedagogové nezakoušejí jako vnější tlak, nýbrž jako společnou zkušenost těch, kdo jsou „na cestě.“

Na otázku, kam až vede jeho osobní cesta, doprovázená neustálým zdokonalováním, jeden z ředitelů po krátkém zaváhání odpověděl: „Jdu si pro něco vyššího.“

9 Diskuse

9.1 Možnosti a limity interpretativistické strategie

Tato disertační práce nejprve deduktivně (z literatury) odvodila koncept výchovného partnerství, který vymezila jen do té míry, aby ho bylo možno zkoumat jako předpokládaný fenomén (*φαινόμενον*), který se viditelně jeví (*φαίεται*) v situované a kontextuálně vázané zkušenosti aktérů. Pro induktivní zkoumání této zkušenosti a jejího subjektivního významu jsem zvolila výzkumný design, spíše však strategii, interpretativně zaměřené vícepřípadové studie. Ta usiluje na prvním místě o porozumění a vhled, nikoliv tvorbu teorie, paradoxně však i její ateoretická podoba může v jistém ohledu přínosem pro teorii být.

Jde zejména o to, že interpretativistickým strategiím napříč různými konkrétními designy je společné (ontologické) přesvědčení výzkumníka o tom, že realita je spolukonstruována v dialogu a interakcích s účastníky výzkumu. Důsledné uplatnění interpretativistického postoje pak zahrnuje též předpoklad ve vztahu ke čtenáři: výzkumník neuzavírá svůj případ optikou existující teorie, naopak nechává pro čtenáře otevřenou možnost interpretovat ho prizmatem vlastní zkušenosti. Tak je význam textu čtenářem vlastně dotvářen. Tento přístup k textu, vycházející z tradic filosofické hermeneutiky, zásadně ovlivnil v 60. letech minulého století literární vědu, na jejíž půdě vznikla jeho reflexí takzvaná teorie čtenářské odpovědi (*reader-response theory*). Ta je v mnoha podobách využívána v dalších humanitních vědách, kterým jde o promýšlení subjektivních významů a zachycení jejich „váhy.“

Tento interpretativismus má v pedagogice místo kvůli své zjevné souvislosti s konstruktivistickým pojetím vzdělávání, s konceptem zkušenostního učení a podobně. Závažnou nevýhodou této výzkumné strategie je časová náročnost, typická pro všechny její fáze, velice omezená možnost schematické prezentace dat a s tím související nižší průkaznost.⁴³⁴

⁴³⁴ Nechávám stranou „subjektivitu“ jako „obvyklého podezřelého“ takzvaných kvalitativních metod. O neudržitelnosti této kritiky podrobně M. M. Bergman, viz výše, 2.1.

9.2 Možnosti a limity případové studie

Jádro této práce tvoří čtyři kazuistiky, ve kterých se odráží komplexita zkoumaných případů: prvních stupňů základních škol. Přístup zaměřený na zkoumání případů má jasná omezení v tom, že umožňuje generalizace jen v omezeném rozsahu. Přesto má v pedagogice silnou tradici i současné zastánce poukazující na to, že jednajících praktik potřebuje generalizovanou zkušenost jako implicitní vodítko pro své každodenní rozhodování. Proto soudobí zastánci kazuistik požadují jejich důsledné využívání ve vysokoškolské přípravě a dalším vzdělávání učitelů.⁴³⁵

Lutyšský profesor G. de Landsheere zpřítomňuje hlas jednoho z historických apologetů případových studií, německého filantropisty A. H. Niemeyera, který volal po příklonu veškeré pedagogické vědy ke studiu případů. Popis případu nazýval „monografií“ a o použitelnosti tohoto přístupu soudil: „K obohacení teorie vzdělávání bylo by zapotřebí vypracovat mnoho anthropo-pedagogických monografií.“⁴³⁶

Dobře si uvědomuji, že aby bylo možné předložené poznatky o projevech výchovného partnerství usouvztažnit do podoby alespoň dílčí teorie (nebo je bezrozporně podřídít již existující teorii), musela by být buď zvolena jiná než interpretativní strategie, anebo by muselo vzniknout mnoho dalších „anthropo-pedagogických monografií“ škol. Pro obě z naznačených možností zůstává předložený výzkum po mém soudu otevřený.

9.3 Potenciální přínos práce

Z pohledu autorky předložená práce podněcuje další otázky ve vztahu k výchovnému partnerství a vyvolává potřebu hlubšího porozumění. Za jistý doklad toho, že se tato práce neubírala zcela mimo praktické potřeby školského terénu, lze snad považovat skutečnost, že tyto otázky vyvolávala také u přímých aktérů případů: ředitelů, učitelů i rodičů. Zůstává otázkou, zda zjištění o jednotlivých případech mají nějakou relevanci také ve vztahu k jiným než zkoumaným školám. Reakce ředitelů, v ojedinělých případech učitelů, konfrontovaných s interpretací případů „jejich“ školy, naznačují jistý potenciál využitelnosti výsledků výzkumu v praxi.⁴³⁷

⁴³⁵ Srov. např. SCHRITTESSER, I. (nedatováno); KORTHAGEN, F. A. J. a VASALOS, A. F., 2009 aj.

⁴³⁶ LANDSHEERE, G. de, 1998, s. 509-524.

⁴³⁷ Jeden z ředitelů plánuje společné vzdělávací akce pro rodiče a celý sbor své školy, další napsal: „Vše okolo vaší práce mě zajímá. ... Je možné (spíše určité), že to přinese ponaučení do další práce.“ (Anonymizováno).

Teoretický přínos této vícečetné případové studie spatřuji v tom, že problematiku vztahů mezi rodiči a školou předkládá v její komplexnosti a situovanosti, jako mnohohrstevnatou a nepadno uohopitelnou. Použitý „ateoretický“ metodologický postup, jímž předložená studie ve zvolené podobě do značné míry je, se záměrně snaží neredukovat komplexitu zkoumaných jevů tím, že by ji „četl“ optikou konkrétní teorie, i když se snaží sledovat jen úzce vymezenou rovinu vztahů (výchovné partnerství jako záměrné výchovné jednání škol vůči rodičům).

V průběhu téměř dvou let, strávených sběrem a analýzou dat k jednotlivým případům, jsem měla mnoho příležitostí vidět, jak silně je mé výzkumné úsilí poznamenáno tím, co jsem nazvala „paradoxem tematického světla a stínu.“ Čím více poutali mou výzkumnou pozornost aktéři, jednající v souladu s tematickým zaměřením výzkumu, tím hlubší byl stín, v němž se ocitali aktéři jednající jinak, i když paradoxně představovali většinu „subjektů“ tohoto typu ve zkoumaném případě (například rodičů nebo učitelů v konkrétní škole). Je však podstatou fenomenologicky orientovaného výzkumu, že se pokouší popsat či interpretovat odraz fenoménu ve zkušenosti lidí, i když by to nebyla zkušenost většinová. Naopak – za jeho silnou stránku je obvykle považováno právě to, že umí přivést ke slovu zkušenost ještě menšinovou.

Obraz předkládaných škol je tedy zkreslený – ne ovšem tím, že popisuje menšinovou zkušenost aktérů, nýbrž interpretační perspektivou, která se pokusila zachytit v českých školách subtilní fenomén *in statu nascendi*. Výchovné partnerství v nich jistě nemá manifestní podobu běžného jednání pedagogů vůči rodičům, avšak díky případu Mezinárodní, kde pedagogové kvalitou výchovného partnerství poměřují celou kvalitu školy, dostal snad obraz podobného úsilí v některých českých školách určitou plasticitu.

Seznam použitých zdrojů

1. BAKKER, J. a DENESSEN, E. The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*. [online]. 2007, 1, s. 188-199. [cit. 15. 8. 2014]. ISSN: 1973 – 3518. Dostupné z:
<http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/42/32>.
2. BEATTIE, N. *Professional parents : parent participation in 4 Western European countries*. London: Falmer Press, 1985. ISBN 978-1850000785.
3. BERGMAN, M. M. O nezbytnosti třetí generace ve smíšeném designu, teorii a výzkumu: o překonávání nekompatibility kvalitativního a kvantitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 4, s. 457 – 473. ISSN 1211-4669.
4. BLOOM, B. S. Learning for Mastery. *Evaluation Comment*, 1968, 2, s. 1 -16.
5. Council of international schools (CIS). [online]. [cit. 15. 8. 2014]. Dostupné z <http://www.cois.org/page.cfm?p=1058>
6. ČAPEK, R. *Učitel a rodič. Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1
7. DAHRENDORF, R. *Úvahy o revoluci v Evropě*. Praha: EKK, 1991. ISBN 80-85212-17-X.
8. DESFORGES, CH. ABOUCHAAR, A. *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: a literature review*. [online]. London: Department for Educational Skills, 2003. RR 433. [cit. 20. 8. 2014]. Dostupné z:
http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf
9. DVOŘÁK, D., STARÝ, K. URBÁNEK, P., CHVÁL, M. a WALTEROVÁ, E. *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.
10. Eduin. Obecně prospěšná společnost. Srov.
<http://www.rodicevitani.cz/rubrika/pro-media/>.

11. Every child matters. [online]. [cit. 28. 8. 2014] Dostupné z <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/CM5860.pdf>
12. FINLAY, L. Debating Phenomenological Research Methods. *Phenomenology & Practice*. Volume 3 (2009), No. 1, s. 6-25.
13. FLORI, J. *Rytíři a rytířství ve středověku*. Praha: Vyšehrad, 2008. ISBN: 978-80-7021-897-6.
14. FLYVBJERG, B. Case Study. In: DENZIN, N. K. a LINCOLN, Y. S. (eds). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4th edition. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011, s. 301-316.
15. GADAMER, H.–G. *Člověk a řeč*. Praha: Oikúmené, 1999. ISBN 80-86005-76-3.
16. GREGER, D. Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In WALTEROVÁ et. al. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno: PAIDO, 2004. Str. 362-370. ISBN 80-7315-083-2.
17. GUSKEY, T. R. a GATES, S. Synthesis on research on the effects of mastery learning in elementary and secondary classrooms. *Educational Leadership*, 1986. Vol. 43, May, pp. 52-57. ISSN: 0013-1784.
18. HARRIS, A. a GOODALL, J. *Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?* [online] Warwick: University of Warwick, 2007. DCSF RW-004. [cit. 20. 8. 2014]. Dostupné z: <http://dera.ioe.ac.uk/6639/1/DCSF-RW004.pdf>
19. HATTIE, J. *Visible Learning: a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London; New York, Routledge, 2009. ISBN 978-0415476188.
20. HAVLÍNOVÁ, M. (ed.) *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol*. Praha: STROM, 1994. ISBN 80-901622-2-9.
21. HAVLÍNOVÁ, M. (ed.) *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7278-263-7.
22. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
23. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
24. HENDERSON, A. T. a MAPP, K. *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX:

- Southwest Educational Development Laboratory, 2002. [online]. [cit. 20. 8. 2014]. Dostupné z <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
25. IPC, internetové stránky tvůrce kurikula. [online]. [cit. 15. 8. 2014]. Dostupné z : <http://www.greatlearning.com/ipc/>
26. JEYNES, W.H. a meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, roč. 40, č. 3, s. 237-269.
27. Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA. Praha: Step by Step Česká republika, 2010.
28. KORTHAGEN, F. A. J. a VASALOS, A. From Reflection to Presence and Mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. Příspěvek přednesený na konferenci EARLI v Amsterdamu, 2009. [online]. Dostupné z <http://www.kernreflectie.nl/do.php?fct=bron&op=showBronPage&cat=over%20Kernreflectie&pageId=5>.
29. KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-835-X
30. LANDSHEERE, G. de. August Hermann Niemeyer. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 1998, roč. XXVIII, č. 3, s. 509-24.
31. LEITHWOOD, K., ANDERSON, S., MASCALL, B. a STRAUSS, T. School Leaders' Influences on Student Learning: The Four Paths. In BUSH, T., BELL, L. a MIDDLEWOOD, D. (eds.) *The Principles of Educational Leadership*. (2nd ed.) London: Sage, 2009. ISBN 9781446245781.
32. LOFLAND, J., SNOW, D., ANDERSON, L a LOFLAND, L. H. *Analyzing Social Settings: a Guide to Qualitative Observation and Analysis*. (4th Ed). Belmont, CA: Wadsworth Thomson, 2004. ISBN 978-0534528614.
33. LUKÁŠOVÁ, H. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.
34. MAREŠ, J. et al. *Kvalita života u dětí a dospívajících I*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-65-9.
35. MAREŠ, J. et al. *Kvalita života u dětí a dospívajících II*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-7392-008-1.
36. MAREŠ, J. et al. *Kvalita života u dětí a dospívajících III*. Brno, MSD 2007. ISBN 978-80-7392-076-0.

37. MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. a VESELÝ, A. (Eds.) *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON, 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.
38. MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. et al. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán*. Praha: Walters Kluwer, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.
39. MŠMT. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Výroční zpráva za rok 2006. [online]. [cit. 20. 8. 2014]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyrocní-zpravy>.
40. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8
41. No Child Left Behind. (NCLB.) Act of 2001, Pub. L. No. 107-110, § 115. [online]. [cit. 20. 8. 2014]. Dostupné z <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>.
42. Ontario Ministry of Education. *Parent Engagement*. Capacity building series č. 12, 2012. ISSN 1913 8490. [online]. [cit. 20. 8. 2014]. Dostupné z http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/CBS_parentEngage.pdf.
43. Ottův Slovník naučný: illustrovaná encyklopedie obecných vědomostí: Praha, J. Otto, 1890.
44. Pedagogický přístup Reggio Emilia (*The Reggio Emilia Approach*). [online databáze skotské vlády]. [cit. 15.8.2014]. Dostupné z http://www.educationscotland.gov.uk/earlyyears/images/reggioaug06_tcm4-393250.pdf.
45. PLOWDEN, B. *Children and their primary schools*. [online]. London: HMSO, 1967. [cit. 15. 8. 2014]. Dostupné z <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>
46. POL, M. a RABUŠICOVÁ, M. (ed). *Řízení a správa škol: rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-32-X.
47. POL, M. a RABUŠICOVÁ, M. Rozvoj vztahů školy a rodiny: Několik zahraničních inspirací. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, řada pedagogická U2*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 5-34. ISBN 80-210-1753-8.

48. POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds). *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3746-6.
49. POL, M., RABUŠICOVÁ, M., NOVOTNÝ, P. et al. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9.
50. POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9
51. POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., LAZAROVÁ, B., NOVOTNÝ, P. a SEDLÁČEK, M. *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6130-9.
52. POLLOCK, D. C. a VAN REEKEN, R. *Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds*. Revised Edition. Boston: Nicolas Brealey Publishing, 2009. ISBN 978-1857885255.
53. PRÁŠILOVÁ, M. a VAŠŤATKOVÁ, J. Determinanty vývoje české základní školy jako učící se organizace. *ORBIS SCHOLAE*, 2008, roč. 2, č. 3, s. 23–35. ISSN 1802.4637.
54. PRICE-MITCHELL, M. Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *The School Community Journal*, 2009, Vol. 19, No. 2. [online]. [cit. 15. 8. 2014]. Dostupné z <http://www.psychologytoday.com/files/attachments/67711/price-mitchell-2009-school-community-journal.pdf>.
55. PRICE-MITCHELL, M. Book Review of School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. *The School Community Journal*, 2011, Vol. 21, No. 1. [online]. [cit. 15. 8. 2014]. Dostupné z <http://www.adi.org/journal/2011ss/price-mitchellspring2011.pdf>.
56. PSŠE. Pražská skupina školní etnografie. [online]. [cit. 20. 8. 2014]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/psse/index.php?p=onas>
57. PUSHOR, D. a RUITENBERG, C. *Parent engagement and leadership*. [online]. Saskatoon, 2005. Research report project Nr. 134. [cit. 24. 8. 2014]. Dostupné z: http://www.mcdowellfoundation.ca/main_mcdowell/projects/research_rep/134_parent_engagement.pdf
58. RABUŠICOVÁ, Milada, ČIHÁČEK Vlastimil. Možnosti vzájemné podpory a spolupráce školy a rodiny. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské*

- univerzity. *Studia Paedagogica*, U7, roč. 2002, s. 77-91. ISBN 80-210-2814-9. ISSN 1211-6971.
59. RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. k otevřenosti škol vůči rodičům a veřejnosti. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, řada pedagogická U9*. Brno: Masarykova Univerzita, 2004, s. 59-72. ISSN 1211-6971.
60. RABUŠICOVÁ, M., TRNKOVÁ, K., ŠEĐOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. O školách, v nichž jsou rodiče i ředitelé spokojeni se vzájemnou spoluprací. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Studia Paedagogica*, U8, roč. 2003, s. 103–116. ISBN 80-210-3120-4. ISSN 1211-6971.
61. RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *Škola a /versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6.
62. RAHNER, K. a VORGMILLER, H. *Teologický slovník*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-212-8.
63. Rapport onderzoek aneb zpráva z inspekčního šetření v ZŠ Mezinárodní, 2012. (Anonymizováno).
64. SAMMONS, P. et al. *Effective Pre-school and Primary Education 3-11: Influences on Children's Cognitive and Social Development in Year 6*. Research brief DCSF-RB048-049. London, 2008. ISBN 978 1 84775 229 1.
65. SAMMONS, P. Equity and Educational Effectiveness. In PETERSON, P., BAKER, B. a McGAW, B. (eds). *International Encyclopedia of Education. (Third edition)*. Roč. 2010, díl 5, s. 51-57. ISBN 978-0-08-044894-7.
66. SANDE, M. van de. De leerar als opvoeder tot ouderbetrokkenheid. In: Hogenes, M. et al. (ed). *De leerkracht als opvoeder*. Den Haag: SDU Uitgevers, 2010. ISBN 978 90 12 13359 3.
67. SANDERS, M. G. a EPSTEIN, J. *School-family-community partnerships in Middle and High Schools: from Theory to Practice*. Report No. 22, 1998. [online]. Dostupné z <http://www.csos.jhu.edu/CRESPEAR/techReports/report22.pdf>
68. SELIGMAN, M. E. P. a CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 2000, roč. 55, č. 1, s. 5 – 14. ISSN 0003-066X.

69. SCHRITTESSER, I. The Role of Case Study in Teacher Education: An Attempt to Bridge the Gap between Action and Reflection. (Nedatováno). [online]. [cit. 20. 8. 2014]. Dostupné z <http://homepage.univie.ac.at/ilse.schrittesser/c/uploads/Schrittesser-Case-Method-in-TED.pdf>
70. ŚLIWERSKI, B. Z perspektywy pedagogiki personalistycznej. *Edukacja i dialog*, 1996, č. 6, s. 13 – 18. ISSN 0866-952X.
71. STAKE, R. E. *The Art of Case Study Research*. London: SAGE Publications, 1995. ISBN 9780803957671.
72. STAKE, R. E. *Multiple Case Study Analysis*. New York, London: The Guilford Press. ISBN 978-1-59385-248-1.
73. STARÝ, K. et al. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.
74. Strategie 2020. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. [online]. [cit. 24. 8. 2014]. Dostupné z http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
75. http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
76. SUTCLIFFE, D. *Kurt Hahn and the UWC with Other Founding Figures*. UWC Adriatic, 2013. ISBN 978-0957645806.
77. SVOBODOVÁ, J. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-53-2.
78. ŠEĎOVÁ, K. Tiché partnerství. Vztahy mezi rodiči a učitelkami. *Studia paedagogica*, 14 (1), 2009. s. 27-51. ISSN 1803-7437.
79. ŠTECH, S. Rodiče, děti a učitelé na začátku 2. stupně ZŠ – role rodinných očekávání. *Pedagogika*, 1994, roč. XLIV, č. 1, s. 48-53. ISSN 0031-3815.
80. ŠTECH, S. Pojetí vztahu rodiče a školy. *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, č. 1, s. 58-63. ISSN 0031-3815.
81. ŠTECH, S. a VIKTOROVÁ, I. Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně ZŠ. In *Pražská skupina školní etnografie. Typy žáků*. Praha: PedF UK, 1995.
82. ŠTECH, S. a VIKTOROVÁ, I. Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. In: *PSŠE: Co se v mládí naučíš*. Praha: PedF UK, 2001. (Druhé vydání). Supplementum 77, s. 144-164. ISBN 80-7290-046-3. (první vydání 1992).

83. Učitelské listy. [online databáze textů]. [cit. 24.8.2014]. Dostupné z https://sites.google.com/a/ceskaskola.cz/wiki/ke-stazeni/Bibliografie_UL_1993%E2%80%932008.rtf?attredirects=0
84. VIKTOROVÁ, I. a ŠTECH, S. Vztahy rodiny a školy - hledání dialogu. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B. (eds). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál 2001, s. 57 - 94. ISBN 978-80-7367-828-9.
85. VRTÍLKOVÁ, K. *Role inovativního pedagogického hnutí v ČR po roce 1989: Přátelé angažovaného učení*. Brno, 2005. Diplomová práce. Fakulta filozofická.
86. WALTEROVÁ, E. Srovnávací pedagogika v českém kontextu. In GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. (eds.). *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum 2006. ISBN 80-246-1313-1.
87. WEISS, H. a LOPEZ, M. E. Redefining family engagement in education. (Harvard family research project). *FINE Newsletter*, roč. I, č. 2, 2009.
88. WITT, C. de. *Ouders als educatieve partner. Een handreiking voor scholen*. Den Haag: Q Primair, 2007.
89. WOLFENDALE, S. Partnerships in learning: in the interests of children, benefiting all. Australian Council of State School Organisations (ACSSO), 2006. [online]. [cit. 20. 8. 2014]. Dostupné z www.acsso.org.au
90. Zákon o dohledu nad vzděláváním (niz. *Wet op het onderwijstoezicht*). [On-line databáze nizozemské vlády]. [cit. 20. 8. 2014]. Dostupné z <http://wetten.overheid.nl>
91. Zákon o primárním vzdělávání (niz. *Wet op het Primair Onderwijs*). [On-line databáze nizozemské vlády]. [cit. 20.8.2014]. Dostupné z <http://wetten.overheid.nl>
92. Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [Online portál veřejné správy]. [cit. 20. 8. 2014]. Dostupné z <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&nr=561~2F2004&rpp=15#seznam>.

Seznam zkratk použitých v textu

CIS	Rada mezinárodních škol (<i>Council of International Schools</i>)
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ECIS	Evropská rada mezinárodních škol (<i>European Council of International Schools</i>)
IB	Mezinárodní bakalariát (angl. <i>International Baccalaureate</i>)
IPC	Mezinárodní vzdělávací program pro primární školy (<i>International Primary Curriculum</i>)
ISSA	Mezinárodní asociace Step by Step (International Step by Step Assotiation)
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NEMES	Nezávislá mezioborová skupina pro školskou reformu
OISE	Ontarijský institut vzdělávání (z ang. <i>Ontario Institute of Education</i>).
PSŠE	Pražská skupina školní etnografie
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SIO	Nadace pro mezinárodní vzdělávání (nizozemsky <i>Stichting Internationaal Onderwijs</i>)
SKAV	Stálá konference asociací ve vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
ÚPV	Ústav pedagogických věd Filosofické fakulty Masarykovy Univerzity

ÚPPV	Ústav pedagogických a psychologických výzkumů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy
ÚVRV	Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy
VP	Výchovné partnerství
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
VZ	Výroční zpráva
ZŠ	Základní škola

Seznam příloh

Příloha A	Schéma řazení údajů v identifikátoru zdroje
Příloha B.....	Databáze případové studie ZŠ Mezinárodní
Příloha C.....	Databáze případové studie ZŠ Pražská
Příloha D	Databáze případové studie ZŠ Městská
Příloha E	Databáze případové studie ZŠ Vesnická

Příloha A

Schéma řazení údajů v identifikátoru zdroje

Jednotlivé identifikační údaje odkazů na zdroje jsou řazeny ve stanoveném pořadí, píše se kurzivou a oddělují lomítkem. Například *2/ROZ/UI/Mezin/2013* označuje druhý rozhovor s první učitelkou v ZŠ Mezinárodní, který proběhl v roce 2013.

- První údaj – identifikátor opakovaného sběru stejného typu dat ve stejné škole
 - *I* pro první atd.
- Druhý údaj – identifikátor druhu získaných dat
 - *ROZ* pro autentické výpovědi z rozhovoru
 - *sROZ* skupinový rozhovor
 - *tROZ* telefonický rozhovor
 - *AA* pro autentické výpovědi z audioarchivu autorky, které vznikly před zahájením realizace výzkumu, tj. nikoliv jako součást systematicky budované databáze případových studií (přesto je lze považovat v určitém ohledu za relevantní nebo ilustrativní).
- Třetí údaj – identifikátor **dotazované osoby** nebo **pozorované situace**
 - *R* rodič
 - *Ř* ředitel
 - *Zást* zástupkyně ředitele
 - *U* učitel nebo učitelka
 - *ZástR* oficiální zástupce rodičů
 - *výu* výuka
 - *jiné* jiná pozorovaná interakce, specifikovaná v textu
 - *setk* setkání
- Kód školy
 - *Mezin* ZŠ Mezinárodní
 - *Praž* ZŠ Pražská
 - *Měst* ZŠ Městská
 - *Ves* ZŠ Vesnická
- Datum pořízení záznamu

Příklady použití:

AA/ROZ/řed/Praž/2011

- Audioarchiv autorky, rozhovor s ředitelem ZŠ Pražské, pořízený v roce 2011.

2/ROZ/UI/Mezin/2013

- Druhý rozhovor s učitelkou 1 v ZŠ Mezinárodní, 2013.

jiné/výu/Měst/2014

- Terénní poznámky z druhého pozorování výuky v ZŠ Městské, 2014.

Příloha B

Databáze případové studie ZŠ Mezinárodní

ZŠ Mezinárodní ⁴³⁸	Druh kontaktu (chronologicky)	Identifikátor zdroje ⁴³⁹
I. fáze duben–červen2010	Terénní poznámky z výuky v přípravné a druhé třídě, ze školních tematických výletů a exkurzí, ze setkání zástupců školy a učitelů s rodiči, ze školní slavnosti a dalších akcí.	<i>1/výu/Mezin/2010</i> <i>1/jiné/Mezin/2010</i>
I. fáze sběru dat – rozhovory s rodiči a učiteli (duben–červen 2010)	Rozhovor s matkou 1 (asistent výuky, asistent pedagoga) – Acatia, Itálie	<i>1/ROZ/R1/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkou 2 (asistent výuky) – Zora, Rumunsko 46 min	<i>1/ROZ/R2/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkou 3 – Raja, Estonsko ⁴⁴⁰ 48 min	<i>1/ROZ/R3/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkou 4 – Heafter, Velká Británie 26 min	<i>1/ROZ/R4/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkou 5 (asist. pedagoga) – Shahirah, Singapur 48min	<i>1/ROZ/R5/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s učitelkou 1 – Finsko, Nizozemsko ⁴⁴¹ 52 min	<i>1/ROZ/U1/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkou 6 – Stanka, Chorvatsko 21 min	<i>1/ROZ/R6/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkou 7 – Ivanka, Bulharsko 20 min	<i>1/ROZ/R7/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkou 8 – Zineb, Egypt 17 min	<i>1/ROZ/R8/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkou 9 – Karla, Dánsko 25 min	<i>1/ROZ/R9/Mezin/2010</i>
	Rozhovor se zástupkyní ředitele – Velká Británie, Hongkong, Nizozemsko 20 min	<i>1/ROZ/Zást/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkou 10 – Veera, Finsko 37 min	<i>1/ROZ/R10/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkou 11 – Beth, Velká Británie 16 min	<i>1/ROZ/ZástR/Mezin/2010</i>

⁴³⁸ Sběr dat na ZŠ Mezinárodní probíhal ve třech fázích. Ve školním roce 2009/2010 jsem provedla většinu pozorování ve výuce, na která navazovaly v dubnu až červnu 2010 rozhovory s rodiči, učiteli a vedením školy. Druhá fáze proběhla v roce 2013, kdy jsem již data sbírala ve stejné struktuře jako na ostatních školách. Třetí fází bylo korespondenční ověřování dat a dílčích interpretací v roce 2014.

⁴³⁹ viz Příloha A – Schéma odkazů na zdroje

⁴⁴⁰ U rodičů žáků ZŠ Mezinárodní uvádím zemi, odkud respondenti pocházejí. Mají-li zkušenost se vzděláváním (vlastním nebo svých dětí) v jiných zemích (jako Estonska Raja z Kanady), zmiňuji to v textu tam, kde je to relevantní.

⁴⁴¹ U učitelů ZŠ Mezinárodní uvádím v chronologickém pořadí země, kde získali učitelské vzdělání a profesní zkušenosti.

	Rozhovor s matkou 12 – Rachel, Kanada 9 min	<i>1/ROZ/R12/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkou 13 – Sam, Velká Británie 21 min	<i>1/ROZ/R13/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkou 14 – Eleanor, Rwanda 7 min	<i>1/ROZ/R14/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s učitelkou 2 – Nizozemsko, Omán 24 min	<i>1/ROZ/U2/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkou 15 – Ema, Česká republika 55 min	<i>1/ROZ/R15/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s učitelkou 3 –Nizozemsko, Čína, Omán, Nigérie 27 min	<i>1/ROZ/U3/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s učitelkou 4 – Jižní Afrika, Polsko, Nizozemsko 38 min	<i>1/ROZ/U4/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s učitelkou 5 – Velká Británie, Německo, Nizozemsko 39 min	<i>1/ROZ/U5/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s ředitelem Sans-Frontièresem, Velká Británie, Hongkong, Katar, Nizozemsko 24 min(plus nedatované rozhovory mimo záznam2009 a 2010)	<i>1/ROZ/Ř1/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s učitelkou 6 – Nizozemsko, Velká Británie 29 min	<i>1/ROZ/U6/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkou 16 – Marion, Nizozemsko 1 h 06 min	<i>1/ROZ/R16/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s učitelkou 7 – Švédsko, Nizozemsko 14 min	<i>1/ROZ/U7/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s učitelkou 8 – Velká Británie, Nizozemsko 18 min	<i>1/ROZ/U8/Mezin/2010</i>
	Rozhovor s matkami 17 a 18 – Rosa, Rumunsko,Christabel, Nizozemsko 10 min	<i>1/sROZ/R17,18/Mezin/2010</i>
II. fáze sběru dat – pozorování, rozhovory rozhovorů s rodiči a pedagogy – červen 2013		
13.–14. června 2013	Terénní poznámky z návštěvy školy, z výuky a školní slavnosti	<i>2/výu/Mezin/2013</i> <i>2/jiné/Mezin/2013</i>
	Druhý rozhovor se zástupkyní ředitele 10 min	<i>2/ROZ/Zást/Mezin/2013</i>
	Druhý rozhovor s učitelkou 1 – Finsko 8 min	<i>2/ROZ/U1/Mezin/2013</i>
	Druhý rozhovor s učitelkou 4 – Jižní Afrika 10 min, mimo záznam	<i>2/ROZ/U4/Mezin/2013</i>

	Rozhovor s ředitelem Nástupcem 12 min	<i>ROZ/Ř2/Mezin/2013</i>
	Druhý rozhovor s matkou 1 – Acatia, Itálie 6 min	<i>2/ROZ/R1/Mezin/2013</i>
	Druhý rozhovor s matkou 2 – Zora, Rumunsko 6 min	<i>2/ROZ/R2/Mezin/2013</i>
	Druhý rozhovor s matkou 3 – Raja, Estonsko 7 min	<i>2/ROZ/R3/Mezin/2013</i>
	Druhý rozhovor s matkou 4 – Heather, Velká Británie (Cca 10 min, mimo záznam)	<i>2/ROZ/R4/Mezin/2013</i>
Korespondence	Organizační 2013, ověřovací 2014 s ředitelem a zástupkyní ředitele	<i>1/Koresp/Zást/Mezin/2013</i> <i>2/Koresp/Zást/Mezin/2014</i>
Prostudované dokumenty		
	Internetové stránky školy	Tam, kde prostudované dokumenty umožňují školu jednoznačně identifikovat, byl jejich zdroj z etických ohledů anonymizován. (Na tuto skutečnost vždy upozorňuje text).
	Průvodce školou (Schoolguide)	
	Zpráva nizozemské školní inspekce z šetření v ZŠ Mezinárodní (2012)	
	Zpráva o udělení akreditace pro používání kurikula IPC na základě evaluačního šetření (2009; reakreditace 2012).	
	Školní newsletter se slovem ředitele (14 denní periodicita; do r. 2012)	
	Blog ředitele školy (týdenní periodicita; od 2012)	
	Dopisy učitelů pro rodiče žáků na počátku integrované tematické jednotky (2007–2010)	
	Notýsek žáka s každotýdenním plánem učiva (2007– 2010)	
	E-maily ročníkových učitelů, shrnující průběh týdne (2009/2010)	

Příloha C
Databáze případové studie ZŠ Pražská

ZŠ Pražská	Druh kontaktu (chronologicky)	Identifikátor zdroje
21. srpna 2011 Audioarchiv autorky	Rozhovor s ředitelem ZŠ Pražská o účasti školy v projektu P na podporu pedagogického rozvoje školy. 26 min	<i>AA/1/ROZ/Ř/Praž/2011</i>
28. srpna 2011 Audioarchiv autorky	Rozhovor s vedoucí expertní rady projektu P.	<i>AA/1/ROZ/exp/Praž/2011</i>
28. března 2013	Celodenní školení (celý sbor) v rámci projektu P. 1 den (nestandardizované pozorování)	<i>Jiné/školení/Praž/2013</i>
28. března 2013	Rozhovor s rodičem 1 (Klára) 1 hod 6 min	<i>ROZ/R1/Praž/2013</i>
28. března 2013	Rozhovor s učitelkami 1 a 2 34 min	<i>ROZ/U1-2/Praž/2013</i>
2. dubna 2013	Setkání oficiálních zástupců rodičů a ředitele s rodiči žáků I. a II. tříd 1 hod 40 min (nestandardizované pozorování, audiozáznam)	<i>Jiné/setk/Praž/2013</i>
10. dubna 2013	Rozhovor s rodičem 2 (Ondřej), zakladatel Spolku rodičů 36 min	<i>ROZ/R2/Praž/2013</i>
10. dubna 2013	Terénní poznámky, audiozáznam ze zasedání organizačního výboru Spolku rodičů k přípravě Výroční slavnosti (8 matek + 2 zástupkyně ředitele + vedoucí kanceláře školy) 56 min (nestandardizované pozorování)	<i>Jiné/výbor/Praž/2013</i>
10. dubna 2013	Rozhovor s matkou 3 10 min (mimo záznam)	<i>ROZ/R3/Praž/2013</i>
15. dubna 2013	Druhý rozhovor s ředitelem školy 2 hod 30 min	<i>2/ROZ/Ř/Praž/2013</i>
30. března 2014	Rozhovor s matkou 4 mimo záznam	<i>ROZ/R4/Praž/2013</i>
30. května 2014	Návštěva ve výuce s párovým učitelem (I. třída) 45 min (nestandardizované pozorování)	<i>1/Výu/Praž/2014</i>
30. května 2014	Návštěva ve výuce – projektový den Domáci mazlíčci (I. třída) 30 min (nestandardizované pozorování)	<i>2/Výu/Praž/2014</i>
30. května 2014	Rozhovor s třídní učitelkou K. a párovou učitelkou N. 10 min	<i>ROZ/U3/Praž/2014</i> <i>ROZ/U4/Praž/2014</i>
30. května 2014	Třetí rozhovor s ředitelem školy 52 min	<i>3/ROZ/Ř/Praž/2014</i>
Korespondence květen 2014	Ověřovací – s ředitelem školy	<i>Koresp/Ř/Praž/2014</i>
4. července. 2014	Telefonický rozhovor s matkou 1 (Klára) 29 min	<i>2/tROZ/R1/Praž/2014</i>

Prostudované dokumenty		
	Internetové stránky školy	Tam, kde prostudované dokumenty umožňují školu jednoznačně identifikovat, byl jejich zdroj z etických ohledů anonymizován. (Na tuto skutečnost vždy upozorňuje text).
	Mezinárodní profesní rámec kvality (práce učitele) ISSA	
	Interní dokument, vztahující profesní kvality učitele ke způsobu jeho odměňování	
	Plán osobního pedagogického rozvoje učitele ZŠ Pražská	
	Výroční zprávy ZŠ Pražská a ZŠ Původní (předešlé působíště ředitele)	
	Inspekční zprávy (2)	
	Závěrečná zpráva ředitele z projektu PILOT 1 a PILOT Z (ZŠ Původní)	

Příloha D
Databáze případové studie ZŠ Městská

ZŠ Městská	Druh kontaktu (chronologicky)	Identifikátor zdroje
Listopad 2012	Kolaudace hřiště (nestandardizované pozorování)	<i>Jiné /kolaud/Měst/2012</i>
Únor 2013	Rozhovor s matkou 1 – Andrea (záznam ztracen)	<i>ROZ/R1/Měst/2013</i>
1. března 2013	Rozhovor s matkou 2 – Helena 40 min	<i>ROZ/R2/Měst/2013</i>
7. března 2013	Rozhovor s matkou 3 – Martina 47 min	<i>ROZ/R3/Měst/2013</i>
11. března 2013	Skupinový rozhovor s učitelkami J. a T. 1 hod 10	<i>sROZ/U1,U2/Měst/2013</i>
13. března 2013	První rozhovor s ředitelem 1 hod 12 min	<i>1/ROZ/Ř/Měst/2013</i>
19. března 2013	Rozhovor s učitelkou Z. 41 min	<i>ROZ/U3/Měst/2013</i>
20. března 2013	Návštěva kooperativní výuky ve II. třídě učitelky J. 2 vyučovací hodiny (nestandardizované pozorování)	<i>1/Výu/Měst/2013</i>
20. března 2013	Rozhovor s matkou – Vladka 23 min	<i>ROZ/R4/Měst/2013</i>
21. března 2013	Rozhovor s matkou 5 – Karla	<i>ROZ/R5/Měst/2013</i>
28. května 2013	Výroční slavnost celý den (nestandardizované pozorování)	<i>Jiné/Měst/2013</i>
13. června 2013	Setkání ředitele, učitelů a vychovatelek školní družiny s rodiči žáků přijatých do I. tříd 59 min (videozáznam ; v tu dobu zároveň probíhala II. fáze sběru dat v Mezinárodní)	<i>Jiné/setk/ Měst/2013</i>
30. května 2013	Výroční slavnost ZŠ Městské	<i>Jiné/slav/Měst/2013</i>
27. února 2014	Jednání volených zástupců Spolku rodičů s ředitelem školy 1 hod (nestandardizované pozorování)	<i>Jiné/výbor/Měst/2014</i>
Korespondence únor 2014	Zápis z jednání Spolku rodičů s ředitelem školy	<i>Jiné/Zápis/Měst/2014</i>
28. března 2014	Den učitelů – rodičovská výuka v celé škole 3 vyučovací hodiny (nestandardizované pozorování)	<i>Jiné/den-uč/Měst/2014</i>
2. dubna 2014	Kooperativní výuka v centrech aktivit, IV. ročník 45 min (nestandardizované pozorování, fotodokumentace)	<i>2/Výu/Měst/2014</i>
2. dubna 2014	Druhý rozhovor s ředitelem školy. Cca 30 min. Písemný záznam (bez audiozáznamu).	<i>2/ROZ/Ř/Měst/2014</i>
3. dubna. 2014	Rozhovor s učitelkou 4 28 min	<i>ROZ/U4/Měst/2014</i>

Prostudované dokumenty		
	ŠVP ZŠ Městské	Tam, kde prostudované dokumenty umožňují školu jednoznačně identifikovat, byl jejich zdroj z etických ohledů anonymizován. (Na tuto skutečnost vždy upozorňuje text).
	Výroční zprávy ZŠ Městské	
	Inspekční zprávy (3)	
	Ukázka korespondence učitelky T. s rodiči žáků, ukázka korespondence učitelky J. s rodiči žáků	
	Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA. Step by Step ČR. Praha, 2011 (České vydání).	
	Příručka pro mentory. Zvyšování pedagogických kompetencí pomocí ISSA pedagogických standardů. Step by Step ČR. Praha, 2006 (České vydání).	

Příloha E
Databáze případové studie ZŠ Vesnická

ZŠ Vesnická	Druh kontaktu	Identifikátor zdroje
Květen 2013	Oslovení, ověřování kritérií, příprava první návštěvy školy Záznam telefonického rozhovoru s ředitelem (5 min)	<i>1/ROZ/Ř/Ves/2013</i>
27. května 2013	Ranní kruh a první dvě vyučovací hodiny 1 hod 40 min (nestandardizované pozorování) Audiozáznam + přepis	<i>1/Výu/Ves/2013</i>
27. května 2013	První rozhovor s ředitelem školy 45 min (bez záznamu)	<i>1/ROZ/Ř/Ves/2013</i>
Červen 2013	Korespondence – ověřování dat z první návštěvy školy	
19. srpna 2013	Druhý rozhovor s ředitelem (v Okresním Městě) 2 hod 30 min	<i>2/ROZ/Ř/Ves/2013</i>
26. září 2013	Druhá návštěva školy Skupinový rozhovor s matkami žáků II. ročníku 27 min Setkání ředitele s rodiči žáků prvního ročníku (téma: zpětná vazba k výukovým videím) 10 min (nestandardizované pozorování) Skupinový rozhovor s matkami a otcem žáků I. tříd 11 min	<i>sROZ/R1,R2/Ves/2013</i> <i>sROZ/R3- R5/Ves/2013</i> <i>jiné/setk/Ves/2013</i>
10. října 2013	Společné vystoupení s ředitelem na konferenci (40 min)	
23. dubna 2014	Třetí (celodenní) návštěva školy Ranní kruh a dvě vyučovací hodiny (nestandardizované pozorování, videozáznam)	<i>2/Výu/Ves/2014</i>
	Rozhovor s nepedagogickou pracovnící 5 min	
	Rozhovor s učitelkou čtvrtého a pátého ročníku 26 min	<i>ROZ/U/Ves/2014</i>
	Rozhovor s matkou 45 min	<i>ROZ/R6/Ves/2014</i>
	Třetí rozhovor s ředitelem školy (v Okresním Městě) 60 min	<i>3/ROZ/Ř/Ves/2014</i>
1. května 2014	Čtvrtý rozhovor s ředitelem školy (v Okresním Městě) 1 hod 44 min	<i>4/ROZ/Ř/Ves/2014</i>
květen až červenec 2014	Korespondence Ověřování interpretace s ředitelem školy	<i>Koresp/Ř/Ves/2014</i>
Prostudované dokumenty		
	Třídni kniha, kniha návštěv ZŠ Vesnické	Tam, kde prostudované dokumenty umožňují školu jednoznačně identifikovat, byl jejich zdroj z etických ohledů anonymizován. (Na tuto skutečnost vždy upozorňuje text).
	ŠVP ZŠ Vesnické	
	Výroční zprávy ZŠ Vesnické	
	Inspekční zprávy (1)	
	Ukázky e-mailové komunikace ředitele s rodiči žáků	
	Dopis matky řediteli školy	

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Doktorský studijní program Pedagogika

Výchovné partnerství jako jedna z dimenzí vztahu rodičů a školy

Autoreferát disertační práce

Mgr. Magdalena Marešová

Školitel: Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Oponenti:

Doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

Prof. PhDr. Milan Pol, CSc.

Místo obhajoby: Olomouc, Ústav pedagogiky a sociálních studií

Olomouc, 29. 8. 2014

Shrnutí

Výchovné partnerství bylo nejprve teoreticky vymezeno jako preskriptivní koncept, a to na základě rešerše odborné literatury prokazující významný vliv pozitivních a produktivních vztahů učitelů a rodičů jak na rozvoj dítěte, tak na rozvoj dovedností dospělých aktérů. Hlavní výzkumná otázka zněla, co vypovídá o výchovném partnerství situovaná zkušenost aktérů, tedy rodičů a učitelů: mohou shody i rozdíly napříč školami pomoci porozumět zkoumanému fenoménu?

K získání odpovědi byl zvolen výzkumný design vícečetné případové studie, v níž je případem míněn první stupeň základní školy. K výběru případů i informantů byl použit vlastní konceptuální rámec (preskriptivně chápaného) výchovného partnerství. Při sběru dat k jednotlivým případům byly uplatněny tři nástroje: polostrukturované rozhovory s rodiči, učiteli a řediteli škol; zúčastněná pozorování jejich interakcí a analýza dokumentů.

Fenomenologicko-interpretativní analýza datových souborů vedla k vytvoření čtyř idiografických zpráv o historii a subjektivních významech zkušeností s výchovným partnerstvím na prvním stupni tří českých škol a mezinárodní primární škole, završených souhrnnou analýzou napříč případy.

Jednotné interpretační schéma, uplatněné při budování zpráv o případech, umožnilo v závěru práce konstatovat, že výchovná partnerství nejsou nahodilými inovacemi, nýbrž projevem hodnotového jádra zkoumaných škol, jež dlouhodobě určuje podobu výuky i interakcí dospělých a jejich zaměření na rozvoj dětí a podporu jejich učení.

Ředitelé škol hrají klíčovou roli v procesu reflexe hodnotového jádra vzrůstajícím množstvím partnerů napříč školou (učiteli i rodiči). Tato reflexe a dialog o ní zapojuje partnery a jejich zdroje do společenství hledání cílů vzdělávání (a výchovy obecně) v dnešní době, čímž je toto partnerství přínosné pro děti i dospělé aktéry.

V obecné rovině může být výchovné partnerství ve zkoumaných školách interpretováno jako projev přechodu od kulturně-transmisivního k rozvíjejícímu pojetí cílů výchovy a vzdělávání a jako součást demokratické diskuse o tomto pojetí.

Summary

This thesis aimed at researching the *partnership in learning* as a dimension in the school-parents relationship. The partnership in learning was specified as a prescriptive concept, based on the research evidence that positive and productive relationships between parents and teachers have a powerful influence on the development of the child as well as of the adult educators' skills. The research questions addressed were: What does the situated experience of the partners – teachers and parents – tell about the partnership in learning? Can the shared patterns as well as differences across the schools help us understand the nature of the studied phenomenon?

A multiple case study research was chosen with primary schools as selected cases. The prescriptive conceptual frame of partnership in learning was applied in order to select cases and informants. Three methods were used to collect data: semi-structured interviews with parents, school leaders and teachers; participant observations and the analysis of the schools' documents.

The interpretative phenomenological analysis of data sets resulted in four idiographic reports on the history and meaning of the experience with partnerships in learning in three Czech primary schools and an International Primary School. An analysis across the cases was made, capturing the aggregated experience of these schools. The interpretative scheme used across cases suggests that partnerships in learning are not random innovations: they seem to stem from the same core values system of each school which shaped the instructional processes and interactions, focusing them primarily on supporting the children's learning and development. The school leaders play a crucial role in the process of making the core values conscious by means of reflection shared by growing numbers of partners, both teachers and parents, within schools. This reflection and the dialogue bring the partners and their resources in the community where aims and the meaning of education are sought, making this partnership beneficial for the children and adults alike.

To present a more general conclusion, the concept of partnership in learning understood through the experience accumulated in these schools can be interpreted as emblematic for the transition from the culturally transmissive to developmentally oriented educational aims, as well as for the ongoing democratic discussion about these aims.

Obsah

1	Téma a cíl práce.....	5
2	Přehled stavu zkoumané problematiky.....	5
2.1	Vybraná empirická zjištění a konceptuální aspekty domácího výzkumu	5
2.2	Vybraná empirická zjištění a konceptuální aspekty zahraničního výzkumu	6
3	Vlastní konceptuální a metodologický rámec	9
3.1	Koncept výchovného partnerství	9
3.2	Uplatnění konceptu v metodologii výzkumu.....	11
3.3.	Vybrané případy škol.....	12
4	Původní výsledky práce	12
4. 1	Ředitelé zkoumaných škol	12
4.2	Učitelé zkoumaných škol	13
4.3	Rodiče ve zkoumaných školách	13
5	Závěrečná interpretace případů.....	14
6	Přínos pro teorii a praxi	14
7	Výběr použité literatury	16
8	Curriculum vitae, přehled publikací a odborných aktivit	17
9	Anotace/Annotation.....	19

1 Téma a cíl práce

Tato práce je motivována zájmem o školy, které vstupují do specifického vztahu s rodiči tím, že jim umožňují poznávat různé podoby školního života jejich dítěte a zajímají se o jeho život mimoškolní; podněcují rodiče k tomu, aby svým zájmem o dítě přispívali k jeho pozitivní zkušenosti se školou; využívají stávajících rodičovských možností a kapacit k podpoře výchovy a vzdělávání dítěte, anebo společně s rodiči hledají možnosti nové.

Toto zaměření zužuje téma práce na jednu z dimenzí vztahu mezi rodiči a školou, kterou nazývám výchovným partnerstvím. Cílem předkládané práce je nejprve koncept výchovného partnerství vymezit a poté popsat a analyzovat autentické zkušenosti aktérů s jeho projevy.

2 Přehled stavu zkoumané problematiky

2.1 Vybraná empirická zjištění a konceptuální aspekty domácího výzkumu

Publikační aktivitu začal ve vztahu k tématu rodičů a školy vyvíjet od roku 1992 okruh autorů spojený s Pražskou skupinou školní etnografie (dále PSŠE),¹ a to především z perspektivy pedagogické psychologie. Pro autory z tohoto okruhu je škola především prostředím situované - a velmi diferencované - zkušenosti aktérů.²

V roce 2001 zahájil Ústav pedagogických věd Masarykovy Univerzity (dále ÚPV) řešení projektu „Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy.“ Závěrečná studie³ konstatuje, že rodiče jsou v českých školách vnímáni především jako problém, a to značné míry a priori: školy jim totiž umožňují nahlédnout do pedagogické každodennosti jen zřídka a pokud je vůbec zapojují, tedy především do jednorázových akcí, jako jsou různé besídky či vystoupení. Podle výzkumníků aktivity školy vůči rodičům málokdy přesahují rámec běžných a formálních postupů.“

Za klíčové považují zjištění další zjištění studie, že spokojenost rodičů a učitelů se vzájemným vztahem nesouvisí tolik s aktivitami školy, jako s mentálním konstruktem, který si o rodičích vytvářejí jak lidé ve škole, tak rodiče sami. Pro zjištění převládající podoby těchto mentálních konstruktů odvodili výzkumníci z literatury čtyři základní typizované role,

¹ Srov. ŠTECH, S. a VIKTOROVÁ, I., 1992 [2001]; ŠTECH, S., 1994.

² Pražská skupina školní etnografie. Srov. <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/psse/index.php?p=onas>

³ RABUŠICOVÁ, M. et al., 2004.

do nichž může rodič ve vztahu ke škole vstupovat: klient, partner, občan a problém. Zjistili, že konstrukt rodiče jako partnera školy koreluje se spokojeností aktérů se vzájemným vztahem, ačkoliv není příliš častý. Pro další výzkum tak zůstala otevřená otázka, jak probíhají procesy, při nichž se partnerství a vzájemná spokojenost utvářejí.

Na vztah rodičů a pedagogů uvnitř škol důkladně zaměřila vícečetná případová studie autorů z okruhu ÚPV, zkoumající organizační učení.⁴ Ve výpovědích pedagogů figurovala spolupráce s rodiči jako jedno z (devíti) témat organizačního učení, které ve školách probíhá. Ve vztahu k zaměření této práce je významné zjištění, že a) komunikaci s rodiči „vymýšlí a uvádí v život“ vedení škol, b) že tato komunikace probíhá v každodenní realitě spíše na individuálních úrovních.⁵

Studie ÚPV z roku 2004 instrumentálně rozlišila v partnerství mezi rodiči a školou dimenzi výchovnou a sociální. Výchovné partnerství bylo vymezeno jako „budované zejména v zájmu péče o děti, jejich výchovu a vzdělávání,“ v konstrukt sociálního partnerství šlo „v první řadě o rozvoj školy jako instituce a tím v důsledku i o poskytování kvalitnějších vzdělávacích služeb žákům.“⁶ Faktorová analýza ukázala, že čeští rodiče sami sebe chápou, a jsou i lidmi ze školy chápáni, častěji jako partneři výchovní než sociální. Součástí výzkumu byly i případové studie, přesto autoři hledali příklady výchovného i sociálního partnerství spíše v zahraniční literatuře.⁷

Kvalitativním výzkumem rodičovských rolí a strategií, uplatňovaných vůči škole, zjistila v roce 2009 K. Šedřová, že rodiče nevystupují aktivně ani vůči škole, o níž předpokládala, že v ní vztahy s rodiči existují v „nejlepší možné“ podobě.⁸ Učitelé vykonávají před rodiči „úhybné rituály,“⁹ proto autorka označila partnerství mezi školou a rodiči za tiché. *Contradictio in adiecto* tiché partnerství je výrazem pochybnosti, nakolik o partnerství jde.

2.2 Vybraná empirická zjištění a konceptuální aspekty zahraničního výzkumu

Potřebu strukturovat zahraniční debatu ve vztahu k tématu komplikuje obrovská proliferace odborných textů, zaměřených na vztah rodiny a školy. Někteří badatelé soudí, že již není v možnostech žádného výzkumníka sledovat informace o dění v této oblasti, dostupné

⁴ POL, M. et al., 2013.

⁵ Tamtéž, s. 80nn.

⁶ RABUŠICOVÁ, M. et al., 2004, s. 53.

⁷ Tamtéž, s. 52-71.

⁸ ŠEŘOVÁ, K., 2009, s. 30.

⁹ Tamtéž, s. 48n.

díky internetu.¹⁰ Situaci usnadňují dvě okolnosti – předně ta, že rešerši zahraniční literatury do roku 2003 provedl kolektiv autorů monografické studie vedený prof. Rabušicovou,¹¹ a dále ta, že v následujících letech byla publikována série metaanalýz, které dosavadní výzkumné nálezy významně zpřehlednily.

Téměř tři dekády převládal ve výzkumu vztahu rodičů a školy konceptuální rámec spojovaný s americkou badatelkou J. Epsteinovou, spolupracovnicí J. S. Colemana, vyvinutý v průběhu osmdesátých let.¹² Koncept zapojování rodičů (*parental involvement*) měl umožnit měření vlivu vztahu rodičů a školy na školní úspěšnost žáků. Stojí za ním (sociologická) představa dvou oddělených institucí, jejichž chování lze shrnout do šesti rovněž oddělených měřitelných kategorií.¹³ Jsou to: (1) rodičovství a rodičovské dovednosti, (2) obousměrná komunikace školy s rodinou, (3) dobrovolnictví rodičů na půdě školy, (4) domácí příprava, tedy učení rodičů s dítětem, (5) podíl rodičů na správě školy a (6) zapojení do širší komunity.¹⁴

Metaanalýza z roku 2002 konstatovala, že „pracují-li školy, rodiny a společenství společně na podpoře učení, dětem se ve škole daří lépe, zůstávají v ní déle a mají ji raději.“¹⁵ Autorky zdůraznily, že měřitelný dopad na vzdělávací výsledky mají jen ty podoby zapojování rodičů, které souvisejí s učením.¹⁶

Diferencovanější vhled do problematiky poskytla metaanalýza britských vědců z roku 2003, zadaná ministerstvem vzdělávání. Podle ní jsou výsledky nejmladších školních dětí nejvíce ovlivněny spontánním zapojováním rodičů, a nikoliv tedy zapojováním, které řídí škola, jak předpokládal Epsteinové model.¹⁷ Profesoři Desforges a Abouchaar označili za nejúčinnější „páku“ školního úspěchu dítěte zájem rodičů o dítě a takové formy domácí komunikace rodičů s dítětem, které pomáhají utvářet jeho prosociální, pro-učící sebepojetí

¹⁰ Např. PUSHOR, D. a RUITENBERG, C., 2005.

¹¹ Viz výše, 1.2.2.

¹² K historii jeho utváření srov. např. SANDERS, M. G. a EPSTEIN, J., 1998. Badatelské aktivity J. Epstein a jejích spolupracovníků navazovaly částečně na Colemanovy výzkumy z 60. let o vztahu socioekonomického zázemí a školní úspěšnosti žáků, ale především na jeho pozdější výzkumy z 80. let v katolických školách, které překonávaly vliv znevýhodňujícího socioekonomického zázemí studentů sdílením informací, zkušeností a hodnot s jejich rodiči.

¹³ Právě pro představu ostrých hranic, oddělujících obě instituce, stejně jako hranic oddělujících jednotlivé kategorie je model kritizován jako redukcionistický či mechanický. Kritici požadují chápání školy jako živého, komplexního systému, prostředí či společenství, s pohyblivými hranicemi. Srov. např. PRICE-MITCHELL, M., 2009.

¹⁴ Model byl využit i v českém prostředí, a to u kvalitativně orientovaných prací. Srov. např. ŠEĐOVÁ, K., 2009; ČAPEK, R., 2013

¹⁵ HENDERSON, A. T. a MAPP, K., 2002, s. 7. (Vlastní překlad, zvýrazněno dodatečně).

¹⁶ Tamtéž, s. 38.

¹⁷ DESFORGES, Ch. a ABOUCHAAR, A., 2003.

a vysoké aspirace.¹⁸ Studie dále potvrdila, že spontánní zapojování rodičů stoupá s vyšším socioekonomickým postavením rodiny a vyšším vzděláním matky, a naopak klesá s rostoucím věkem dítěte a tam, kde dítě vychovává jen jeden rodič a rodina trpí materiálním nedostatkem.

Tyto závěry jsou konzistentní s výzkumy zaměřenými na efektivitu škol (*school effectivity research*, dále SER). P. Sammons v Mezinárodní encyklopedii vzdělávání vymezila SER široce, jako úsilí o „rozpletení komplexních vazeb mezi tím, co si (...) každý mladý člověk přináší do školy,“ a jeho školní zkušeností, a to s ohledem na otázku, jak tyto skupiny proměnných společně ovlivňují pozdější vývoj a životní šance člověka.¹⁹ SER prokázal klíčový vliv „domácího prostředí pro učení“ (*home learning environment*) na vzdělávací výsledky dětí a tím na efektivitu školního vzdělávání.²⁰ V první dekádě 21. století přispěly oba konvergující výzkumné směry v USA i Velké Británii ke kodifikaci takových strategií vzdělávací politiky, které cíleně dorovnávají vzdělávací šance dětí ze znevýhodněných rodin.²¹

Další americká metaanalýza z roku 2005 konstatovala, že pro vzdělávací výsledky žáků může mít zásadní přínos společné čtení s dětmi, a především potvrdila přínos partnerských vztahů rodičů s učiteli u všech skupin žáků bez ohledu na socioekonomické postavení, rasu a pohlaví.²² Tato zjištění jsou silným argumentem pro to, aby se školy otevřely partnerství se všemi jejich rodiči a vysvětlily jim významný přínos i těch aktivit, které vyžadují minimální socioekonomický (kulturní, vzdělanostní atd.) kapitál. Důrazem na cílený postup vedení škol i tato metaanalýza konverguje s výzkumem efektivit škol (SER), přesněji s tou jeho částí, která je ovlivněna teorií systémů a zkoumá procesy učení a vedení ve školách (*leadership and learning*). Přehledová studie z roku 2000 o tomto směru výzkumů konstatovala, že potvrdil prokazatelnou souvislost mezi efektivitou školy a procesy 1) efektivního vedení (*leadership*), 2) rozvíjení a udržování přednostního zaměření pozornosti na učení žáků, 3) vytváření pozitivní kultury školy, zaměřené na sdílení vize a 4) zapojování rodičů, které je produktivní a přiměřené jejich dovednostem.²³

¹⁸ Tamtéž, s. 86.

¹⁹ Srov. SAMMONS, P., 2010, s. 54. (Vlastní překlad).

²⁰ Srov. např. SAMMONS, P. et al., 2008.

²¹ Srov. Every Child Matters, 2004; No child left behind, 2001.

²² Srov. JEYNES, W. H., 2005, s. 260. Studie zkoumala přínosy zapojování rodičů v městských školách (tj. školách s vysokou socioekonomickou, kulturní a rasovou diverzitou žákovských populací).

²³ TEDDLIE, C. a REYNOLDS, D., 2000, cit. dle SAMMONS, P., 2010. Pro svou argumentaci jsem vybrala z celkem **devíti** procesů, doložitelně probíhajících v efektivních školách, pouze **čtyři**, které explicitně souvisejí se vztahem rodičů a školy.

Tyto nálezy zpochybnily předpoklad jednoduché kauzality mezi školní úspěšnosti dětí a tím, jak škola zapojuje jejich rodiče v šesti oddělitelných oblastech. Pro kritiky Epsteinové modelu je její operacionalizace partnerství projevem nepřijatelného redukcionismu²⁴ nebo dokonce „protektorátního“ chápání role školy.²⁵ Řada výzkumníků proto místo termínu zapojování rodičů (*parental involvement*), akcentujícího roli školy, upřednostňuje termín angažovanost rodičů (*parental engagement*), protože podle nich lépe vystihuje roli, potenciál a zodpovědnost rodičů. Přehledové studie, zaměřené již na výzkum rodičovské angažovanosti, znovu ukázaly, že potenciál rodičů přispět ke školní úspěšnosti dětí se zvyšuje tehdy, pokud jejich aktivita souvisí s učením dětí.²⁶

Jednotný terminologický úzus se nicméně neustálil. Někteří autoři užívají termín zapojování rodičů, angažovanost rodičů či jiné termíny jako synonyma, jiní mezi nimi důsledně rozlišují. Přesto je představa o přínosech aktivně rozvíjeného (či „prohloubeného“) partnerství mezi školou a **všemi** rodiči žáků v posledních letech již široce sdílená.²⁷ Tím je toto partnerství preskriptivním konceptem.

3 Vlastní konceptuální a metodologický rámec

3.1 Koncept výchovného partnerství

Zjištění domácího výzkumu, že spokojenost se vzájemnými vztahy rodičů a české školy je vyšší tam, kde se rodiče vnímají (a jsou školou vnímáni) jako partneři,²⁸ do jisté míry odpovídá zjištěním zahraničního výzkumu, že „pozitivní a produktivní“ vnímání partnerství s rodiči zvyšuje efektivitu školy při splnění dalších podmínek, zejména při zaměření pozornosti na individuální učení žáků. Právě důraz na učení ukazuje na možnost využít pojem **výchovné partnerství**, který zavedli v domácím kontextu výzkumníci z brněnského ÚPV v roce 2004. Konstruovali ho sice jako individuální strategie rodičů, uplatňované v zájmu péče o vlastní dítě - a tedy *implicitě* jako společensky méně přínosnou podobu partnerství oproti partnerství sociálnímu -, přesto lze tuto konstrukci využít právě kvůli vztahu k podpoře individuálního učení. Výchovné partnerství představuje takovou dimenzi vztahu mezi rodiči a školou, v níž obě strany hledají způsoby, jak podporovat dítě, jeho úspěch a rozvoj, i kdyby

²⁴ Srov. PRICE-MITCHELL, M., 2009.

²⁵ Srov. PUSHOR, D. a RUITENBERG, C., 2005; WITT, C. de, 2007; PRICE-MITCHELL, M., 2009, SANDE, M. van de, 2010 aj.

²⁶ Srov. HARRIS, A. a GOODALL, J., 2007.

²⁷ Někteří autoři například píšou o „komplementárním učení“ dětí, k němuž mohou přispívat – ideálně ve vzájemné shodě - jak škola, tak rodiče, přičemž tyto přínosy jsou zvláště viditelné u dětí ze znevýhodňujícího prostředí. Srov. WEISS, H. a LOPEZ, M. E., 2009.

²⁸ RABUŠICOVÁ, M. et al., 2004.

to znamenalo jen doma s dítětem častěji číst. Takový vztah se může jistě vyvinout i v partnerství sociální, zejména disponují-li rodiče patřičnými zdroji.

Základ mého vlastního konceptuálního rámce výchovného partnerství přibližuje tabulka 1. Principiálně jsem vyšla z 6 kategorií Epsteinové modelu „měřitelného“ partnerství školy s rodiči, avšak vyvažuji je vybranými atributy „prohloubeného“ konceptu partnerství, v němž jsou důležité pozitivní a produktivní vztahy ve společenství dospělých vychovatelů, které prosazuje vedení školy a které jsou zaměřeny především na procesy učení.²⁹

Kategorie operacionalizovaného (měřitelného) partnerství P.³⁰	Atributy výchovného partnerství VP.
Školy:	
Podporují dovednosti rodičů	Vysvětlují rodičům, jak podporovat učení dětí a sdílejí s rodiči informace o silných stránkách dítěte, jeho mimoškolní zkušenosti, zájmech apod.
Uplatňují inovativní obousměrné formy komunikace s rodiči	Poskytují rodičům informace a zpětnou vazbu o pokroku jejich dítěte, zaměřují dialog na podporu dítěte a jeho učení. V zájmu podpory dítěte zároveň usilují o specifické informace od rodičů.
Zapojují rodiče (ve škole) do činností, spojených s učením	Nabízejí rodičům možnost učit se – společně, sdílením zkušeností – o učení dětí, využívají nejrůznějších zdrojů rodičů (rodin) k podpoře učení dětí, zvou rodiče, aby se podíleli na výuce. Využívají znalosti rodičů k podpoře učení dětí.
Podněcují rodiče k (domácí) komunikaci s dítětem o škole, vzdělávání, učení	Nabízejí rodinám k diskusi témata, související s učením, podněcují a přijímají domácí aktivity zaměřené na společné čtení s dítětem, „výzkum“ rodičů s dítětem apod.
Dávají rodičům reálný, ne jen formální podíl na rozhodování ve škole	Vítají iniciativu rodičů ve vztahu k podpoře učení žáků
Jsou otevřené vůči komunitě kolem školy.	Umožňují rodičům a dalším členům společenství, aby se podíleli na aktivitách školy a hledali způsob, jak k nim přispět.

Tabulka 1: Konceptuální kritérium pro výběr škol, kde je partnerství s rodiči možné považovat za partnerství výchovné.

²⁹ TEDDLIE, C. a REYNOLDS, D., 2000, cit. dle SAMMONS, P., 2010. Tento prohloubený koncept partnerství souvisí s poznatky o efektivitě škol. Viz výše.

³⁰ Jde o kategorie konceptuálního rámce „zapojování rodičů.“ Viz výše, 1. 3. 1.

3.2 Uplatnění konceptu v metodologii výzkumu

Z metodologického hlediska je překládaná práce projevem úsilí nalézt „empirický korelát výchovného partnerství“ ve školách podle uvedeného konceptu a popsat a analyzovat situovanou zkušenost dospělých aktérů s ním. Zvolila jsem přístup orientovaný na zkoumání případu, protože hledané výchovné partnerství vnímám jako fenomén, jemuž je žádoucí porozumět prizmatem zkušenosti aktérů, situované v „životě“ konkrétního případu. A protože lze předpokládat, že více případů dokáže o zkoumaném fenoménu vypovědět více než případ jediný, zvolila jsem jako celkovou výzkumnou strategii vícečetnou (kolektivní) případovou studii, a to interpretativně založenou. Jejím cílem tedy není formulovat teorii výchovného partnerství, nýbrž porozumět tomu, jak se fenomén výchovného partnerství projevuje ve zkušenostech dospělých aktérů a jak se výchovné partnerství na jednotlivých školách utvářelo. K výběru případů i jednotlivých informantů jsem využila výše popsany konceptuální rámec.

Tabulka 1 je do jisté míry vnitřně rozporná, protože atributy „prohloubeného“ partnerství plní ve vztahu k šesti kategoriím integrativní funkci, čímž dělení na oddělené kategorie ztrácí smysl.³¹ Proto považuji za nutné výslovně zdůraznit, že **šlo jen o konceptuální analytickou „mřížku,“ která mi posloužila při výběru případů, avšak při interpretaci dat jsem se pokoušela tyto teoretické předpoklady maximálně potlačit, aby vznikla ucelená výpověď o podobě výchovného partnerství v jednotlivých školách a posléze o agregované zkušenosti aktérů napříč případy.**

Není bez zajímavosti, že K. Šedřová pro svou výše zmíněnou kvalitativní studii partnerství české základní školy s rodiči záměrně vybrala školu, o níž předpokládala, že má předpoklady s rodiči spolupracovat, a přesto v ní při analýze dat identifikovala jen dvě z šesti kategorií podle Epsteinové modelu. Vybírala jsem tedy případy, kde jsou přítomny čtyři a více kategorií, a navíc atributy, které na základě odborné literatury připisují výchovnému partnerství.

³¹ Jde zejména o to, že v prohloubeném konceptu partnerství se odrážejí poznatky o významu spontánního zapojování rodičů do vzdělávání dětí, čímž se důraz přesouvá na stranu rodiny (viz výše, kapitola 1) neboli takzvanou rodičovskou angažovanost. Rozdělování do kategorií do jisté míry podporuje mechanistické přemýšlení o škole jako jediném „místě“ učení. Srov. PRICE-MITCHELL, M., 2009 aj.

3.3. Vybrané případy škol

Případ pro potřeby studie vymezují jako primární školu. Důvody jsou dva: předně ten, že s rostoucím věkem dítěte se míra zapojení rodičů ve vztahu ke škole snižuje,³² proto lze první stupeň škol jednoznačně považovat za bohatší na sledovaný fenomén; druhý důvod spočívá v tom, že primární a nižší sekundární škola v českých podmínkách představují dvě různá prostředí, a tím i odlišné případy ke zkoumání zvoleného fenoménu.

S uvážením všech výše popsaných kritérií a po prozkoumání širšího seznamu škol jsem do vícepřípadové studie vybrala tyto čtyři případy:

- a) mezinárodní primární školu v Nizozemsku (případ Mezinárodní)
- b) první stupeň rostoucí základní školy v Praze (případ Pražská)
- c) první stupeň rodiči vyhledávané základní školy ve velkém městě (případ Městská)
- d) vesnickou školu neúplně organizovanou s pěti postupovými ročníky (případ Vesnická).

4 Původní výsledky práce

Jádro práce tvoří čtyři rozsáhlé idiografické zprávy o případech, popsané v kapitolách 3 – 6. V jednání a zkušenostech aktérů se pokoušejí zachytit fenomén výchovného partnerství a přiblížit ho „zkušenostně a situovaně,“³³ se zaměřením na individuální historii případu. Sedmá kapitola analyzovala agregovanou zkušenost jednotlivých skupin aktérů napříč případy, kapitola osmá se pokusila přiblížit výchovné partnerství jako proces a určit jeho „místo“ v životě zkoumaných škol. Závěrečná zjištění práce lze shrnout do následujících bodů:

4. 1 Ředitelé zkoumaných škol

Klíčová role ředitelů škol je zjevná ve všech zkoumaných případech. Symbolicky ji vyjadřuje ZŠ Vesnická, kde ředitel a škola bezmála jedno jsou. Všichni ředitelé vedou učitele k tomu, co sami považují za důležité - směřují jejich pozornost a spolupráci k reflexi procesů učení a vyučování. Vedou je k tomu, aby (tak jako oni sami) vstupovali s rodiči do

³² DESFORGES, Ch. a ABOUCHAAR, A., 2003, s 4. V českých podmínkách srov. RABUŠICOVÁ et al., 2004, s. 45: „Zdá se tedy, že čím je dítě starší, tím slabší je partnerství mezi rodinou a školou.“

³³ STAKE, R. E., 2006, s. 307.

pozitivních a produktivních vztahů partnerství, které je opět zaměřeno na učení a podporu dítěte.

Přesvědčení ředitelů o výchovném efektu partnerství s rodiči je také patrné napříč případy. Ředitelé rozlišují dopad výchovného partnerství na různé skupiny: děti, ale i rodiče, potažmo školu a společnost. Všichni ředitelé zkoumaných škol si uvědomují, že aby rodič mohl projevovat zájem o učení dítěte (a jeho školní zkušenost) a poskytovat dítěti účinnou podporu, musí sám porozumět tomu, co dítě ve škole zažívá. Napříč školami se liší podoba a intenzita výchovného partnerství i hloubka, s níž ho reflektují ředitelé i učitelé.

Ochota učit se je patrně systémový předpoklad výchovného partnerství. Všichni ředitelé (zkoumaných) škol v ČR vedou své učitele k tomu, aby se učili z postupů systematizovaných v zahraničí. Ředitelé, sami otevření vůči učení „bez hranic,“ vyžadující stejnou otevřenost od svých učitelů, umí patrně docenit význam, který může mít i pro rodiče porozumění jazyku školy.

Předmětem systematického organizačního učení je výchovné partnerství s rodiči jen v jedné ze zkoumaných škol (Mezinárodní).

4.2 Učitelé zkoumaných škol

Analýza napříč případy ukázala, že každodenní naplňování výchovného partnerství do značné míry závisí a) na podpoře ze strany učitelů, b) na jejich profesionálních dovednostech a fyzické kapacitě. Za klíčové ve vztahu k výchovnému partnerství lze považovat důvěru učitelů v rodiče a tyto dovednosti na straně učitelů:

- zprostředkovat rodičům zkušenost s výukou,
- komunikovat s rodiči o procesech učení a rozvoji dítěte,
- autenticky rodiče zvát do školy a seznamovat je s tzv. „důkazy o učení“
- postupovat inkluzivně, tj. hledat možnosti zapojení pro všechny rodiče.

4.3 Rodiče ve zkoumaných školách

Analýzu rodičovské zkušenosti napříč případy komplikuje skutečnost, že jejich jednání se řídí bezpočtem pohnutek. Přesto agregovaná analýza napříč případy ukázala, že:

- **vztah rodičů ke škole má povahu učení.** Rodič (zejména matka), pociťující při přechodu dítěte z domácího do školního prostředí nejistotu, aktivně hledá důkazy, že nové prostředí je pro dítě bezpečné.³⁴ Svě porozumění pro školu si konstruuje z dialogů, interakcí a situací, do nichž on sám (i dítě) na půdě školy vstupuje. Autentická zkušenost je přitom důležitější než to, co o sobě škola (lidé v ní) sděluje sama, ať na veřejných setkáních verbálně nebo prostřednictvím marketingových nástrojů.

- **rodič musí uvěřit škole,** má-li se stát jejím výchovným partnerem

- **vděk za péči o dítě je klíčový ve fenomenologii** rodičovského „uvěřit“

5 Závěrečná interpretace případů

Zprávy o případech byly vystavěny podle shodné interpretační linie, která zdůrazňuje, že výchovné partnerství není jen jedna z inovací, nýbrž spíše vnější *projev* vnitřního hodnotového jádra školy, zaměřeného na dítě a jeho rozvoj. Proto se projevuje jen v jednání těch učitelů a rodičů, kteří se s hodnotovým jádrem školy ztotožnili. Fenomenologicky řečeno, toto hodnotové jádro školy vtahuje vnější partnery dovnitř, k dětem a jejich vývoji, ke smyslu a hodnotám vzdělávacího a výchovného procesu, do dialogu s profesionálními vychovateli. Tím je toto partnerství výchovné, a to zdaleka nejen pro děti, jak věří někteří ředitelé.

Myšlenkový pohyb od analýzy subjektivní zkušenosti k popisu reality je vždy riskantní a „nezajištěný.“ Přesto v souhrnné závěrečné interpretaci nastiňuji možnost chápat **ve zkoumaných školách výchovné partnerství jako příznak přechodu z transmisivního na rozvíjející pojetí cílů výchovy a vzdělávání.** V tomto pojetí jsou dobré partnerské vztahy dospělých vychovatelů považovány za vhodné prostředí pro rozvoj dítěte a jeho efektivní učení – a tedy vlastně za **jeden z prostředků** výchovy a vzdělávání, směřující k **cílům**, jež jsou při transmisivním pojetí výuky obtížně dosažitelné. Jako prostředek na cestě k cíli se může stát ve škole předmětem systematické reflexe.

6 Přínos pro teorii a praxi

Z pohledu autorky práce podněcuje další otázky ve vztahu k výchovnému partnerství a vyvolává potřebu hlubšího porozumění. Za jistý doklad toho, že se práce neubírala mimo

³⁴ Binární protiklad **nejistota – bezpečí** možná souvisí s tím, že ve zkoumaných případech figurují především matky.

praktické potřeby školského terénu, lze snad považovat skutečnost, že tyto otázky vyvolávala také u přímých aktérů případů: ředitelů, učitelů i rodičů. Potenciál využitelnosti výsledků výzkumu v praxi ukazují reakce ředitelů zkoumaných škol, získané při ověřování interpretace zprávy o „jejich“ škole.³⁵ Zjištění výzkumu autorka bezprostředně využívá při vedení kurzů DVPP pro celé pedagogické sbory 1. i 2. stupně ZŠ, které jejich účastníci rovněž oceňují jako praktické (viz níže, seznam odborných aktivit).

Teoretický přínos této vícečetné případové studie spatřuji v tom, že problematiku vztahů mezi rodiči a školou předkládá v její komplexnosti a situovanosti, jako mnohvrstevnatou a nesnadno uchopitelnou. Použitý „ateoretický“ metodologický postup, jímž předložená vícepřípadová studie do značné míry je, se záměrně snaží neredukovat komplexitu zkoumaných jevů tím, že by ji „četl“ optikou konkrétní teorie, i když se snaží sledovat jen úzce vymezenou rovinu vztahů (výchovné partnerství jako záměrné výchovné jednání škol vůči rodičům).

V průběhu téměř dvou let, strávených sběrem a analýzou dat k jednotlivým případům, jsem měla mnoho příležitostí vidět, jak silně je mé výzkumné úsilí poznamenáno tím, co jsem nazvala „paradoxem tematického světla a stínu.“ Čím více poutali mou výzkumnou pozornost aktéři, jednající v souladu s tematickým zaměřením výzkumu, tím hlubší byl stín, v němž se ocitali aktéři jednající jinak, i když paradoxně představovali většinu „subjektů“ tohoto typu ve zkoumaném případě (například rodičů nebo učitelů v konkrétní škole). Je však podstatou fenomenologicky orientovaného výzkumu, že se pokouší popsat či interpretovat odraz fenoménu ve zkušenosti lidí, i kdyby to nebyla zkušenost většinová. Naopak – za jeho silnou stránku je obvykle považováno právě to, že umí přivést ke slovu zkušenost ještě menšinovou.

Obraz předkládaných škol je tedy zkreslený – ne ovšem tím, že popisuje menšinovou zkušenost aktérů, nýbrž interpretační perspektivou, která se pokusila zachytit v českých školách subtilní fenomén *in statu nascendi*. Výchovné partnerství v nich jistě nemá manifestní podobu běžného jednání pedagogů vůči rodičům, avšak díky případu Mezinárodní, kde pedagogové kvalitou výchovného partnerství poměřují celou kvalitu školy, dostal snad obraz podobného úsilí v některých českých školách určitou plasticitu.

³⁵ Jeden z ředitelů plánuje společné vzdělávací akce pro rodiče a celý sbor své školy, další napsal: „Vše okolo vaší práce mě zajímá. ... Je možné (spíše určité), že to přinese ponaučení do další práce.“ (Anonymizováno).

7 Výběr použité literatury

1. DESFORGES, CH. ABOUCHAAR, A. *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: a literature review*. [online]. London: Department for Educational Skills, 2003. RR 433. [cit. 20. 8. 2014]. Dostupné z: http://bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf
2. HENDERSON, A. T. a MAPP, K. *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 2002. [online]. [cit. 20. 8. 2014]. Dostupné z <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
3. JEYNES, W.H. a meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, roč. 40, č. 3, s. 237-269.
4. POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., LAZAROVÁ, B., NOVOTNÝ, P. a SEDLÁČEK, M. *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6130-9.
5. PRICE-MITCHELL, M. Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *The School Community Journal*, 2009, Vol. 19, No. 2. [online]. [cit. 15. 8. 2014]. Dostupné z <http://www.psychologytoday.com/files/attachments/67711/price-mitchell-2009-school-community-journal.pdf>.
6. PSŠE. Pražská skupina školní etnografie. Srov. <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/psse/index.php?p=onas>
7. PUSHOR, D. a RUITENBERG, C. *Parent engagement and leadership*. [online]. Saskatoon, 2005. Research report project Nr. 134. [cit. 24. 8. 2014]. Dostupné z: http://www.mcdowellfoundation.ca/main_mcdowell/projects/research_rep/134_parent_engagement.pdf
8. RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *Škola a /versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 176 s. ISBN 80-210-3598-6.
9. SAMMONS, P. et al. *Effective Pre-school and Primary Education 3-11: Influences on Children's Cognitive and Social Development in Year 6*. Research brief DCSF-RB048-049. London, 2008. ISBN 978 1 84775 229 1.
10. SAMMONS, P. Equity and Educational Effectiveness. In PETERSON, P., BAKER, B. a McGAW, B. (eds). *International Encyclopedia of Education. (Third edition)*. Roč. 2010, díl 5, s. 51-57. ISBN 978-0-08-044894-7.
11. SANDERS, M. G. a EPSTEIN, J. *School-family-community partnerships in Middle and High Schools: from Theory to Practice*. Report No. 22, 1998. [online]. Dostupné z <http://www.csos.jhu.edu/CRESPAR/techReports/report22.pdf>
12. STAKE, R. E. *Multiple Case Study Analysis*. New York, London: The Guilford Press. ISBN 978-1-59385-248-1.
13. ŠEĐOVÁ, K. Tiché partnerství. Vztahy mezi rodiči a učitelkami. *Studia paedagogica*, 14 (1), 2009. s. 27-51. ISSN 1803-7437.
14. ŠTECH, S. Rodiče, děti a učitelé na začátku 2. stupně ZŠ – role rodinných očekávání. *Pedagogika*, 1994, roč. XLIV, č. 1, s. 48-53. ISSN 0031-3815.
15. ŠTECH, S. a VIKTOROVÁ, I. Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. In: *PSŠE: Co se v mládí naučíš*. Praha: PedF UK, 2001. (Druhé vydání). Supplementum 77, s. 144-164. ISBN 80-7290-046-3. (první vydání 1992).
16. WITT, C. de. Ouders als educatieve partner. Een handreiking voor scholen. Den Haag: Q Primair, 2007.

8 Curriculum vitae, přehled publikací a odborných aktivit

Mgr. Magdalena Marešová

Datum Narození	20. 5. 1972
Kontakty	Tel.: +420485354410, +420607755856, e-mail: magdalena.maresova@tul.cz
Vzdělání	2013 – státní doktorská zkouška z oboru Pedagogika, Ústav pedagogiky a sociálních studií Univerzity Palackého v Olomouci. 2010 – dosud: doktorské studium, obor Pedagogika, Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty UP Olomouc. 1999 Mgr (Fakulta sociálních věd UK Praha, obor Média a masová komunikace) 1990 – maturitní zkouška (Gymnázium Poprad) 1990 Státní jazyková zkouška – AJ
Přehled zaměstnání	2011 – dosud: odborný asistent, Katedra pedagogiky a psychologie, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická TUL 2002 – 2006 ředitelka, <i>Nadace pro záchranu a obnovu Jizerských hor</i> 1996 – 2011 komentátorka, Český rozhlas 6 - Rádio Svobodná Evropa; Rádio Česko - BBC 1994 – 1996 zpravodajka z Moskvy, Rádio Svobodná Evropa
Publikace	MAREŠOVÁ, M. Cesty k výchovnému partnerství rodičů a školy. Příspěvek přednesený na konferenci ČAPV v Olomouci 8. 9. 2014. MAREŠOVÁ, M. Rodičovský dobrovolník ako svedok skrytého kurikula školy. In: Kaliský, J. (Ed.), Dobro a zlo, alebo o morálke I. Zborník vedeckých štúdií (s. 304 – 312). Banská Bystrica: PF UMB 2013. ISBN 978-80-557-0538-5 MAREŠOVÁ, M. Výchovné partnerství pedagogů s rodiči: vybrané případy a zkušenosti. Příspěvek na XX. výroční konferenci ČPdS, pořádané FP TU v Liberci 20.-21. 3. 2013 (v tisku). MAREŠOVÁ, M. Jak to ta škola dělá? (Klíčové faktory úspěšného zapojení rodičovských dobrovolníků do každodenní práce školy. Exploratorní případová studie. In: T. Janík, P. Knecht a S. Šebestová (Eds.), Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu (s. 474 – 478). Brno: Masarykova Univerzita,

2011. ISBN 978-80-210-5553-0 - sborník abstraktů; ISBN 978-80-210-5553-7 – sborník příspěvků

MAREŠOVÁ, M. K metodologickým otázkám zkoumání vztahu rodič-škola. In: Poláchová Vašátková, J.; Bačíková, A. (Eds.), Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII. Olomouc : UP, 2011. ISBN 978-80-244-2815-4

MAREŠOVÁ, M. Knižní „cukrárny“ aneb čtenářské kontinuum v praxi. In Kritické listy. 2011, č. 43, s. 5 – 7. ISSN 1214 – 5823.

MAREŠOVÁ, M. Potřebujeme spravedlivější zápisy do ZŠ. MF DNES, 15. 2. 2011, str. 10. ISSN 1210 1168.

MAREŠOVÁ, M. Za kázeň na školách nemohou rodiče. MF DNES, 19. 4. 2011, str. 11. ISSN 1210 1168.

**Účast
v projektech
(řešené)**

Projekt ESF *Živá škola – Škola životem pro život*.

Č. projektu CZ.1.07/1.3.52/01.0002 (příprava a vedení kurzu DVPP - Spolupráce rodiny a školy. Akreditován MŠMT).

(v přípravě)

2/2014 Účast na přípravných jednáních k projektové žádosti COMENIUS (6 univerzit, vedených týmem univerzity ve Vídni (prof. I. Schrittmesser) a Innsbrucku (prof. E. Christof a S. Gerhartz, Ph.D.).

**Relevantní
zkušenosti
ze zahraničí**

2007 – 2010 Nizozemsko (dobrovolník, asistent pedagoga v mezinárodní škole)

**Další
relevantní
aktivity,
tvůrčí činnost**

Lektorka kurzů DVPP *Cesty k partnerství: komunikace a spolupráce rodičů a školy*. (Školení celých pedagogických sborů 1. a 2. stupně ZŠ).

2013 - Členka organizačního výboru XX. výroční konference ČPdS (20.-21.3. 2013, Liberec).

2011 - Zakladatelka a členka občanského sdružení *Fórum rodičů pro kvalitu a rovnost ve vzdělávání*.

2011 - Autorský podíl na formulaci odborného stanoviska Stálé konference asociací ve vzdělávání ke změně právního postavení mezinárodních škol v ČR.

2011- Jednání se členy vizitujícího týmu OECD (tým s účastí P. Sammons připravoval expertní zprávu o hodnocení na všech úrovních vzdělávacího systému ČR).

Jazyky:

Plynně: anglicky, rusky

Aktivně: nizozemsky

Základy: francouzsky, španělsky

Pasivně: hebrejsky, starořecky, latinsky

9 Anotace/Annotation

Univerzita: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Obor: Pedagogika
Školitel: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
Název práce: Výchovné partnerství jako jedna z dimenzí vztahu rodičů a školy
Autor: Mgr. Magdalena Marešová
Počet stran/příloh: 137/5
Rok odevzdání: 2014

Klíčová slova: vícepřípadová studie, vztahy škol s rodiči, partnerství zaměřené na učení, interpretativní přístup, výchovné partnerství, normativní koncept.

Abstrakt:

Disertační práce je členěna na dvě hlavní části. První popisuje vlastní strukturaci výzkumného problému a navrhovaný způsob řešení, tedy konceptuální a metodologický rámec práce (kapitoly 1 a 2). Druhá prezentuje a reflektuje výzkumné nálezy (kapitoly 3 až 9). Podrobné shrnutí práce viz s. 2.

Annotation

University: Palacky University in Olomouc Faculty of Education
Study field: Education
Supervisor: prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
Author: Mgr. Magdalena Marešová
Number of pages/appndcs: 137/5
Submitted: 2014

Keywords: multiple case study analysis, school-parents relations, learning-focused partnership, phenomenological interpretation, partnership in learning, prescriptive concept.

Abstract:

This thesis consists of two main parts. The first part describes how the research problem was structured and studied, i.e. the conceptual and methodological framework of the thesis (chapters 1 and 2). The second part presents and reflects on the main findings (chapters 3 – 9). For the detailed summary see page 2.