

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2018

Marek Lauermann

Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Vymezení konceptu komunitní školy v českém školském systému

The Definition of community school concept in the Czech educational system

Marek Lauermann

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

Rok odevzdání: 2018

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Vymezení konceptu komunitní školy v českém školském systému vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: 18. prosince 2018

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

V první řadě bych chtěl poděkovat svému školiteli prof. PaedDr. Stanislavu Bendlovi, Ph.D. za odborné vedení disertační práce, psychickou podporu i empatický vhled.

Také děkuji doc. Mgr. Ireně Smetáčkové, Ph.D., doc. Ing. Robertu Kledusovi, Ph.D., Chris Jones, Edině Malkič a Mgr. Aleně Skotákové, Ph.D. za konzultace a cenné rady, které mi pomohly při tvorbě teoretických východisek i při realizaci empirického šetření. Jitce Koudelkové děkuji za trpělivé korektury a celkovou revizi textu.

A nakonec pro mě nejdůležitější dík patří mé milované rodině, Janě a Emě za jejich neutuchající podporu a psychickou vzpruhu.

Marek Lauermann

ZADÁNÍ

Téma dizertační práce zní Vymezení konceptu komunitní školy v českém školském systému. Cílem je zanalyzování chování komunitní školy jak z hlediska dosud známých názorů klíčových autorů, tak zejména popis tohoto chování v systémovém přístupu. Výchozím bodem dizertace se tak stalo pojetí školy jako systému. Zajímá nás struktura komunitní školy, procesy, které na této struktuře probíhají. Zajímají nás i podstatné prvky jejích okolí, tedy ty, které tuto soustavu aktivují a vyvolávají na ní procesy. Zajímají nás ovšem také prvky okolí, které chování soustavy ovlivňují, a v neposlední řadě nás zajímá, jak se tato soustava do okolí projevuje a jaké to má pro okolí důsledky. Důležitým aspektem je přenos modelu komunitní školy ze zahraničí, k němuž došlo po r. 1989. Zajímá nás, jak se tento transfer odrazil ve fungování škol v ČR a v jaké podobě funguje model komunitní školy v českém školském systému dnes.

ABSTRAKT

Disertační práce je koncipována jako teoreticko-výzkumná studie, která se zabývá dosud marginálně řešenou tematikou možností mapování a rozvoje komunitního rozměru školy.

Cílem studie je v teoretické rovině stručně vymezit koncept komunitní školy a akcentovat proměnu paradigmatu současného vzdělávání se zřetelem na proměnu role školy v dnešní společnosti. Zvláštní pozornost je také věnována teoretickým východiskům pojetí role školy a současnému stavu vědeckého poznání v dané oblasti. Realizovaný výzkum byl zaměřen na analýzu a charakteristiky modelu komunitní školy.

Cílem empirického šetření bylo zjistit, zda existuje spolehlivý nástroj napomáhající určit typ, druh a kvalitu komunitní školy, tedy jaké je základní typové rozlišení komunitních škol v ČR, jak se jednotlivé modely pojetí komunitní školy liší z hlediska obsahu a způsobů předávání kurikula a jaká je vazba principů komunitní školy na inkluzivní vzdělávání, resp. posilování rovných příležitostí.

Kvalitativně orientovaný výzkum byl realizován na 5 základních školách v České republice, které se vymezují jako komunitní školy. Těchto 5 škol tvořilo výzkumný vzorek. Data byla získána pomocí strukturovaných rozhovorů, focus group a analýzy školní dokumentace.

Výchozím bodem dizertace je pojetí školy jako systému se složitou strukturou. Díky tomu na ní můžeme aplikovat systémový přístup – škola má svou strukturu a své okolí. V tomto okolí existují prvky, které školu aktivují a vyvolávají na ní procesy a rovněž prvky, které tyto procesy ovlivňují. Zajímají nás i vnitřní aktivace školy na úrovni managementu školy, tedy motivace škol k posilování komunitního rámce. Zkoumáno je i to, jak se škola do svého okolí projevuje a jaké to má pro okolí důsledky.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že podle aktérů školního života je vstupování školy do komunity klíčové a každá škola musí najít odpověď na otázku, nakolik má ovlivňovat procesy mimo školu. Výsledky poukázaly také na určité proměnlivé tendence mezi jednotlivými školami, které způsobují, že mezi nimi panuje řada rozdílů, přestože vyznávají podobné hodnoty týkající se výuky. Rozdíly pramení převážně z úrovně decentralizace školy, systému financování, politické podpory konceptu komunitní školy, velikosti komunity, charakteristiky obyvatelstva. Pouze malý podíl rozdílů je způsoben typem lidí, kteří ve škole pracují, osobními preferencemi nebo jinými interními faktory. Silně převládá vliv vnějších faktorů. Zmapování a porozumění různorodosti okolností, organizačních opatření a také pedagogických procesů je důležitým krokem k efektivnímu rozšíření konceptu Komunitních

škol a také k dalšímu teoretickému rozvoji tohoto konceptu jako takového. Zmíněné proměnlivé vnější faktory lze chápat jako určité prediktory, které by mohly ztěžovat proces transformace tradiční, běžné školy na školu komunitní. Na základě výsledků realizovaného výzkumu jsou v práci rovněž diskutovány návrhy a opatření pro pedagogickou teorii a praxi a podněty pro navazující empirické šetření.

KLÍČOVÁ SLOVA

Komunitní škola, místní komunita, spolupráce s rodiči, inkluze, mimoškolní aktivity, socioekonomicky vyloučené lokality, celoživotní učení, strategické dokumenty vzdělávací politiky

ABSTRACT

This dissertation is designed as a theoretical research study, whose aim is to explore the possibilities of mapping and development of the community aspect of schools. This field of study is still relatively unexplored. The goal of this dissertation is to outline theoretically the concept of a Community school, and to stress the change of paradigm of current education and focus on how the role of school changes in current society. The dissertation also focuses on theoretical aspects of school perception and current scientific knowledge in given area. The research focuses on the analysis and characteristics of the Community school model.

Further goal of the empirical research was to determine whether there is a reliable instrument to help identify the type and quality of a given Community school, identify a basic typological distribution of Community schools in the Czech Republic, identify how individual concepts of Community schools differ in the content and delivery of their curricula, and how are principles of Community schools interconnected with the principles of inclusive education, and in particular with the provision of equal opportunities.

The qualitative research was carried out in five elementary schools in the Czech Republic that identify themselves as Community schools. These five schools formed the research sample. The data collection consisted of structured interviews, focus groups and the analysis of school documentation.

The dissertation is based on the concept of a Community school as a system with complex structure. Therefore, the system approach can be applied – Each school has its own structure, an environment containing elements activating the system – these elements activate processes which affect the structure. The school responds to the environment and in return influences the environment.

Our results indicate that participants in the educational process consider deciding how much impact should a school have on the processes outside the school the key for including the school in the life of a community. Results also point to certain differences between individual schools even though they espouse similar educational values. These differences are mostly due to decentralization of the educational process, system of financing, political support of Community schools, size of each community and the characteristics of the local population.

Relatively small differences are caused by the type of people working in the school, their personal preferences and other internal factors. External factors play much bigger role.

One of the important steps to effectively disseminating the concept of Community schools and to further theoretical development of this concept is mapping and understanding of the heterogeneity of circumstances, regulations and educational processes. The aforementioned external factors could be conceived as certain predictors of delays in the transformation of a regular school to a Community school. Based on empirical findings, this dissertation also discusses suggestions for pedagogical theory and practical applications. It also explores its limitations and offers suggestions for further research.

KEYWORDS: Community school, local community, Parental engagement, inclusion, out-of-school activities, socio-economically excluded sites, lifelong learning, strategic documents of educational policy

OBSAH

Úvod	12
1 Analýza současného stavu	17
1.1 Deklarovaná podoba proměny základních škol – analýza českých a evropských dokumentů vzdělávací politiky	17
1.1.1 Rámec snah o proměnu základních škol	17
1.1.2 Celoživotní učení jako ústřední strategie změny	20
1.1.3 Perspektivy uvažování o vývoji základního školství	22
2 Komunitní škola – jí blízké pojmy a teoretická východiska	29
2.1 Myšlenkové zdroje tvořící obsah pojmu komunitní škola a vývoj pohledu pedagogické teorie na funkce a role školy v obci a ve společnosti	29
2.2 Obsahová analýza jednotlivých vymezení a definic inkluzivního vzdělávání jako pojmu obsahově blízkého pojmu komunitní škola	34
3 Vztahy mezi pohledem na společenskou roli školy a konceptem komunitní školy	37
3.1 Popis konceptu komunitní školy v různých zemích	37
3.2 Situace ve světě – s důrazem na situaci v zemích EU, USA a v Kanadě	38
3.3 Obecné rysy komunitní školy napříč zeměmi, ve kterých je aplikován některý z jejich modelů	40
3.4 Vývoj komunitních škol v postkomunistických zemích východní Evropy a bývalého Sovětského svazu	45
4 Výzkum konceptu komunitní školy	53
4.1 Zdůvodnění významnosti výzkumu	53
4.2 Kapitola o metodologii a výzkumech inovačního potenciálu školy	58
4.2.1 Popis klíčových zjištění z již proběhlých výzkumů	59
4.3 Koncept budování komunitní školy v postkomunistických zemích a proces autoevaluace – Standardy kvality školy	69
4.3.1 Souhrn standardů kvality komunitní školy	75
4.4 Míra financování komunitních škol v různých zemích a její dopad na fungování těchto škol	88
4.5 Formulace výzkumného problému, cílů výzkumu a výzkumných otázek	91
5 Výsledky výzkumu komunitní role školy	93
5.1 Možnosti využití systémového přístupu na zkoumání školy jako složité soustavy	93

5.2	Aplikace systémového přístupu pro řešení problémů spojených s evaluací škol	99
5.3	komunitní škola očima různých aktérů života školy	103
5.4	Tvorba dimenzí komunitní školy a následná operacionalizace pojmů	109
5.5	Konceptualizace – souhrn konceptů pro jednotlivé dimenze	115
5.6	Operacionalizace – tvorba operačních definic z jednotlivých konceptů a jejich srovnání se Standardy kvality komunitní školy	117
5.7	Tvorba případových studií – popis metodologie	124
5.8	Data: Sběr, zpracování a analýza	128
5.9	Výzkumná zjištění	130
6	Interpretace a diskuse výsledků	145
6.1	Diskuse k problematice vazby konceptu Komunitní školy na obsah a způsob předávání kurikula	145
6.2	Diskuse k problematice typového rozdělení komunitních škol	150
6.3	Interpretace výzkumných zjištění ve vazbě na základní typové rozdělení komunitních škol v ČR	150
6.4	Interpretace výzkumných zjištění spojených s vazbou principů komunitní školy a posilování rovných příležitostí	153
6.5	Interpretace výzkumných zjištění spojených s využitelností nástrojů pro mapování komunitního rozměru školy	155
6.6	Doporučení pro další výzkum	160
6.7	Přínos pro pedagogický výzkum	161
6.8	Zjištění uplatnitelná v praxi škol	162
	Závěr	164
	Summary	166
	Seznam použitých informačních zdrojů	168
	Seznam obrázků a tabulek	187
	Seznam příloh	188

ÚVOD

Téma disertační práce spadá do tradiční oblasti pedagogického výzkumu, kterým je zkoumání školy jako ekosystému. Pro účely je škola chápána jako „*determinovaný, řízený a současně relativně autonomní dynamicky sebeřídící systém*“ (Bacík a kol., 1998, s. 22), který je popisován prostřednictvím vzdělávací koncepce (programu jeho činnosti).

Konkrétně je řešena otázka proměny základních škol a vychází se přitom z předpokladu, že školy mají schopnost se měnit a rozvíjet.

Podobu proměny škol však výrazně ovlivňuje existující kultura škol a v této souvislosti je zkoumáno, zda vůbec a případně v jakých oblastech vykazuje existující výchovně-vzdělávací koncepce základních škol inovační potenciál ve vztahu k níže deklarované podobě proměny škol.

Proměna základních škol byla a stále je svázána se společenským kontextem, který se promítá do chodu škol, a tím do jisté míry ovlivňuje proměnu každé školy. Proměna školy v důsledku změn po roce 1989 zasahuje do různých aspektů školního života, ať už jde o formy hodnocení, formy spolupráce s rodiči, provázání výuky s životem obce až po celoživotní vzdělávání.

V této souvislosti bychom neměli zapomínat, že škola jako uměle vytvořená instituce je určitým předělem mezi idealizovaným světem a skutečným životem. *Takto uměle vytvořený prostor je místem pro soustředěnou výchovnou a vzdělávací práci s idealizovanou skutečností, která staví na tom, že podstata světa a člověka jsou principiálně dobré, a svět skutečného života je vykládán jako místo, ve kterém je zajímavé a vhodné žít* (Kořa, 1996).

Text tohoto pojednání vychází ze stále intenzivněji pocíťované potřeby různých aktérů školního života se podílet v maximální možné míře na vzdělávání v každodenní praxi škol. Tedy nejen v čase výuky, ale v širším časovém pojetí korespondujícím s celodenním programem dítěte a jeho rodiny. To znamená i ve volnočasovém prostoru, kde může docházet ke spolupůsobení školy, rodičů i partnerů školy (školní družina, zájmové kroužky, volnočasové organizace, sportovní oddíly, ...). Jedním z přístupů, který se snaží různé role ve fungování školy vzájemně propojit, je koncept komunitní školy.

Přestože v dějinách školství najdeme nespočet poznámek o tom, že školy jsou zkosnatělými a extrémně setrvačnými institucemi se zastaralými praktikami, je nutné zdůraznit, že školy sice fungují setrvačně, ale to ještě neznamená, že se nemění. Historie školství se vyznačuje

dlouhotrvajícím napětím mezi „progresivními“ vizemi vzdělávání, které vyžadují, aby školy přispívaly k řešení sociálních a vzdělávacích potřeb žáků a studentů a „tradiční“ vizí, která je postavena na akademickém úspěchu, kde školy mají převažující, ne-li výhradní postavení ve vzdělávání.

Příznivci tradičního modelu se často ptají, zda péče o sociální klima nebude odvádět pozornost od obsahu vzdělávání, především budování znalostí a dovedností. V tomto směru často vyjadřují obavy, že pedagogové v zájmu zachování dobrých osobních vztahů a řešení sociálních otázek sníží nároky na akademický výkon žáků.

Ústředním tématem práce je *tzv. vnitřní proměna*, která se týká podstatných změn v pedagogické a v organizační oblasti školního fungování, a bývá spojována se změnou role školy ve společnosti. Pro popis změny a procesu, který vede k jejímu dosažení budeme aplikovat systémový přístup.

První problém souvisí s tím, zda a jakým způsobem je v českém prostředí chápána komunitní dimenze školy, jak tato dimenze zasahuje do proměny školy, jak s ní lze pracovat a nakolik je považována za žádoucí podobu proměny škol.

Druhý problém je spojen s hledáním spolehlivého nástroje, pomocí kterého by bylo možné v českých základních školách odhalit skrytý inovační potenciál, který by byl základem dalšího rozvoje škol v duchu deklarované proměny běžných základních škol na školy komunitní.

Řešení obou těchto problémů vyžaduje provedení hloubkových analýz, které jsou spojeny se čtyřmi výzkumnými otázkami, na které tato dizertační práce hledá odpověď. Tyto výzkumné otázky zní:

Jak ovlivňuje koncept komunitní školy obsah a způsob předávání kurikula?

Jaká je vazba principů komunitní školy a inkluzivního vzdělávání, resp. posilování rovných příležitostí?

Jaké je základní typové rozdělení komunitních škol v ČR?

Jak by měl vypadat evaluační nástroj napomáhající určit typ, druh a kvalitu komunitní školy?

Jádrem práce je teoreticko - empirický výzkum zaměřený na zkoumání komunitního rozměru škol, konkrétně pak toho, jak jsou procesy jejich fungování a řízení nahlíženy a prožívány hlavními aktéry:

- žáky,
- učiteli,
- rodiči,
- vedením školy
- obyvateli okolní komunity.

Text je členěn podle tradičního schématu: teorie, metodologie, empirická zjištění, diskuse výsledků.

V rámci analýzy současného stavu se vymezují základní pojmy a koncepty, s nimiž se uvažuje v dalších částech. Cílem není vyčerpávajícím způsobem shrnout vše, co k danému tématu existuje. Záměrem bylo, vedle definování klíčových pojmů, zasazení výzkumného šetření do kontextu jiných studií. Postupně se analytická část věnuje důležitým oblastem, které souvisejí s výzkumným problémem. Nejprve se zaměřuje na kontext školy, dále se soustředí na procesy řízení a vedení a v neposlední řadě přibližuje specifika při řešení sociálních aspektů života žáků a jejich rodin.

Disertační práce je strukturována do šesti kapitol.

V první kapitole je představena deklarovaná podoba proměny základních škol. Vychází se z analýzy českých a evropských dokumentů vzdělávací politiky (*Rámeček snah o proměnu základních škol*). Neodmyslitelnou součástí deklarované podoby proměny základních škol je vize o proměně škol a popis strategií dosahování vize, které jsou v dokumentech vzdělávací politiky považovány za žádoucí (*Celoživotní učení jako ústřední strategie změny*).

Na konci první kapitoly je analyzován pojem proměna školy a to na základě dokumentů vzdělávací politiky a dostupné literatury a je naformulováno to, co je v této práci považováno za proměnu školy (*Perspektivy uvažování o vývoji základního školství*).

Ve druhé kapitole je provedena analýza současné úrovně poznání k pojmu komunitní škola a vymezení jeho obsahu na základě myšlenkových zdrojů, které postupně vytvořily obsah tohoto pojmu. Tím, že existuje velká rozmanitost vymezování pojmu komunitní škola je snahou práce utřídit a vysvětlit, na pozadí historického vývoje, nejen tento pojem, ale i funkce a role školy v obci. Poté následuje obsahová analýza jednotlivých vymezení a srovnání pojmů obsahově blízkých pojmu komunitní škola. V rámci analýzy je zohledňován především vztah mezi pojmy komunitní škola a inkluze.

Ve třetí kapitole je řešena otázka vztahů mezi pohledem na společenskou roli školy a konceptem komunitní školy v různých typech zemí, kde je tento koncept realizován. Na základě historie prosazování změn do škol v evropském a americkém kontextu se ukázalo, že komunitní rozměr školy může být překážkou změn implementovaných do škol „shora“ a „zvenčí“ (překážkou změny vzdělávacího systému jako celku), ale bývá impulzem ke změnám na jednotlivých školách nebo rozhodujícím faktorem při iniciování změn „zdola“ a „zevnitř“ škol. Nálezy pedagogického výzkumu potvrzují, že komunitní rozměr školy je základním mechanismem fungování škol, který zasahuje do proměny každé konkrétní školy, tj. souvisí s organizačním rozvojem škol a se vzděláváním (učením) žáků ve škole.

Doklady o tom, že koncept komunitní školy není pouze statickým faktorem ovlivňujícím proměnu škol, přinášejí autoři, kteří se zabývají problematikou přeměny a rozvoje komunitní školy. Dále se zabýváme tím, co se v rámci pilotáže *Standardů kvality komunitní školy* a v rámci následných výzkumů ukázalo jako nejzásadnější faktor a jak je charakterizováno jeho působení.

Ve čtvrté kapitole jsou představeny možnosti zkoumání komunitní školy a vlastní projekt výzkumu. V kapitole je představen realizovaný výzkum zaměřený na zkoumání komunitního rozměru a komunitní role školy.

S využitím systémového přístupu jsou hledány klíčové faktory tvořící jádro přeměny běžné školy na komunitní školu. V této souvislosti se práce zaměřuje také na otázku vzájemné interakce mezi prvky tvořícími strukturu školy a interakce školy s jejím okolím. Hypotetická (cílová) a reálná role školy je interpretována na základě obsahové analýzy odpovědí ředitelů základních škol na vybrané otázky ze strukturovaných rozhovorů v rámci projektu „Hlavní rysy konceptu komunitní školy ve vzdělávacím systému ČR“. Výzkum vychází i z dalších výzkumů provedených autorem práce samostatně anebo jakou součástí národních i mezinárodních výzkumů v rámci mezinárodních projektů spojených s ověřením Standardů kvality komunitní školy, na kterých se autor práce také podílel.

Komunitní role školy je zkoumána především ve dvou oblastech fungování škol:

- oblast prostředí podporující učení a vyučování, která představuje proměny vzdělávacích stránek školy a
- oblast otevřenosti školy vůči okolí, která reprezentuje proměny organizačních stránek školy.

V páté kapitole je využito systémového přístupu k novému vymezení komunitní role školy s cílem ujasnit podstatné charakteristiky školy z hlediska její struktury, probíhajících procesů, vazeb na okolí a interakcí s okolím, které by umožnily toto cílové chování dosáhnout. Na základě vymezení operačních dimenzí komunitní školy je současně ujasněn i soubor hodnotících kritérií v podobě evaluačního nástroje umožňujícího transparentním způsobem určit typ, druh a kvalitu komunitní školy. V této kapitole jsou na základě provedeného výzkumu provázány operační dimenze komunitní školy s indikátory Standardů kvality komunitní školy a objasňuje se, nakolik lze tyto Standardy kvality považovat za vhodný nástroj pro potřeby sebehodnocení českých škol a zda je tento dostatečně lokalizován a normován

V šesté, závěrečné kapitole je provedena diskuse k dosaženým výsledkům a ukázány jsou i možnosti aplikace jednotlivých empirických zjištění v kontextu probíhající transformace českého školství. V této kapitole jsou také specifikovány přínosy práce pro stávající pedagogický výzkum i pro školní praxi. V závěru jsou pak uvedena doporučení a náměty pro následný pedagogický výzkum.

Součástí práce jsou též přílohy, jejichž smyslem je blíže dokumentovat celý výzkumný postup.

1 ANALÝZA SOUČASNÉHO STAVU

1.1 Deklarovaná podoba proměny základních škol – analýza českých a evropských dokumentů vzdělávací politiky

1.1.1 Rámec snah o proměnu základních škol

Dějiny pedagogiky jsou ve velké míře příběhem úsilí o nalezení co nejvhodnějšího formátu vzdělávání a role školy v tomto procesu. A pokud bychom měli možnost nahlédnout na tyto dějiny coby sled událostí zaznamenaný na pomyslné vývojové ose, potom bychom nejspíše viděli, že období relativní spokojenosti s fungováním škol se střídají s obdobími silící kritiky s dobovou praxí škol. V každém z těchto období najdeme jak zastánce statu quo, tak nadšené zastánce inovací. Nacházíme zde protipóly vymezené na jedné straně „progresivními“ vizemi vzdělávání, které vyžadují, aby školy přispívaly k řešení sociálních a vzdělávacích potřeb žáků a studentů a na straně druhé „tradiční“ vizí, která je postavena na akademickém úspěchu, kde školy mají převažující, ne-li výhradní postavení ve vzdělávání. Příznivci tradičního modelu se často ptají, zda péče o sociální klima nebude odvádět pozornost od obsahu vzdělávání, především budování znalostí a dovedností. V tomto směru často vyjadřují obavy, že pedagogové v zájmu zachování dobrých osobních vztahů a řešení sociálních otázek sníží nároky na akademický výkon žáků.

Poslední vlna úsilí o reformu školského systému probíhá od 80. let 20. století, v ČR pak od 90. let v souvislosti se změnou společenského systému v roce 1989. Role školy se proměňuje i v průběhu celých posledních více než 25 let. Snahy o změnu započaly schválením vzdělávacího programu Obecná a Občanská škola a vyústily do nové koncepce vzdělávání v podobě nového školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících.¹

Tehdejší představa o budoucí společnosti byla postavena na předpokladech zesilování, rozšiřování či prohlubování rozmanitosti, ať už ve smyslu internacionalizace a globalizace či technizace a digitalizace lidského života. Oprávněnost této koncepce je doložena tím, že výše zmíněné rysy vývoje společnosti zažíváme již v každodenní současnosti. Je to představa světa, který není prost hrozeb, konfliktů a tenzí, a hledá se celá řada opatření, která by mohla zabránit vývoji negativních důsledků uvedených rysů, a to z hlediska sociální soudržnosti

¹ Oba zákony byly přijaty v roce 2004 s platností od 1. 1. 2005.

společnosti, stability trhu práce, kvality života jedince a participace jedinců na životě společnosti. Nejzásadněji byly tyto představy naplňovány tvůrci koncepce občanské školy, v čele s prof. Petrem Piřhou a prof. Zdeňkem Helusem, kterým šlo o vytvoření výchovného programu pro skupinu dětí ve věku 11 – 15 let, kde by dostaly vysoký stupeň obecného vzdělání a mohly zaujmout zodpovědně své místo ve společnosti. (Piřha, Helus, 1994).

S tím spojená proměna měla prolínat různými aspekty školního života, od forem hodnocení, spolupráce s rodiči, provázání výuky s životem obce až po celoživotní vzdělávání. Je také projevem stále intenzivněji pociťované potřeby různých aktérů školního života v maximální možné míře se podílet na vzdělávání v každodenní praxi škol. Škola je totiž lidským setkáním žáků a učitelů nad učivem, tj. v určité práci (Piřha, Helus, 1993). Do popředí vystupují specifika a rozdíly mezi školami a je patrná snaha přetvořit „strukturu škol“ podle hodnot, předpokladů, mnohačetných interakčních vazeb a týmové spolupráce na jednotlivých školách (Rýdl, 2003). Tento posun se odrazil i ve specifikaci samotného pojmu proměna školy. Tento posun se dotýká i zpřesnění pojmu proměna školy, když se rozlišuje zvláště tzv. vnější a tzv. vnitřní proměna školy (např. Skalková, 1992; Spilková, 1997; Spilková a kol., 2005; Wenzel a kol., 1998; Matulčíková, 2004).

Vlastnímu vymezení pojmů vnější a vnitřní proměna škol se v českém prostředí věnuje zejména Spilková (1997, 2005). Vnější proměnu autorka vymezuje jako změny týkající se strukturálních změn vzdělávacího systému (prvky vzdělávacího systému, řízení a správa, financování, evaluace systému). Vnitřní proměna se podle této autorky týká jednotlivých prvků školního vzdělávání, školního prostředí a vyučování (např. klimatu školy, pojetí školního vzdělávání, přístupu k žákovi, partnerství mezi školou a subjekty z okolí, pedagogické práce škol apod.) (Spilková, 1997).

Ještě zřetelnější posun k pedagogické oblasti lze zachytit ve vymezení pojmu vnitřní proměna školy u Skalkové (1992) a u Walterové (Walterová a kol., 2004). Obě autorky spojují vnitřní proměnu školy s kritikou tzv. transmisivního modelu školy, který by měl být překonán tzv. pedagogickým modelem, což znamená prioritně změnit cíle a funkce škol (tj. pedagogickou stránku fungování škol).

Stav poznání tématu proměny současných základních škol je více či méně řešen v několika monografiích, ze kterých můžeme zmínit např. monografii na téma inovací ve školství s názvem „*Inovace školských systémů*“ (Rýdl, 2003), dvoudílný monografický sborník s názvem „*Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*“ (Walterová a kol., 2004) a práci kolektivu autorů pod vedením Spilkové s názvem „*Proměny primárního vzdělávání v ČR*“ (2005).

Klíčovými otázkami, na které se autoři těchto textů snaží najít odpovědi, jsou: Co se má změnit v rámci obsahu školního vzdělávání? a také: Co se mění na úrovni obsahu školního vzdělávání? Snaha najít pravdivé a podložené odpovědi ovšem naráží na skutečnost, že v české pedagogice dosud chybí systematická a empiricky podložená analýza základních škol (Průcha, 1997; Walterová a kol., 2004; Spilková, 1997; Spilková a kol., 2005), která by byla východiskem proměny současných škol.

V roce 2008 vznikl doposud jediný komplexní výzkum o komunitních školách u nás – Analýza připravenosti prostředí a možností rozvoje komunitních škol (dále jen Analýza připravenosti komunitních škol)².

Je ovšem k dispozici řada empirických nálezů, které postihují vybrané aspekty fungování základních škol, a v tomto kontextu se dotýkají, nebo alespoň vybízejí k úvahám o změnách škol. Jedná se např.:

- otázku klimatu školy (např. Lašek, 2001; Ježek, 2006),
- problematiku spolupráce školy a rodiny (např. Štech, 2004a, 2004b; Rabušicová a kol., 2004),
- vybrané aspekty práce učitelů (např. Průcha, 2002; Lukášová-Kantorková, 2003),
- charakteristiku života žáků ve škole a se školou (např. Kučera a kol., 1995) nebo
- řízení škol (např. Slavíková, 2003).

Zde nacházíme souhrn nejdůležitějších předpokladů, které se vztahují ke změně školy. Tyto teze hovoří o tom, že změna povede ke zlepšení toho, co existuje „ted“ a „tady“, měla být dosažitelná v dohledné době a zasahuje celou školu.

Zlepšení stávajícího stavu vyvolává potřebu relevantní alternativy, za kterou je považována

- kvalitní, dobrá, rozvíjející se či inovativní škola (Rýdl, 2003, Walterová a kol., 2004, Pol a kol., 2005).

Teze o dohledné době je obsažena ve všech zmíněných publikacích. Změna coby komplexní proces, který zasahuje celou školu, znamená, že se nejedná o ojedinelou událost nebo akci jednotlivce (srov. např. Fullan, 1993; Walterová a kol., 2004; Pol a kol., 2005).

Jak už bylo naznačeno, role vzdělání se odvíjí od základní otázky, která se v rámci tohoto konceptu řeší: *Jaký podíl na produkci, rozšiřování a řízení vědění má vzdělávání a učení? Rozmanitost odpovědí podle našeho názoru nastiňuje jedno ze závažných vzdělávacích dilemat: jedinec versus společnost* (Veselý, 2004, s. 434).

² Při řešení autor práce zastával pozici vedoucího analytického týmu, který zajišťoval odbornou garanci jednotlivých výzkumně-analytických aktivit projektu Dostupné na: <http://www.op-vk.cz/cs/siroka-verejnost/studie-a-analyzy/analyza-pripravenosti-prostredi-v-cr-a-moznosti-rozvoje-komunitnich-skol.html>

Za optimální cestu k řešení tohoto dilematu bývá považováno propojení individuální a občanské angažovanosti na životě společnosti: „*Úroveň vzdělání a využití celého potenciálu společnosti jsou však nejen podmínkou ekonomického růstu, zlepšených možností zaměstnanosti a společenské i individuální prosperity, ale jsou nezbytné i pro dosažení demokratické společnosti s vysokým stupněm soudržnosti*“ (Národní program, 2001, s. 16).

Z uvedeného vyplývá, že je třeba realizovat nezbytnou proměnu obsahu a forem vzdělávání tak, aby dokázalo čelit výzvám globální společnosti 21. století.

1.1.2 Celoživotní učení jako ústřední strategie změny

Ve všech níže uvedených dokumentech vzdělávací politiky je zmiňován koncept celoživotního učení, jako základní cíl ve vztahu ke vzdělávání. Je to ovšem pojem, který přesahuje rámec školního vzdělávání. Je totiž současně vnímán jako cesta, která zásadně ovlivňuje budoucí vývoj společnosti. Proto je považován za základní systémovou strategii ve vztahu k proměně škol.

Do centra pozornosti se staví úkol, že příležitosti k učení dostupné v průběhu celého života a určené všem jednotlivcům, jsou důležitým znakem současné i budoucí společnosti. Je to proces, který probíhá v celé šíři, rozmanitosti a průběhu celého lidského života. „*Každý aspekt života, ať již na individuální či společenské úrovni, nabízí jedinci možnost vzdělávat se*“ (Delors, 1997, s. 5).

Vychází se z předpokladu, že člověk dokáže řídit své učení a dokáže sám aktivně vyhledávat učební příležitosti po celý svůj život. Klade se důraz na svobodu, flexibilitu a plánování osobního rozvoje, který povede k naplnění individuálně vnímané kvality života (splnění vlastních snů, osobní satisfakce). Koncept celoživotního vzdělávání má ve vztahu k budoucímu uspořádání společnosti následující přednosti: flexibilitu, rozmanitost, dostupnost v různém čase i místě, nejen adaptování, ale zejména rozvíjení. Právě flexibilita, rozmanitost, plánování a svoboda v životě jedince by měl zaručit i naplňování celoživotního učení v praxi.

Uvažování o šíři celoživotního učení (*lifelong learning*) propojuje formální, neformální a informální učení v různých oblastech (např. v zaměstnání, v rekreačních a volnočasových aktivitách apod.) a fázích lidského života. Pro školu z toho vyplývá, že by měla v co nejširší míře podporovat aktivity, které rozvíjejí znalosti, dovednosti a kompetence z hlediska osobního, občanského a sociálního rozvoje a uplatnitelnosti jedince na trhu práce (srov. Memorandum, 2001).

S úvahami o dosažení tohoto cíle je svázána otázka klíčových kompetencí, které budou dnešní žáci v dospělosti pravděpodobně potřebovat. „*Vyučujeme dnešní děti pro výzvy, které budou před nimi ležet v horizontu 20 – 30 let*“ (Jones, 2014). Na důležitosti pak nabývá otázka, jak a kde by se tyto kompetence měly vyučovat, a jak zajistit, aby měli všichni k takové výuce přístup (Klíčové kompetence, 2002, s. 11). Prioritním úkolem ve vztahu ke třem zmiňovaným cílům v rámci strategie celoživotního učení je „*sladit aspekt soutěživosti, jež klade důraz na vynikající kvalitu, výkonnost, rozmanitost a možnosti výběru, a aspekt spolupráce, který prosazuje sociální spravedlnost a rovnost příležitostí, solidaritu a toleranci*“ (Klíčové kompetence, 2002, s. 12). V tomto duchu je nutné přehodnotit a zaktualizovat starší koncept celoživotního vzdělávání týkající se prioritně škol v tom smyslu, aby došlo k vzájemnému propojení tří sil: soutěže, která motivuje, spolupráce, která posiluje a solidarity, která sjednocuje (srov. Delors, 1997, s. 3).

Koncept celoživotního učení považujeme ve vztahu ke vzdělávacímu cíli (rozvoj osobnosti ve smyslu samostatné, solidární, zodpovědné, svědomité, morálně vyspělé a chápající bytosti) za strategii, jak lze vzdělávacího cíle dosáhnout. V konceptu celoživotního učení se počítá se základní školou jako s klíčovou institucí, která má za úkol posilovat u žáků jejich motivaci k celoživotnímu učení a naučit všechny žáky učit se v různých prostředích (nejen tzv. pro školu). Motivaci k celoživotnímu učení a kompetenci učit se můžeme považovat buď za nutné předpoklady k dosažení vzdělávacího cíle nebo za prostředky dosahování vzdělávacího cíle. Ve vztahu k proměně základní školy to znamená přehodnotit priority (cíle) vyučování a pravděpodobně i změnu charakteru vyučování (odklon od transmisivního modelu vyučování, který je založený na soutěživosti, a posílit aspekt spolupráce a solidarity).

Zdá se, že samotná realizace konceptu celoživotního učení je podmíněna změnami ve fungování škol a v rámci tohoto konceptu lze vysledovat kritéria změn školního fungování. Fungování škol by se mělo podle této strategie řídit principem dostupnosti a rozmanitosti jednotlivých příležitostí k učení, které by měly respektovat individuální rozmanitost získávání zkušeností, a to jak z hlediska šíře, tak z hlediska délky učení (celoživotní). To předpokládá změnu v přístupu k žákům (partnerský až klientský³ vztah mezi učitelem a žákem charakterizovaný jako „spříznění učení“) a změnu ve smyslu zakotvenosti škol v okolí (zákaznický vztah⁴ mezi školou a okolím proměnit na partnerský vztah).

³ Klientský vztah je charakteristický tím, že klient určuje cíl a obsah setkání a spoluurčuje způsob práce s ním.

⁴ Zákaznický postoj je charakteristický tím, že jedna strana (škola) nabízí své služby a druhá strana (žáci, rodiče, další aktéři z okolí) tyto služby odebírá nebo odmítá (srov. Rabušicová a kol., 2004).

Nahlédneme-li na strategii celoživotního učení z hlediska směru prosazování změn, pak ji můžeme zařadit do směru „shora dolů“ (tj. změna je prosazována vzdělávací politikou směrem ke školám). Otázkou však zůstává, jak se podaří školám přehodnotit smysl vlastní existence tak, aby byly konkurenceschopné z hlediska jiných forem vzdělávání (šíře celoživotního učení), aby nabízely vzdělávání všem věkovým kategoriím (délka celoživotního učení), a aby podporovaly rozmanitost učení (celoživotní učení pro všechny).

Z výše uvedeného vyplývá, že v uplynulém čtvrtstoletí byly na národní a evropské úrovni definovány strategie, které mají vést k tomu, že dojde k proměně funkce školy jak v rámci života komunity, tak v různých etapách života jednotlivce. Základní parametry proměny školy jsou tak dány – zhruba se také ví, co by se mělo udělat. Na jedné straně existují koncepty, které říkají, že by se měla posilovat komunitní role. Ale jsou i názory opačné, které říkají, že posílení komunitní funkce školy může vést k oslabení její vzdělávací funkce.

1.1.3 Perspektivy uvažování o vývoji základního školství

OECD v rámci programu „Schooling for Tomorrow“ (Školní vzdělávání pro budoucnost) publikovala v roce 2001 několik alternativních scénářů budoucího vývoje škol, které by mohly vést k naplňování konceptů budoucí společnosti. Podle autorů nejsou navržené scénáře ani predikcí ani normativní představou (vizí). To byl impuls k našemu uvažování o scénářích jako o možných strategiích změny škol (OECD, 2001). Účelem tvorby jednotlivých scénářů byla podpora porozumění očekávanému rozvoji škol a zdůraznění potenciálu vzdělávací politiky ovlivňovat budoucí vývoj školství.

Konstrukce alternativních scénářů vychází z předpokladu, že do budoucnosti nevede pouze jedna cesta, ale několik rozmanitých cest. Časovým obdobím, ke kterému se alternativní scénáře vztahují, je horizont příštích 15 – 20 let, a týkají se sekundárního vzdělávání.

V České republice se na tvorbě alternativního scénáře podílel tým prof. Walterové a z něho především prof. Kotásek, který v letech 2001 a 2002 realizoval dvě dotazníková šetření, kterých se zúčastnilo celkem 149 respondentů. Z celkového počtu respondentů 87 % tvořili ředitelé a zástupci ředitelů základních škol a středních škol, 8 % tvořili doktorandi oboru pedagogika a 5 % tvořili pracovníci školské správy (Kotásek, 2004).

V kontextu řešeného tématu – proměny školy – je zajímavé, že respondenti vykazovali vyšší míru nejistoty při hodnocení pravděpodobnosti určitého stavu než při hodnocení žádoucnosti

jednotlivých scénářů. Z toho je patrné, že lídři našich škol mají představu o žádoucím stavu, ale jen stěží odhadují, zda bude reálné tyto žádoucí představy naplňovat. Za pravděpodobný označili čeští respondenti tradiční scénář (tj. zachování současného stavu). Za žádoucí považovali oba rescholarizační scénáře (tj. scénář komunitní školy a scénář učící se školy).

Naproti tomu zachování tradiční školy bylo vnímáno jako málo žádoucí, ale dosti pravděpodobný scénář. Pokud bychom hledali specifičnost v odpovědích českých respondentů, pak z hlediska našeho tématu stojí za zmínku, že „*české prostředí inklinuje k takové budoucnosti školy, která spojuje veřejnou péči a kontrolu s prvky privatizace, zatímco rescholarizační varianty považuje spíše za ideální vizi, která je však v bližší budoucnosti málo reálná*“ (Kotásek, 2004, s. 480).

Walterová a kol., inspirováni právě projektem OECD Školní vzdělávání pro budoucnost (Schooling for tomorrow; OECD 2001) představili scénáře šesti alternativních modelů budoucího vývoje školy. Jedním z nich je Komunitní model školy. Tento model předpokládá široký společenský konsenzus ohledně významu školního vzdělávání jako nejúčinnější nástroj proti sociální fragmentaci a ztrátě společenských hodnot. Tento konsenzus je však provázen i příslušným přesměrováním finančních toků. Škola se v tomto pojetí stává hlavním střediskem společenského života obce a status učitele se posiluje. Z jejich výzkumu v rámci projektu Centrum základního výzkumu školního vzdělávání (LC 06046) z roku 2008 vyplývá, že 18 % respondentů by si přálo, aby se škola stala především centrem společenského života komunity (Walterová a kol. 2010, s. 89 – 96).

Z hlediska proměny základních škol můžeme z výsledků českého šetření vyvodit několik závěrů. Čeští respondenti si přejí změnu školy a podle Kotáskova šetření z roku 2003 (Kotásek, 2004) jsou i ochotni se sami výrazně podílet na realizaci změn. Bohužel zásadnější změna školy jim v blízké budoucnosti připadá nereálná. Navíc mezi těmito závěry chybí jasné vazby. Jinými slovy to znamená, že vedoucí pracovníci škol mají pravděpodobně vytvořenou hypotetickou představu o rozvoji škol, která je shodná s trendy naznačenými vzdělávací politikou, ale zřejmě existuje výrazná disproporce mezi realitou škol a hypotetickou představou respondentů o dalším rozvoji škol. Případně u respondentů absentuje představa o tom, jak by se měla proměna školy řídit, aby se dosáhlo žádoucí změny. Tím si vysvětlujeme, proč se českým respondentům zdají rescholarizační scénáře žádoucí, ale málo pravděpodobné.

Nyní srovnáme koncept celoživotního učení a naplňování žádoucích scénářů budoucího vývoje školství z hlediska proměny základních škol:

- obě strategie podporují dosahování vzdělávacího cíle (rozvoj osobnosti ve smyslu samostatné, solidární, zodpovědné, svědomité, morálně vyspělé a chápující bytosti);
- strategie celoživotního učení je bezprostředně zaměřena na změnu škol vzhledem k žádoucímu rozvoji jednotlivců, ale strategie alternativních scénářů směřuje ke vzdělávacímu cíli přes rozvoj školy jako organizace;
- strategie celoživotního učení vyžaduje změnu v práci školy, ale alternativní scénáře budoucího rozvoje školství pracují se změnou školy jako organizace či společenské instituce (navíc pracují s myšlenkou, že do budoucnosti nemusí vést pouze jedna cesta);
- obě strategie akcentují individuálně řízené učení a zdůrazňují, že by se od tohoto principu měla odvíjet proměna školy jako celku.

V pedagogické literatuře bývá změna školy popisována v podobě nového modelu školy „*jako dynamické, autonomní a proaktivně orientované instituce reflektující své postavení v síti vztahů a zdrojů poznávání a vzdělávání, jako místa, kde jsou rozvíjeny osobnosti všech žáků a jejich způsobilosti potřebné k celoživotnímu učení, zodpovědnému jednání, životu ve společenství a k plnohodnotnému osobnímu životu*“ (Walterová a kol., 2004, s. 32), kde aktéři sami nesou zodpovědnost za kvalitu vzdělávání (Wenzel a kol., 1998, s. 9 - 25). Očekává se, že škola bude vytvářet základy vzdělanosti, tj. že nebude učit pouze znalostem a dovednostem, ale bude předávat a vytvářet normy sociálního chování, hodnotové vzorce, vštěpovat morální principy a formovat světový názor.

Snaha o rozvoj škol v ČR byla po roce 1989 ovlivněna dvěma významnými proudy české společnosti: 1) liberalismus, a 2) hnutí integrující školu a sociální vzdělávání. První model občanské, ve smyslu komunitně založené školy byl konstituován prof. Petrem Piřhou z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Vycházel z konceptů Příhodovské reformy. Zdůrazňovala se potřeba kvalit jednotlivých občanů pro úroveň demokratické společnosti. Toto úsilí mělo být odměněno v zárukách stability společnosti, jež se může rychle, ale harmonicky vyvíjet. K tomu mělo směřovat naplnění role školy jako instituce občanského vzdělávání.

V reflexi Příhodovské reformy je akcentován především její důraz na principy tzv. pragmatické pedagogiky a roli učitele v ní. Nicméně to, co si Příhoda od studií u Johna Deweye a jeho spolupracovníků mj. odnesl byl nový pohled na fungování školy jako centra obce. Byť koncept komunitní školy, který z tohoto pojetí primárně vychází, není centrálním

tématem tzv. příhodovské reformy, tak i v ní jde o širší společenský rámec, ve kterém lze koncept pragmatické pedagogiky rozvíjet. Pro pragmatickou pedagogiku je nutná demokracie a zároveň jedince připravuje na život v demokracii. Výchova probíhá po celý život jedince – jak ve škole, tak v běžném životě, přičemž cílem výchovy je seberealizace jedince (Singule, 1991, s. 35 – 41).

Pro naši práci z toho vyplývá, že je třeba, aby škola dokázala upoutat žákův zájem natolik, aby dokázal znalosti, dovednosti a postoje uplatnit v praktickém životě, a to nejen během školní docházky, ale v průběhu různých etap životní a profesní dráhy. Navazuje se tak silná linka mezi obsahem vzdělávání a jeho praktickým využitím pro zlepšení kvality života jednotlivce i celého společenství, jehož je součástí.

Vyvstává nám otázka, co si můžeme představit pod pojmem občanské vzdělávání. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 361 – 362) toto spojení nenalezneme, avšak lze je z něj vyvodit. Průcha mluví o nejednotnosti pojmu vzdělání a snaží se ho osvětlit z několika úhlů pohledu. Za prvé jako osobnostního pojetí vzdělávání, které se odehrává na kognitivní úrovni každého jedince. Za druhé jako obsahové pojetí se systémem vzdělávání a jeho kurikulem. Za třetí institucionální pojetí jako společensky organizovanou činnost, kdy stát nabízí jeho realizaci pomocí školství, vzdělávacího systému. Za čtvrté socioekonomické pojetí a vzdělání je chápáno jako jedna z kategorií, které charakterizují populaci. V závěru dochází ke shrnutí, že tyto čtyři body můžeme spojit dohromady a mluvit o nich jako o edukaci (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Proto pojem občanské vzdělávání (edukaci) chápeme jako osobní snahu jedince vzdělávat se v určitém oboru (občanském) za pomoci vzdělávacích struktur s přesahem do společnosti a uvědomění si významu vzdělání pro jednotlivce i celou společnost.

Definici občanské společnosti, rámce, kde se odehrává edukace, občanská edukace, zahrnuje i občanský sektor, si vypůjčíme z Blackwellovy encyklopedie. Občanskou společnost popisuje encyklopedie takto: „*Společenské a ekonomické uspořádání, zásady a instituce mimo rámec státu*“ (Blackwell, 1995).

Z toho nám vychází pojem občanská edukace jako záměrný proces vzdělávání a výchovy uskutečňovaný vzdělávacím systémem na pozadí občanské společnosti (sektoru), kdy absolventi škol z vlastní iniciativy zasahují či nezasahují do vývoje společnosti, především na základě získaných dovedností, hodnot a postojů během studia. Abychom pochopili postavení občanské výchovy v demokratické škole, musíme si vymezit školu jako celek utvářející se v letech po sametové revoluci.

Tehdejšími tvůrci koncepce občanské školy šlo o vytvoření výchovného programu pro skupinu dětí ve věku 11 – 15 let, kde by dostaly vysoký stupeň obecného vzdělání a mohly zaujmout zodpovědně své místo ve společnosti (Piřha, Helus, 1994, s. 3).

Za důležité se považovalo, jakým způsobem se tohoto programu chce docílit a především z jakého důvodu bude tento program nastaven právě takto. Zdůrazňovala se potřeba kvalit jednotlivých občanů pro úroveň demokratické společnosti. Toto úsilí mělo být odměněno v zárukách stability společnosti, jež se může rychle, ale harmonicky vyvíjet. Po škole se žádalo zdravé utváření společnosti a mělo se dbát na její nepolitičnost, avšak výsledkem měl být občan, který se v budoucnosti politicky rozhodovat bude a také se účastní veřejného života (Piřha, Helus, 1994, s. 3).

Poslední otázkou položenou při tvorbě občanské školy bylo, jakým způsobem se bude výuka (výchova) realizovat. K cíli mělo vést spojení výchovného a naukového momentu vzdělávání, dále navázání na vysoce kvalitní české školství, které v historii představovala 1. republika. Důraz byl kladen na trvalé hodnoty a základní poznatky a také nutnost pohlížet na školu ne jako na instituci, ale na děj, kde se setkávají žáci a učitelé nad učivem ve společné práci (Piřha, Helus, 1994, s. 4).

Občanská škola si vytyčuje samozřejmě i konkrétnější cíle, kterých chce dosáhnout. Mezi tzv. obecné cíle a důrazy patří:

- vyzdvihovat hodnotu žakovské pospolitosti pozůstávající z širokého spektra dětí různých vlastností a schopností,
- zbavit děti kolem jedenáctého roku věku a jejich rodiče tlaku na rozhodování o další vyhraňující se specializaci a poskytnout příležitost pro zrání jejich způsobilosti rozhodovat se a zaujímat postoje,
- poskytnout co nejširší obecný vzdělanostní základ s vyváženými nároky na jednotlivé dimenze jejich osobnosti,
- klást důraz na osobní rozvoj skrze veškerého školního působení,
- čerpat z výchovných a vzdělávacích možností obsažených v kultuře, tradici, přírodě, pracovních příležitostech a osobnostech regionu,
- orientovat žáky v široké variabilitě možností jejich dalšího vzdělávání, volby profesní orientace, nahlížení na perspektivy životní dráhy (Piřha, Helus, 1994, s. 15).

V tomto rámci by učitel měl být bohatě metodicky vybaven a řešit volbu vyučovacích metod tvořivě, komplexně a strategicky, s ohledem na plnohodnotný rozvoj osobnosti žáků. Klíčovým aspektem je ucelený, ale problémově orientovaný učitelský výklad, ve kterém se předpokládá zaujetí žáků. S tím souvisí použití individuální nebo skupinové samostatné práce, včetně samostatného řešení problémů a realizace projektů. Integrální součástí této výuky je používání analytického rozboru, kritického přístupu a zvažování alternativních názorů. Cílem je, aby žáci zvládali učivo, rozvíjeli své poznávací dovednosti a způsobilosti, dospívali k uvědomění hodnoty vzdělání a uvažovali o své životní cestě (Piťha, Helus, 1994, s. 32 – 35).

Návrh pojetí občanské školy nám dává poměrně ucelený pohled na teorii stojící jako základ „nově“ vznikající školy po roce 1989. Deklarované důvody a cíle můžeme z dnešní perspektivy hodnotit jako dostatečné pro rozvoj demokratické společnosti. Je to především obrat k jednotlivci v průběhu učení a snaha o nepolitickou školu. Na co se musíme podívat kriticky, je možnost aplikace těchto myšlenek do praxe. „Nová“ škola nevznikala na zelené louce a byla zatížena minulým režimem, stejně tak i učitelé v ní. Změna pojetí výuky a jejich obsahů byla na zodpovědnosti jednotlivých učitelů. Dodnes ještě není zcela vymýcen předrevoluční náhled na vzdělávání, a to se vší úctou ke všem učitelům, jež se vzdělávali za minulého režimu.

Pro komplexnější pohled na současné teorie vzdělávání považujeme za přínosné nahlédnout do prací Yvese Bertranda, jenž se touto problematikou zabývá z jiného úhlu pohledu než Prokop. To můžeme doložit již na zvolené terminologii. Prokop používá ve své knize pojem edukace, ta pro něj představuje spojení vzdělávání a výchovy (Prokop, 2005, s. 8). Bertrand zmiňuje pojem vzdělávání ve smyslu zahrnujícího i výchovu (Bertrand, 1998, s. 11). Na tomto příkladu je zřejmá terminologická nesouhlasnost, a to velice komplikuje studování a pochopení pedagogických teorií obecně. Rozdělení teorií se značně liší, kdy Prokop vychází z Durkheimovy, prasonsovské a marxistické tradice, Bertrand vychází z modelu vzdělávání dělicího se do čtyř skupin: 1. subjekt (žák), 2. obsah (předměty, disciplíny), 3. společnost (druzí lidé, svět, okolí, univerzum, 4. pedagogická interakce mezi těmito třemi póly (učitelé, média a technologie, komunikace). Každá teorie vzdělání se zajímá více o jeden zmiňovaný bod (Bertrand, 1998, s. 13 – 16).

Konkrétní návrhy na vzdělávání formuloval např. A. Maslow, ve shrnutí je můžeme interpretovat takto: *„Vzdělání z jistého hlediska usnadňuje poznání sebe samého ve své přináležitosti k vesmíru. Jde o to učit se poznávat, kým jsem, naslouchat svým vnitřním*

hlasům, objevovat smysl svého života. Objevit svou identitu znamená objevit své poslání. Lidé, kteří se dopracují k vnitřnímu poznání, z něj mohou odvodit jistý celek hodnot“ (Bertrand, 1998, s. 32). Výsledkem takového učení by mělo pravděpodobně být prožití souvislosti mezi mým životem a učenou látkou. To, že např. historie je pro mě bytostně důležitá, protože se podílí na mé současnosti, tedy na mém já.

Je zde jasně doložen posun v práci učitele, ztráta jeho postavení nad žáky. Zjednodušeně řečeno jsou tady popsány postupy práce ve skupině. Tyto postupy bychom hledali u dospělých v pracovním nasazení, a ne ve školní třídě. To poukazuje na paradox, kdy ve škole uplatňujeme (= učíme) formu práce diametrálně odlišnou od pozdější reality žáků. Konstruování svobodné osoby se nám může zdát velice vzdálené školní realitě, avšak je opět směr, který tyto myšlenky úspěšně aplikuje v praxi, máme na mysli alternativní pedagogiku.

Jak vyplývá z výše uvedeného, tak z úrovně nastavení strategií českého školského systému mělo dojít k vyrovnání vzdělávací funkce školy s její funkcí v rámci rozvoje občanských kompetencí, a to nejen u žáků, ale ve společnosti obecně. Na úrovni škol je tento přístup formálně akceptován, nicméně není zde jasná představa, jak mají být změny na této úrovni realizovány. Máme-li blíže zkoumat koncept komunitní školy v rámci ČR, potom musíme nejprve vymezit, co znamená tento koncept mezinárodně v evropském a celosvětovém pojetí. Z rešerše vyplývá, že v odborných studiích lze najít několik definic, jak lze tento koncept vymezit. Nikdo ovšem přesně nevymezuje, jaká by měla být struktura komunitní školy, jaké by mělo být její cílové chování, ani z dosavadní úrovně poznání nevyplývá, jaké na ní mají probíhat procesy.

2 KOMUNITNÍ ŠKOLA – JÍ BLÍZKÉ POJMY A TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2.1 Myšlenkové zdroje tvořící obsah pojmu komunitní škola a vývoj pohledu pedagogické teorie na funkce a role školy v obci a ve společnosti

Škola jako společenská instituce plní řadu funkcí, ve kterých se odráží očekávání, čím má být pro společnost užitečná. Průcha (2009) definuje pojem funkce školy takto: „*Pojem funkce školy označuje činnost zaměřenou k určitému účelu, úkol, cíl, činnost, poslání. Funkce školy zdůvodňují její existenci ve společnosti, vyjadřují smysl činnosti školy a její vztah k potřebám společnosti, odrážejí její postavení mezi ostatními institucemi.*“ Analýza sociálních funkcí školy je důležitá pro hledání účinnějších podob školního vzdělávání a vytváření teoretických modelů školy budoucnosti.

Koncept školy jako centra života komunity můžeme vysledovat už v úsilí reformních pedagogik ve 20. letech minulého století. Je třeba pojímat je jako součást pragmatické filozofie reformního hnutí, které v té době ovlivňovalo americkou společnost. Reformisté se objevovali všude – na obou křídlech politické scény – Theodor Roosevelt, stejně jako Woodrow Wilson, oba byli reformisté a jejich cílem bylo zlepšit a oživit mnoho aspektů veřejného života (Taaffe, 2004). Podíleli se na politických reformách, působili v hnutích podporujících předškolní výchovu a v institucích, které poskytovaly sociální služby (Taaffe, 2004). Pod vlivem tohoto směru vznikla pragmatická pedagogika, jejímž hlavním propagátorem byl americký filozof a pedagog John Dewey.

Klíčové osobnosti pedagogického myšlení tohoto období, mezi nimi, kromě Johna Deweye, zejména Jane Addamsová a urbanista Clarence Perry, nejprve načrtly představu školy, která slouží jako centrum společenského života obyvatel určité čtvrti (oni říkají sousedského společenského života), je jejich průvodcem sítí sociálních služeb, poskytovaných si vzájemně sousedy, ale zároveň má v centru své pozornosti výchovu dětí. Tváří v tvář důsledkům hospodářské krize a jejím projevům ve velkých městech, hledali sociální reformátoři způsoby, jak zlepšit život nově příchozích obyvatelů měst a přistěhovalců prostřednictvím komunitního vzdělávání a rozvoje (Lauermann, 2015, s. 15 – 17).

Základní pilíře pragmatiké pedagogiky zdůrazňují, že: výchova má vycházet ze zájmu dítěte a jeho praktické zkušenosti, čerpá podněty a prostředky jak výchovné, tak učební ze společnosti a demokratická výchova vede ke zlepšení životní, duchovní a hmotné úrovně.

Smyslem školní výchovy v koncepci pragmatiké pedagogiky je žák, který aktivně pracuje, žije vlastním životem a zmocňuje se aktivně životních zkušeností. Žák získává vlastní aktivitou zkušenosti, které jsou výsledkem procesu učení. Cílem by neměla být škola, stát, nebo cokoli jiného, ale rozvoj konkrétního člověka. Obrat k pedocentrismu, kdy se žák dostává do centra dění, se tak stal základem reformní pedagogiky. John Dewey tento princip formuluje ve spisu Škola a společnost. V kapitole nazvané *The school and the life of the child* (Škola a život dítěte) píše: „*Je to změna, revoluce, ne nepodobná té, kterou provedl Koperník, když astronomické centrum přesunul ze Země na Slunce. V tomto případě se stává sluncem dítě, kolem něhož se točí prostředky výchovné metody; je středem, kolem něhož jsou organizovány*“ (Dewey, 2001a, s. 34). Žáci se učí tím, že ve škole řeší úlohy a problémové situace. Žák má zkoušet, používat různých názorů, informací, řešení a zároveň si má pamatovat optimální řešení. Veškeré vyučování vychází z praktické činnosti žáků a směřuje k učení činností.

Odráží se zde Deweyho pojetí demokracie, která dalece přesahuje demokracii jako pouhou formu vlády, tato idea demokracie byla pro Deweye způsobem života. Byla to víra v obyčejného člověka a jeho schopnosti získávat zkušenosti, generovat cíle a metody, a to vše s vědomím, že se lidské cíle a potřeby mohou velmi lišit. Naše odlišné názory nejsou jen právem, ale i prostředkem k vlastnímu obohacení zkušeností. Pro Deweye byla demokracie mravním ideálem, stejně jak metodou každodenního jednání, přičemž více než zkušenost byl důležitější samostatný proces získávání zkušeností. Trvalou úlohu demokracie pak Dewey viděl ve vytváření svobodnější a humánnější zkušenosti, na které se podílejí a přispívají všichni členové společnosti (Dewey, 2001b, s. 151 – 153, 155, 642 – 646).

John Dewey vidí podporu autonomizace člověka v rozvoji jeho myšlení. Avšak zároveň, stejně jako například Lev Semjonovič Vygotskij, říká, že pokud má člověk myslet sám za sebe, musí být nejprve součástí určitého společenství (komunity). Říká, že myšlení je vlastně internalizací společenských procesů. Pouze otevřené, pluralitní a hledající společenství může provokovat reflektivní myšlení, samostatnost a osobní růst. Taková společenství, která jsou ve vzájemné interakci, pak tvoří to, co John Dewey nazývá demokracií. V podstatě tak hledá možnosti, jak ve své vzdělávací koncepci dosáhnout rovnováhy mezi soukromými a veřejnými zájmy. Snaží se o vytvoření otevřené, demokratické, participativní a vědecky

orientované společnosti, ve své podstatě obdobné společnosti, k jaké se snaží přiblížit i současná Evropa. Cipro k tomu dodává, že Deweyho pragmatismus je v podstatě subjektivně idealistickou filozofií, která v důsledku odmítání intelektualismu přecenila výchovnou praxi. Avšak v aktivní činnosti dítěte Dewey viděl záruku jeho zájmu a toho, že se bude skutečně učit. Ne nadarmo se jeho proklamovaným heslem stalo „*Learning by doing*“, tedy učení činností (Cipro, 1984, s. 285, 288 – 289).

V našem uvažování o zdrojích konceptu komunitní školy nemůžeme pominout koncepci daltonského plánu Heleny Parkhurstové, neboť daltonské vyučování vnímá člověka jako svobodnou bytost, odpovědnou za vlastní volby a výběry, jako tvořivou bytost ve svém myšlení a jako bipolární bytost ve smyslu vztahu jedince a společnosti. Obecně se hovoří o třech základních principech (svoboda, samostatnost, spolupráce), na které budeme i my poukazovat. Helen Parkhurstová ještě v roce 1922 uváděla pouze dva principy (svoboda a spolupráce), o rok později již tři (svoboda, škola jako společenství, pensum) a v roce 1923 přidala ještě čtvrtý princip (samostatnost) (Rýdl, 1998). Škola by měla v dětech podporovat a rozvíjet přirozenou touhu po objevování nových věcí. Helen Parkhurstová to komentuje následovně: „*Dříve chodil student do školy, aby získal to, co mu škola nabídla, dnes chodí do školy proto, aby uspokojil potřebu vlastního rozvoje. Už není vystaven jenom tomu, co učitel nabídne*“ (Parkhurstová, 1922, s. 3).

Přesvědčení Parkhurstové plně rezonuje s prvními úvahami pedagogů o respektu k autonomii dítěte a jejich reformní návrhy, spojené s výchovou či pedagogickým prostředím i s problematikou práv dítěte, které se objevují na přelomu 19. století a na začátku 20. století. Do této doby je uplatňován tehdejší tradiční přístup, kdy je dítě vnímáno jako objekt, který je třeba chránit. Do své dospělosti je mladý člověk prakticky nesvéprávný a společnost neočekává, že se významným způsobem bude k čemukoli vyjadřovat nebo ovlivňovat průběh svého života. Do svých 18 let je dítě zcela řízeno vnější společenskou autoritou, vnějšími pravidly společnosti, které musí striktně dodržovat, a nemá žádnou možnost řád věcí měnit ani ho komentovat. Školu provází pedantská přísnost a tvrdě vyžadovaná loajalita k vnější autoritě.

A to přesto, že toto pojetí školy mělo ve svých kořenech výchovné zásady německého pedagoga Johanna Friedricha Herbart. Herbart ve své koncepci vycházel z poznatků filosofie a psychologie. Zamýšlel se nad systematičností myšlení, z čehož usoudil, že i výuka by měla být nejspíš nějakým způsobem systematická. Základem této koncepce se stala tři hesla: vláda, vyučování a vedení. Nebyla to špatná myšlenka, avšak jeho následovníci ji dohnali do takové

krajnosti, že se ve škole skoro „nedalo dýchat“. V procesu učení, je podle Herbarta hlavním aktérem učitel, který žákovi zprostředkovává veškeré vědění a působí na něj tak, aby jednal podle předem stanovených vzorců chování. Poznání a mravní výchova jsou zde ve velmi úzkém vztahu. Dítě se dostává do role pasivního příjemce zejména faktografických informací, které se učí z paměti reprodukovat. Vychovatel je pak v roli vynucené autority, která se za pomoci příkazů a zákazů, dozoru a trestů snaží o zajištění poslušnosti žáků během výuky (Cipro, 1984, s. 222 – 224).

Na začátku 20. století se v USA i Evropě zvedla vůči herbartismu vlna kritiky. Začalo období, kdy řada myslitelů, které dnes označujeme za zakladatele alternativních škol, tvrdila, že bychom neměli mít za cíl pouhé předávání učiva a fungování školy jako takové, ale náš zájem by měl směřovat k samotnému dítěti. Cílem by neměla být škola, stát nebo cokoli jiného, ale rozvoj konkrétního člověka.

Jedním z prvních pedagogů, který debatu posunul směrem k požadavkům na reformu tehdejšího pedagogického paradigmatu a výchovné praxe, byl polský dětský spisovatel, pediatr a pedagog Janusz Korczak (vl. jménem Henryk Goldszmit). Korczak znal teoretické názory na výchovu dítěte, které málo kdy zohledňovaly možnosti dítěte a možnosti vychovatele. Korczak napsal: „*Existují chyby, které budeš dělat vždycky, protože jsi člověk, nikoliv stroj. (...) Dítě odpustí netaktnost, nespravedlnost, ale nepřilne k vychovateli, který je pedant nebo suchopárný despota*“ (Janovský, 1986, s. 57). Jako jeden z prvních usiluje o změnu tehdejšího pohledu na život dítěte z pouhé tvrdé autoritativní výchovy k nové myšlence (kterou v současnosti právně definuje dokument Úmluvy o právech dítěte), že čas dětství patří samotnému dítěti, které má plnohodnotně prožít jako lidská bytost s veškerou úctou a respektem k vlastní osobnosti. Jedině v takto vychovávané bytosti může být podle Korczaka rozvíjen intelekt, vůle i cit v rovnováze potřebné k demokratickému a svobodnému životu, schopnosti vyjádřit své myšlenky a spolupodílet se na společenském vývoji (určovat svoji budoucnost, zodpovědně ji plánovat a v tomto smyslu konat). Ve svých závěrečných doporučeních Korczak dává důraz na myšlenku umožnit dítěti konat to, co je pro něj přirozené v daném věkovém stupni vývoje. A to bez ohledu na to, zda toto zabezpečení přirozených potřeb dítěte nějakým způsobem vytváří nové požadavky na okolní společnost, která bude muset upravit své zavedené přístupy k jeho výchově a vzdělávání, případně změnit organizační formy fungování institucí, či obecné schopnosti respektovat konkrétní názory dítěte na věci týkající se jeho každodenního života (Janovský, 1986, s. 169).

Zcela jasně také definuje, že život dítěte se odehrává především ve dvou základních prostředích – v rodině a ve škole – což jsou klíčové „dětské světy“. V tomto momentě se Korczak velmi blíží výše uvedenému principu komunitní školy, která má potenciál významně ovlivnit spolupráci těchto dvou klíčových světů, v nichž se dítě pohybuje většinu času svého dospívání (Lee, 2010, s. 567; Jílek, 2011, s. 6 – 8).

Z trochu jiného úhlu byla významným předělem v uvažování o formování a vývoji osobnosti dítěte kulturně – historická teorie psychiky Lva S. Vygotského. Ten ve své práci vyzdvihuje sociální interakce a jazyk jako hlavní faktory kognitivního vývoje dětí. Vygotskij se domníval, že většinou lidé hodnotí při sledování dětí jejich dosažené a navenek demonstrováné schopnosti, místo aby věnovali pozornost potenciálu, který by se mohl u dětí zužitkovat, jestliže by na ně tolik nepůsobily omezující faktory prostředí. Proto vytváří dynamické hodnotící prostředí, kde interakce mezi dítětem a experimentátorem po odpovědi dítěte pokračuje dál zvláště v případech, že dítě odpovídá nesprávně. Vyšetřující se nespokojuje s chybnou odpovědí a nepřejde k dalšímu úkolu – naopak postupně poskytuje dítěti rady a určitý návod usnadňující řešení problém, čímž vystupuje současně i v roli učitele. Podstatou metody je zjistit možný rozsah rozvoje dítěte nad rámec jeho pozorovatelných schopností. Dítě sice může vyřešit úlohu nesprávně, ale vezme-li si z rad examinátora poučení, může potenciálně dospět mnohem dále. Zde je zdůrazněn vliv sociálního prostředí. Dítě s určitým stupněm myšlení dosáhne lepších výsledků v přítomnosti jiných lidí, kteří mají potřebné informace či podávají potřebné návody k řešení určité problematiky. Podle Vygotského nezávisle na praktické využitelnosti určitých učebních předmětů musí stát na prvním místě takové disciplíny, které znamenají největší přínos pro duševní vývoj dítěte (Vygotskij, 1976, s. 309).

Vygotskij ve své kulturně-historické teorii psychiky dále předpokládal, že člověk žije, rozvíjí se a jedná v organizovaném sociálním prostředí. Proto je jeho chování ovlivněno fyziologicky i sociálně. Chování člověka je otevřené vnějšímu světu a zároveň je ovlivňováno i procesy, které probíhají ve vnitřním světě člověka. Dle Vygotského hlavní linie vývoje přechází od elementárního praktického chování, jehož základem je působení smyslových podnětů i předmětné pohyby jedince, přes zásahy lidí z prostředí, kteří svou pomocí ovlivňují jeho chování, až po úroveň, ve které je jedinec schopen volního řízení svého jednání (Ruisel, 2000, s. 38 – 39).

Německý analytik Ulrich Beck říká: *„Bez budování a posilování politické svobody a její politické formy – což je občanská společnost – nebude v budoucnu fungovat vůbec nic. Proto*

je potřeba si nejdřív uvědomit, že proměna hodnot a přijetí demokracie spolu jdou ruku v ruce. Mezi hodnotami rozvoje osobnosti a ideálem demokracie existuje vnitřní příbuznost. Mnoho výsledků výzkumu proměny hodnot, jako např. spontaneita a dobrovolnost politické angažovanosti, sebeorganizování, odmítání formalismů a hierarchie, vzdorovitost, krátkodobost a požadavek zůstat subjektem jednání ... mají svůj smysl právě ve formách a na fóru občanské společnosti“ (Beck, 1997, s. 9 – 33).

Z výše uvedeného se dá v zásadě konstatovat, že by ve škole, v rodině i volnočasových aktivitách dětí mělo dojít k vytváření reálného prostředí občanské společnosti.

2.2 Obsahová analýza jednotlivých vymezení a definic inkluzivního vzdělávání jako pojmu obsahově blízkého pojmu komunitní škola

Rychle se měnící svět je výzvou pro učitele, aby poskytovali vzdělávací příležitosti, které jsou relevantní vůči reálným životním zkušenostem žáků a dávají jim šanci na dobrý start do života. Přitom je už delší dobu známo, že toto nelze zajistit pouhým obsahem vzdělávání. V současné znalostní společnosti, postavené na globální odpovědnosti a přístupu k informacím se nám stále nedaří uniknout závěrům formulovaným Basilem Bernsteinem před téměř 50 lety – že vzdělávání nemůže nahrazovat společenské nedostatky (Bernstein, 1970, s. 344 – 347). Nedaří se nám odstranit problémy sociální nerovnosti – sociálně slabší se hůře uplatňují, hůře se dostávají ke vzdělání. Je statisticky dokázáno, že existuje silná vazba mezi chudobou a dosaženou úrovní vzdělání. Obecně, u žáků z chudších rodin je stále mnohem pravděpodobnější, že dosáhnou nižšího vzdělání, než ostatní žáci (ContinYou Cymru, 2010, s. 2).

Děti a mladí lidé se lépe učí a mají lepší šance pro dosažení svého potenciálu, pokud jsou šťastné a zdravé. Výzkumy ukazují celou škálu faktorů ležících mimo školu, které ovšem mají zásadní dopad na zajištění a zázemí dětí a mladých lidí, na jejich schopnost učit se a efektivně se účastnit školní práce a života školy. Školy musí umět tyto faktory pojmenovat a také na němusí být schopny zareagovat. Jedině tak může pomoci svým žákům uspět v budoucím životě, ve kterém budou hrát roli konkurenceschopné pracovní síly anebo aktivních občanů.

Zatímco reformující se školy a nabídka dodatečné podpory dětem mohou být nezbytnou podmínkou pro překonání efektů sociálního znevýhodnění, samy o sobě nejsou dostatečnými podmínkami. Tváří v tvář převažujícím sociostrukturálním faktorům jako je společenské postavení, pohlaví a národnost, propojené funkcí rodiny (Desforges, Abouchaar, 2003), práce

školy je trvale spíše slabým kompenzačním faktorem. Pravděpodobně mohou změnit určité marginální oblasti, ale nemohou doufat ve změnu vzorců, které jsou velmi efektivně utvářeny před jejich branami (Mortimore, Whitty, 2000).

Přesto se již v pozdních dvacátých letech 20. století objevují školy, které svoji roli chápou širěji, hledají příležitosti pro nabídku služeb a aktivit pro své studenty i mimo hodiny školní výuky a aktivně zapojující jejich rodiny hrající důležitou roli v komunitě jako celku. Během tohoto úsilí posílily svou kapacitu nejen čistě pro učení studentů, ale právě ve vazbě na další efekty v jejich životě, které mohou mít dopad na jejich školní výsledky a v širší perspektivě na jejich životní šance. Usilují také o zapojení co možná nejširšího spektra žáků, včetně žáků čelících různým typům handicapů a z toho vyplývajících zvláštních vzdělávacích potřeb.

Právě to je možné považovat za styčnou rovinu s obecnou integrativní pedagogikou, jejíž strategií je kompletně přeformovat vzdělávací proces výlučně v běžných školách a učinit tak hlavní vzdělávací proud co nejvíce otevřený a prostupný. Takto vnímané vymezení oboru se blíží nejnovějšímu pojmu inkluzivní pedagogika (Lechta (ed.), 2010; Hájková, Strnadová, 2010), který vychází z konceptu inkluzivního vzdělávání. Lze ji chápat jako *„pedagogiku prosazující otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, otevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu“* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12). Integrované vzdělávání zahrnuje *„přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkým postižením společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 87). Výstižnou definici školní integrace A. Būrlího uvádí V. Hájková (2005, s. 27). Jedná se o *„úsilí zajistit výchovu a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v nerestriktivním prostředí prostřednictvím různorodé nabídky vzdělávacích možností a postupů, s ohledem na jejich osobní zájmy a současně celospolečenské trendy ve výchově a vzdělávání“*.

V zahraničí existují minimálně dvě teoretické koncepce vzdělávací inkluze. V rámci první jsou ke vzdělávání přiváděny i děti, které byly v důsledku těžkého postižení dříve z edukace zcela vyloučeny. Takto chápaná inkluzivní vzdělávací praxe sleduje naplnění práva na vzdělání každého jedince, což potvrdily státy OSN v roce 1989 přijetím Úmluvy o právech dítěte. Respektuje se zde právo na vzdělání každého jedince. Druhá koncepce inkluze je

založená na předpokladu, že všechny děti z jedné územní oblasti navštěvují stejnou místní standardní školu a jsou společně vzdělávány podle svých schopností a nadání. To předpokládá, že se školy otevřou a změni svoji strukturu tak, aby umožnily společné vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami a jedinců intaktních (srov. Hájková, 2005, s. 30; Hájková, Strnadová, 2010, s. 7). Organizační formy společného vyučování lze diferencovat podle míry setkávání mezi žáky s a bez postižení v běžné škole a podle příslušného podílu speciálně pedagogické podpory. Modely mapující tuto míru podpory uvádí ve svých publikacích např. V. Hájková (2005, s. 10–13).

„To, zda může být určitý žák v určité škole vyučován a vychováván adekvátně svým potřebám, nezávisí jen na schopnostech žáka samotného, ale stejným dílem i na kvalitách školy. Možnosti školy poskytovat vzdělávací služby mohou být změněny, předpoklady u jedince sotva. Škola se přizpůsobuje možnostem svých žáků, místo aby od žáků vyžadovala výhradní přizpůsobení vlastním kritériím“ (Hájková, 2010, s. 111).

Izolované a uzavřené školy, které dnes nemají přirozené vazby na vyšší vzdělávání, by měly část své kapacity přetvořit tak, aby v nich docházelo k naplňování určitých zásadních cílů. Jako komunitní centra pro své okolí, by měly venkovské školy sloužit všem obyvatelům a propojit vzdělávání s běžným životem. Neměly by být pouhým tréninkovým střediskem na život, ale místem, ve kterém je život prožíván (Morris, 1925).

Z výše uvedeného je zřejmé, že komunitní školy jsou myšlenkově spjaty s řadou různých přístupů, jejichž společným rysem je snaha o snižování vlivu sociálních rozdílů na rozvoj životních kompetencí, a naopak zvyšování životních šancí pro žáky ze sociálně slabého či znevýhodněného prostředí.

3 VZTAHY MEZI POHLEDEM NA SPOLEČENSKOU ROLI ŠKOLY A KONCEPTEM KOMUNITNÍ ŠKOLY

3.1 Popis konceptu komunitní školy v různých zemích

Označení „komunitní školy“ je zastřešující pojem používaný pro popis škol, které převzaly rozsáhlou a různorodou škálu služeb k naplnění vzájemně provázaných potřeb studentů, jejich rodin a místních komunit, ve kterých žijí (Jones, 2011). Podle této definice by měla komunitní škola být jedinečnou institucí sloužící k naplnění specifických potřeb místní populace. Vlastní složení služeb a poskytované podpory se také může lišit podle možností financování, politických úvah a dalších faktorů.

Komunitní škola je strategie, kterou si škola může osvojit pro spolupráci s ostatními organizacemi a subjekty a organizacemi, které v poskytování služeb dětem a jejich rodinám obvykle jednájí nezávisle na ostatních (Blank et al., 2012; Warren, 2005). Tato strategie je pro mnoho škol přitažlivá, takže můžeme sledovat, že koncept komunitní školy vykazuje rostoucí popularitu, a to nejen v zemích, kde má dlouholetou tradici (již zmíněné USA, Velká Británie a také Kanada), ale nově i v mnoha regionech západní Evropy (Nizozemí, Belgie) a v Africe (Classsen, Knipping, Koopmans and Vierke, 2008; Parker, 2010). V posledních 20 letech se stále výrazněji prosazují také v zemích Střední a východní Evropy (Česká republika, Maďarsko, Polsko), na území bývalého Sovětského svazu (Rusko, Arménie, Kazachstán, Moldavsko) a bývalé Jugoslávie (Bosna a Hercegovina, Srbsko, Chorvatsko). V důsledku rozdílných institucionálních, kulturních a sociálních podmínek jsou postupy naplňování konceptu komunitní školy ve většině zemí vzájemně odlišné. A navíc, různé země realizují koncept komunitní školy v různém kontextu. Všechny země ovšem spojuje poznání, že klasická škola sama o sobě nemůže vytvořit optimální prostředí pro děti a jejich rodiny. Proto prosazují spolupráci s dalšími organizacemi ve svém blízkém i širším okolí, co nejintenzivnější zapojení rodičů a realizaci mimoškolních aktivit (Blank et al., 2003; Dryfoos, 2005).

Celistvý přístup, provázanost práce ve třídě s poskytováním služeb a zásahy s rodinách a komunitách se skutečně odehrávají a nejsou, jak je někdy uváděno, pouhou vládní rétorikou. Školy především začínají rozvíjet velmi provázané sítě poskytovatelů různých služeb, přičemž vždy zůstávají jejich součástí, pokud přímo nejsou v jejich středu. Příklady pro to nalezneme ve všech zemích, kde se koncept komunitní školy uskutečňuje.

3.2 Situace ve světě – s důrazem na situaci v zemích EU, USA a v Kanadě

V posledních třech desetiletích je v USA, Velké Británii a Kanadě, mezi jinými, patrná hluboká shoda v tom, že školy musí odstranit sociální a ekonomické bariéry k učení. Nedostatek sociální inkluze a rostoucí míra rušivých vlivů způsobených migrací ukazuje, že efektivita vzdělávacího systému se potýká s velkou mírou setrvačnosti. Mezinárodní pedagogické výzkumy buď nedokážou odhalit napětí způsobené sociálními změnami anebo vzdělávací systémy nedokážou adekvátně reagovat na tyto nové výzvy (Intellectual property and education in Europe, 2015). Vzdělávání v demokratických návycích a aktivním občanství, jako klíčových komponentách modelů komunitní školy, bylo navíc po mnoho desetiletí v především ve východní Evropě v krizi, takže je obtížné najít vhodné srovnání, které by poskytlo data potřebná pro měření. Uvedené výzkumy používaly metodologii spočívající na kvalitativních dotaznících k tomu, aby srovnaly prvky jednotlivých školních vzdělávacích programů s rámcovým vzdělávacím kurikulem, například v občanských kompetencích. Nicméně tyto metody jsou nevhodné pro vyhodnocování výkonnosti těchto systémů. Například studie založené na amerických meta analýzách z roku 2011 zdůrazňují, že komunitní školy vykazují oproti kontrolním skupinám lepší výsledky v následujících pěti oblastech: utváření vlastních postojů, školní a učební vztahy, sociální zodpovědnost, sociální dovednosti respekt vůči vzdělávacím výstupům (Somers, Haider, 2017). Tyto výsledky mohou vést k rozvinutým komunitně orientovaným programům, protože změna v postojích je protiváhou výuce postavené na frontálním přenosu občanských znalostí, které nemají přímo doložitelný efekt. Zjištěné výsledky mohou mít později pozitivní dopad na žáky na vyšších stupních vzdělávání (Spring, Grimm, Dietz, 2008). Rozsáhlé, socioekonomicky málo rozvinuté městské čtvrti mohou žáky obklopotvat problémy, jako je například vysoká míra kriminality. Mnoho z nich bude mít přímé a vícečetné nevýhody, jako je například chudoba, špatné bydlení a špatné zdraví a možná také rasové ponižování. Formální vzdělávání je pro takové žáky často obtížné a školy samy začínají uznávat, že musí spolupracovat s ostatními odborníky a vůdčími osobnostmi v komunitách v zájmu zajištění toho, aby jejich žáci měli přístup ke vzdělání. Takové školy pak budou často hovořit o sociální inkluzi, věnovat velké úsilí k odstranění překážek v učení, které vznikly v důsledku obtíží, kterým jsou děti vystaveny. To znamená, že školy, které nově pochopí svou roli, budou aplikovat rozdílné přístupy pro řešení již známých problémů, kterým jsou vystaveni jejich žáci. Zde jsou dva protichůdné přístupy. Ředitel školy vysvětluje: „*Tohle je komunitní škola...ne moje nebo*

mých učitelů... Lidé, kteří zde žijí, mají právo sem přijít a je naší zodpovědností poskytnout jim odpovídající vzdělání“ (Dyson et al, 2002, s. 15).

V protikladu k tomu následující ředitel popisuje komunitu:

„Celkově, žáci pocházející z.....mají velmi nízkou aspiraci a touhu něčeho dosáhnout. Jen velmi málo z nich má za cíl dostat se na Univerzitu. Vzdělání není považováno za prioritu. Je zde velmi vysoké riziko, že chlapci se obrátí na dráhu zločinu a dívky otěhotní ještě dříve než si stačí dokončit vzdělání. Jsou enormně ovlivněni tlakem vrstevníků zejména v oblasti toho, jak si uspořádat rodinný život. Máme už třetí generaci nezaměstnaných a my potřebujeme, aby si lidé uvědomili, že před nimi leží řada příležitostí. Musíme jim pomoci, aby si pomohli sami. Na zdejší děti působí mnoho negativních vlivů: drogy, zločin a nedostatek pracovních příležitostí. Musíme děti dostat do školky a podpořit rodiče v tom, aby byli na naší straně, aby se udrželi na palubě a dostali rodičovské dovednosti“ (Dyson et al, 2011, s. 33).

Bývalý ministr školství USA Arne Duncan chtěl, aby více škol fungovalo jako centra komunit, poskytující pestrou škálu služeb pro rodiny, podobně jako tomu je ve Velké Británii. Zde jsou komunitní školy napříč celým rokem déle otevřeny, nabízejí zdravotní služby a také programy pro rodiče, například pro posilování jejich rodičovských kompetencí.

Tuto strategii si Arne Duncan přinesl z Chicaga, kde byl superintendantem chicagských veřejných škol, z nichž přibližně jednu čtvrtinu tvořily komunitní školy. Podotýká k tomu, že přestože to nepředstavovalo pro učitele další zátěž, cítil zpočátku k tomuto konceptu neochotu. *„Vaše škola je otevřena po delší dobu. Kladete si otázky jako: Kdo to zaplatí? Kdo to bude kontrolovat? Přesvědčit učitele, aby budovali komunitní školu, není snadné. Ale protože výsledky byly tak dramatické, a zároveň sdílené řediteli škol vzájemně mezi sebou, vytvořilo to obrovskou poptávku“ (Fighting the Wrong Education Battles, 2012).*

Tím, že se sladí s potřebami identifikovanými členy komunity, budují školy potenciál nejen k reformě vzdělávání, ale také ke způsobu poskytování služeb. Například úsilí k rozšíření počtu komunitních škol v Jihomoravském kraji muselo vzít do úvahy extrémně odlišnou strukturu obyvatel podle příjmových kategorií. To se odrazilo v potřebě zvolit odlišné strategie pro to, jak školu a okolní komunitu vzájemně provázat. Obdobná situace nastala ve všech zemích, které se snažily a snaží koncept komunitních škol implementovat do svého vzdělávacího systému. Když se například v New Orleans snažili iniciovat proměnu běžných škol na školy komunitní, zjistili, že oproti Chicagu, které sloužilo jako příklad dobré praxe, je

školní výkon jejich žáků a studentů v daleko větší míře ovlivněn chudobou. Superintendant odhadoval, že téměř polovina dětí v New Orleans potřebuje čerpat podporu ze strany sociálních služeb soustředěných ve škole. V Chicagu tyto služby potřebovala čerpat pouze jedna třetina žáků (Nossiter, 2007).

3.3 Obecné rysy komunitní školy napříč zeměmi, ve kterých je aplikován některý z jejích modelů

Komunitní školy si získávají rostoucí pozornost napříč zeměmi západní i východní Evropy, Severní Ameriky i v některých postsovětských republikách a zemích třetího světa v souladu s tím, jak se politici i zástupci škol snaží najít řešení, které by umožnilo snížení dopadů chudoby na vzdělávací výsledky a poskytovat rozsáhlou podporu pro dlouhodobě znevýhodněné skupiny obyvatel.

Zatímco mnoho podporovatelů a vzdělávacích lídrů považuje komunitní školy za efektivní řešení výše uváděných problémů, celkově přetrvává skepse, částečně díky tomu, že tento model je obtížné realizovat a udržet. Zároveň jsou k dispozici pouze omezené výstupy z výzkumů, které jsou navíc zaměřeny spíše na dlouhodobé a komplexní modely. Namísto toho některé organizace vyzývají k renesanci tradičního školního modelu, argumentují tím, že většina komunitních škol má jen málo možností k tomu, aby řešily potřeby náročně koncipovaného učebního plánu a kvalitní výuky, a proto nedokáží zlepšit výkon žáků ve školách čelících chronickým problémům.

Ústřední složkou komunitních škol je využití externích partnerství k proměně školní budovy do podoby sousedského centra pro poskytování sociálních služeb a integrované podpory studentů. V některých zemích (např. v USA či ve Velké Británii) je z vládní úrovně komunitní škola definována jako poskytování *„rozsáhlých, ucelených a provázaných vzdělávacích, sociálních a zdravotních služeb pro studenty, jejich rodinné příslušníky a také pro členy okolní komunity, které vyústí ve zlepšení vzdělávacích výsledků dětí“* (Spring, Grimm, Dietz, 2008).

Zejména ve Spojených státech je činnost komunitních škol spojena především se zaměřením na práci s dětmi z nízkopříjmových společenských skupin. Je zde více než 5000 komunitních škol, které leží na území 44 států a vzdělávají přes 5,1 milionu dětí (CfCS, 2013). Pro srovnání s počty v západní Evropě můžeme použít například Nizozemí s 1.600 základními a 420 středními komunitními školami anebo Anglii s 23.000 školami s rozšířeným programem, což je tamní ekvivalent pojmu komunitní škola (Kruiter et al., 2012).

Protože neexistuje jeden model komunitní školy, je možné zkoumat jen projevy několika společných znaků, jako jsou například rozšířené možnosti vzdělávání anebo poskytování přístupu ke zdravotním službám. Model komunitní školy může odrážet různé představy o výsledcích a cílech. Může být nahlížen jako část mnohem širší strategie směřující ke zlepšení zdraví a blahobytu komunity, která je zacílena na zvýšení angažovanosti studentů a rodičů nebo řešení otázky školního klimatu. Mnoho modelů komunitní školy má určité specifické vzdělávací cíle, jako je například zvýšení míry dokončení školní docházky anebo výsledků plošného, celostátního testování. Model může být také součástí určitého záměrného úsilí rozvoje školy anebo okolnostmi vynucené proměny škol, které chronicky nedosahují dobrých výsledků. Aplikovaný přístup závisí z velké části na dostupnosti zdrojů, stejně jako na vůli a kapacitě partnerů v oblasti finančních a administrativních sil.

Je to dobře patrné například na srovnání tří slibných modelů komunitních škol z USA: Communities In Schools (CIS), Elev8 Model a Cincinnati Community Learning Centres.

Communities In Schools (CIS, česky Komunity ve školách) jsou rozsáhlým celonárodním programem zajišťujícím činnost školních koordinátorů, mapování potřeb, poskytování integrované podpůrné služby a monitorování a evaluaci specifických cílů týkajících se plnění povinné školní docházky. Do programu je zapojeno 3.400 škol napříč USA.

Koncept **Elev8**, financovaný společností Atlantic Philantropies, je model zaměřený na realizaci mimoškolních programů, poskytování zdravotních služeb a podporu pro zapojení rodičů do podpory studentů ve vyšších ročnících a při přechodu na střední školy. Tento program je realizován na 19 školách ve čtyřech regionech: Baltimore, Chicago, Nové Mexiko a Oakland.

Cincinnati Community Learning Centres je největší z jednotlivých, na úrovni školních okrsků běžících regionálních programů v USA, poskytující školní koordinátory pro každou školu a spoléhající se na externí partnerství při zajištění celé škály služeb a podpůrných činností. Do programu je zapojeno 44 škol v Cincinnati, což představuje 80 % škol nacházejících se v daném území.

Společné prvky těchto tří modelů komunitní školy zahrnují:

- volnočasové aktivity a doučování,
- péče o děti, poskytovaná přímo ve škole,
- zdravotnické služby,
- poradenství,

- podpora při hledání zaměstnání a řešení bytových otázek,
- program potravinové pomoci (dodávky potravin a stravovací poradenství).

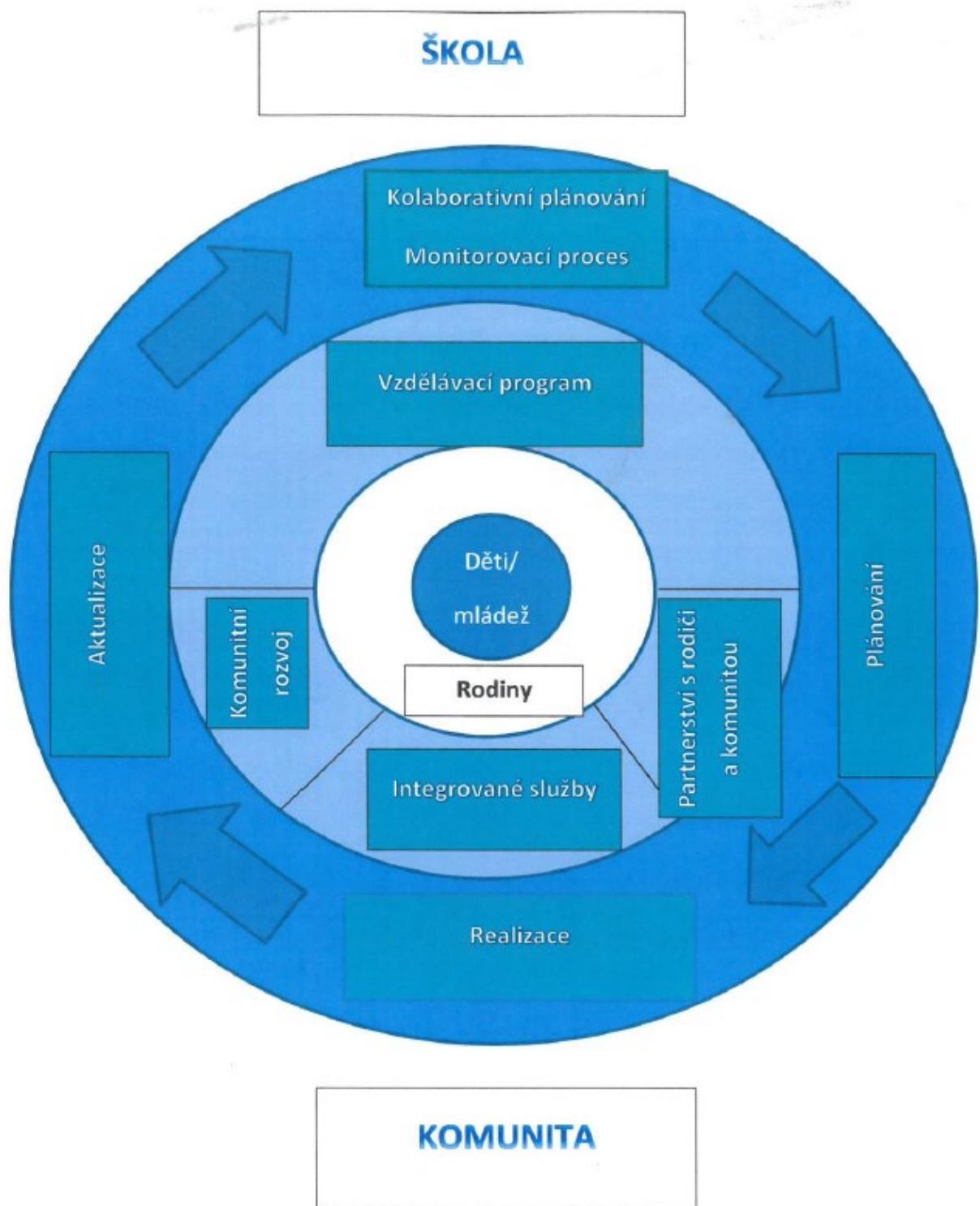
Existují ovšem i čistě lokální modely, které si získaly mezinárodní renomé. V této souvislosti můžeme zmínit například The United Way of Greater Lenigh Valley's Community Schools anebo School District of Cincinnati, městské čtvrti, které se získalo celonárodní pozornosti díky rozsahu již zmíněného komunitního programu Cincinnati Community Learning Centres.

Skutečnost, že se velmi liší kontext, ve kterém komunitní školy v různých regionech a zemích fungují, ovšem naznačuje, že výsledky výzkumů zaměřených na koncept komunitní školy nemohou být jednoduše přenášeny z jednoho kontextu do druhého.

Napříč zeměmi bylo ale zároveň zjištěno, že komunitní školy jsou vnímány jako otevřené a pluralitní organizace, které mají dobré postavení proto, aby mohli efektivně a významně přispět k řešení témat jako je integrace přistěhovalců, podpora a vedení demokratizačních procesů ve společnosti, pomoc místním komunitám v procesu ekonomické transformace a také respekt vůči udržitelnému rozvoji. V tomto ohledu se většina výzkumů shoduje ve svých zjištěních poukazujících na to, že komunitní školy jsou zaměřeny především na děti, které musí čelit vícečetným obtížím v různých obdobích své školní docházky. Ve srovnání s dětmi z rodin s vyšším socioekonomickým statusem, jsou děti z nízkopříjmových skupin vystaveny obtížím, které je staví do znevýhodněné pozice prakticky ve všech stupních vzdělávání (Bower, 2011; Evans; 2004; Klebanov; 1994; Wilson, 2010). Zároveň jsou komunitní školy postaveny na přesvědčení, že nerovné možnosti těchto dětí jsou způsobeny v daleko větší míře politickými a socioekonomickými faktory a strukturami, než individuálními předpoklady dětí a jejich rodin (Baquedano-López, Alexander, Hernandez, 2013, s. 171). Základní zdůvodnění existence komunitních škol vychází z přesvědčení, že multičetná znevýhodnění mohou být překonána široce provázaným úsilím (Bower, 2011; Weissberg, O'Brien, 2004). Socioekonomicky deprivované lokality často trpí nedostatkem kvalitních vzdělávacích příležitostí a dalších služeb pro děti a dospívající (Coley, Morris, Hernandez, 2004; Warren, 2005). Komunitní školy byly proto vytvořeny s prvotním zájmem nabídnout lepší vzdělávací příležitosti dětem z nízkopříjmových čtvrtí a jejich rodin (Blank et al., 2012). Je pro ně charakteristická úzká spolupráce s tím, co můžeme nazvat jako zdroje komunity, aktivní řízení a směřování vztahů s rodiči v rámci procesu vzdělávání a socializace a poskytování mimoškolních aktivit (Bireda, 2009; Dryfoos, 2008; Jacobson, Blank, 2011). Tyto tři aktivity představují základní a nezbytné složky komunitních škol, které jsou vzájemně kombinovány a realizovány v závislosti na místních podmínkách. Proto můžeme objevit pestrou škálu

komunitních škol, které vznikají „jako jedinečná odpověď na specifické potřeby jejich komunit, a proto žádné dvě komunitní školy nejsou úplně stejné“ (Blank et al., 2003, s. 2). V této souvislosti je třeba poznamenat, že učitelé a vedení školy musí čelit překážkám, které vznikají mimo školu (Dryfoos, 2008). Navíc je potvrzeno, že rodiny s vícečetnými problémy potřebují získat intenzivní, širokou, ucelenou a zejména koordinovanou podporu, kterou není možné poskytovat v systému, který je postaven na řadě vzájemně oddělených, úzce definovaných programů (Voydanoff, 1995, s. 63; Dryfoos, 2008; Jacobson, Blank, 2011). Výčet těchto vícečetných problémů je dlouhý a různorodý, přičemž zahrnuje například potíže s učením, problémy s chováním, život v rodinách provázených násilím či zneužívání návykových látek. Proto učitelé, pracovníci s mládeží, ale i někteří politici již argumentují tím, že to mají být celé komunity a nikoli pouze samotné školy, kdo musí poskytovat podporu dětem čelícím uvedeným obtížím a překážkám. A toho se nedá docílit jinak, než na komunitu zaměřeným přístupem (Dobbie, Fryer, 2009; Dryfoos, 2008). Ve svých komunitách pak školy přebírají roli „hubu“ (Dryfoos, 2008) pro žáky, studenty a jejich rodiny, kterým tak zpřístupňují nejen možnost vzdělávání se, ale také přístup ke zdravotním a sociálním službám (Blank et al., 2003; Jacobson, Blank, 2011; Warren, 2005).

Za čtyři nejdůležitější faktory formující optimální prostředí, ve kterém mohou děti rozvíjet své schopnosti, jsou považovány tyto: rodiče, vzdělávání, způsob, jakým děti tráví čas mimo školu a prostředí, ve kterém žijí (Blank et al., 2003; Emmelot et al., 2006). Komunitní školy si toto, díky svému širokému zaměření aktivit, uvědomují, a proto navazují velmi rozsáhlou spolupráci s dalšími institucemi, zapojují rodiče do vzdělávacího procesu a nabízejí pestrou škálu mimoškolních aktivit (Bireda, 2009; CfCS, 2013; Dryfoos, 2008). V tomto smyslu nepracují jako „izolované vzdělávací instituce, ale jako součást vzájemně se podporující sítě tvořené s ostatními školami a institucemi s cílem sdílet své zdroje k tomu, aby byly co nejtrvaleji a nejstabilněji naplňovány potřeby dětí a jejich rodin v místě, ve kterém škola působí“ (Dyson, Ruffo, 2007, s. 270). V závislosti na požadavcích místa, v němž se nacházejí, budují síť sdílených služeb zahrnující sociální a zdravotní péči, školní družiny, poskytování vzdělávacích, odpočinkových, rekreačních aktivit, včetně kulturních a sportovních akcí (Bireda, 2009; Dyson, Robson, 2001). Často spolu úzce spolupracuje mateřská, základní a střední škola nacházející se na určitém území (Jones, 2014). Nicméně atmosféra spolupráce je otevřená pro jakéhokoli člena komunity, který může využívat sdílené služby poskytované komunitní školou.



Obrázek 1: Grafické znázornění fungování komunitní školy (vytvořeno autorem)

Z hlediska typologie komunitních škol v ČR se využívá téměř výhradně členění podle takových aspektů, jako je provoz školy (doplňková činnost školy, další organizace působící při škole) anebo typ lokality, ve které působí (venkovská, sídlištní, sociálně vyloučená), aniž

toto členění dostatečně reflektují podstatu činnosti, která v rámci konceptu komunitní školy probíhá. Přitom se dané členění často odkazuje na reflexi toho, že vzorem pro rozvoj komunitních škol u nás je především tzv. anglo-saský model aplikovaný především v USA a Velké Británii, aniž autoři dokáží adekvátně analyzovat a postihnout podstatné rysy tohoto modelu (Neumannová, 2015). Projevuje se tak nedostatečné pochopení skutečných myšlenkových zdrojů a filozofických a pedagogických koncepcí, ze kterých komunitní škola vychází, a to jak v kontextu českého prostředí, tak v konceptu zahraničních vzdělávacích systémů a strategií.

3.4 Vývoj komunitních škol v postkomunistických zemích východní Evropy a bývalého Sovětského svazu

Zajímavé je srovnání vývoje komunitních škol v geopolitickém kontextu, tedy v souvislosti se specifickými prvky politické kultury v dané zemi. Jestliže totiž vezmeme za jeden z formujících rysů komunitní školy podporu demokratických principů, ať už v rámci různých úrovní a procesů v rámci školního života, anebo v rámci místní, regionální či národní společnosti, potom by zde měla existovat určitá vazba. Společenské klima formuje školní prostředí skrze určitou objednávku toho, jaké vzdělávání by měla škola poskytovat vzhledem ke stávajícím anebo predikovaným potřebám obyvatel. Úroveň společenské a politické kultury vymezuje také zákonné prostředí, ve kterém škola funguje. V tomto kontextu lze proto sledovat a hlouběji analyzovat takové jevy, jako je proces výběru osob do vedení školy či míru formálního zakotvení pozice rodičů vůči škole.

Když se začátkem 90. let 20. století začaly objevovat první programy na podporu komunitních škol ve východní Evropě, byly podporovány především organizacemi zaměřenými na rozvoj demokratických principů a s tím úzké spojeného konceptu občanské společnosti. Společenská objednávka po rozvoji občanských kompetencí u různých vrstev a věkových skupin společnosti nahrávala myšlence, že škola se stane jakýmsi obrodným centrem místního společenství.

Nestátní neziskové organizace (dále NNO) v postkomunistických zemích proto sehrály klíčovou roli v procesu založení a rozvoje hnutí komunitních škol. Bylo to způsobeno zkušeností donátorů z realizace obdobných programů v Africe, kde si ověřily, že NNO působící na úrovni komunity, mohou lépe a efektivně podporovat společenské změny. Mohou totiž představovat a zároveň naplňovat koncept občanské společnosti, kterou mnozí považují

za klíčový prvek udržitelnosti a demokratizace. A mnohdy jsou jednoduše prostě výkonnější než jiné organizace v rozvojových anebo transformujících se zemích (Parker, 2010, s. 4).

V různých postkomunistických zemích přecházejících od totalitního systému k různým podobám liberálně-demokratické společnosti, se začaly objevovat první síťové projekty zapojující školy se zájmem o proměnu na taková centra. Nejvíce patrný byl tento směr v Maďarsku, patrně díky tomu, že právě zde sídlila hlavní středoevropská kancelář nadace Open society fund. Nicméně stejný trend šlo vysledovat v České republice, ale například i v Rusku. Ve všech těchto zemích byl na úrovni hlavních politických představitelů deklarován příklon k liberální demokracii. Naproti tomu například na Slovensku zůstal obsah kurikula spojený s uvažováním o roli školy ve společnosti po roce 1989 prakticky nezměněn. Tento stav trval až do roku 1999, což se téměř identicky kryje s obdobím vlády autoritativního předsedy vlády Vladimíra Mečiara (Kosová, Porubský, 2011). Bylo zde velmi málo alternativních škol, neboť zde převažovaly centralizované tendence ve vzdělávací politice a bylo zde patrné státní úsilí o kontrolu edukačních procesů. Politická nestabilita provázela pro roce 1989 i polskou společnost, v níž došlo k výraznějším snahám o reformu vzdělávání až s vládou Jerzyho Buzka v roce 1999. Jednalo se o součást hlubších změn usilujících o modernizaci společnosti mimo jiné v souvislosti s přípravou vstupu země do Evropské unie. Demokratizace škol tak usilovala o změnu způsobů utváření školy a účasti na ní a realizovala se různými způsoby od autorských vzdělávacích programů a zavádění tříd, které je využívaly, až po zapojování žáků, rodičů a místní komunity do činnosti školy (Šliwerski, 2008; Klus-Stańska, 2013). Nicméně úsilí o tuto transformaci se nepodařilo a výzkumníci ji hodnotí jako zdánlivou (Šliwerski, 2013). Na druhé straně se ovšem podařilo školský systém výrazně decentralizovat, takže místní samosprávy rozhodují o většině materiálních i organizačních otázek spojených s provozem a vedením škol na svém území. Výdaje na školství jsou všeobecně největší položkou rozpočtu místních samospráv (představují 30 – 50 % obecního rozpočtu). Když pak v 90. letech došlo k potřebě najít rozpočtové úspory, řada samospráv začala hledat úspory právě v kapitole školství. Docházelo k rušení malých venkovských škol, ze kterých byly poté všichni žáci autobusy sváženi do jedné vybrané velké školy na území okresu (resp. v polském územním uspořádání na území gminy). Proti tomu se řada rodičů vzbouřila a po novelizaci zákona o systému školství z roku 2009 proto využili možnosti, že v případě škol do 70 žáků je může místní samospráva předat nadacím, sdružením či náboženským společnostem, které se tak stávají jejich zřizovateli (Skura, 2009; Mazurkiewicz, 2012). Tak se utvářejí základy pro formování venkovských komunitních škol,

kteří se postupně síťují a vytvářejí tak úzce kooperující skupinu (Poláchová Vašátková, 2016). Ta se postupným vývojem v roce 1999 zformovala ve Federaci vzdělávacích iniciativ (Federacja Inicjatyw Oświatowych), jejímž cílem je jednak posilovat a podporovat společenskou aktivitu občanů v místě své obce a pak také reformovat polský vzdělávací systém. Své aktivity zaměřuje Federace především na venkovské komunity. Od ní pak převzala podporu komunitních škol Nadace vzdělávacích inovací Malá škola (Fundacja Innowacji Edukacyjnych „Mała Szkoła“), kterou v roce 2016 založilo několik vzdělávacích odborníků působících v rámci Federace.

V roce 2000 se v sibiřském Omsku konala konference s názvem „Komunitní školy a politika vzdělávání v postkomunistických zemích v průběhu 21. století“ (KCCP, 2000). Konference dala jasně najevo, že i školy Ruské federace a ostatních bývalých oblastí Sovětského svazu mají o komunitní vzdělávání velký zájem. Vzhledem k nedostatku peněz se ruský model komunitní školy liší od toho českého především tím, že vše je děláno na bázi dobrovolnosti a zpravidla bez finanční podpory. Krasnojarsk Center for Community Partnerships, které konferenci pořádalo, se podařilo dosáhnout významných výsledků, především vznik Asociace komunitních škol, která v současné době zastupuje asi čtyřicet škol, zejména z oblasti Sibíře (Neumajer, 2000).

V Rusku bylo hnutí komunitních škol podporováno několika americkými nadacemi s cílem posílit slibný potenciál, který leží v komunitních školách, pro zapojení občanů do života komunity. Motivem k tomuto úsilí byla zjištění několika výzkumů, že celkově v ruském školství převládají vzorce známé ještě ze sovětské éry. Od roku 1990 došlo jen k minimální proměně předmětové skladby a obsahu jednotlivých předmětů. To, zda žáci dosáhnou na kvalitní vzdělání zde do velké míry závisí na individuálních schopnostech učitelů té které školy a také na sociálním postavení a příjmech rodiny (Nikandrov, 2000). Klíčovou systémovou změnou, která se odehrála v roce 2000, bylo zavedení systému plošného celostátního testování. Úspěch či neúspěch v testu ovlivňuje a limituje možnost žáků postoupit na školu vyššího stupně (a to jak na střední školy, tak na univerzity.) Kvalita školy se poměřuje podle toho, jak její žáci uspějí u přijímacích zkoušek. To ve svém důsledku vede k tomu, že učební osnovy jsou orientovány téměř výhradně na předávání znalostí, které žáci uplatní v jednotných testech. V důsledku toho je upozaděna především sociální stránka výchovy (Zapesotsky, 2008). Nicméně na druhé straně je zde výrazné úsilí o to, aby školy posilovaly to, co je v oficiálních dokumentech nazýváno jako „*národní identita občanů Ruska*.“ Objevují se dokonce odborné studie, které hovoří o tom, že vlastenectví jako hlavní

pilíř sovětské výchovy se stalo hanlivým pojmem, že na místo spolupráce a vzájemné pomoci nastoupil důraz na individualismus a kulturní hodnoty byly vytlačeny těmi materiálními. „*To vedlo ke zvýšení kriminality mládeže a dalším společenským a ekonomickým problémům.*“ (Nikandrov, 2014, s. 29-41).

Přestože pro uvedená tvrzení nejsou empiricky podložená data, došlo v uplynulém desetiletí k zformování významného hnutí komunitních škol, které jsou v Rusku nazývány jako „školky aktivní v komunitě (obšestvěno aktivnije školky)“. Mezi lety 2005 – 2013 došlo k realizaci několika velkých síťových projektů, podporovaných především americkou nadací New Eurasia Foundation. Jejím hlavním posláním je podle dostupných dokumentů posilování občanské společnosti a také zapojování Ruska do globální komunity.

Významným momentem je rok 2013, ve kterém byla činnost zahraničních nadací v Rusku výrazně omezena zákonem, který je označuje za tzv. zahraniční agenty, kteří podléhají speciálnímu režimu kontroly a dohledu. Za zahraniční agenty se musí prokázat i ty organizace, které od zahraničních nadací získávají podporu.

Poměrně specifickým vývojem, odlišným od dalších postsovětských zemí, prošel koncept komunitní školy na Ukrajině. Tamní situace přitom v řadě ohledů vykazuje shodné rysy s vývojem v České republice a předtím v Československu. Ukrajinské školky byly společně s kostelem vždycky považovány za centrum komunitního rozvoje. Poskytovaly vzdělávací příležitosti nejen dětem, ale všem lidem žijícím v určité komunitě, vymezené geografickým územím obce. Pojetí školky jako určitého centra se odráží v přísloví „*Obec, která nemá školu, neexistuje.*“ V sovětských časech však byly školky vytrženy od života místních komunit, zejména pak od rodičů jako partnerů školky a namísto toho se soustředily na teoretické znalosti žáků, které byly v mnoha směrech také odtrženy od běžného, praktického života. Společně s celospolečenským demokratizačním procesem začal být i ve vzdělávání kladen důraz na nové hodnoty, nové formy práce a novou roli školky. Zejména ve venkovských regionech a malých městech došlo k uzavření mnoha institucí, jako byly například obecní knihovny či kulturní domy (Danylenko, 2011). Vlivem klesající populační křivky po roce 1990 se také stále snižoval poměr učitele na žáka, který kriticky ovlivnil hospodářskou situaci zejména malých venkovských škol. Právě na nich byl zjištěn průměrný počet pět dětí na jednoho učitele.

To vyvolalo velké pnutí v místních samosprávách, které v důsledku nedostatečného počtu žáků neměly dost prostředků na nákup vzdělávacích pomůcek, profesní rozvoj učitelů apod. A světová hospodářská krize v roce 2008 tuto situaci ještě prohloubila (Community school

survey, 2011). To bylo jedním z důvodů pro adaptaci myšlenky oživit školy a učinit z nich aktivního hráče života v komunitě. Tato aktivní role školy se odrazila i ve specifickém pojmenování, neboť stejně jako v ostatních postsovětských zemích, se i na Ukrajině místo pojmu komunitní škola používá označení „obšestveno aktivnaja škola“, tedy škola aktivní v komunitě. Tato nová role školy byla nejen potřebná, ale byla také vyžadována ze strany lokální a regionální samosprávy. Na úrovni strategických dokumentů těchto samospráv se objevují první náznaky systematické podpory rozvoje komunitní školy na Ukrajině. Tato podpora souvisela s úsilím o demokratizaci vzdělávání, která byla nejvíce patrná u programu Step by Step. Ukrajinská pobočka celosvětového hnutí Step by step (SbS) se v roce 1999 stala lídrem procesu implementace konceptu komunitní školy napříč celým územím Ukrajiny. Do roku 2016 zde vznikla síť více než 800 škol, které fungují na principech komunitní školy. Jedním ze středisek hnutí komunitní škol je Lvovská oblast v západní části Ukrajiny, kde se úsilí o přeměnu běžných škol na komunitní školy stalo jednou z priorit regionální vzdělávací strategie. V letech 2014 až 2016 pak s podporou nadace Charlese Stewarta Motta mohla ukrajinská pobočka SbS realizovat celostátní projekt zaměřený na adaptaci Mezinárodních standardů kvality komunitní školy jako evaluačního nástroje využívaného školami ke zmapování svého potenciálu k tomu být školou aktivní v komunitě (Supporting school reform in Ukraine, 2017). Školy jsou vedeny k poznání, že přestože zůstávají finančně závislé na státě, který vykonává svou pravomoc ve školství prostřednictvím lokálních a regionálních samospráv, tak mohou zapojit rodiče a další členy komunity do realizace školního programu a správy školy, mohou být iniciátorem řady aktivit oživujících život v komunitě a iniciovat projekty zaměřené na komunitní rozvoj.

Z vládní úrovně je kladen důraz na co nejefektivnější využívání zdrojů. Příkladem pro to je projekt „Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání“, který byl díky podpoře Světové banky realizován ukrajinským Ministerstvem školství v letech 2005 – 2010.

Jednou ze strategií k maximálnímu využívání zdrojů bylo uzavírání škol s malým počtem žáků a také snižování jejich postavení v rámci školského systému (proměna středních škol na základní školy apod.). Bez odpovídající infrastruktury bylo ovšem jejich uskutečnění značně obtížné a vyvolávalo silný odpor komunit, které byly tímto vývojem postiženy. Pro ně se škola jako centrální spojovací bod místní komunity stala životně důležitou pro jejich přežití, ale zároveň tím došlo také k posílení demokratických procesů, neboť rodiče a ostatní členové komunity se stali zodpovědnými za vlastnictví školy a její výsledky (Community school survey, 2011).

Dalším klíčovým faktorem v rozvoji modelu komunitní školy je zaměření na vzdělávací politiku v rámci státního modelu veřejného řízení škol, který byl vyjádřen v mnoha hlavních vzdělávacích zákonech. Přestože je patrné, že tento model bude vyžadovat ještě další rozvoj a bude muset projít nezbytnými úpravami, aby mohl být co nejefektivněji implementován, tak přece jen vyjadřuje, že model komunitní školy představuje jeden z hlavních směrů veřejné správy. Ukrajinský politický systém prošel v několika nedávných letech úsilím o implementaci řady výše nastíněných reforem, nicméně i přesto se musí potýkat s několika s následujícími výzvami:

- nízká kvalita vzdělávání – vzdělávací programy, učební osnovy, styly a formy výuky a pomoc a podpora ze strany učitelů neodpovídají potřebám budování občanské společnosti a nově nastupující znalostní ekonomice.
- Omezeně dostupné zdroje na vzdělávání jsou vynakládány neefektivně. Do vzdělávání je zapojeno příliš mnoho vlivů a subjektů, přičemž každý z nich má své vlastní zájmy. Nedokonalý systém řízení vede k vynakládání zbytných nákladů, přičemž transparentnost jejich vynakládání je nedostatečná.
- Slabé kapacity pro plánování, zavádění, řízení, monitorování a hodnocení kvality vzdělávacích politik a programů.
- Efektivita řízení zdrojů – rozpočtové škrty, slabá úroveň řízení zdrojů, uzavřený a korupční rozhodovací proces vedou k oslabování role vedení školy a také k nedostatku informací, které jsou předávány rodičům a širší komunitě. Je proto třeba vykonat ještě mnoho v oblasti podpory místní samosprávy pro to, aby dokázala vnímat a pochopit, že nevyužívané prostorové a personální kapacity škol představují životně důležitý zdroj, pokud jsou využívány inovativně.
- Problémy venkovských škol. Kromě problémů na úrovni středních škol je na Ukrajině velmi mnoho problémů spojeno s fungováním venkovských škol. Klesající počet žáků (odhaduje se, že tento trend bude pokračovat i v následujících letech) je viditelný právě na příkladu venkovských škol, neboť je očekáváno, že počet jejich žáků klesne na 30 % oproti stavu zjištěnému v roce 2011. To vede k uzavírání škol. Mezi roky 2001 a 2009 bylo na Ukrajině uzavřeno 700 škol, přičemž 600 z nich se nacházelo na vesnicích. V některých případech pomohla jejich transformace na komunitní školy, nicméně ne ve všech případech byla tato proměna možná.
- Nízká úroveň materiálního a technického vybavení se projevuje nedostatkem pomůcek, počítačů a internetového připojení, špatné dopravní spojení.

- Vlivem nepříznivé demografické situace a klesajícímu počtu žáků působí na školách nadměrné množství učitelů, aniž je tento problém řešen. Špatné podmínky, charakterizované především nízkou úrovní sociální ochrany učitelů a jejich postavením ve společnosti, způsobují, že ze škol často odcházejí ti nejlepší učitelé. Zároveň je ze stejného důvodu obtížné motivovat talentované učitele, aby do školy vůbec nastoupili.
- Neefektivní financování, které je způsobeno tím, že na vzdělávání je vynakládáno pouze 5 % HDP, přestože je už několik let plánován nárůst na 10 %. Ovšem více než 90 % této částky je vynakládáno na platy a na pomůcky.
- Problematický je už vlastní způsob rozdělování rozpočtových prostředků školám. Jejich rozpočty jsou totiž řízeny regionální samosprávou, kde je stále ještě nízká úroveň veřejné kontroly a rozhodovací mechanismy nejsou jasně a transparentně nastaveny. To otevírá cestu k tomu, aby úspěch či neúspěch školy závisel na její schopnosti vyvinout úsilí pro ovlivnění rozhodovacích procesů. To otevírá velký prostor pro korupci (Community school survey, 2011).

Na úrovni programů NNO působících ve vzdělávání lze najít v postkomunistických zemích výrazné shody a podobnosti. Řada z nich pracuje na úrovni lokální komunity s cílem aktivizovat rodiče a další, v místě působící nestátní subjekty s cílem zlepšit podmínky a zvýšit pocit zodpovědnosti za to, co se děje ve škole (Danylenko, 2011; Jones, 2014).

Při bližším zkoumání jsou patrné klíčové odlišnosti, které měly zásadní dopad na vývoj programů realizovaných NNO ve vzdělávacím sektoru. Na prvním místě se jedná o velmi specifickou kombinaci sociálních a politických podmínek, ve kterých se utváří role NNO každé zemi. Na druhé straně se ovšem NNO od sebe vzájemně výrazně liší ve strategiích a cílech, kterých chtějí dosáhnout. Některé z nich se zaměřují na poskytování služeb, ke kterým nemá komunita dostatečný přístup, zatímco jiné poskytují mnohem více než jen podporu vzdělávání. A třetím důležitým prvkem je, že prostředí, ze kterého tyto NNO vzešly je pestrou směsicí mezinárodních a národních NNO založených v jedné určité zemi a zakotvených v programech, které nabízejí. Nicméně právě mezinárodní NNO mají větší vliv na to, jaký program se uskutečňuje na národní úrovni určité země – mají totiž tendenci rozšiřovat dobré praxe a zkušenosti z jedné země do druhé. (Parker, 2010, s. 4). Proto můžeme v různých zemích najít stopy stejných programů, které měly stejné myšlenkové jádro, mnohdy získané ve společném dřívějším programu či projektu. Nicméně vlastní realizace v dané zemi je už ovlivněna politickou, společenskou a ekonomickou realitou. Je to právě hloubka

demokratických tradic, politická a společenská stabilita a také ekonomický růst, což vše dohromady formuje to, co mohou NNO realizovat v té které zemi.

Proto například v Polsku převažují venkovské komunitní školy, které vznikly ve vazbě na občanský, primárně rodičovský, odpor proti politice vlády, která rušila malé venkovské školy. V Rusku byla myšlenka komunitních škol původně spojena s podporou demokratizace vzdělávání, ale dnes jde spíše o podporu aktivní účasti mladých na životě komunity – ovšem mimo politický život. Velmi určující je v tomto aspektu nutnost prokazovat se jako „zahraniční agent“, pokud NNO získává prostředky ze zahraničí.

Obdobně bylo Maďarsko nejprve velmi aktivní v 90. letech, ale poté nastal výrazný útlum spojený s nevraživostí státu vůči aktivitám podporovaných nadacemi spojenými s Georgem Sorosem. Na druhé straně pomyslného spektra sledovaných postkomunistických zemí je Ukrajina, kde dochází k podpoře skutečné demokratizace na školách, jako nástroj rozvoje aktivního občanství.

4 VÝZKUM KONCEPTU KOMUNITNÍ ŠKOLY

4.1 Zdůvodnění významnosti výzkumu

V souvislosti s transformačním úsilím v podmínkách našeho současného vzdělávání, které je rovněž spojeno s procesem proměny role školy a s tím spojeného tématu integrace/inkluze, představuje výzkum konceptu komunitní školy klíčové a závažné téma. Přestože se podle názoru autora této práce jedná o téma vysoce aktuální, není mu v České republice věnována náležitá pozornost (je spíše opomíjené). Explicitní popis a výzkum vztahující se k problematice konceptu komunitní školy, jeho obsahu a možností komunitní dimenze školy není v kontextu tuzemské odborné literatury dostatečně zpracován a dosud realizován. Z provedené literární rešerše české odborné literatury vyplývá, že žádná relevantní výzkumná studie nepřináší pohled na komunitní školu jako na multidimenzionální entitu se složitou strukturou, na které probíhají procesy s určitými projevy a důsledky.

Napříč mnoha zeměmi se celá řada výzkumníků snaží zdokumentovat efekt úsilí o proměnu role a funkce školy. Omezení je hodně a jedním z hlavních je snaha sledovat a vyhodnocovat programy v tak proměnlivém a mnohotvárném prostředí, jako je škola, která se díky tomu jeví pro realizaci průzkumů velmi obtížná. Někdy je složité získat povolení pro sběr dat, ať už ze strany rodičů anebo dozorujících školních orgánů. Rodiče mnohdy odmítají účastnit se dotazníkových šetření, takže získaná data nemají náležitou vypovídací schopnost. V mnoha zemích vykazují žáci ze škol ve slabých a znevýhodněných lokalitách vysokou míru mobility: někde se na konci roku stěhuje až polovina školní populace. Výrazným faktorem je také neochota členů školních sborů vyplňovat různé výzkumné dotazníky a investovat svůj čas do výsledků, které by umožnily určitá širší srovnání. Učitelé často nechtějí být obtěžováni požadavky na vyplnění dotazníků a možná také nemají zájem na získání objektivních zjištění. Jednou z možných příčin je také nedostatečná kompetence učitelů a vedení školy pro využití výzkumných zjištění k inovaci a zlepšení vzdělávacích programů.

Cílem řešení spočívajícího na systémovém přístupu je porovnat klasickou a komunitní školu z hlediska určitých znaků (struktura, procesy atd.), které je vzájemně odlišují a ujasnit podstatné charakteristiky zajišťující nové cílové chování.

V takto vymezeném problému je možné podrobněji analyzovat dosavadní zkoumání pojmu komunitní škola v českém prostředí. V souladu s konstatováním výzkumných zjištění ve světovém měřítku (Dryfoos, 2005) dosud nebyla situace komunitních škol v ČR

předmětem hlubšího vědeckého zkoumání postaveného na evaluačních činnostech, které by dokázaly koncept české komunitní školy popsat z hlediska výše uvedených rysů a tyto pak vymezit vůči referenčnímu vzorku aplikovanému v některém vzdělávacím systému s tradicí komunitních škol. Navíc odborná literatura podávající srovnání různých modelů komunitní školy je i v mezinárodním měřítku poměrně vzácná, zejména pokud se týká srovnání modelů aplikovaných v zemích západní Evropy a Severní Ameriky (především USA) s modely v zemích střední a východní Evropy a na území republik bývalého Sovětského svazu.

Chování školy musíme posuzovat ve vztahu k cílovým parametrům. To znamená, že pokud parametry skutečného chování leží v intervalech přípustných hodnot, pak chování je vyhovující. Pokud ne, jedná se o havarijní stav, se kterým je třeba něco dělat.

Studie postavené na náhodném vzorku (tzv. randomized studies) jsou nesmírně složité, drahé a časově náročné, a to zejména ve vztahu k identifikaci „kontrolní skupiny“. Mnoho studií je postaveno pouze na pre a post testování účastníků, což může vést ke ztrátě řady důležitých dat vzhledem k migraci/mobilitě žáků. Přitom studenti ve znevýhodněných školách vykazují extrémní míru mobility – například v USA (Epstein, Clark, Salinas, Sanders, 1997) výzkumy ukazují, že polovina studentské populace v těchto školách (možná je lépe uvádět na školách ve znevýhodněném prostředí) odchází před koncem školního roku. V této souvislosti je možné obdobné jevy vysledovat například v Kanadě, která si zaslouží pozornost díky jejím výsledkům v práci s dětmi migrantů, kteří přicházejí nejen v průběhu školního roku, ale mnohdy nastupují v průběhu určité fáze procesu školní docházky (Building Communities of Hope, 2004). V ČR prozatím tomuto jevu nebyla věnována hlubší výzkumná pozornost, a pokud ano, je považována spíše za součást problematiky spojené se vzděláváním v sociálně znevýhodněných lokalitách (Čada, 2015). Některé programy poměřují pokrok skrze dosažení cílů, které mohou být marginální pro posouzení kvality poskytovaného vzdělávání (Heers, Van Klaveren, Groot, Maassen van den Brink, 2012). To lze ukázat například u studie programu, který měl za cíl, že v průměru 40 % žáků zlepší svoje výsledky v průběhu roku (Novotná, 2013). Závěrečné zprávy z takových programů se často omezují pouze na prezentaci pozitivních výsledků. To je případ několika projektů, podpořených v rámci operačních programů v ČR, kde by nedosažení cílů deklarovaných v projektových žádostech vyvolalo riziko vrácení obdržených prostředků. To se týká zejména Národní sítě venkovských komunitních škol realizující například projekty Evropská venkovská síť pro komunitní vzdělávání na podporu místní ekonomiky či Neziskové komunitní školy – centra místního partnerství. Zde došlo navíc k tomu, že kvůli omezené možnosti sledování efektivity vůči

vzdělávání poskytovanému určitou školou vzhledem k jejímu statutu, vyplývajícím ze zřizovací listiny, si tyto školy zřídily paralelní struktury v podobě občanských sdružení, dnes zájmových spolků, které sloužily k naplnění jejich představy komunitní školy, aniž tento svůj koncept vymezily vůči dosavadní úrovni poznání o komunitní školách v mezinárodním měřítku (Lauermaun et al., 2008). Jiné výzkumy zase podávaly tabulky s výzkumnými nálezy, ze kterých bylo zřejmé, že nebyl objeven žádný efekt.

Výzkumníci se v některých případech snažili udělat kus práce zdokumentováním efektů, které přineslo úsilí o naplňování konceptu komunitní školy (Dyson, Robson, 2001). Často ovšem narážejí na bariéry pro získání nezbytných dat – ať tyto překážky pocházejí od rodičů, kteří si nepřejí, aby jejich děti byly předmětem výzkumu anebo od státní správy, která v mnoha zemích reaguje na momentální politickou objednávku (tyto příklady jsou patrné např. z Brna, kde kvůli politickým sporům nebylo možné ve školách používat pojem komunitní škola a musel být nahrazen pojmem otevřená škola – i když tento pojem sám o sobě v terminologii pedagogické teorie má svůj vlastní obsah (USSF, 2010). Nejaktuálnější je příklad z Bosny a Hercegoviny, kde tamní Ministerstvo školství neudělilo povolení organizaci MUIOS získávat data o školách v rámci mezinárodního průzkumu komunitních škol – bosenský partner tak navzdory smluvnímu závazku nebyl schopen dodat příslušná data a Bosna a Hercegovina do průzkumu nebyla zařazena. Podobný problém byl zaznamenán v Rusku, ale tam je to spíše dáno neochotou škol podílet se na mezinárodním srovnání (MUIOS, 2017). A v neposlední řadě tlačí donátoři na dosažení určitých výzkumných výsledků příliš brzy, takže proces sledování nemůže být ukončen tak, jak by si náročnost výstupů vyžadovala. Tento poznatek je v souladu s výstupy skupinových rozhovorů v rámci focus group s řediteli a učiteli základních škol, které jsou shrnuty v kapitole Shrnutí pomocného šetření – komunitní škola očima různých aktérů života školy.

Je třeba pokusit si představit ucelený přehled přeměny a současně s tím přemýšlet o otázkách a tématech, která byla touto proměnou pozvednuta – tématech, která jsou relevantní vlastně pro jakýkoli vzdělávací systém. Je ovšem nutné hledat a klást si další zásadní otázky, především ve vztahu k průkaznosti toho, co rozšířené činnosti a služby poskytované komunitními školami skutečně přinesly vzhledem k potřebám žáků a jejich rodin. Je třeba přinést jasné a přesvědčivé údaje provazující koncept rozšířených služeb s průkazně doloženým dopadem na děti, rodiny a komunity. Protože komunitní školy se utvářejí v určitém národním kontextu, je třeba vycházet z evaluací uskutečněných v jednotlivých zemích, ve kterých působí iniciativy prosazující rozšířené služby anebo jim obsahově blízké

koncepty. Nicméně kvalita těchto evaluací a výzkumů je velmi rozdílná a sahá od evaluací postavených na velmi malém, nereprezentativním vzorku až po rozsáhlé, profesionálně zpracované studie charakterizované pečlivým sběrem dat a designem kontrolní skupiny. Proto jen malé množství z nich přináší skutečně vědecké výstupy, případně skončí u předběžných zjištění. Omezení těchto výzkumů jsou pochopitelná. A stejně jako jsme si vědomi těchto omezení, musíme také uznat složitost hodnocení v kontextu komunitní školy. Jenom málo výzkumů používá náhodné přiřazení k definování srovnávací skupiny. V případech, kde jsou srovnávací skupiny využívány, tak jsou v nich zastoupeny buď stejné školy, anebo školy neúčastníci se určitého sledovaného podpůrného anebo síťového programu (Dryfoos, 2008). Nahodile sestavené studie jsou extrémně obtížné, drahé a časově náročné, a to je často právě oním kritickým momentem pro identifikaci kontrolní skupiny. Některé výzkumy se snažily prokázat pozitivní dopad skrze dosažení pouze marginálních cílů, když se například snažily docílit toho, aby během jednoho roku žáci zlepšili své testové skóre. Data shromážděná v těchto výzkumech a evaluacích se navíc často zabývají prokázáním funkčnosti konceptu komunitní školy. V souhrnu je možné konstatovat, že zprávy z těchto výzkumů sice představují předběžná a nejednoznačná zjištění, ale také je v nich cenný objem dat, se kterými je možné dále výzkumně pracovat a vytěžovat je.

Velký potenciál leží v používání kvalitativních metod evaluačních výzkumů, neboť se z nich dokážeme lépe dozvědět, jak konkrétní jednotlivci reagovali na určité na ně zaměřené úsilí. Kvalitativní metody nám mohou také pomoci více porozumět tomu, jak podpůrné programy doopravdy fungují. Celistvé programy, ať už jde o rozšířené služby anebo třeba koncept komunitní školy, mají mnoho různých aspektů a není vždy zřejmé, zda je to konkrétní kombinace těchto aspektů, anebo síla určitých dominantních rysů, co ovlivňuje a určuje jejich efektivitu, případně způsobuje absenci jakéhokoli účinku. Dobrý příklad pro to poskytují sociální výzkumníci Lisbeth Schorr a Daniel Yankelowich, když říkají: „*Evaluace celistvých sociálních programů není jako testování nových léků. Zásahy potřebné k záchraně škol uvnitř městských částí, posilování situace rodin a obnova městských čtvrtí, to nejsou stabilní chemikálie vyráběné a podávané ve standardizovaných dávkách. Sociální programy jsou neustále se rozšiřujícím úsilím obsahujícím mnoho složek a vyžadujícím neustálou změnu směřování, aktivní zapojení oddaných lidí a pružné přizpůsobení se místním okolnostem.*“ (Schorr, Yankelowich, 2000).

Rozmanitost cílů komunitních škol, jejich organizační uspořádání i formát vlastní realizace jsou pro výzkumy a evaluace další náročnou výzvou a zároveň mohou představovat limit pro

generalizaci nálezů, pokud už jsou k dispozici. Například v roce 2014 provedla v USA organizace Child Trends meta-analýzu čerpající zdroje z jedenácti evaluací tří různých modelů komunitní školy, které jsou všechny zaměřeny na integrovanou podporu studentů, definovanou jako „*systém masivní podpory dětem, jejich rodinám a školám, zacíleným na školní i mimoškolní překážky, které brání žákům v učení*“ (Moore, 2014). Analýzy získaly soubor různorodých výsledků zahrnujících malé, ale statisticky významné výsledky integrované studentské podpory vzhledem k dosaženému pokroku žáků napříč většinou hodnocených oblastí, měřených pomocí následujících indikátorů:

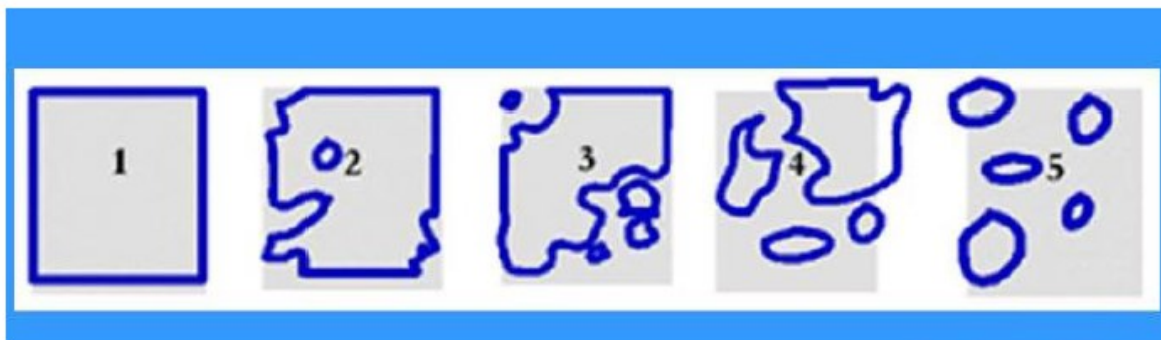
- snížení procenta vyloučení ze školy,
- zvýšení míry pravidelné školní docházky, výsledků v matematice a v angličtině a celkového průměrného hodnocení.

Nicméně výzkumníci upozornili na to, že míra dopadů sledovaných jevů byla výrazněji patrná v kvazi-experimentálních studiích než v rámci evaluací postavených na náhodném přiřazení.

Analýza společnosti Child Trends také zjistila, že integrovaná žákovská podpora je pevně svázána se sledováním rozvoje dětí a dospívajících a je v souladu s empirickým výzkumem různorodých faktorů podporujících úspěch v učení.

Z provedené analýzy problému vyplývá, že je třeba realizovat nezbytnou proměnu obsahu a forem vzdělávání tak, aby dokázalo čelit výzvám globální společnosti 21. století. Na národní a evropské úrovni byly definovány strategie, které mají vést k tomu, že dojde k proměně funkce školy jak v rámci života komunity, tak v různých etapách života jednotlivce. Základní parametry proměny školy jsou tak dány – zhruba se také ví, co by se mělo udělat. Na jedné straně existují koncepty, které říkají, že by se měla posilovat komunitní role, ale jsou i názory opačné, které říkají, že posílení komunitní funkce školy může vést k oslabení její vzdělávací funkce. Je popsáno cílové chování komunitní školy, přičemž nejsou přesně vymezeny požadavky z hlediska struktury procesů vazeb na okolí.

Popularita komunitních škol je zjevná a zároveň pozoruhodná, přičemž vychází z přesvědčení, že poskytují lepší školní vzdělávání dětem. Nicméně tato víra nemá dostatečný odraz ve vědecky podložených zjištěních. Je poměrně široce známo, co komunitní školy dělají a je tedy možné pokusit se najít empirické důkazy pro to, jak výkonné komunitní školy skutečně jsou anebo nejsou.



Obrázek 2: Grafické znázornění procesu proměny tradiční (běžné) školy ve školu komunitní
(vytvořeno autorem)

Obrázek 2 představuje proměnu, kterou prochází tradiční škola v procesu transformace. Stadium č. 1 představuje tradiční školu, která je rozdělena na jednotlivá oddělení a školní třídy, vzdělávací program je postaven na vzájemně nepropojených předmětech. Ve stadiích č. 2 až 4 můžeme pozorovat, jak škola mění svou tradiční roli, jak postupně narůstá podíl projektového vyučování, mezioborovost, vzájemná i externí pomoc a podpora učitelů. Stadium č. 5 představuje virtuální školu, která klade důraz na service learning, rozvoj podnikavosti, provázanost školy a světa práce. Škola není fyzicky vymezená, je obklopena globální komunitou, důležitou součástí je domácí vzdělávání.

Snahou o ověření, zda očekávání kladená na komunitní školy jsou podporována zjištěními v odborné literatuře a také poskytnutím hlubšího vhledu do toho, jak komunitní školy skutečně fungují jako složitá soustava, můžeme výrazně přispět do vznikající české pedagogické literatury zabývající se tématem komunitních škol.

4.2 Kapitola o metodologii a výzkumech inovačního potenciálu školy

Koncept komunitní školy může být velmi „rozšiřujícím se“, takže je obtížné postihnout vše, co se v jeho rámci odehrává. Někteří autoři tvrdí, že neexistují žádné dokonalé evaluační studie. „*Takové evaluační studie ani nemohou existovat, protože není shoda v tom, co představuje dokonalost*“ (Patton, 1997, s. 23). Přesto jsou některé více než ostatní schopny vyvodit vztah příčiny a účinku. Protože základní otázkou pro hodnocení dopadu je „*Měl daný program (příčina) tyto zamýšlené důsledky?*“, poskytuje nám to základní metodologická kritéria, která může aplikovat k posouzení vhodnosti té které metody.

Komunitní školy poskytují dětem provázanou sadu vzdělávacích a sociálních služeb, ale stále schází vědecké důkazy prokazující jejich výkonnost. Proto jsme se zaměřili nejprve na přehled dostupné literatury o komunitních školách. Z nich vyplývá, že komunitní školy jsou charakterizovány třemi klíčovými činnostmi, mezi které patří spolupráce s dalšími organizacemi, zapojení rodičů a nabídka mimoškolních činností, ve smyslu podpůrných a volnočasových aktivit, jdoucích nad rámec školního kurikula (Jones, 2011). Dále se můžeme podívat na vzorové komunitní školy, u kterých je patrná příčinná souvislost odkazující na školní výkon a prospěch. Zvláštní pozornost si zaslouží zkoumání vlivu tří výše uvedených klíčových aktivit na studijní výsledky, opuštění školní docházky a rizikové chování. V případě studijních výsledků se nezdá patrné, že by byly ovlivněny mimoškolními činnostmi. Ovšem na druhé straně se zdá, že nadkurikulární aktivity snižují opuštění školní docházky a rizikové chování. Navíc zde existuje pozitivní souvislost mezi spoluprací a zapojením rodičů na jedné straně a studijními úspěchy na straně druhé. Stejný vliv aktivní spolupráce s rodiči dokáže naopak snížit dva negativní faktory, jakými je opuštění školní docházky a rizikové chování (Heers, Van Klaveren, Groot, Maassen van den Brink, 2012).

4.2.1 Popis klíčových zjištění z již proběhlých výzkumů

Značná část výzkumů ukazuje, že sociální prostředí školy má vliv na studium a rozvoj žáků, a to včetně hlavních aspektů jejich sociálního, emočního a etického rozvoje (Dyson, Raffo, 2007; Dryfoos, 1998).

Sociální prostředí je formováno mnoha faktory:

- cíli a hodnotami prosazovanými školou,
- stylem řízení školy,
- metodami výuky a udržování kázně,
- zásadami týkajícími se hodnocení a sledování pokroku,
- zapojování anebo vylučování žáků a rodičů z plánovacích a rozhodovacích procesů.

Ale možná nejdůležitější při určování školního prostředí je kvalita vztahů studentů s ostatními studenty a s personálem školy. Jak poznamenal John Dewey, efektivní škola „*je uskutečněna v míře, ve které jednotlivci tvoří skupinu*“ (Dewey, 2001, s. 65).

Důležitost komunity, spjitosti a sounáležitosti, je také demonstrována dalšími výzkumníky, mezi kterými stojí v popředí například Resnick (1997), Bryk a Driscoll (1988) a Hawkins

(1999). Jejich výzkumy zdůrazňují, že budování komunity ve škole má zásadní význam jak pro zlepšení celkové úrovně vzdělávání, tak pro vytvoření zdravé, humánní a produktivní společnosti.

V tom smyslu je jednou z mnoha vyjadřovaných obav to, že pedagogové sníží nároky na akademický výkon žáků, aby zachovali dobré osobní vztahy s výkonově slabšími studenty. Například ve studiích Can school make difference neboli Může škola něco změnit, uvádějí autoři, že existuje několik dobrých důvodů pro to domnívat se, že žáci s nízkým socioekonomickým statusem budou pravděpodobně vystaveni spíše sociálně terapeutickým než intelektuálně náročným, hodnotám a aktivitám a snaha školy vytvořit podporující a soudržnou komunitu může vést spíše k odvrácení pozornosti od vzdělávacích cílů (Maes, Livens, 2003).

Když žáci poznají, že školní prostředí je podporující a pečující, je daleko méně pravděpodobné, že propadnou zneužívání drog, násilí a problémům s chováním (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott, Hill, 1999). Naopak je zde větší šance, že rozvinou pozitivní postoje vůči sobě a prosociální postoje a chování vůči druhým (Schaps, Battistich, Solomon, 1997). Většina dostupných výzkumů ukazuje, že podporující školy posilují tyto pozitivní výstupy skrze prosazování smyslu studentů pro sounáležitost a příslušnost ke komunitě napříč vzdělávacím programem (Schaps, Battistich, Solomon, 1997).

Na vzorku 7.000 dospívajících v longitudinální studii z roku 1988 (the National Education Longitudinal Study of 1988), zjistili Gregory a Weinstein (2004), že studenti upozorňují na spojení mezi přijetím (pozitivní strany ze strany učitele) a pravidly (řád chování v učebně), která jsou předpokladem dobrých studijních výsledků v dalších letech studia. Konkrétně vysoká míra přijetí a kvalitně nastavená pravidla pro chování učitele ve třídě jsou předpokladem pro růst akademického výkonu pro dospívající z řad nízko příjmových sociálních skupin.

Stejného zdroje dat, tedy the National Education Longitudinal Study of 1988, využil také Shouse (1998) pro výzkum který se zaměřil na zkoumání relace mezi akademickým výkonem a tím, co nazývá smyslem pro komunitu. Zmiňuje se o jedné dimenzi školní struktury, ve které vedení školy a učitelé mají vysoká očekávání týkající se učení a školního výkonu dětí. Dospěl k závěru, že tlak na školní výkon a smysl pro komunitu společně vedou k lepším výsledkům, zejména u žáků z nízko příjmových skupin. Vyvozuje z toho, že kombinace důrazu kladeného na školní výkon za současného posilování pocitu komunitní sounáležitosti a soudržnosti jsou jistou ochranou před znevýhodněním žáků z tohoto sociálně slabého a nízko

příjmového prostředí přístup, neboť jim zajišťují přístup ke vzdělávacím zdrojům, které nemají k dispozici ve svých rodinách a komunitách.

Lee a Smith (1999) zkoumali kombinované účinky akademického úsilí a sociálních podpor na výsledcích v matematice a ve čtenářských dovednostech na vzorku studentů středních škol v Chicagu. Zjistili, že studenti, kterým se dostalo široké sociální podpory, dosáhli nejlepších studijních výsledků, když navštěvovali školy kladoucí důraz na školní výkon. Toto zjištění je velmi důležité, protože naznačuje interakci mezi strukturou a podporou toho, co nazýváme autoritativní klima školy. Teorie autoritativní disciplíny naznačuje, že adolescenti nejvíce reagují na ty požadavky učitele, které navazují atmosféru podporující a povzbuzující vztah mezi jím a žáky (Gregory, Cornell, 2009). V souladu s tím mnozí progresivní učitelé říkají, že „*žáci budou mít zájem o školu, která má zájem o ně*“ a že tito žáci budou více pracovat na zlepšení svého školního výkonu v kontextu bezpečí, vzájemné provázanosti a sdílení cílů. Zlepšení sociálního a emočního klimatu školy a sociální a emoční kondice studentů dokáže zásadním způsobem posunout dopředu vzdělávací poslání školy. Zajištění sociálních a emočních potřeb žáků je víc než jen jejich přípravou na učení. Vlastně se tím zvyšuje jejich schopnost učit se.

Jednou z nejlepších a nejpreciznějších nestranných evaluací modelu komunitní školy je Národní evaluace programu Komunity ve školách (Communities in Schools – dále CIS), která zkoumá dopad národního programu Komunity ve školách (CIS) napříč pěti lety jeho realizace v USA. Charakteristické znaky CIS zahrnují koordinátora působícího v každé škole; poskytování jak celoškolské podpory (např. zdravotní služby) a cílené služby (poradenství, pomoc v učení, mentoring); průběžné hodnocení pro účely vedení škol a koordinační střediska CIS. Takový přístup vyžaduje rozsáhlé zdroje, stejně jako akceptaci a podporu koordinátora ze strany vedení školy, zejména v oblasti identifikace ohrožených žáků, řízení procesu mapování individuálních potřeb a poskytování doporučení (Jenkins, Duffy, 2016).

Studie ICF (ICF International, 2008), která zkoumala pomocí kvazi-experimentálního designu projevy na úrovni jednotlivých škol, našla pozitivní projevy (projevy v rozsahu od 0,1 až 0,25) u osmi z 10 sledovaných výstupů, včetně vyloučení ze školy a dokončení školní docházky a pravidelnou docházku jak na úrovni základních, tak i středních škol. Nejlepší školy trvale vykazovaly pozitivní účinky podpůrných programů (účinky vyšší než 0,25) pro vyloučení ze školní docházky a dokončení školní docházky, přičemž na úrovni základních škol šlo především o míru docházky na vyučování, zatímco na středních školách byly zjištěny zlepšené výsledky v matematice a čtenářských dovednostech. Studie také zkoumala dopad na

úrovni studentů pomocí náhodné kontrolní skupiny. Zde dospěla k poznání, že množství pozitivních účinků je prokazatelné ve dvou ze třech sledovaných školních okrsků; dopad byl zvláště zaznamenán i v oblasti čtenářských kompetencí, vysoké míry docházky a studijního průměru.

Je důležité poznamenat, že efektivita CIS modelu je úzce provázána s pevností a důsledností jeho realizace (Jenkins, Duffy, 2016). Konkrétně našla evaluace CIS modelu pozitivní účinky podpůrných programů při zajištění následujících podmínek:

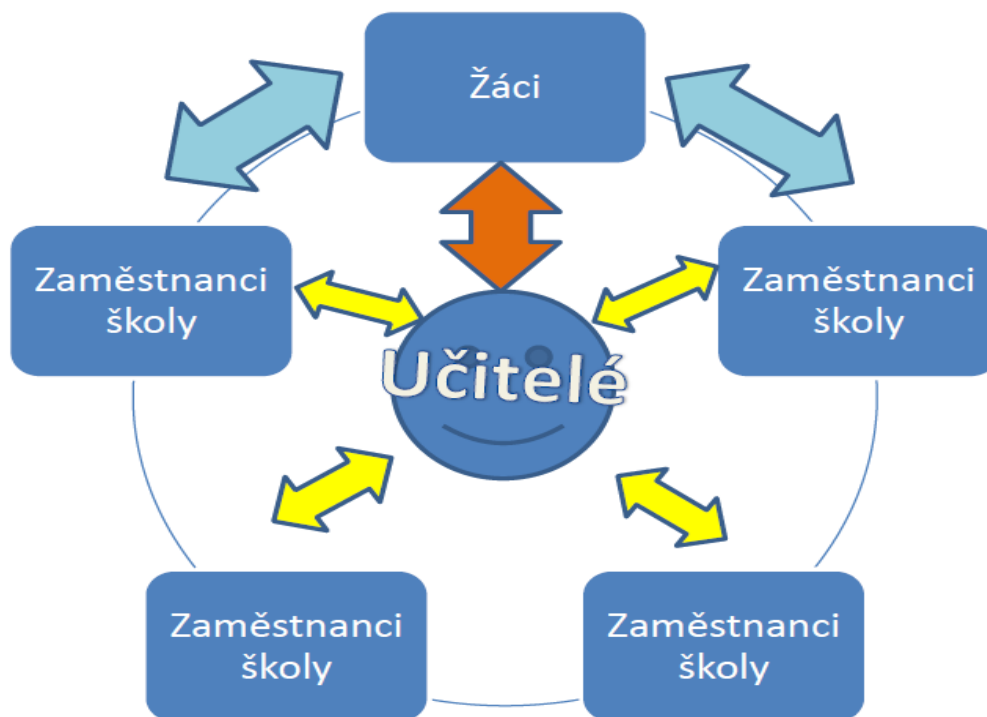
- podpůrné služby zaměřené na hraniční, přechodové body školní docházky. Zdroje zacílené na konkrétní skupinu, například žáky šesté či deváté třídy chystající se změnit školu, přinášejí významný dopad na žáky a studenty.
- Vysoká kvalita realizace komunitního programu a koordinace v místě školy. Účinky byly významně větší, když byl model realizován důsledně a konzistentně v čase a v místě a služby byly řízeny školními koordinátory.
- Dvouletý cyklus působení.

Účinky byly výrazně větší u těch žáků a studentů, kteří obdrželi koordinovanou podporu po dobu dvou let, než u žáků a studentů, kterým se této podpory dostalo pouze po dobu jednoho roku. Změnu v přístupu si můžeme vyjádřit graficky pomocí dvou následujících schémat. Na Obrázku 3 vidíme situaci v běžné škole, kde je patrný nedostatek koncentrované podpory žákům, neboť se tříští v úsilí jednotlivých učitelů a zaměstnanců, kteří se navíc mohou cítit nejistě a podřízeně vůči ostatním.

Oproti tomu vidíme na Obrázku 4 situaci, v níž se žákům dostává synergické a provázané podpory od učitelů a ostatních zaměstnanců školy. Učitelé jsou v tomto systému podporováni ve své činnosti ostatními zaměstnanci a mají řadu příležitostí, jak rozvíjet své učitelské a komunikační dovednosti.



Obrázek 3: Rámec fungování podpory žáků v běžné škole (vytvořeno autorem)



Obrázek 4: Rámec fungování podpory žáků v komunitní škole (vytvořeno autorem)

Výše uvedené průzkumy prokazují, že postoje učitelů vůči sociální roli školy podporují zavedení komunitních služeb. Řada organizací se snaží posilovat poskytování sociálních služeb na školách. Nicméně realizace tréninků a příprava učitelů je velmi obtížná. Mnoho ředitelů škol nemá vlastní zkušenost s tímto procesem, takže jejich možnost motivovat ostatní učitele je v tomto ohledu velmi omezená. Navíc vzdělávací systém čelí nedostatku pedagogů, řeší se především obecná administrace procesů, obecné myšlenky namísto příkladů pedagogických prvků celého konceptu. Pro zvýšení výkonnosti a zajištění kvality bylo například v Maďarsku umožněno vyčlenit na poskytování služeb pět hodin z úvazku komunitního koordinátora (Bodó, 2015). Prospělo také poznání úzkého vztahu mezi sociální soudržností a solidaritou, což je příslibem do budoucna. Podpůrný systém komunitních škol je v plenkách. Nicméně stojí za to začít rozvíjet místní aktivity, na které jsou aplikovány centrálně vytvořené a široce aplikované standardy. K měření rozvoje individuálních postojů, zvláštních školních programů a nástrojů a také prováděných výzkumů je třeba zmapovat efektivitu těchto programů.

Jedním z prvních výzkumů, zabývajících se srovnáním komunitních škol ve střední a východní Evropě a postsovětských zemích bylo dotazníkové šetření probíhající mezi neziskovými organizacemi podporujícími koncept komunitní školy v Arménii, Bosně a Hercegovině, Srbsku, Chorvatsku, České republice, Kazachstánu, Moldavsku, Rusku a Ukrajině. Jako kontrolní vzorek sloužila nezisková organizace z Walesu ve Spojeném království.

Za respondenty byly vybrány ty organizace, se kterými měli zadavatelé v dané zemi kontakty a také dlouhodobější zkušenosti. Jedním z kritérií výběru dané země bylo také to, že bylo zřejmé, že v nich existuje ze strany nestátních neziskových organizací (NNO) podpora pro rozvoj komunitních škol. Dotazník byl vyplněn vždy jednou takovou NNO v každé sledované zemi. Výzkumné šetření probíhalo v listopadu a prosinci roku 2011 (Community school survey, 2011). Autor dizertační práce byl členem analytického týmu, zodpovědným za sběr a vyhodnocení dat za ČR.

Daný výzkum si kladel za cíl poskytnout reálný obraz o tom, jak je koncept komunitních škol v dané zemi šířen, jaké mají tyto školy status, co je nejčastějším důvodem jejich vzniku a jaký mají provozní režim. Účelem takového výzkumu bylo poskytnout významným mezinárodním grantovým organizacím (v čele s Nadací Ch. S. Motta a Nadací OSF) náměty po nastavení dotační politiky směrem k šíření a rozvoji konceptu komunitní školy ve Střední a východní Evropě a Eurasii, resp. v zemích bývalého Sovětského svazu. Logicky je tedy jejich reference

vůči našemu tématu limitována. Nicméně i přesto poskytuje cenné, dosud pro potřeby pedagogického výzkumu nevytěžené kvalitativní i kvantitativní informace a data.

Díky výzkumu vznikl první ucelenější přehled o tom, kolik je v zapojených zemích škol, které se identifikují jako komunitní školy a také jakého jsou typu a odkdy je v zemi výsledovatelné ucelené úsilí o implementaci a rozvoj konceptu komunitní školy.

Země	Počet škol, které se identifikují jako komunitní školy	Typy škol, které se identifikují jako komunitní a jejich geografické rozmístění	Rok, od kterého je v zemi rozvíjen koncept komunitní školy
Arménie	10	střední školy, rozmístěné ve 4 regionech z celkem 10	2003
Bosna a Hercegovina	24	základní i střední školy, rozmístěné ve 3 kantonech z celkem 10, všechny 3 kantony leží na území jednoho územního celku	2000
Česká republika	100	základní a střední školy ve 4 krajích napříč územím státu a také v hlavním městě Praze	1992
Chorvatsko	10	základní školy v jednom územním celku z celkem 21	2000
Kazachstán	10	základní, střední a učňovské školy ve třech oblastech z celkem 17, všechny 3 oblasti leží východní části státu	1997
Moldavsko	87	především střední školy, ale také 4 základní školy, rovnoměrně rozmístěné po celém území	2005
Rusko	600	především střední školy, jen okrajově také základní školy, nacházející se na území 35 z celkem 83 regionů	1997
Srbsko	8	základní školy v jednom územním celku na severu státu	2000
Ukrajina	550	mateřské, základní, střední a učňovské, rovnoměrně rozmístěné po celé zemi	2003
Wales	1700	jesle, mateřské, nižší a vyšší základní, střední, speciální školy	1991

Tabulka 1: Přehled komunitních škol v zemích zapojených do průzkumu v roce 2011

Z údajů uvedených v Tabulce 1, je patrné, že počet škol hlásících se ke konceptu komunitní školy jen okrajově souvisí s délkou doby, po níž je v dané zemi tento koncept naplňován. Ve střední Evropě a jihozápadním Balkánu je zavádění konceptu komunitní školy úzce spojeno s činností Nadace Open Society Fund. Kromě zemí uvedených ve výzkumném vzorku se jednalo například také o Maďarsko a Polsko. V Rusku a na Ukrajině byla velmi aktivní Nadace Charlese Stuarta Motta, která byla a stále je celosvětově jedním z klíčových aktérů v rámci hnutí komunitních škol.

Z hlediska charakteristiky území, v níž se komunitní školy nacházejí, jsou nejčastěji zastoupeny venkovské oblasti, městské aglomerace a také ekonomicky zaostávající oblasti. Z tohoto pohledu má nejpestřejší skladbu územních charakteristik Bosna a Hercegovina, neboť ve vzorku komunitních škol lze najít významné skupiny všech uvedených charakteristik. Zvláštní postavení pak má Wales, protože zde existuje celonárodní vládní strategie, která očekává, že všechny školy v zemi rozvinou v určité míře principy komunitní školy. Ale i zde je největší důraz kladen na komunitní školy ve velkoměstských a venkovských oblastech a také ve znevýhodněných lokalitách.

Výzkum potvrzuje zjištění dřívějších výzkumů o tom, že komunitní školy můžeme nalézt v různých zemích napříč kontinenty. A přestože se v mnoha rysech vzájemně liší, tak vykazují určité shodné charakteristiky. Mezi ně patří:

- chápání rodičů jako partnerů.
- vzájemné podpora školy a komunity ve smyslu motta: „*Škola podporující komunitu. Komunita podporující školu.*“
- nabídka celoživotního vzdělávání pro rodinné příslušníky a širší komunitu,
- utváření partnerství s dalšími organizacemi a podniky pro zajištění toho, že služby a příležitosti budou dostupné dětem i celé komunitě,
- aplikovat vůči žákům celistvý přístup, aby došlo k eliminaci negativního působení vnějších vlivů tak, že žáci budou ve škole připraveni k tomu, aby na ně mohli adekvátně a efektivně reagovat,
- zajistit, že kultura školy bude otevřená a připravená k přijetí nových myšlenek jak od dětí, tak od jejich rodin i širší komunity.

V nedávných letech se objevilo více výzkumů, které braly v potaz otázku služeb pro komunitu. V Maďarsku byl uskutečněn reprezentativní on-line průzkum mezi tamními učiteli,

který kladl řadu otázek zaměřených na oblast komunitních služeb. V tomto kontextu byla zkoumána obecná připravenost učitelů pro realizaci výuky směřující k utváření postojů.

Průzkum realizovaný v první polovině roku 2015 na cílové skupině pedagogických pracovníků, komunitních koordinátorů a vedení středních škol (odborných a učňovských středních škol i gymnázií), spočíval v následujících způsobech sběru dat: on-line dotazník a fokusové skupiny. Později byly tyto nástroje doplněny řízenými rozhovory s řediteli škol a školními koordinátory práce se znevýhodněnými studenty a také analýzou relevantních kurikulárních a dalších školních dokumentů. Přestože tato pozdější zjištění nelze považovat za zcela reprezentativní, je z nich patrný pozitivní dopad rostoucí šíře školních komunitních programů, zaváděných na školách od školního roku 2012/13. V roce 2016 totiž maturovaly první ročníky žáků, kteří absolvovali celé studium v inovovaných školních programech, obohacených o 50 hodin komunitních služeb (Bodó, 2015).

V již zmíněném srovnání komunitních škol ve střední a východní Evropě a postsovětských zemích z roku 2011 vyplývá, že ve sledovaných zemích neexistuje jasně formulovaná celostátní vládní strategie. Například v bývalé Jugoslávii (Bosně a Hercegovině, Chorvatsku a Srbsku) se ve vládních dokumentech vůbec nevyskytuje pojem komunitní škola, nicméně v řadě vládních ustanovení lze najít podporu určitých prvků komunitní školy, které jsou vnímány jako klíčové aspekty celkového rozvoje školy. A tato koncepce je procesně naplňována řadou prováděcích předpisů a metodik. Velmi specifická je situace v zemích bývalého Sovětského svazu. Například v Kazachstánu se ke konceptu komunitní školy obecně hlásí prezident země skrze síť tzv. prezidentských škol, které získávají dotace z jím financovaných nadací. V Rusku se pak podpora komunitních škol objevuje ve strategických dokumentech některých regionálních a místních zastupitelstev, přičemž platí, že se jedná především o regiony mimo evropskou část ruského území. Dobře je to ilustrováno tím, že hlavní centrum hnutí komunitních škol v Rusku se nachází v Krasnojarsku na Sibiři.

Některé kvalitně provedené výzkumy, které se dotýkají konceptu komunitních škol, zkoumají pouze účinky jednotlivých rysů či strategií, které jsou obvykle obsažené u komunitních škol, spíše než by zkoumaly celkový dopad tohoto modelu. Ukázky dvou výzkumů zaměřených na tyto složky jsou shrnuty níže.

Rozšířené vzdělávací příležitosti (Rozšířené příležitosti pro vzdělávání)

Rozsáhlý výzkum byl proveden v oblasti rozšířených vzdělávacích příležitostí, jakými jsou předškolní anebo odpolední programy, společná komponenta komunitních škol. Samotné tyto

vzdělávací příležitosti mají mnoho podob a kvalita a realizace programů se projeví, když přijde na studijní výsledky. Metaanalýzy z Institutu vzdělávacích věd a Apalachského regionálního vzdělávacího centra, postavené na výstupech precizních a relevantních studií rozšířených vzdělávacích příležitostí zjistily zlepšené výsledky v matematice a gramotnosti, pokud byla výuka vedena kvalifikovanými učiteli. Celkové účinky byly relativně malé, ale zato se výrazně projevovaly u studentů z nízko-příjmových rodin a u těch, kteří nedosahovali požadovaných studijních standardů (Kidron, Lindsey, 2014).

Zdravotní střediska působící v místě školy

Výzkum zabývající se působením zdravotních středisek přímo ve školních budovách prokázal zlepšení v poskytování preventivní péče v rámci očkování, léčba chronických onemocnění (např. astma a obezita), péče o duševní stav a poskytování a zajištění sexuální výchovy dospívajících. Zatímco není k dispozici odpovídající výzkum, který by prokázal přímou vazbu mezi působením zdravotnického střediska a dlouhodobých vzdělávacích výsledků, krátkodobé dopady jsou zdokumentovány. Dlouhodobě realizovaná studie v Seattle zjistila, že využívání služeb zdravotnického střediska působícího přímo v místě školy bylo spojeno s o třetinou nižší pravděpodobností předčasného opuštění školní docházky. Studie také ukázala, že studenti, kterým se přímo ve škole dostane poradenství a doporučení v oblasti psychologické péče, mají menší míru absence a dosahují lepšího studijního průměru (Walker, Kerns, 2010).

Péče o děti

Zatímco mnoho nahodilých náznaků a nespočet případových studií provazuje přístup k péči o děti se sníženou mírou opuštění školní docházky u mladistvých rodičů, nebyla vytvořena skutečně přesvědčivá, dlouhodobá studie prokazující vztah mezi péčí o děti poskytovanou v místě školy a vzdělávacími výsledky mladistvých rodičů. Nicméně existuje silná výzkumná základna dopadů kvalitní rané péče jak na výsledky dětí, tak na schopnost rodičů vstoupit anebo se udržet na trhu práce. Tento výzkum vedl ke vzniku komunitních školních modelů, které nabízejí školní péči o děti a včasné vzdělávání, a také podporu rodiny (Burchinal, Kainz, 2009).

Důležitost vysoké úrovně kvality učení a vyučování

Zatímco výše zmíněné integrované služby mohou pomoci zajistit lepší služby studentům, nepředstavují náhradu za pozornost věnovanou vysoké úrovni výuky a silné podpory v učení. Koalice pro komunitní školy, celonárodní organizace usilující o prosazování vysoké kvality modelů komunitní školy (Quinn, 2014), definovala základní podmínky pro učení, které zahrnují:

- vzdělávací program zajišťovaný kvalifikovanými učiteli,
- náročné učební osnovy,
- vysoké standardy a očekávání studentů.

Na základě analýzy výše uvedených výzkumů můžeme načrtnout slibné doplňkové postupy, získané od zkušených komunitních škol, které prokazují pozitivní dopad. Tyto postupy zahrnují:

- Přizpůsobení rozšířeného učení s učením ve třídě. Obsáhlé modely jako CIS nebo Elev8 budují vazbu mezi odpoledním doučováním, pomocí s domácí přípravou nebo tutoringem a denním vyučováním. CIS povzbuzuje školní koordinátory k provádění diagnostických pozorování během vyučování ve třídě, setkávání s učiteli a partnerskými poskytovateli k posuzování individuálního pokroku studentů.
- Považování učitelů a vedení škol za klíčové partnery. Jak Americká federace učitelů, tak mnoho místních sdružení, jsou dlouhodobými zastánci komunitních škol, a to jak ve věci jejich organizačního uspořádání, tak realizace vzdělávacích programů. Výzkum potvrzuje posílení vzdělavatelů pro činění rozhodnutí týkajících se školních pravidel a metod. Studie lídrovských schopností učitelů pak ukázala pozitivní korelaci mezi učitelským smyslem pro nahlížení vlastních schopností a kolektivní zodpovědností a zlepšenými studijními výsledky studentů.

4.3 Koncept budování komunitní školy v postkomunistických zemích a proces autoevaluace – Standardy kvality komunitní školy

Autoevaluace je považována za proces, kdy subjekt (učitelé, žáci, ale i škola) přemýšlí sám o sobě a systematicky hodnotí svou práci. Je nástrojem školy k zefektivnění vlastní práce a větší profesionalitě (MacBeath, J. a kol., 2006). Pol (1997) tvrdí, že smysl autoevaluace spočívá v tom, že v případě jejího poctivého a promyšleného provádění, se stává hybnou silou zlepšování organizace a je podstatně levnější a efektivnější než externí evaluace.

Autoevaluace je součástí snah na jedné straně poskytnout školám poměrně rozsáhlou autonomii v řadě aspektů jejich činnosti – a současně od nich žádat, aby ze své práce srozumitelně, pravidelně a smysluplně skládaly účty. Autoevaluace je tak potenciálním prostředkem poznání, kde se škola nachází, i východiskem rozvoje školy (Seberová, 2008).

Externí evaluace je podle MacBeatha a McGlynn (2002) využívána k tomu, aby se lidé, kteří nejsou součástí škol, dozvěděli o práci školy. Interní evaluaci pak tito autoři vnímají jako způsob získávání potřebných informací z různých zdrojů: od pedagogů, žáků a jejich rodičů, sociálních partnerů školy. Hlavním přínosem interní evaluace je fakt, že podporuje učení a rozvoj činností jak na úrovni jednotlivce, tak i komunity a zároveň pomáhá při řízení.

V České republice je jedním z hlavních subjektů vnější evaluace Česká školní inspekce⁵, která provádí inspekci na všech typech škol regionálního školství a školských zařízení České republiky. Stále významnějším činitelem externí evaluace jsou však i zřizovatelé škol. České školy jsou současnou legislativou „tlačeny“ k tomu, aby průběžně prováděly interní evaluaci své vlastní činnosti, což jim umožňuje získávat poznatky o tom, co je a není kvalitní v jednotlivých oblastech práce školy a umožňují lépe stanovovat, čemu je či není potřeba se věnovat.

Systematická práce se zpětnou vazbou je využívána pro další rozvoj školy – může tak docházet k její proměně k lepší kvalitě, ke změně. Škola, která smysluplně realizuje autoevaluační procesy, je učící se organizací. Senge představil koncept školy jako učící se organizace: jako určitý cíl či vizi samu o sobě, stěžejí dosažitelnou, a přece hodnou snahy o uskutečnění. Toto pojetí školy s sebou přináší nutnost týmového řízení a také fungování školy na základě principu spolupráce s okolní komunitou aj. (Senge, 1994).

Po předchozích kapitolách je zřejmé, že komunitní škola má mnoho možných vymezení, která mohou mít rozdílné složky, jež by mohly ve svém důsledku ovlivnit její efektivitu. Je zřejmé, že případnou komunitní dimenzi školy či naplňování konceptu komunitní školy nelze měřit pouze na základě statistických údajů, vyjadřujících míru zapojení různých skupin obyvatel určité lokality do aktivit nabízených školou. Měření komunitní dimenze je nesmírně složitě definovatelný atribut, který je náročný na uchopení, zejména pokud má být kvantifikován. Ředitelé často sami volají po nástroji, který jim v určitém aspektu umožní vymezit se vůči ostatním školám na určité škále nějakého indexované nástroje. V českém prostředí doposud

⁵ Česká školní inspekce je zřízena od 1. ledna 2005 zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v návaznosti na § 7 odst. 3 zákona č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, ve znění pozdějších předpisů.

nebylo zaznamenáno systematictější úsilí o jeho přímou kvantifikaci, nicméně vzhledem k blízkosti konceptu komunitní školy a proinkluzivních modelů školní praxe, lze vycházet například z výzkumů spojených s nástrojem nazvaným Index for inclusion (Booth, Aiscow, 2002), dále Sandwell Inclusion Quality Mark – SIQm (Sandwell Metropolitan Borough Council, 2010) a v českém prostředí pak zejména Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Lukas, 2012).

Index for inclusion (Booth, Aiscow, 2002) představuje celosvětově známý nástroj, který stál v centru mnoha mezinárodních výzkumů (EASPD, 2012). Obsahuje řadu měkkých otázek kvalitativního rázu, skrze které je sledována míra naplňování jednotlivých kritérií. Následná analýza pak na školu nahlíží ve třech dimenzích: kultura, politika, praxe. Kultura na stanovení inkluzivních hodnot a budování komunity; praxe na didaktické elementy spojené s organizací učení a mobilizaci zdrojů; politická dimenze se člení na budování školy pro všechny a podporu různorodosti. Každá podoblast jednotlivých dimenzí obsahuje 7 – 10 tvrzení, která představují součásti dané podoblasti. Při evaluaci se každé tvrzení hodnotí na třístupňové škále. Není to klasický evaluační nástroj, protože jeho klíčovou úlohou je poskytnout škole průvodce procesu budování proinkluzivního prostředí pro vzdělávání. Výsledná evaluace je pouze doplňkovou evaluací pro celý proces zlepšování školního prostředí. Prakticky celá šestina nástroje je věnována budování „školy pro všechny“, protože je to název pro obsáhlý modul obsahující řadu prvků, které by měly reflektovat proinkluzivní školy ve své politice.

Sandwell Inclusion Quality Mark – SIQm (Sandwell Metropolitan Borough Council, 2010) je nástroj, který je svou konstrukcí velmi podobný nástroji Index for inclusion, ovšem liší se v hodnocení i jednotlivých položkách. Je rozdělen do čtyř částí, které jsou spojeny se školní praxí. Jedná se o vedení a management, škola pro všechny, výuka a komunita. Jednotlivé části se hodnotí na čtyřstupňové škále v rámci 5 – 8 posuzovaných položek. Hodnotící škála je hodnocena od úrovně soustředění (začátek), vyvíjení, zavedení a posílení (cílový stav).

Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání (Lukas, 2012) je postavena na prakticky totožně vymezených dimenzích, ze kterých vychází Index of inclusion. Srovnatelně pracuje také s třídímní škálou, která hodnotí konkrétní položky daných dimenzí. Jako výstup je automaticky generována zpráva, která obsahuje především obecný rámcový slovní popis situace školy z hlediska její připravenosti k inkluzivnímu vzdělávání, který odráží názory všech pedagogů na tuto situaci. (Lukas, 2012).

Z výše uvedených charakteristik zmíněných evaluačních nástrojů je zřejmé, že mají výrazný přesah do konceptu komunitní školy. Jejich hlavním cílem je vyhodnotit situaci na škole v oblasti inkluze a rovných příležitostí, a to zejména s ohledem na aplikované strategie, prvky klimatu a kultury školy apod. Důraz je kladen na dílčí cíle, jako:

- stimulovat diskusi o vizích a směřování vzdělávání na škole,
- vyhodnotit míru nastavení školy ve vztahu k aktuálním potřebám společnosti (místní, evropské, globální aj.),
- podpořit nalezení shody na klíčových možnostech rozvoje školy,
- poskytnout impuls pro další spolupráci učitelů a dalších pracovníků školy v rámci otevřeného a bezpečného prostředí.

Těmito cíli a s nimi spojenými kroky se předpokládá, že je obecně vhodné vytvářet „školy pro všechny“, které vytvářejí adekvátní prostředí pro sociálně diverzifikovanou komunitu v okolí školy. Je to zejména o udržení vztahu mezi školou a komunitou, která uznává a oceňuje diverzitu, jinakost.

V uvedeném duchu byl nesen pokus o aplikaci nástroje vhodného pro měření komunitní dimenze školy v rámci projektu „Zavádění standardů kvality sociálních služeb do romských komunitních center“, realizovaného v letech 2004 a 2005 Novou školou, o.p.s. v komunitních centrech, z nichž dvě byly součástí škol. Během realizace tohoto projektu došlo v rámci šesti komunitních center v různých regionech ČR k aplikaci Standardů kvality sociálních služeb (dále SKSS) v podobě, jak je v roce 2002 vydalo MPSV ČR (Novák, Smékalová, Lauermann, 2005). Tyto standardy vznikly na základě poznané potřeby, že dosavadní posuzování sociálních služeb nebylo zcela dostatečné, odvíjelo se od omezeného (zdravotnického a hygienického) úhlu pohledu a v této perspektivě zcela chybělo zaměření na toho, pro koho se sociální služby vykonávají, tedy na uživatele sociálních služeb. Do poskytování služeb se zavádí model triády tří vzájemně interaktivních prvků – uživatel, poskytovatel a zřizovatel. Obecně lze říci, že cílem poskytování sociálních služeb je dosáhnout vyrovnání příležitostí pro ty, kteří se nacházejí v nepříznivé (znevýhodňující) situaci, umožnit jejich maximální možný rozvoj, zvýšit šance na jejich uplatnění a kvalitní život. Tyto cíle vyplývají ze snahy nejen humanizovat, ale také zefektivnit poskytované služby. S tím souvisí princip subsidiarity, který říká, že pomoc člověku v nepříznivé situaci by měla přijít od jeho nejbližšího okolí. Tím, kdo by měl podporovat uživatele sociálních služeb, respektive jeho rodinu, a k tomu vytvářet s pomocí systému komunitního plánování prostor pro vytváření

potřebných služeb, je obec. Úlohou státu je podporovat obec v rozvoji takových služeb a kontrolovat jejich kvalitu.

SKSS vznikly jako prostředek k vyjádření představy MPSV ČR o tom, jaké by sociální služby měly být. Ustavily se v podobě tzv. minimálních tedy „nepodkročitelných“ standardů kvality, jakýchsi měřítek toho, zda služba je poskytována kvalitně či nikoli. Je důležité si uvědomit, že SKSS se týkají všech sociálních služeb, a proto jsou formulovány velice obecně. Celý text sedmnácti standardů se dělí na tři části: procedurální, personální a provozní standardy. Za nejvýznamnější, z hlediska změn v sociálních službách, jsou považovány procedurální standardy, protože stanovují, jak má poskytování služby vypadat, na co je potřeba si dát pozor, jak přizpůsobit službu individuálním potřebám člověka, jak dbát na ochranu práv uživatelů a jak vytvářet ochranné mechanismy, jako jsou pravidla proti střetu zájmů, stížnostní postupy apod. Personální standardy se věnují personálnímu zajištění služeb. Při poskytování služby totiž není možná dodatečná oprava a nepovedenou službu není možné dodatečně vyřadit jako špatný výrobek. Kvalita služby je přímo závislá na pracovnících – na jejich vzdělání, dovednostech, etickém přístupu, na jejich vedení a spolupráci s ostatními pracovníky a také na podmínkách, které jsou vytvořeny pro jejich práci. Provozní standardy určují, jaké musí být podmínky pro poskytování sociálních služeb. Zaměřují se na prostory, v nichž se sociální služba poskytuje, na dostupnost sociální služby, na její ekonomické zajištění (Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe, 2003).

Poznatek z praxe je takový, že zpočátku se při prostudování SKSS zdá vše jasné a snadné, převládá pocit, že *„plníme skoro všechno a co neplníme, snadno doženeme.“* Teprve po chvíli, kdy se poskytovatel společně se svými pracovníky a klienty pokusí posunout z obecné roviny do roviny konkrétní a „ušít standardy na míru“ své organizace tak, aby splňovala daná kritéria, ukáže se obtížnost tohoto úkolu. Naplnit SKSS skutečně nelze bez porozumění jejich obsahu (Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe, 2003).

O vhodnosti využití SKSS pro práci v komunitních centrech a ve školách se v průběhu projektu „Zavádění standardů kvality sociálních služeb do romských komunitních center“ vedly intenzivní diskuse. Klíčový poznatek, že plnit apriorní poslání komunitních škol – vytvářet prostor pro naplňování potřeb všech členů komunity a jejich spolupodílení se na jejím rozvoji, je v situaci složitých a citlivých společenských problémů velice náročné. Jejich poslání přináší příliš mnoho konfliktů a dilemat, v nichž je třeba se orientovat. A tuto orientaci poskytuje komunitním školám soubor Standardů kvality sociálních služeb a zejména

pak Průvodce poskytovatele – Příručka k zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe (Novák, Smékalová, Lauermann, 2005).

Již z prvních dílčích analýz na národních úrovních bylo zřejmé, že přístup ke konceptu autoevaluace je velmi odlišný v různých zemích střední a východní Evropy a bývalého Sovětského svazu. V těch zemích, kde školy podléhají poměrně přísnému monitoringu a možnosti nesympatické vnější inspekce, tak tam je přínos sebehodnocení méně patrný a také méně srozumitelný. Proto je krajně důležité, aby školy byly spolehlivě ujištěny o tom, že ve výzkumných zprávách srovnávané a publikované údaje o nich mohou zůstat v anonymitě, pokud si to budou přát. Je doloženo, že teprve poté uvádějí o sobě klíčové informace bez strachu z nějaké odplaty od dozorujících orgánů (Lauermann, Smetáčková, Viktorová, 2018).

Například v Rusku převládá tradiční přístup, kdy jsou do sebehodnocení zapojeni pouze učitelé a vedení školy, někde ještě žáci a studenti. Nicméně aplikace standardů komunitní školy vyžaduje zapojení rodičů i partnerských organizací, neboť všichni jsou součástí činnosti školy. Právě přijetí a pochopení této myšlenky na školách bylo nezbytné pro změnu v celkové koncepci jejich sebehodnocení.

Všechny výše uvedené aspekty bylo třeba vzít do úvahy, když byl v letech 2005 – 2008 mezinárodním konsorciem několika nevládních organizací pod vedením britské ContinYOU a později ICECS (The International Centre of Excellence for Community Schools) a za podpory Nadace Charlese Stewarta Motta z USA vytvořen soubor 9 standardů kvality komunitních škol, tedy základních znaků, které by každá komunitní nebo otevřená škola měla splňovat. Jedná se o sebehodnotící nástroj, vzniklý z potřeby poskytnout pomoc školám, usilujícím o posílení vazeb školy v komunitě (Lauermann, Smetáčková, Viktorová, 2018).

Zmíněné konsorcium se ustanovilo v rámci projektu „Community School Quality Partnership: Developing the Tool“, což byl první mezinárodní projekt, ve kterém participovali Ukraine Step by Step Foundation společně s moldavskou pobočkou Step by Step, Nová škola z České republiky, Krasnojarské centrum pro komunitní partnerství z Ruska, ContinYou z Velké Británie a Csaba Lorinczi, jako mezinárodní konzultant nominovaný donátorem, kterým byla Nadace Ch. S. Motta. Hlavním výstupem projektu byly Mezinárodní standardy pro komunitní školy: nástroj pro sebehodnocení. Bylo očekáváno, že mezinárodní standardy by mohly pomoci komunitním školám ve střední a východní Evropě a v zemích bývalého Sovětského svazu stát se efektivnějšími v zakomponování prvků konceptu Komunitní školy tak, aby mohly plnit svoji úlohu „ambasadorů změny“ v rámci rozvoje komunit a vzdělávání žáků a studentů jako aktivních členů svých komunit i společnosti jako celku. Přestože obsahují

společná kritéria kvality, která by měla být stejná pro všechny školy, zároveň se jedná o velmi flexibilní nástroj k rozpoznávání potřeb a priorit každé ze zemí zapojených do projektu.

Protože se jednalo o první obdobný síťový projekt, ve kterém by vzájemně spolupracovaly zapojené organizace, byla jeho realizace pro všechny zúčastněné velkou výzvou právě s ohledem na rozdílné priority komunitních škol v každé ze zúčastněných zemí. Navzdory této skutečnosti odsouhlasili projektoví partneři základní účel Standardů: být sebehodnotícím nástrojem tvořícím rozvojový plán komunitní školy, založeným na identifikovaných silných a slabých stránkách.

4.3.1 Souhrn standardů kvality komunitní školy

Každý ze standardů se vztahuje k určité oblasti činnosti školy, přičemž některé z nich by mohly tvořit součást běžné funkce komunitní školy. Nicméně pro každý standard je sestavena sada indikátorů, ve kterých jsou skryty činnosti příznačné a vhodné pro školy, které se chtějí nazývat komunitními. Každý ukazatel/indikátor je doprovázen deskriptory, srovnávacími výroky, které popisují znak odpovídající kvalitě v dané oblasti.

Vedení (leadership)

Kvalitní vedení posiluje a rozvíjí schopnosti všech zaměstnanců a umožňuje jim profesní růst. Dobré vedení znamená, že mezi zaměstnanci školy – partnery – panuje shoda ohledně vize školy a všem je jasné, kam škola směřuje. Dobré vedení je zárukou jasných kompetencí všech pracovníků školy.

Partnerství

Dobrá komunitní škola vytváří pevná partnerství s ostatními organizacemi a členy komunity. Partnerství napomohou návaznosti všech služeb a členové komunity se mohou navzájem podporovat.

Sociální inkluze

Dobrá komunitní škola dokáže vytvořit příležitost pro všechny zájemce o vzdělávání a osobnostní rozvoj – bez ohledu na jejich pohlaví, náboženskou příslušnost, etnický původ,

místo ve společenském žebříčku, výši rodinných příjmů, fyzické schopnosti či sexuální orientaci. Komunitní školy potírají stereotypní vnímání druhých lidí a nabízejí možnosti pro všechny. Tím škola přispívá k soudržnosti společenství, může dokonce napomoci znesvářeným skupinám vzájemně se poznat. Nepředpojatost je nezbytná pro vytvoření příznivé atmosféry ve výuce, kde se děti odnaučují stereotypům či negativnímu pohledu na druhé.

Služby

Komunitní škola by měla být pro místní komunitu hlavní zdrojem nabízejícím co nejširší škálu služeb. Složení služeb by mělo odpovídat aktuálním potřebám členů komunity. Zpravidla mezi ně patří podpora rodin, možnosti dalšího vzdělávání pro děti i dospělé, zapojení organizací, zdravotnické a sociální služby. Škola jako taková nemusí veškeré služby zajišťovat sama, ale může prostor pro služby poskytované jinými organizacemi.

Dobrovolnictví

Komunitní škola žáky podněcuje k participaci na životě komunity – využívají poznatky z výuky v reálném životě. Díky tomu si uvědomují své občanské postoje a posilují je, rozvíjejí své znalosti a dovednosti, sebevědomí a sebedůvěru. Žáci, pro které je učivo příliš náročné, dostanou možnost zazařít v roli dobrovolníků. Pro rozvoj dětí je zásadní fungování ve vztazích s jinými dospělými než s rodiči a učiteli, protože na půdě komunitní školy se vztahy stávají méně formálními. Kvalitní komunitní škola podněcuje k dobrovolnické práci – děti, rodiče i ostatní členy komunity.

Celoživotní učení

Vzdělávání v průběhu celého života je nezbytné k tomu, aby se člověk dokázal vyrovnávat s překotně se měnícím okolním světem. Je zapotřebí, aby děti mohly vidět, že učení je celoživotní záležitostí a že škola je pouze jedním z míst, kde učení probíhá. Je důležité, aby rodiče byli dětem příkladem a ukázali jim, že vzdělávat se člověk může profesně i pro radost. Školy, které podporují vzdělávání dospělých, přispívají v širší komunitě k atmosféře, v níž budou děti lépe prospívat.

Zapojení rodičů

Žáci se nejlépe učí tehdy, mají-li podporu ze strany rodičů. Proto je třeba, aby rodiče znali potřeby svých dětí a dokázali jim doma vytvořit co nejlepší podmínky pro učení. Zapojením rodičů škola přispívá k tomu, aby rodiče lépe porozuměli tomu, o co škola usiluje, a podpořili její přístup. Rodiče mohou přispět i různými praktickými návrhy. Zapojení znamená, že mezi rodiči a učiteli probíhá aktivní dialog.

Kultura školy

Komunitní škola je otevřená a vstřícná ke změnám. Na všechny aspekty školního života se vztahují demokratické zásady. Zaměstnanci školy naslouchají dětem, rodičům, partnerům a komunitě a vhodným způsobem upravují své postupy. Kultura školy podněcuje tvořivost, iniciativu a participaci a tato atmosféra proniká i do vedení výukových aktivit. Tak mají rodiče i komunita důvěru ve školu a žáci rozvíjejí své schopnosti a dovednosti díky jejich praktickému uplatňování.

Rozvoj komunity

Komunitní školy se zapojují do rozvoje komunity. V některých zemích je škola hlavním katalyzátorem místních změn a rozvoje. Jinde tato odpovědnost připadá jiným organizacím. Tento standard a ukazatele jsou určeny těm školám, které jsou hlavními aktéry v rozvoji komunity. V takovém případě škola pomáhá skupinám v komunitě, aby dokázaly aktivně jednat, angažovat se v komunitě a poskytovat služby místním lidem. Škola může pomoci třeba tak, že zájemce seznámí s tím, jak se pořádá porada či schůze, jak se provádí průzkum, pomůže s vyhodnocením výsledků apod.

Poté, co byly Standardy v roce 2008 pilotovány, byly následně představeny širší pedagogické veřejnosti. K tomu došlo v červenci 2008 v rámci konference a workshopu, kde byl vlastní evaluační nástroj Mezinárodní standardy pro komunitní školy a k němu vytvořený manuál „Jak dobře si vedeme?“ představen 28 účastníkům ze 17 zemí. Pro další ověření funkčnosti Standardů byl následně v letech 2009 – 2010 realizován mezinárodní projekt „Rozvoj kvality komunitních škol: Projekt ověření dopadu mezinárodních standardů“. Tento projekt zahájila v roce 2009 ukrajinská organizace Step by step a britská ContinYOU za podpory nadace Charles Stewart Mott Foundation z USA. Současně s implementací standardů byla na základě výsledků průběžných evaluací plánována diseminační strategie tak, aby se posílila kapacita jednotlivých zemí pro rozšiřování konceptu komunitní školy. Po ukončení druhého síťového

projektu „Rozvoj kvality komunitních škol: Projekt ověření dopadu mezinárodních standardů“ bylo zřejmé, že základní jádro partnerských organizací chce pokračovat v rozvoji konceptu komunitních škol na mezinárodní úrovni. V některých zapojených zemích byly zjištěny slabiny v možnostech poskytování soustavné podpory dalším školám, které by měly zájem o implementaci mezinárodních standardů. Ze závěrečné evaluace projektu „Rozvoj kvality komunitních škol: Projekt ověření dopadu mezinárodních standardů“ vyplynula také potřeba širší dodatečné podpory žákům, kteří čelí novým společenským výzvám, jakými jsou nezaměstnanost, slabé zapojení rodičů, nové menšiny přicházející v rámci vzdouvající se migrační vlny apod. Potřeba změn byla také zjištěna v rámci kvality výuky, směřující k rozvoji celoživotních schopností žáků, které už sice byly v rámci Standardů obsaženy, nicméně bylo třeba je obohatit o konkrétní popisy, jak školy mohou postupovat při jejich naplňování. Nejnaléhavější se ukázala úprava tří Standardů: Vedení (Leadership), Partnerství a Sociální inkluze.

Zmíněné potřeby vyústily ve třetí síťový projekt „Mezinárodní Standardy kvality komunitních škol: Posílení národních kapacit“ s cílem budování kapacit národních NNO v 10 zemích pro propagaci a rozvoj komunitních škol skrze implementaci Standardů. Protože se jednalo o projekt realizovaný ve vyvráleném partnerství organizací, které měly zkušenost z předchozí čtyřleté spolupráce, proběhla implementace Standardů postupně ve 12 zemích, které pokrývají oblasti s různým stupněm hospodářského rozvoje, společenského uspořádání a také na různých kontinentech. Byla také zintenzivněna evaluační činnost s cílem získání příkladů nejlepší praxe, která by mohla být šířena i v zemích mimo projektové partnerství. Nejprve probíhalo ověřování ve Velké Británii, Rusku, Ukrajině, Bosně a Hercegovině, Moldavsku, Arménii, Kazachstánu a ČR a později se připojilo Polsko, Mongolsko, Bulharsko a jako poslední Rumunsko. Jejich ověření proběhlo na celkem osmdesáti školských zařízeních v osmi zemích, zahrnujících Velkou Británii, Rusko, Ukrajinu, Bosnu a Hercegovinu, Moldavsko, Arménii, Kazachstán a ČR. V rámci ČR se mezinárodní standardy kvality komunitní školy, pilotně ověřovaly na vzorku deseti škol. V tomto vzorku byly jak školy městské, tak venkovské, školy základní i střední a také školy ze socioekonomicky slabých oblastí.

Ve Velké Británii, resp. ve Walesu byly školy k účasti vybrány velšskou vládou. Komunitní školy na Ukrajině byly k účasti v projektu vybrány regionálními vzdělávacími zařízeními pro vzdělávání učitelů ve spolupráci s ukrajinskou Nadací Step by step. Na realizaci projektu se podílí deset komunitních škol: reprezentují různé části Ukrajiny (střední západní, jižní

a východní část Ukrajiny), různé druhy komunit (venkovské, zemědělské, malá města, velká města, chudé oblasti s vysokou nezaměstnaností, relativně bohaté oblasti) a také všechny tyto školy mají jinou úroveň aplikace konceptu komunitní školy (například tři z těchto škol pracují jako komunitní školy od roku 2003, zatímco jiné školy vstoupily do Programu rozvoje komunitních škol na Ukrajině v roce 2009 a další školy se k programu připojily v průběhu let 2003 – 2009). V Rusku bylo čtrnáct komunitních škol vybráno z pěti sibiřských oblastí, které reprezentují různé komunity: venkovské, malá města, velká města, multirasové oblasti, chudé oblasti s vysokou nezaměstnaností, relativně bohaté oblasti.

V České republice bylo do projektu zapojeno deset škol v pěti regionech – severní Čechy, Praha, jižní Morava, východní a střední Morava. To jsou regiony, kde existují školy s delší zkušeností s uplatňováním koncepce komunitní školy. Z hlediska typu škol se jedná o školy nacházející se na venkově, v malých městech, velkoměstech, v socioekonomicky deprivovaných oblastech, školy základní i střední, školy zřizované samosprávou i školy soukromé.

Pro implementaci Standardů byl školám doporučen postup, započatý svoláním společného setkání partnerských organizací, zástupců rodičů, žáků a také zřizovatele, na kterém by společně podrobili školu posouzení na základě Standardů kvality komunitní školy. Po vlastní aplikaci Standardů v rámci doporučených postupů došlo k tvorbě Akčního plánu a jeho posouzení v podobě Rozvojového programu.

Každý ze standardů se vztahuje k určité oblasti činnosti školy, přičemž některé z nich by mohly tvořit součást běžné funkce komunitní školy. Nicméně pro každý standard je sestavena sada indikátorů, ve kterých jsou skryty činnosti příznačné a vhodné pro školy, které se chtějí nazývat komunitními. Každý ukazatel/indikátor je doprovázen deskriptory, srovnávacími výroky, které popisují znak odpovídající kvalitě v dané oblasti.

Pro implementaci Standardů byl školám doporučen postup započatý svoláním společného setkání partnerských organizací, zástupců rodičů, žáků a také zřizovatele, na kterém by společně podrobili školu posouzení na základě Standardů kvality komunitní školy.

K posílení dovedností k oslovování a motivování zainteresovaných skupin, stejně jako k organizačnímu zajištění procesu implementace sloužil trénink práce se Standardy. Po vlastním prostudování Standardů v rámci doporučených postupů došlo k tvorbě Akčního plánu a jeho posouzení v podobě Rozvojového programu. Oba dokumenty, zpracované

na úrovni každé školy aplikující Standardy kvality komunitní školy, ukazují, které ze standardů by měly být orientovány směrem k budoucímu rozvoji té které školy.

Každá z 80 zapojených škol v rámci prvotní pilotáže zpracovala na základě předem definované osnovy závěrečnou evaluační zprávu týkající se jejího zapojení do projektu pilotáže. Tyto závěrečné zprávy byly souhrnně zpracovány za každou z 8 zapojených zemí a podávají přehled, jak o základní charakteristice škol, tak se v nich školy pokusily odpovědět na následující otázky:

- *Jsou Standardy a s nimi spojené dokumenty uživatelsky přívětivé?*
- *Nakolik je pro školy srozumitelný proces sebehodnocení?*
- *Nakolik byl užitečný doporučený postup aplikace Standardů?*
- *Co mohou zúčastněné školy poradit ostatním?*
- *Co najdeme v akčních plánech?*

Analýza těchto dokumentů ze škol zapojených do pilotáže ukazuje, že všechny zapojené školy se shodují, že používání Standardů bylo pro ně velmi inspirativní. Za všechny můžeme shrnout postřeh jedné školy: *„Byla to skvělá zkušenost – hovořit o škole a různých aspektech její činnosti nám přineslo nové impulsy, jak zvažovat možnosti rozvoje školy a její vzdělávacího programu. Důležité bylo také to, že o možnostech rozvoje školy diskutovali v rámci jasně dané struktury i lidé, kteří patří do konceptu školy, ale stojí většinou stranou strategického rozhodování – ať už se jedná o rodiče či o širší veřejnost. Hodnotné a přínosné bylo také zhodnocení proběhlých akcí.“* Pozitivní přijetí Standardů jako užitečného nástroje bylo pravděpodobně snazší díky tomu, že do projektu byly zapojeny školy, které běžně pracují se sebehodnocením a cíleně naplňují svůj komunitní program (USSF, 2013).

Jak snadné či obtížné bylo povzbudit školy k používání Standardů?

Ve Velké Británii všechny kontaktované školy uznaly, že Standardy sumarizují jejich práci a ukazuje se také, že jim umožňují popsat tuto práci dalším školám. Hodnotu má zejména možnost na základě určitých kritérií srovnat se s dalšími komunitními školami. Všechny školy oceňují hodnotu sdíleného pohledu na komunitní školu v ucelené podobě, která jim umožní srovnání vlastní práce s ostatními komunitními školami. Všichni zapojení se těší na srovnání jejich výsledků s komunitními školami pracujícími s podobnými komunitami v dalších zemích.

Ochota podílet se na projektu nebyla určena pouze standardy, ale také jinými faktory. Například v jednom regionu ve Walesu byly komunitní školy předmětem reorganizace, a tak, i když projevovaly velký zájem, tak cítily, že se v tomto okamžiku nemohou pilotáže zúčastnit.

V Rusku, stejně jako v ostatních zemích, připravili pro školy informační dopis se stručným představením standardů a školy, které to zaujalo, se mohly přihlásit na trénink práce se standardy. To znamená, že od začátku pracovali se školami, které od počátku zaujala možnost sebehodnocení a během tréninku mohly nahlédnout hodnotu a přínos standardů, a proto byly samy připravené a dychtivé začít používat standardy ihned po návratu z tréninku.

Jak náročné bylo motivovat školy k aplikaci Standardů komunitní školy?

Ve Velké Británii lákala k účasti na ověření Standardů možnost díky Standardům metodicky popsat ostatním školám to, co dělají. Oceňována byla opět možnost vzájemného srovnání s dalšími komunitními školami.

V Rusku pracovali se školami, které měly zájem na sebehodnocení od samého počátku. Když účastníci v průběhu tematického školení nahlédli všechny hodnoty standardů, tak byli připraveni začít používat standardy na vlastní škole.

Jsou Standardy a s nimi spojené dokumenty uživatelsky přívětivé?

Školy ve všech zapojených zemích uvedly, že Standardy byly snadno použitelné pro učitele. Některé školy poznamenaly, že potřebovaly nějaká vysvětlení pro žáky, rodiče a partnerské organizace.

V určitých případech školy zaznamenaly, že některé Standardy nejsou použitelné. Zejména školy ve Velké Británii uváděly, že komunitní rozvoj není zodpovědností školy. Stojí za připomenutí, že v Británii existují zvláštní specialisté na rozvoj komunity.

Ke skutečnosti, že určité standardy nejsou v některé zemi použitelné, existují tři možná vysvětlení:

- v některých místech jsou školy zakládány jako výsledek aktivismu tamní komunity;

- jinde představují školy jediný majetek místního společenství, s učiteli jako hlavním zdrojem intelektuálního kapitálu. Problémy v komunitě je zde třeba řešit tak, aby bylo zajištěno, že děti jsou schopny a připraveny se učit.
- Řada činností, které jsou zmíněny ve Standardech, jako např. poskytování služeb anebo celoživotního vzdělávání, příležitostí pro dobrovolnictví atd. nemusí být organizováno školou, ale může být poskytováno skrze partnerské organizace.

Některé školy také uváděly, že pro ně byl velký rozdíl mezi hodnocením na stupni 2 a na stupni 3 a navrhovaly, aby byl mezi ně zařazen jakýsi „mezibod“ značící, že hodnocení daného indikátoru je skutečně v polovině. K tomu hodnotící tým uvedl, že jiné školy naopak hlásily, že je pro ně stávající čtyřbodová škála pro aplikaci jednodušší než ty nástroje, kde je k dispozici 6 a více bodů. Nemožnost vybrat střední cestu byla záměrem, aby se školy nebránily přijmout jasné hodnocení tam, kde je to obtížné.

Nakolik byl užitečný doporučený postup aplikace Standardů?

Některé účastnické školy se obávaly, že v jejich případě nebude díky zapojení „netradičních“ účastníků, sebehodnocení objektivní. Samozřejmě je to částečně pravda, nicméně většina škol uvedla, že právě zapojení rodičů a dalších partnerů do hodnocení přinesla lepší hodnocení, než samy čekaly. Jejich stanoviska a perspektivy nahlížení na školu jsou teď podle těchto škol čitelnější.

V jedné škole ve Walesu byl využit intranet pro rozšíření sebehodnotícího dotazníku mezi 1200 žáků školy. Naproti tomu byly některé školy, které svolaly velmi malá setkání s jen asi 5 lidmi, kteří už byli v blízkém vztahu ke škole.

Hodnotící skupina v Rusku zahrnovala v průměru 12 až 21 členů. Ovšem byly případy, kdy byla organizována oddělená setkání pro skupiny žáků, rodičů a učitelů a pak byla jejich skóre projednávána na závěrečném společném zasedání „smíšené“ skupiny.

V České republice se na školách pracovalo ve fokusových skupinách, ve kterých byli zastoupeni rodiče, představitelé samosprávy, partneři školy z řad spolupracujících organizací a sponzorů a také zástupci školy (vedení i učitelů). Velikost této skupiny představovala 10 až 20 osob.

Co mohou zúčastněné školy poradit ostatním?

Ve vazbě na zaměření našeho výzkumu považujeme za klíčové uvést, jaká nejčastější doporučení a rady vzešly z britských a českých škol, zapojených do pilotáže Standardů. Jak jsme zmínili už dříve, tak koncept komunitní školy aplikovaný ve Velké Británii od 70. let, se stal jedním z hlavních inspiračních zdrojů komunitního modelu aplikovaného v ČR po roce 1989. Školy z Velké Británie radí nejčastěji následující:

- pracujte s jinou školou zapojenou do procesu implementace Standardů s cílem poskytování vzájemné podpory a rozvoje;
- pozvěte tolik členů komunity, kolik bude možné – ne všichni pozvaní se zúčastní;
- nejlepší je používat externího evaluátora;
- je dobré zahrnout rodiče, žáky a ostatní organizace do tvorby a finalizace akčního plánu;
- ujistěte každého, že má možnost poskytovat zpětnou vazbu;
- musí existovat rovnováha mezi zástupci školy a jejími partnery s cílem zajistit objektivní odpovědi na dané oblasti hodnocení;
- najít správný čas na setkání. Naše první setkání skončilo pozdě večer a my se báli o bezpečnost žáků, zapojených do procesu implementace. Nejlepší den pro setkání – sobota;
- organizujte víc setkání (možno až 6), pokud nechcete uspěchat diskusi a posoudit všechny standardy.

Ze strany českých škol byla zmiňována především potřeba přeformulovat indikátory do jazyka srozumitelného rodičům, coby evaluátorům. S tím úzce souvisí doporučení, aby ze strany škol, coby uživatelů standardů, byly tyto chápány jako nástroj iniciující proces mapování vaší školy – jak jejího vnitřního prostředí, tak i okolí, ve kterém se nachází. Kritéria vám pomohou zjistit, kde se nacházíte, jaká je vaše současná situace. Školy doslova uváděly, že kritéria v rámci jednotlivých Standardů mohou být také použita pro nastartování komunitních aktivit:

- nemějte neodůvodněné obavy o výsledky školy. Ukazuje se, že rodiče velmi dobře vnímají komunitní rozměr školy. Velmi podnětné jsou také jejich postřehy k činnosti školy během diskuze. Nejdůležitější je s tímto procesem vůbec začít.

- V procesu hodnocení je velmi důležitý výběr členů hodnotící skupiny jak z hlediska „rolí“, které zastávají, tak z hlediska osob.
- Při výběru priorit je výhodné zaměřit se pouze na jednu oblast, popřípadě oblasti spolu úzce související.
- Jasně definujte cíle a výstupy.
- Pečlivě vybírejte klíčové činnosti, pracujte v širším týmu spolupracovníků.
- Sdělujte specifické požadavky na dobrovolníky, aby si každý mohl vybrat oblast, ve které chce pomoci.
- Využívejte místního potenciálu.
- Nenechte se odradit selháním, hledejte jeho možné příčiny.

Co najdeme v akčních plánech – výběrové ukázky akčních plánů škol zapojených do pilotáže

Většina škol se zavázala realizovat nějakou akci v rámci několika Standardů, ale z řídicího týmu projektu bylo dáno doporučení, aby pro první rok implementace byly vybrány pouze dvě až tři prioritní akce. Převažující část akčních plánů českých škol zahrnuje činnosti, které by měly vést k naplňování standardů ve třech oblastech: dobrovolnictví, zapojení rodičů a celoživotního učení.

Pro zlepšení v oblasti dobrovolnictví jedna škola využila cykloturistický závod kolem vesnice. Cílem bylo zapojit do organizace akce dobrovolníky z řad zaměstnanců, rodičů a žáků a využít partnerství s místními institucemi.

Dlouhodobým cílem je zlepšit spolupráci školy s rodiči. Akční plány se zaměřily na oblast spolupráce, která se týkala komunikace mezi rodiči a školou s důrazem na její užitečnost a obousměrnost. Školy chtějí dosáhnout změny v systému poskytování informací pro rodiče a identifikování jejich názorů.

Význam celoživotního učení je na školách vnímán velmi citlivě a pozorně, protože vzdělávací kurzy pro dospělé se stávají přirozenou součástí školních aktivit. Jedna škola na malém městě uvádí: „*V akčním plánu jsme se soustředili na podporu vzdělávání učitelů a sdílení osvědčených postupů. V době prázdnin jsme uspořádali akci "učíme se navzájem."* Cílem bylo ukázat kolegům ověřené a efektivní metody výuky. Přednášející byli samotní učitelé.“

Jako ilustraci k těmto prioritám si vezmeme Velkou Británii, kde jsou vedení a celé sbory komunitních škol zvyklé na akční plánování a specifikaci akcí s uvedením harmonogramů apod. Nicméně vlastní prioritní akce odhalují různou míru porozumění a závazku. Například

zde najdeme některé akce týkající se rodičovské angažovanosti, které však mohou mít pouze dílčí úspěch, neboť vykazují nedostatečné pochopení procesu komunitního rozvoje.

V oblastech dobrovolnictví, zapojení rodičů a celoživotního učení se objevují následující akce:

- Vytvoření pracovní skupiny pro rozvoj dobrovolnictví, která zpracuje plán na podporu dobrovolnických příležitostí v rámci školního prostředí.
- Zpracování auditu a analýzy potřeb, včetně zavedení rozsáhlé evaluace a sledování procesu celoživotního učení.
- Konzultovat své záměry s širší veřejností s cílem lépe porozumět vzdělávacím potřebám komunity.
- Poskytovat programy, které pomáhají rodičům s otázkami rodičovství, např. docházky, komunikace, myšlení v souvislostech.

V rámci projektu „Mezinárodní Standardy kvality komunitních škol: Posílení národních kapacit“ došlo také k revizi stávající verze Mezinárodních Standardů a doprovodného Manuálu, přičemž byl doplněn o příručku pro facilitátory implementace Standardů. Zejména pak vznikly první případové studie, které měly za cíl ukázat příklady dobré praxe při naplňování určitého Standardů. Bohužel vzniklé studie mají velmi kolísavou úroveň, a to díky metodické nejasnosti spojené s jejich tvorbou.

Posledním projektovým cyklem spojeným se Standardy, jejich ověřením a aktualizací byl projekt Diseminace konceptu rozvoje komunitní školy. Mezinárodní tým projektových partnerů pracoval na rozvoji komunitních škol na mezinárodní úrovni s cílem oslovit širší mezinárodní pedagogickou veřejnost a školy mimo zapojené země. Mezinárodní tým vyhledával na mezinárodní scéně vhodné partnery s cílem sdílení zkušeností a navázání dlouhodobější projektové spolupráce. Pozornost byla soustředěna na navázání spolupráce s akademickou sférou s cílem získání průkaznějších a ověřitelných dat týkajících se fungování komunitních škol v zemích střední a východní Evropy, zemích bývalého Sovětského svazu a v Mongolsku. Klíčovým výstupem projektu byla komparativní studie, která zahrnuje devět zemí: Arménii, Bulharsko, Českou republiku, Kazachstán, Moldavsko, Mongolsko, Polsko, Rusko a Ukrajinu. Původně bylo plánováno, že se zúčastní ještě další dvě země (Bosna a Hercegovina a Rumunsko), okolnosti jim ale bohužel účast nedovolily.

Studie sledovala následující cíle:

1. Stanovit, co znamená koncept Komunitních škol pro ředitele a učitele v jednotlivých školách, a zjistit, jaké jsou jejich postoje ve vztahu k principům konceptu Komunitních škol;
2. Stanovit, jaké faktory způsobují rozdíly mezi jednotlivými školami nebo zeměmi.

Ve studii *Study on Implementing the Community Schools Concept across nine countries*, kterou zpracovával tým pod vedením doc. Ireny Smetáčkové z Pedf UK v Praze a jehož členem byl autor této práce, jsou zahrnuty vždy dvě komunitní školy z každé ze zmíněných zemí. Aby se mezi sebou jednotlivé případové studie mohly porovnávat, musely školy plnit určitá společná kritéria, například tato: škola uplatňuje principy komunitních škol, označuje se za komunitní školu a/nebo je jinými osobami za komunitní školu považována, škola není součástí žádného státem řízeného vzdělávacího experimentu a nezískává žádné další dotace, škola nevyučuje pouze žáky se zvláštními vzdělávacími potřebami. Na začátku studie byl vyžadován také soulad s dalšími kritérii, jako je například věk studentů, velikost školy nebo velikost obce, ale některé země těmto kritériím nemohly vyhovět, protože vzdělávací kontext, v kterém komunitní školy fungují, se v jednotlivých zemích zřetelně liší.

Ve studii je zahrnuto celkem 451 účastníků. Počet zúčastněných učitelů se v jednotlivých zemích liší. Některé země (Mongolsko) jsou zastoupeny až čtyřikrát větším počtem učitelů než země (Kazachstán), která měla ve studii nejméně účastníků. Tyto rozdíly odrážejí rozdíly ve struktuře vzdělávacího systému, alespoň co se týče velikosti škol.

Studie byla provedena na třech úrovních – na místní, národní a celosvětové úrovni. Celosvětová úroveň je reprezentována všemi devíti zúčastněnými zeměmi, které lze mezi sebou porovnávat. Národní úroveň je tvořena každou jednotlivou zúčastněnou zemí. Každou zemi zastupují dvě školy, u kterých lze pozorovat jisté společné charakteristiky způsobené specifickými národními podmínkami. Místní úroveň představují jednotlivé školy, z nichž každá je analyzována jako samostatný případ. Proto zde používáme pojem „případová studie“, ačkoli jsme si vědomi toho, že typ a množství získaných dat o jednotlivých školách plně neodpovídá povaze typické případové studie. Pohled žáků, rodičů a zástupců komunity není v pozorovaných aspektech zahrnut. Každá ze škol je popsána z pohledu ředitelů škol, učitelů a nevládních organizací.

V rámci případových studií byly využity tři metody sběru dat, z nichž každá cílila na jinou skupinu:

- Rozhovory s ředitelem školy, které se týkají následujících témat: popis školy a místní komunity, definice Komunitní školy a porovnání se Standardy Komunitních škol, osobní přístup ke konceptu Komunitních škol, historie školy, formální a neformální pravidla, porovnání školy s jinými školami v komunitě, silné a slabé stránky školy, prezentace školy navenek, typologie rodičů, školní aktivity pro rodiče, školní aktivity pro místní komunitu, efektivita běžně využívaných komunikačních prostředků, časté problémy v komunikaci s rodiči a komunitou.
- Anketa mezi učiteli týkající se následujících témat: osobní přístup ke konceptu Komunitních škol, účast na aktivitách místní komunity, přístup učitelů ke komunikaci s rodiči, typologie rodičů, školní aktivity pro rodiče, školní aktivity pro místní komunitu, efektivita typických komunikačních prostředků, časté problémy v komunikaci s rodiči a komunitou.
- Dotazník pro externí osoby a organizace týkající se následujících témat: popis komunity a školy, zhodnocení školních aktivit pro rodiče a místní komunitu, porovnání s ostatními školami v komunitě.

Výzkum se týkal mnoha aspektů Komunitních škol. Výzkumná zjištění potvrdila, že každá země a oblast má svůj vlastní historický a kulturní kontext, je na jiné politické a ekonomické úrovni a má jiný vzdělávací systém. Tato specifická také určuje, jak je v jednotlivých zemích a školách koncept Komunitních škol realizován. Mezi zúčastněnými školami bylo ovšem objeveno i mnoho společných znaků. Na základě výsledků výzkumu formulovala zpráva následující závěry:

- Spokojenost učitelů je všeobecně vysoká, především co se týče interních systémů. Existuje vztah mezi spokojeností učitelů a jejich profesní motivací a profesním růstem. S přihlédnutím k jiným výzkumům se lze domnívat, že toto povede k lepšímu výkonu práce učitelů.
- Komunitní školy se silně zaměřují na jednotlivé studenty a holisticky vnímají jejich potřeby. To má za následek, že školy nabízejí podporu studentům a jejich rodinám, aby odstranily překážky ve výuce a zlepšily zkušenost studentů s výukou. I když některé rodiny nemají o spolupráci se školou zájem, Komunitní školy stále hledají nové způsoby, jak je oslovit a komunikovat s nimi.

- Škála nabízených aktivit a přístup zaměřený na jednotlivé studenty dokazují, že Komunitní školy bohatě přispívají ke tvorbě sociálního kapitálu studentů, jejich rodin a širší komunity. Kromě toho zajišťují studentům a jejich rodinám základní dovednosti.
- Vazby mezi školami a jinými organizacemi pomáhají studentům budovat spojení mezi školou a vnějším světem nebo komunitou. Komunitní školy rozvíjí aktivní přístup, podporují zaměstnanost a demokratické procesy, které jsou, a i nadále budou, důležité pro život studentů.

Česká republika prošla za posledních téměř třicet let řadou převratných změn. Došlo k decentralizaci celého školského systému a k nárůstu autonomie škol regionálního školství. Scheerens (2007) ve své práci dochází k závěrům, že největšího rozvoje dosáhly školy fungující jako tzv. otevřené systémy preferující mezilidské vztahy mající předem vytyčené cíle a strategie. Společně s výraznou pedagogickou i právní autonomií získaly školy i větší míru odpovědnosti za výsledky své práce (o této tzv. akontabilitě). Je třeba poskytnout pedagogům takovou zpětnou vazbu, která by jim pomáhala odhalit, zda zvolené postupy opravdu vedou k dosahování předem vytyčených cílů. V souvislosti s tím se zvyšují nároky na školu, aby takzvaně skládala účty ze své práce aktérům školního života, školní komunitě a v širších souvislostech všem daňovým poplatníkům, z jejichž daní je hrazeno její fungování. Tyto skupiny zároveň mají vlastní představy o fungování školy a s větší či menší mírou úspěšnosti (v bezprostřední závislosti na sílu svého vlivu) se je snaží uplatňovat. Vůči nim má škola odpovědnost, což v souvislosti s obhajobou vlastního pojetí výuky a fungování a řízení školy klade důraz především na kvalitu komunikace k těmto skupinám. Švec (2006) akontabilitu popisuje jako *„adresnou zodpovědnost vzdělávací instituce za kvalitu poskytovaných služeb a výsledků vzdělávání, jakož i za důsledky svého přístupu a postupu.“* Dochází zároveň i k proměně podob externí a interní evaluace.

4.4 Míra financování komunitních škol v různých zemích a její dopad na fungování těchto škol

Je pravděpodobné, že příliv finančních prostředků je významným faktorem pro výkonnost komunitních škol. Komunitní školy jsou financovány z různých zdrojů. Ve většině zemí, které jsou dlouhodobě členy Evropské unie, ale také například ve Spojených státech jsou financovány prostřednictvím různých veřejných i soukromých zdrojů, které podporují určité

služby (CfCS, 2013). Komunitní školy propojují úsilí různých sektorů a vytvářejí prostor a podmínky pro to, aby společné úsilí bylo účinné, výkonné a udržitelné. (Blank, Jacobson, Melaville, Person, 2010, s. 1). Například ve Spojených státech dosahuje průměrná podpora zaměřená na znevýhodněnou oblast 5.000 USD na žáka, ale může dosáhnout až na 16.000 USD v závislosti na složení podpůrných programů, které školy dětem a jejich rodinám nabízejí (Otterman, 2010). Podobně široký rozptyl možné finanční podpory lze vysledovat i ve Velké Británii, kde odhadované průměrné roční náklady na žáka sahají od 665 USD do 3.336 USD.

Podobné údaje v širším evropském nebo celosvětovém měřítku pro různé země, ve kterých je implementován koncept komunitní školy, dosud nejsou dostupné. Proto nelze v této chvíli odhadovat, jak je jejich dopad ovlivněn množstvím prostředků, které na podpory tohoto konceptu v té které zemi proudí. Jisté podklady nám poskytují informační zdroje produkované na úrovni lokální samosprávy nebo na úrovni strategických školních dokumentů. Z nich je pak možné učinit jistá obecná srovnání a závěry pro to, s jakým množstvím prostředků mohla komunitní škola v té které zemi pracovat a jakých dosáhla výsledků. Nicméně již nyní lze konstatovat, že úspěch komunitních škol z hlediska dosažení jejich cílů je pravděpodobně závislý na množství finančních prostředků ve stejné míře, jako na kvalitě, rozmístění a zaměření dostupných zdrojů. Jen velmi málo výzkumů se dnes zabývá zkoumáním ekonomické stránky komunitních škol. Přitom otázka, jak efektivně rozdělovat dostupné veřejné zdroje a zda jsou komunitní školy nákladově efektivním modelem fungování školy, představuje klíčové téma pro budoucí rozvoj a bližší zkoumání komunitních škol.

Ojedinelým pokusem pro takové doložení efektivity komunitních škol z hlediska ekonomickým parametrů proto zůstává výzkum Measuring Social Return on Investment for Community Schools, realizovaný v roce 2013 nezávislou výzkumnou organizací The Finance project na zakázku The Children's Aid Society (Společnosti pro pomoc dětem), nestátní neziskovou organizací, která už od roku 1853 realizuje programy na podporu dětí čelících riziku chudoby s cílem podpořit je v úsilí o rozvoj a dosažení úspěchu (Martinez, Hayes, Silloway, 2013). Výzkum byl postaven na metodice posuzování sociální návratnosti investic (Social return on investments – SROI), která představuje novou strategii pro měření a vyjádření hodnoty dosažených výstupů dosažených v programech poskytujících sociální, zdravotní a vzdělávací služby pro děti, dospívající a jejich rodiny. Metoda SROI se zabývá celkovým peněžním přínosem odvozeným ze sociálních investic ve vztahu k peněžním nákladům těchto investic. Na rozdíl od tradiční cost-benefit analýzy postihuje rámec, ve

kterém dochází k rozpoznání sociální hodnoty školy, a to jak ve finančním vyjádření, tak z hlediska kvalitativního dopadu. Celá analýza je koncipována jako případová studie postavená na detailní zkoumání a prověřování různých aspektů fungování dvou komunitních škol provozovaných The Children's Aid Society. Cílem bylo lépe porozumět dopadu, jaký má činnost těchto škol na žáky, rodiny a na školní komunitu. Výsledná zpráva z výzkumu analyzuje "hodnotu" škol nejen z hlediska zlepšených výsledků, ale také prostřednictvím dodatečných příjmů a také ušetřených nákladů. Bylo zjištěno, že když je tato metoda SROI aplikována na komunitní školy, představuje velmi přesvědčivý nástroj ukazující peněžní hodnotu programů a služeb, který také dokáže tuto hodnotu vyjádřit jazykem, kterému rozumí jak zástupci veřejných programů, tak představitelé soukromých dárců (Ralser, 2007). Proto mohou také představitelé škol díky jeho využívání, jak změřit, tak i vyjádřit sociální a ekonomickou hodnotu programů a aktivit realizovaných komunitní školou. Popsaný metodický postup, popsáný v Manuálu SROI, jako jednoho z klíčových výstupů výzkumu, má přitom potenciál pro využití i v dalších zemích.

V úvodní fázi bylo třeba přesně definovat klíčové zúčastněné strany ve spolupráci s nimiž bylo vydefinováno, co bude předmětem měření a také co bude na základě jakých parametrů prováděno. Ještě před zahájením vlastní realizace SROI analýzy musí vedení komunitních škol určit, jaké složky realizovaných programů budou hodnoceny a jaký bude aplikován způsob jejich hodnocení. Sledovanými složkami mohou být například: vzdělávání a péče o děti v rané fázi vývoje; podpora učení a obohacování schopností žáků; podpora a rozvoj rodinného zázemí. Míra zohlednění jednotlivých složek programů velmi ovlivňuje jak složitost, tak také úplnost výsledné analýzy.

Zcela zásadní pro přesnost dodávaných výsledků je zapojení zúčastněných stran, stakeholderů, neboť oni jsou těmi, kdo od začátku ovlivňují atmosféru a podmínky, ve kterých se analýza bude odehrávat. Výzkumníci pojmenovaly tři základní skupiny stakeholderů, se kterými je v rámci analýzy pracováno:

Interní stakeholdeři – ředitelé, komunitní koordinátoři, poskytovatelé služeb a další osoby, přímo zapojené do realizace programů.

Stakeholdeři z řad zamýšlených příjemců podpory – studenti, rodiče, učitelé a komunitní lídři.

Externí stakeholdeři – zřizovatelé, představitelé školské správy, výzkumníci a hodnotitelé.

Je patrné, že klíčovými zúčastněnými stranami mohou být jak členové komunity, představitelé školy, zástupci samosprávy a soukromého sektoru, tak také experti, kteří do vlastní analýzy

už ve stadiu jejího formování vnášejí svou odbornost v oblasti politiky, hodnocení, financování a poskytování služeb. Ze zástupců všech zúčastněných stran je pak složena poradní skupina, která poskytuje zpětnou vazbu jak k navržené skladbě sledovaného vzorku programových aktivit, tak se vyjadřuje také k výzkumným zjištěním a v neposlední řadě také pomáhá určit cílové skupiny pro diseminační fázi analýzy, kdy je třeba zjištěné výsledky představit zřizovatelům a veřejným představitelům.

Důležitou součástí závěrečné zprávy z výzkumu Measuring Social Return on Investment for Community Schools je Manuál, ve kterém je kromě krok za krokem popsaného postupu metodologie výzkumu kontrolní list výstupů a indikátorů a také seznam finančních ukazatelů, které mohou být nápomocné při určování hodnoty programů a služeb poskytovaných komunitními školami.

4.5 Formulace výzkumného problému, cílů výzkumu a výzkumných otázek

Výzkumný problém, který jest východiskem prezentovaného výzkumu v této práci, je koncipován a formulován s ohledem na současný stav vědeckého poznání a ve vztahu k dosavadním výzkumným nálezům publikovaným v odborné (zejména světové) literatuře. Ve vztahu k výzkumu vlivu jednotlivých faktorů na proměnu role školy ve společnosti a v obci (komunitě) je však možné v zahraniční odborné literatuře zaznamenat řadu nekonzistentních zjištění (viz předchozí podkapitola této práce). Navíc, jak již bylo nastíněno a zdůvodněno výše, v kontextu tuzemské odborné literatury není výzkumu konceptu komunitní školy věnována dostatečná pozornost. Dosud u nás chybí relevantní vědecké poznatky o této problematice. Ambicí tohoto výzkumu je proto obohatit a přispět k poznání fenoménu komunitní dimenze školy, tj. charakterizovat a analyzovat představy základních škol o roli školy v komunitě, včetně identifikace faktorů, které se mohou podílet na jejich genezi. Výzkumný problém, který utváří linii badatelského zájmu v tomto empirickém šetření, je definován následovně: Čím je utvářen koncept komunitní školy a jak reaguje na proměnu paradigmatu současného vzdělávání se zřetelem na proměnu role školy v dnešní společnosti?

Cíle výzkumu

Primárním cílem výzkumu je v teoretické rovině stručně vymezit koncept komunitní školy a akcentovat proměnu paradigmatu současného vzdělávání se zřetelem na proměnu role školy v dnešní společnosti. Zvláštní pozornost byla také věnována teoretickým východiskům pojetí role školy a současnému stavu vědeckého poznání v dané oblasti.

Tento cíl je specifikován na základě poznatků vyplývajících z dosavadního stavu vědeckého poznání v oblasti problematiky výzkumu komunitní role školy. V tuzemsku do této doby nebyla provedena žádná odborná studie, která by se zaměřovala na deskripci a analýzu konceptu komunitní školy. Účelem výzkumu je zmapovat a analyzovat koncept komunitní školy jako na multidimenzionální entitu se složitou strukturou, na které probíhají procesy s určitými projevy a důsledky. Vzhledem ke zcela konzistentním výzkumným nálezům, které přináší světová odborná literatura, je dalším cílem tohoto výzkumu analyzovat vybrané faktory, které mohou mít vliv na aplikaci konceptu komunitní školy zejména v prostředí bývalých postkomunistických zemí.

Výzkumné otázky:

V souladu s výše formulovanými cíli výzkumu jsou níže specifikovány základní výzkumné otázky, na které bude prostřednictvím analýzy získaných dat z empirického šetření odpovězeno. Uvedený okruh výzkumných otázek reflektuje a reprezentuje jednotlivé dimenze a složky konceptu komunitní školy, stejně jako klíčové aspekty jeho aplikace v prostředí českého vzdělávacího systému.

- *Jak ovlivňuje komunitní škola obsah a způsob předávání kurikula?*
- *Jaká je vazba principů komunitní školy a inkluzivního vzdělávání, resp. posilování rovných příležitostí?*
- *Jaké je základní typové rozdělení komunitních škol v ČR?*
- *Jak by měl vypadat evaluační nástroj napomáhající určit typ, druh a kvalitu komunitní školy?*

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU KOMUNITNÍ ROLE ŠKOLY

5.1 Možnosti využití systémového přístupu na zkoumání školy jako složité soustavy

V předchozích kapitolách je provedena analýza literatury a výzkumů, zabývajících se tím, co školy dělají a čeho chtějí dosáhnout. Z hlediska dostupných výzkumů je zpracován přehled o tom, které výzkumy se zabývají efektivitou škol, jenž jsou typickým příkladem komunitní školy. Nicméně tento obraz nebude úplný, pokud se nepokusíme získat empirické důkazy o tom, zda a jak se školám daří dosahovat zamýšlených cílů v klíčových aktivitách. Proto je nyní třeba zkoumat a analyzovat nejhlavnější aktivity, které jsou těmito školami realizovány a navázat je na nejběžnější výstupy, na jejichž dosažení cílí. Pakliže toto vše vezmeme do úvahy, potom můžeme učinit nějaký přesvědčivý závěr týkající se efektivity komunitní školy a také popsat, co je ještě potřeba vědět o jejich typických rysech a příznacích.

Jedním z klíčových témat dnešní doby je znalostní společnost založená na otevřeném přístupu k informacím a na jejich využití pro zvýšení kvality života obyvatel. Nicméně nedaří se nám odstranit problém sociální nerovnosti. Její existence stále dokazuje platnost Bernsteinových teorií, že sociálně slabší se hůře uplatňují v životě a mají také horší přístup ke vzdělávání (Bernstein, 1970). Ukazuje se, že zlepšení může výrazně pomoci škola tím, že naplní atributy otevřené školy, čímž přispěje k řešení rostoucích potřeb společnosti.

Žádná škola nutně nemusí zpočátku naplnit všechny atributy komunitní školy. Máme-li však hovořit o škole otevřené, tak musí naplňovat alespoň některé. Přičemž z předchozího výzkumu je zcela zřejmé, že posuzovány musí být atributy, které dokáží zlepšit uplatnitelnost žáků a studentů ze sociálně slabých rodin a dokáží zlepšit postavení nejen těchto žáků a studentů, ale i jejich rodin ve společnosti. Určité atributy jsou popsány a také jsou širší veřejnosti známé určité činnosti, které tato škola dělá a které tuto situaci zlepšují, přičemž se jedná o velmi složitý proces, při kterém se neuplatňuje systémový přístup. Chybí však jejich systémové vymezení založené na komplexní analýze chování školy.

Na školy by se mělo nahlížet strukturovaně. Nelze tak o nich uvažovat jen jako o celku, ale je nutno o nich uvažovat jako o relativně složité soustavě, která je tvořena řadou prvků a vazeb mezi nimi. Tím, že všechny vazby mezi prvky nejsou nikdy známé. Lze o ní uvažovat jen jako o soustavě částečně strukturované, což však nebrání aplikaci systémového přístupu.

Využití systémového přístupu pak do značné míry zaručuje, že postupy použité při analýze školy, budou při správné aplikaci systémových zásad jednotlivými zpracovateli analytických zpráv či případových studií, v zásadě buď totožné, či minimálně velmi podobné. Hlavní výhodou ujasnění příčinných souvislostí založených na systémovém přístupu pak je, že by neměla být opomenuta žádná podstatná skutečnost spjatá s určujícími procesy, které na škole probíhají a jejich ujasnění pak může přispět i samotnému procesu hodnocení komunitní dimenze školy.

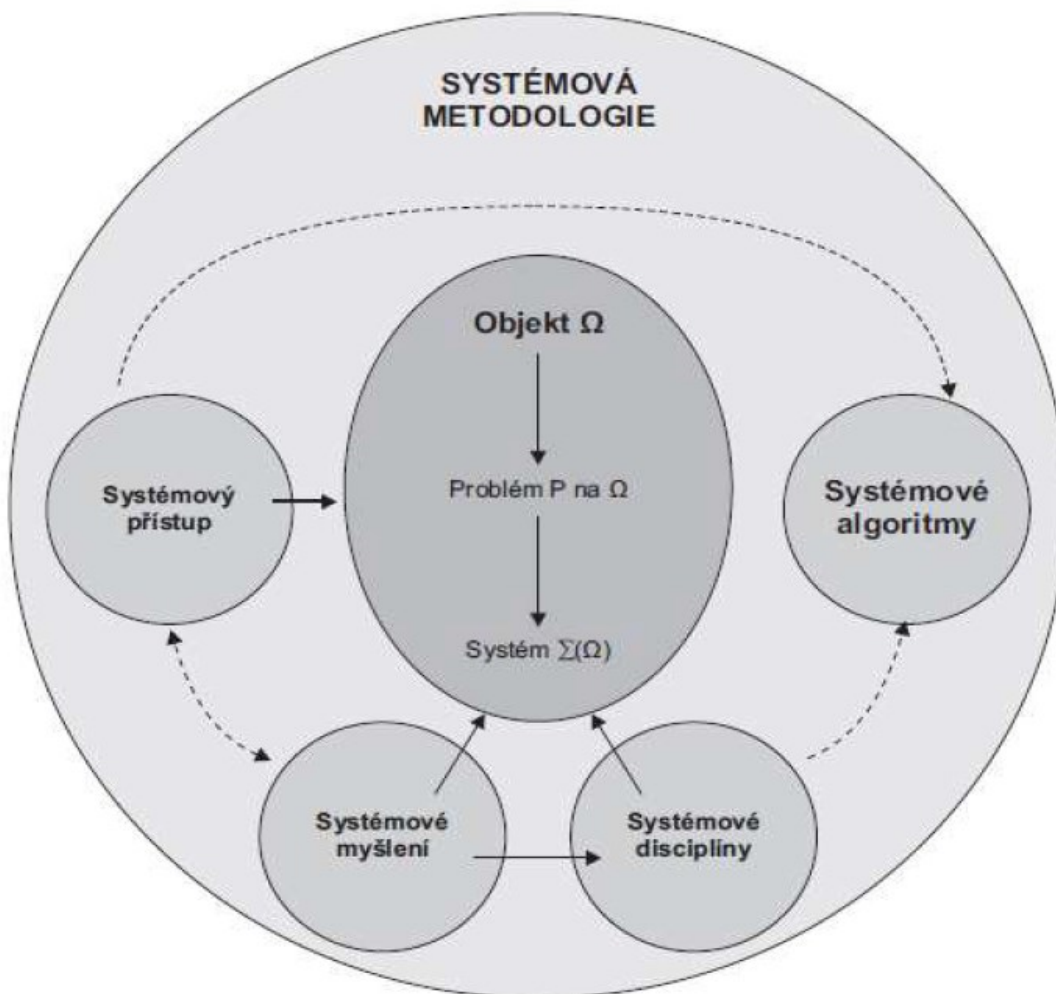
Absence výše posaného přístupu někdy dokonce způsobuje, že závěry vyvozené ze studií a analýz, které mají ve vztahu k realitě nedostatečně vymezený obsah pojmu komunitní škola, se dopouštějí zkreslení, která možnost hlubšího pochopení tohoto obsahu ještě více ztěžují. Dochází tak například k reflexi dopadu některých realizovaných projektů, která není postavena na objektivních a ověřitelných zdrojích dat. Například diplomová práce Neumannové z roku 2015 dochází k závěru, že Nová škola o.p.s. opustila koncept komunitní školy a věnuje se práci s romskými žáky, aniž toto dokáže zasadit do patřičných souvislostí (Neumannová, 2015). Nová škola se totiž práci s žáky ze znevýhodněného prostředí (nejen romskými, ale také žáky z řad imigrantů) věnuje od začátku své činnosti a po jistou dobu tyto aktivity probíhaly synergicky – projekty na podporu vzdělávání těchto žáků se doplňovaly s projekty na podporu konceptu komunitních škol (ať už v rámci Prahy, anebo celé ČR). Poté, co se společnost Nová škola, o.p.s. ocitla v existenčních problémech v důsledku útlumu činnosti jednoho a odchodu svého druhého největšího donátora z ČR, rozhodla se specificky věnovat pouze podpoře integrace sociálně a kulturně znevýhodněných žáků (Nová škola, Výroční zprávy 2010 až 2017). Tato činnost však stále směřovala v mnoha ohledech k naplňování konceptu komunitní školy na těch školách, kde se podpora uskutečňovala. To je ovšem jiný závěr, než ke kterému dospěla autorka uvedené diplomové práce. Problémem je nejen uvedená dezinterpretace dat, ale také příliš statické přejímání určitých závěrů z jedné studie a analýzy do druhé. A mohli bychom pokračovat dále v uvádění podobných případů, nicméně důležité je uvědomit si, čím by bylo možné překonat cyklické opakování přístupů, které nedokáží vystihnout podstatu konceptu komunitní školy. Jednu z takových šancí představuje právě tzv. systémový přístup, tvořící součást systémové metodologie.

Systémovou metodologii na současné úrovni poznání rozpracoval prof. Ing. Přemysl Janíček, DrSc. v knižním vydání „Systémové pojetí vybraných oborů pro techniky – hledání souvislostí“, kde ji vymezil jako abstraktní objekt, jehož strukturu tvoří

1. systémový přístup,

2. systémové myšlení,
3. systémové metody a
4. systémové postupy (Janíček, 2007).

Systémový přístup, jako první prvek systémové metodologie, vymezuje Janíček takto: „Systémový přístup je zobecněná tvůrčí metodologie myšlení a konání, aplikovatelná na reálné nebo abstraktní systémové objekty, resp. subjekty.“ Tamtéž se vysvětluje, že: „systémový přístup je jedním z možných přístupů člověka k realizaci nejrůznějších činností, zejména těch, které jsou spojeny s různými druhy analýz a procesů, které na nich probíhají, s poznávacími procesy s řešením běžných i odborných problémů, ale i s činnostmi typu myšlení či jednání. Vlastnosti prvků soustav a jejich chování, a tím i chování soustav, je možno pochopit pouze v kontextu většího celku, tedy soustavy. Proto vznikl systémový přístup, někdy též označován jako celostní pohled, u něhož se na chování soustav usuzuje z jejich struktury a procesů na nich probíhajících, tedy z organizace celku“ (Janíček, Marek, 2013).



Obrázek 5: Schéma systémové metodologie (Janíček, 2007)

„Celostní pohled“ byl tedy uplatňován na přírodní i společenské objekty, u kterých probíhaly určité procesy, přičemž se příslušné objekty začaly nazývat „systémové objekty“ (v případě této práce je systémovým objektem škola). Pro systémový přístup začalo být charakteristické, že každý objekt, na který byl aplikován, se projevoval ve všech svých vnitřních a vnějších souvislostech. Vnitřní souvislosti znamenaly, že objekty byly uvažovány jako strukturované (složené z prvků a vazeb mezi nimi), vnější souvislosti vyjadřovaly vazby objektu na své okolí. Později byl systémový přístup obohacen o další svůj „atribut“, kterým byla ta skutečnost, že při jeho aplikaci se sledovalo i cílové chování objektu, procesu, myšlení, jednání. V tomto pojetí je systémový přístup chápán i většinou systémově myslících lidí dodnes. Systémový přístup by měl být představován jako množina podstatných skutečností, které by člověk měl ve svých činnostech respektovat. Systémový přístup vytyčuje pravidla pro kompletní analýzu entity (objektu) přičemž podstatou této analýzy je neopomenout kteroukoliv skutečnost důležitou pro chování entity (objektu). Množinu těchto skutečností lze považovat za atributy systémového přístupu. Většinu těchto atributů je důležité při zpracování studie dodržovat kvůli správnému postupu při řešení zadaného problému, z těchto důvodů jsou atributy níže uvedeny (Janíček, 2007).

Atributy A0 – A20 systémového přístupu v bodech jsou podle Janíčka následující:

- A0 – systémový přístup je zobecněnou metodologií vědeckého i praktického poznávání,
- A1 – významově a obsahově správné vymezení pojmů ve všech činnostech člověka,
- A2 – vymezení entity, správný popis s ní související problémové situace a formulace problému,
- A3 – k entitám je žádoucí přistupovat strukturovaně,
- A4 – entity jsou posuzovány účelově, zásadní je posuzování podstatnosti,
- A5 – entity jsou považovány za otevřené,
- A6 – sleduje se cílové chování entit, jako projev jejich stavů,
- A7 – entity jsou posuzovány komplexně,
- A8 – entity jsou posuzovány hierarchicky,
- A9 – entity jsou z různých hledisek posuzovány orientovaně,
- A10 – entity jsou zkoumány v závislosti na čase, tedy z pohledu teorie systémů „dynamicky“,
- A11 – veškeré činnosti s entitami realizovat s ohledem na stochastičnost,

A12 – v entitách uvažovat možný výskyt deterministického chaosu a synergických procesů,

A13 – veškeré činnosti realizovat s využitím poznatků současné vědy a techniky,

A14 – ve všech činnostech s entitami je žádoucí zajišťovat úrovnovou vyváženost,

A15 – vytváří se podmínky pro tvorbu „algoritmů činností“,

A16 – zdůrazňuje se nenahraditelnost člověka při řešení nestandardních situací,

A17 – proces řešení problému musí být zakončen analýzou dosažených výsledků řešení,

A18 – řešitel problému je zodpovědný za věrohodnost předávaných výsledků řešení,

A19 – dodržovat etické normy obecné, osobnostní, společenské a geo-ekologické,

A20 – řešitel by měl mít zájem o způsob implementace výsledků řešení problému.

Systémové myšlení, jako druhý prvek systémové metodologie, můžeme na současné úrovni poznání zjednodušeně vymezit jako takový způsob uvažování, ve kterém se odráží výše vymezené atributy systémového přístupu.

Systémové myšlení má však své počátky již v dávném starověku, kdy mnoho významných myslitelů a filosofů přemítalo nad lidským bytím a současně byla vynalezena pravidla, která se používají dodnes. Spojování částic v celek přinášelo značné úspěchy - excelentní matematikové, jako byl například Archimédés museli pohlížet na objekty nejprve jakožto na celky, které postupně systémově rozkládali na drobnější části, a to s uvědoměním, jaké faktory je ovlivňují a současně nakolik. Pravděpodobně nenazývali výše uvedenou činnost jakožto pozorování systému, avšak pro dnešního pozorovatele by bylo zřejmé, že právě o něj jde. Dávni filosofové sledovali chování těles, která byla zasazena v určitém systému tak, aby k nim později šlo domyslet příslušné sounáležitosti. U zmiňovaných matematiků šlo např. o výpočet plochy segmentu paraboly, obsah trojúhelníku apod. Samotný geniální myslitel starověku - Aristoteles ve svém díle *Metafyzika* prohlašuje, že celek - systém je více, než-li souhrn svých částí. Dalším významným myslitelem, tentokrát přelomu středověku a novověku byl německý filosof Friedrich Hegel, který přišel s následujícími tvrzeními:

- „celek je víc než souhrn částí,
- celek určuje povahu částí,
- části nemohou být pochopeny studiem celku,
- části jsou dynamicky navzájem spojené nebo závislé.“

Počátkem 20. stol. se formuje holismus jako filosofický směr, hlásící se k těmto myšlenkám a stavící se do opozice vůči redukcionismu. Jeho nejvýznamnějším představitelem byl Jan Smuts, který v roce 1926 vydal knihu *Holism and evolution* (Heylighen, 2004).

Základy teorie systémů v současné podobě tak, jak je nám známa, položil v polovině 20. století (1968) rakouský biolog a filosof Karl Ludwig von Bertalanffy, který je zároveň autorem tzv. Obecné teorie systémů, která byla založena na výzkumech z oblasti biologie. Bertalanffyho teorie systémů vychází z předpokladu, že živé organismy jsou otevřené systémy, jež si se svým okolím vyměňují látky a energii a nedají se tedy popsat běžnými fyzikálními modely pro systémy uzavřené. Jeho teorie zdůrazňuje holismus oproti redukcionismu a organismus staví proti mechanismu. (Bertalanffy, 1969).

V tomto díle autor popisuje vlastnosti systému jakožto konceptu, který lze aplikovat v jakékoliv výzkumné oblasti. Systémové principy a na nich založené teorie lze podle Bertalanffyho snadno zobecnit a aplikovat v kybernetice a jiných oblastech věd, včetně společenských, proto se domníváme, že budou účinné i pokud jde o problematiku definování společenské a ve stejném smyslu komunitní funkce a role školy (Gudermuth, Kriesel, 1976).

Systémové metody představují třetí prvek systémové metodologie a vymezují se jakožto nadoborové metody pro řešení problémů na systémových objektech. Do soustav systémových metod, které vytváří ucelenou soustavu, náleží:

- metody systémové analýzy a syntézy,
- metody modelování (základní typy: modelování materiální, abstraktní a hybridní),
- metody logické (indukce, dedukce, analýza, syntéza, abstrakce, konkretizace),
- metody statistické (vstupní statistické analýzy, statistické analýzy jednorozměrných dat, statistické analýzy vícerozměrných dat).

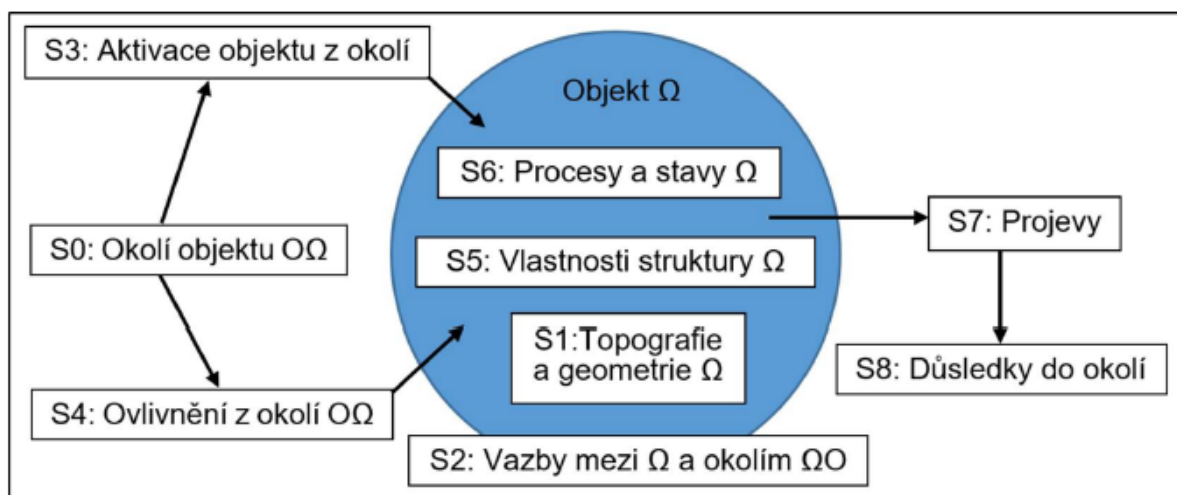
Systémové postupy představují poslední čtvrtý prvek systémové metodologie. „Systémový postup je zobecněný algoritmus pro řešení problémů, respektující systémový přístup, vyžadující systémové myšlení a využívající systémové metody.“ (Janíček, 2007) Základním východiskem systémového postupu při řešení problémů je vytvoření tzv. systému podstatných veličin $\Sigma(\Omega)$ (dále jen SPV) na objektu Ω , který popisuje vše podstatné, co souvisí s řešením problému P na objektu Ω .

5.2 Aplikace systémového přístupu pro řešení problémů spojených s evaluací škol

Výše popsaná systémová metodologie je využita při řešení konkrétního problému spojeného s vymezením funkce a role školy a také při popisu klíčových prvků a rysů školy otevřené potřebám různých úrovní společnosti („společenská dimenze školy“).

Jak uvádí Janíček, při řešení každého příčinného problému lze vycházet z této úvahy. Pro každý objekt je charakteristické, že má určitý tvar (geometrii), určitou strukturu tvořenou prvky a vazbami mezi nimi a má určité okolí. V tomto okolí zaujímá určitou polohu (topologii). S okolím má určité vazby, přes které se realizují interakce. V okolí existují prvky, které posuzovaný objekt aktivují. Aktivace objektu na něm vyvolává procesy, kterými se mění stav objektu. V okolí též existují prvky, které procesy na objektu ovlivňují. V důsledku probíhajících procesů se objekt do svého okolí určitým způsobem projevuje, což má pro okolí určité důsledky.

Na základě této úvahy Janíček z hlediska potřeb vytváření systému na soustavě vymezuje 8 skupin veličin (viz obr. 6), kde v systému podstatných veličin na objektu skupiny S1, S2, S5 popisují strukturu objektu, S3 a S4 popisují příčiny (tzn. aktivace a ovlivnění) a S6 popisuje procesy probíhající na objektu. Ve vztahu k modelování Janíček též zdůrazňuje, že zanedbání některé z podstatných veličin v systému veličin je základní chybou modelování, která vede k nesprávným a nevěrohodným důsledkům modelování.

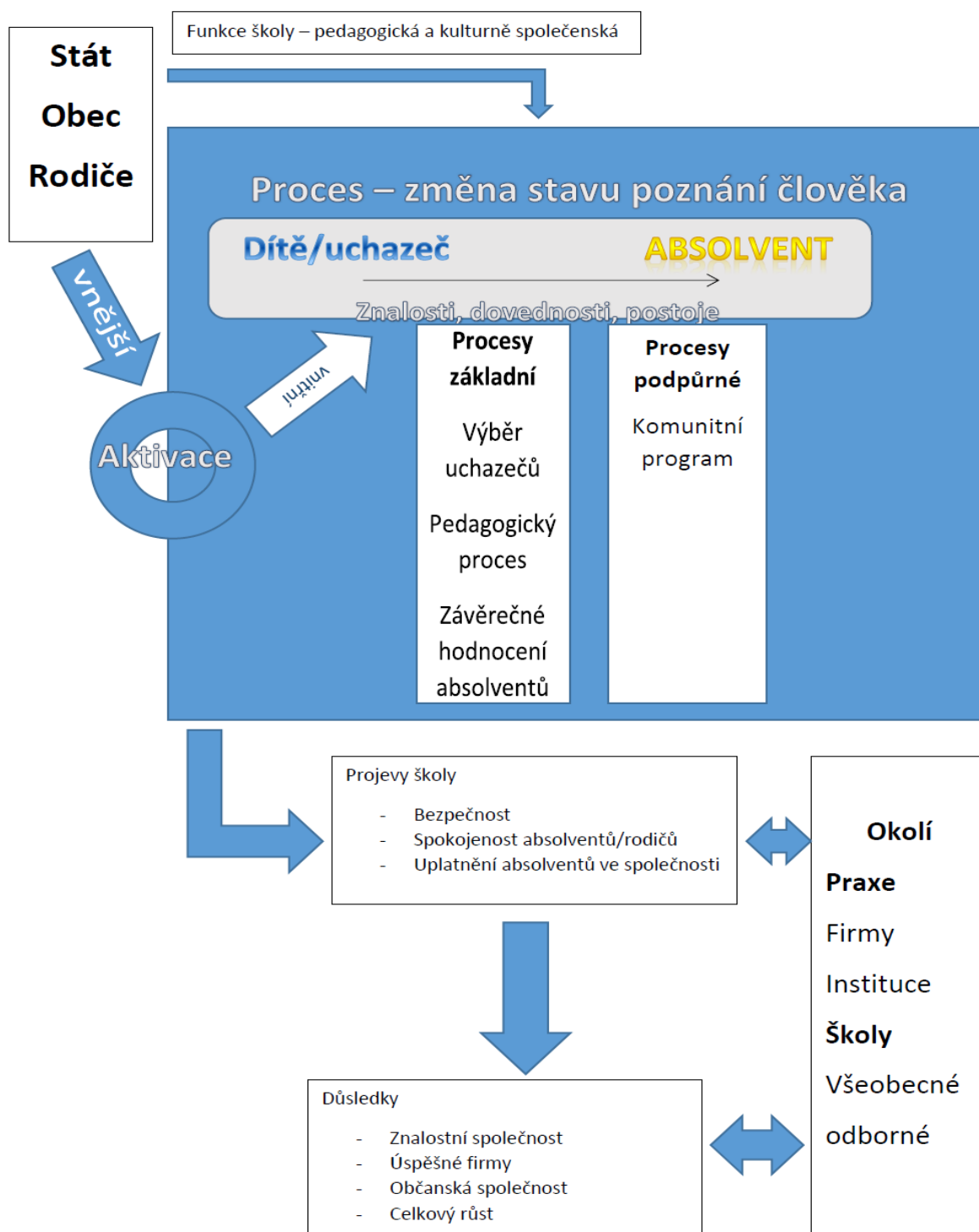


Obrázek 6: Systém podstatných veličin (vytvořeno autorem dle Janíček, 2007)

Obdobným způsobem jako při vytváření systému podstatných veličin lze uvažovat i při vytváření systému podstatných charakteristik, které umožní podrobnější zkoumání společenské dimenze školy.

Každá škola představuje reálnou soustavu, jejímž primárním cílem je výchova a vzdělávání. Sekundárně pak plní další funkce – socializační (resocializační), ochrannou, selektivní, kvalifikační aj. (Havlík, Kořa, 2007). Podle charakteru struktury se jedná o soustavu reálnou s velkým množstvím prvků a vazeb mezi nimi, jedná se tak o soustavu špatně průhlednou. Její součástí jsou vždy lidé, jedná se tak o soustavu živou. Chování lidí je však špatně determinováno a proto i veškeré problémy řešené na této soustavě jsou špatně determinovány. Jedná se rovněž o soustavu otevřenou s četnými vazbami na okolí a dynamickou, tedy časově proměnnou. S ohledem na tyto charakteristiky soustavy tak není cílem další práce vytvořit na soustavě škol systém podstatných veličin, které by v praxi mohly sloužit k výpočtovému modelování, ale pouze vytvoření systému podstatných charakteristik, které na primárních objektech (reálných školách) umožní posouzení míry jejich „společenské dimenze“.

Aplikujeme-li výše prezentovanou úvahu k řešení příčinných problémů na problematiku škol, lze dovodit, že míra jejich společenské dimenze bude vždy souviset s těmito charakteristikami (viz obrázek č. 7).



Obrázek 7: Schéma školy v systémovém pojetí (vytvořeno autorem)

Struktura

Správu školy tvoří hmotný majetek, (budovy, učebny a další zařízení), finanční majetek se kterým může škola disponovat a také lidé, tj. management školy, učitelé a další výchovní

pracovníci, hospodářští pracovníci, další pracovníci zajišťující podpůrné činnosti a rovněž žáci a studenti.

Procesy

Procesy probíhající na struktuře školy zahrnují jednak procesy hlavní (vzdělávací, výchovné a případně výzkumné) a jednak procesy podpůrné (hospodaření a ekonomika, servis pro vzdělávací činnosti). Mezi procesy podpůrné pak lze též řadit i realizaci komunitního programu.

Aktivace

Aktivace ve školním prostředí lze rozdělit na:

- aktivace vnitřní, jež se promítají do rozhodování managementu školy a jsou základem činnosti organizace (např. rozhodnutí managementu školy zvýšit konkurenceschopnost školy zavedením nových předmětů), rozhodování jednotlivých učitelů, podnětů od žáků, zde chápaných jako prvků školy.
- aktivace vnější, které mají původ v okolí školy. Jedná se o působení nadřízených orgánů, o působení konkurence, požadavky dané právními předpisy a nařízeními jako např. školským zákonem; aktivace od rodičů žáků, ze společnosti.

Ovlivnění

Ovlivnění souvisí s podstatnými prvky okolí, které na školu působí pomocí aktivovaných vazeb. Může se jednat o vazby jednosměrné, obousměrné i zpětné. Tím, že každá škola působí v určitém prostředí, prvky tohoto prostředí působí na školu. Typicky se jedná o působení komunitních skupin s vazbami na školu. Právě na úrovni komunity čelí nejčastěji žáci (jako prvky školy) sociální nerovnosti, způsobující rozdílný přístup k informacím a vyvolávající potřebu učit děti řešit problémy. Znalostní společnost vyžaduje, aby škola plnila nejen vzdělávací funkci, ale sloužila též jako nástroj k předávání životních kompetencí, které žákům umožní úspěšně „přežít“ v jejich komunitě. Globalizace přitom rozměry hranic této komunity výrazně posouvají a to trvale. Zatímco dosavadní běžná škola má hlavní funkci vzdělávací, tak moderní, komunitní škola naplňuje funkci vzdělávací, kulturní a sociální tak, aby podporovala sdílení hodnot, aby se absolventi dokázali uplatnit ve společnosti, ale také dokázali řešit její problémy apod. Toto všechno se ví, v odborných textech a studiích se popisují činnosti, které má moderní škola plnit na základě analýzy dobrých praxí. Ale přitom zcela chybí ujasnění podstatných charakteristik moderní školy z hlediska její struktury, probíhajících procesů, vazeb na okolí a interakcí s okolím, které by umožnily toto cílové

chování dosáhnout. Jiným příkladem může být i samotný proces vzdělávání, které probíhá jak ve škole, tak i mimo ni.

Projevy

Mezi nejvýznamnější projevy školy patří především dosažená úroveň znalostí, schopností a dovedností, které studenti získávají a též např. i spokojenost rodičů, hospodářské výsledky školy a další. Množina těchto projevů pak vymezuje chování školy, které lze hodnotit a posuzovat.

Důsledky

Za podstatné důsledky pro okolí lze ve vztahu k hodnocení škol posuzovat takové, jež souvisejí s uplatněním absolventů mimo školu v běžném životě a projevující se i ve vazbě na společnost v rámci jejího rozvoje.

Významnost výše posaných charakteristik ve vztahu k hodnocení společenské dimenze školy je pak obsahem dalšího bádání a je prezentového v dalších kapitolách.

5.3 Komunitní škola očima různých aktérů života školy

V roce 2014 autor této práce zorganizoval 4 skupinová setkání na téma komunitní školy. Nové poznatky byly získávány metodu focus group, kterou můžeme v širším slova smyslu představit jako skupinové interview a v užším slova smyslu znamená ohniskovou skupinu, což je technika výzkumu, která shromažďuje údaje prostřednictvím skupinové interakce vzniklé v debatě na téma určené badatelem a korigované moderátorem. Moderátor dle domluvy s badatelem do debaty často vstupuje a určuje tak vývoj debaty nebo do ní vstupuje pouze sporadicky a součástí výstupu je i to, kam se debata samovolně dopracovala (Bloor, Frankland, Thomas, Robson, 2001, s. 1 – 18). Morgan (2001, s. 26 – 30) mezi nevýhody této výzkumné techniky (jako ostatně všech forem interview) řadí omezenost jak verbálního projevu a přirozenosti interakce, tak interpretace údajů. Mezi výhody, které i pro nás byly rozhodující, patří zejména možnost pozorovat interakci vyvolanou daným tématem a dále pak možnost získat relativně velké množství údajů, které se přesně týkají předmětu zájmu.

Výzkum byl realizován s různými cílovými skupinami: ředitelé základních škol, učitelé základních škol, rodiče a zástupci místní samosprávy jako zřizovatelů škol. Cílem provedeného šetření bylo zachytit pohled těchto aktérů na koncept komunitní školy a dále pak názory na dimenze nebo indikátory, podle nichž by komunitní školu rozpoznali.

Na základě těchto cílů byly rovněž formulovány otázky, které byly účastníkům kladeny. Na začátku každé skupiny byla otázka: Jaká je role školy v komunitě? Až na základě dynamiky vývoje skupiny byly naformulovány otázky další. Focus group s každou skupinou se proto odehrávala odlišně a doba trvání sahala od 1 do 1,5 hodiny. V každé skupině se nám podařilo diskutovat s 5 – 8 účastníky (z toho byli vždy minimálně dva muži), které jsme cíleně vybírali s ohledem na jejich možnost účasti a také ochotu účastnit se skupinové diskuse. Za jejich práci v rámci setkání jim nebyla poskytnuta žádná odměna a všichni se účastnili na základě vlastního zájmu. Takto nastavený rámec výběru se proto zaměřil na osoby z řad již v minulosti spolupracujících škol a jejich pedagogů (spolupracujících se Společností pro jazyky, Sdružením konzultantů rozvoje organizací, Pedagogického centra Brno, Střediska služeb školám v Brně a ZŠ a MŠ Brno, Jihomoravské nám. 2), kolegů a přátel. Moderování ohniskových skupin zajišťovali buď autor této práce anebo členové skupiny Konzultantů rozvoje organizací při SSS Brno. Jedné ohniskové skupině se vždy věnoval jeden moderátor, jeden zapisovatel a jeden pozorovatel, kteří se svolením všech účastníků zaznamenávali průběh diskusí.

Celkově z focus groups vyplynulo, že komunitní školy jsou širokou veřejností vnímány jako myšlenkově spjaté s řadou různých přístupů, jejichž společným rysem je snaha o snižování vlivu sociálních rozdílů na rozvoj životních kompetencí, a naopak zvyšování životních šancí pro žáky ze sociálně slabého či znevýhodněného prostředí.

Nejdůležitější pro nás byla stanoviska, která vyplynula od ředitelů a učitelů základních škol, jelikož jsme měli možnost se dozvědět, co pro ně koncept komunitní školy znamená a podle čeho jej ve škole identifikují, neboť právě tyto dvě cílové skupiny jsou těmi, které mohou proměnu běžné na komunitní školu realizovat. Postřehy od ředitelů a učitelů nám také pomohly při detekování dimenzí a indikátorů, které je třeba sledovat. Informace od rodičů a zástupců místní samosprávy, coby zřizovatelů, nám pomohly lépe pochopit to, co tyto skupiny očekávají od komunitní školy a také zaznamenat obavy, které při realizaci tohoto konceptu vyvstávají.

Níže shrnujeme závěry od ředitelů a učitelů základních škol, které doplňujeme nejdůležitějšími poznatky od dvou zbylých cílových skupin, které prezentujeme hlavně skrze přímé citace, které jsme v průběhu focus groups zaznamenali.

1. Ředitelé základních škol
2. Učitelé základních škol
3. Rodiče a zástupci místní samosprávy

1. Ředitelé základních škol

Role, jakou hraje škola v komunitě, je často odvozena od toho, jak sami ředitelé tuto roli chápou. Toto chápání je přitom velmi ovlivněno jejich návyky, dovednostmi a znalostmi, kterými jsou schopni naplňovat svou roli ředitele. K budování konceptu komunitní školy na vlastní škole přistupují ředitelé jako k něčemu, co není samozřejmé, pro co se obvykle ředitel školy musí rozhodnout, s čím musí začít a co je třeba ve škole „dělat“, čím je třeba se začít „zabývat“. Případná transformace školy z běžné na komunitní školu je tedy něčím, co „řeší“ ředitel školy, a následně pak celý pedagogický sbor. Proces budování komunitní školy si vyžaduje práci navíc, a je spojen s řadou obav jak mezi řediteli, tak mezi rodiči. Nicméně je to vnímáno jako „zkušenost, která je nakonec škole prospěšná.“ Komunitní škola se tak v odpovědích respondentů z dané skupiny jeví jako novinka, která je prospěšná „*žákům, učitelům, rodičům, ale i celé škole a v dlouhodobějším měřítku celé komunitě.*“ Navíc je zmiňován i přesah do globálních problémů, *protože „komunita se dnes už přece netýká jen naší obce, ale je to otázka celé globální společnosti.“* Z praktického hlediska upozorňují ředitelé na potřebu investic do lidských zdrojů, ať už v rámci pracovníků školy, tak i v rámci ostatních subjektů působících v daném místě. Zejména na úrovni školy není tato aktivita považována za samozřejmou a jednotně vyvíjenou všemi školami. O tom, že v rámci rozhodnutí „být komunitní“ musí někteří ředitelé překonávat mnoho překážek, svědčí nejen popis mnohých systémových bariér spojených s kontrolními a řídicími úrovněmi fungování škol, ale také časté zmínky o nutnosti odvahy, o mnohdy úmorném „obhajování“ nebo vysvětlování podstaty fungování komunitních škol nebo o boji „za komunitní roli školy“, stejně jako o nutnosti „přijetí“ této myšlenky, obvykle učiteli a rodiči dětí. Komunitní role školy je ztotožňována s osobností ředitele.

Prosazování myšlenek komunitní školy je chápáno jako dlouhodobý proces, který „čím dříve začne, tím lepší bude mít účinek.“ V diskusi se často objevovaly zmínky o nahodilosti tohoto procesu (např. na popis dobré spolupráce se zřizovatelem v jedné škole reagovala jedna z diskutujících slovy „máte štěstí“) a výrazné vazbě myšlenky komunitní školy na osobnostní rysy a nasazení ředitele a pedagogického sboru, „vnitřní nastavení toho sboru, jejich podobné naladění“ (například v upozornění, že ve chvíli, když se nějaký klíčový aspekt změní, například odejde ředitel, může komunitní škola přestat hrát svou roli v místě svého působení), zatímco systém byl brán jako méně podporující, jako něco, co procesu přeměny škol na centra komunit klade významné překážky.

Role školy v komunitě je chápána jako místo, ze kterého se má „šířit ta myšlenka dál“, má inspirovat ostatní školy a měnit myšlení rodičů a samosprávy, kteří mohou být vůči proměně tradiční role školy ostražití, ale dají se přesvědčit prostřednictvím nějaké „osvětové akce“.

Komunitní škola je také spojována s pojmy empatie a tolerance. Skrze ni totiž může dojít k navázání komunikace mezi různými skupinami, ať už jde o skupiny vymezené místem, ve kterém žijí, jejich kulturou, vzděláním či společenským postavením. Komunitní role školy se v tomto aspektu promítá i dovnitř školy samotné, protože „nikde jinde, než na základní škole už se tak často nesetká budoucí neurochirurg s kopáčem“. Proto je třeba celý proces vzdělávání nastavit tak, aby odrážel potřebu oceňování různorodosti, která je základem pro rozvíjení schopností komunikace a spolupráce. Ředitelé škol tuto myšlenku spojují s tím, že „škola musí být místem, kde má každý příležitost zažít úspěch“. Ředitelé zdůrazňovali zakotvení školy v lokalitě, která je spojena s příležitostmi naplňovat vzdělávací potřeby žáků, ale i dospělých v rámci lokality, kde žijí, bez nutnosti dojíždění, a být obklopeni lidmi, které znají ze sousedství. Důraz na celoživotní vzdělávání v místě se v diskusi objevoval často:

„Pro žáky je strašně důležité vidět jejich rodiče, jak se sami chodí do školy něco učit. A nejen rodiče, ale třeba i prarodiče. To dělá školu skutečným místem mezigeneračního setkávání. Zároveň se tím dětem předává určitý vzorec jednání – že vzdělání je něco, co nekončí a čemu není ostuda se věnovat celý život.“

Ředitelé se vymezovali vůči populárnímu image školy komunitní školy jako té, kde se věci dělají „jinak než na běžné škole.“ Jeden ředitel v této souvislosti zdůraznil, že: „*Samotný vzdělávací program školu nezmění. Kvalitní školu tvoří kvalitní učitelé s efektivními učebními metodami. Náš školní vzdělávací program je založen na činnostním učení, na učení v souvislostech a mezipředmětových vazbách. Aby učení bylo efektivní, měli by si žáci na věci přicházet sami vlastní činností. A je mi jedno, jestli se mi bude říkat komunitní, férová anebo otevřená škola.*“ Diskuse také spojovala nepřijetí konceptu komunitní školy u části pedagogické veřejnosti s osobnostmi pedagogů, kteří neumí k dětem přistupovat jako k osobnostem s jedinečnými potřebami a jakoukoli tvůrčí aktivitu dětí, která je spojena s určitým pracovním neklidem, považují za rušivý prvek. Jedna ředitelka to shrnula následovně: „*Pro takové učitele je ideální pedagogické mrtvo. Sice nikdo nic nedělá, ale je klid.*“

Problematický postoj některých ředitelů a učitelů k proměně role školy v komunitě spojovali diskutující s nastavením role školy v dobách socialismu, které má dozvuky i v současnosti, a

také s neefektivním fungováním pedagogických fakult, které postrádají dostatečné sepětí s praktickými problémy současných škol.

Dále se ředitelé shodli na tom, že učitel v komunitní škole musí mít určité osobnostní předpoklady a nastavení, mít schopnost vcítit se do role ostatních aktérů života školy a také vidět věci komplexně.

Problematické oblasti v rámci budování komunitní školy, tak jak je vnímají ředitelé, je možné shrnout do tří oblastí: do personální oblasti (zde výpovědi souvisely především s rodiči žáků a pedagogickým sborem), do oblasti školského systému (např. zákonné úpravy, neadekvátní fungování vysokých škol, nedostatek financí na odměňování učitelů podle kvality jejich práce) a všeobecně do nastavení a hodnot současné společnosti a jejím převažujícím tlakem na výkon.

2. Učitelé základních škol

Učitelé vnímají koncept komunitní školy především skrze materiální vybavenost školy a její využitelnosti pro zlepšení podmínek práce učitele ve třídě, nespojují ji tolik s filozofickými a hodnotovými kategoriemi jako ředitelé. V rámci diskuse také nacházeli méně společných pohledů a stanovisek a celkově byli méně pozitivně naladěni na vůli k proměně role školy v komunitě. Ve velké míře zmiňovali problémy a obtížné situace, bariéry pro naplňování konceptu komunitní školy jak na úrovni školy samotné (nedostatek času na efektivní komunikaci a z toho vyplývající nejednotnost v rámci pedagogického sboru a zejména ve vztahu pedagogů a vedení školy, velký počet žáků ve třídách, odpor rodičů vůči inkluzi či nízký zájem rodičů o dění ve škole), tak i v rámci legislativního nastavení a systémové podpory škol (málo prostředků na ohodnocení nadstandardní práce učitelů, slabá pozice školy vůči zřizovateli). Často zmiňovali také nutnost škol zajistit v nastaveném systému svou existenci (mít dostatek žáků ve třídě atd.), která často jde proti smyslu fungování konceptu komunitní školy a komplikuje transformaci škol, které by chtěly posílit svou roli v komunitě. Nejvýrazněji se tento aspekt objevoval ve vazbě na inkluzi (například rodiče vyhrožují, že nebudou akceptovat určité spolužáky svých dětí, často spolužáky se specifickými potřebami, vyplývajícími z jejich sociálního, kulturního či zdravotního znevýhodnění a raději přihlásí své děti na jinou školu). Mnohé z výroků ukazují na slabé ztotožnění učitelů s myšlenkami komunitní školy, které vnímají spíše jako komplikaci pro život školy. Učitelé popisovali narušování chodu školy některými typy rodičů, kteří podle nich chápou otevřenou

komunikaci jako prostor pro neomezené kritizování práce učitelů. Na druhé straně ovšem zdůrazňovali nutnost spolupráce všech aktérů a také několikrát zaznělo, že pohled rodičů na školu je klíčový a škola by měla vědět, co si o ní rodiče myslí. Je zřejmé, že případná proměna běžných škol na komunitní školy má na různých školách velmi různou podobu a je provázena odlišným úsilím učitelů a odehrává se v rámci různých podmínek (například existence či neexistence pracovní pozice komunitního koordinátora či školního psychologa, různý počet žáků ve třídách, různá úroveň komunikace žáků, učitelů a rodičů, která je někdy provázena preventivními programy a jindy se děje nahodile až v případě vzniklých problémů).

3. Zástupci rodičů a místní samosprávy

U zbývající kombinované cílové skupiny rodičů a zástupců místní samosprávy bylo možné zaznamenat pojmovou nejasnost. Roli školy v komunitě si vysvětlovali především na základě vlastních představ o tom, koho se obecně činnost školy může aktivně dotýkat. A tyto představy se velmi lišily. Je možné to vysvětlit jednak určitým mediálním obrazem komunitní školy jako místa, které pracuje s určitými segregovanými skupinami žáků a dále pak pojmání konceptu komunitní školy jako nadstavbového modelu běžné školy, který je zaměřen na zájmové vzdělávání dospělých. Shoda panovala průřezově nad tím, že myšlenka komunitní školy představuje „moderní trend“ a že je to alternativa k současným běžným školám, tedy obdoba alternativních škol v podobě waldorfských, montessori či daltonských škol.

Účastníci si dokázali pouze obtížně představit, v čem by mohla být výuka v komunitní škole efektivnější či smysluplnější než v běžné škole. Vyjadřovali obavu, aby se ze školy nevytratil „důraz na učení se“ a neučily se „pouze nějaké kompetence“. Velkou obavu měli také z toho, jak bude možné vzájemné srovnání mezi školami, které by usnadnilo možnost výběru vhodné školy pro konkrétní dítě.

Na druhé straně především rodiče oceňují otevřenost školy a to, že ve škole se setkávají s učiteli, kteří si na ně udělají čas, chtějí se s nimi bavit a oni se pak v důsledku toho cítí ve škole dobře. Z jejich prohlášení také vyplynulo, že při rozhodování o výběru školy hrají velkou váhu informace, které o sobě podává škola do místních periodik.

Někteří účastníci zaměňovali pojem komunitní školy s inkluzivní školou, protože pro ně představuje určitý model spravedlivé školy, která se snaží dát pocit úspěchu každému dítěti. To podtrhuje přesvědčení, že škola by měla být v maximální možné míře otevřena potřebám

všech dětí. Nicméně při dotazu na možnou specifikaci tohoto, jak se s tímto požadavkem dokáže vyrovnat současná běžná škola, nedokázali se účastníci shodnout, zda jsou dnes některé děti systémem znevýhodněny. Rodiče i zástupci samosprávy ve velké míře projevovali obavu, aby nevhodně zvolený model inkluze nezpůsobil, že učitel nebude mít čas na „normální děti“, protože se budou věnovat dětem, které budou vyžadovat „speciální přístup“.

Celkově je tak pro všechny zmíněné skupiny, tedy vedení škol, učitele a rodiče s představiteli místní samosprávy, možné konstatovat, že koncept komunitní školy pro ně představuje efektivnější systém vzdělávání než ten současný, nicméně v dnešní společnosti je obtížně realizovatelný. V důsledku toho je proveditelný jen na určitých školách a nikoli napříč vzdělávacím systémem.

5.4 Tvorba dimenzí komunitní školy a následná operacionalizace pojmů

K pojmenování čtyř klíčových dimenzí jsme přistoupili po analýze níže uvedených inspiračních zdrojů. Těmito inspiracemi byla teoretická východiska (kapitola 2. Komunitní škola - jí blízké pojmy a východiska), focus groups (kapitola 5.3 Komunitní škola očima různých cílových skupin) a nakonec jsme vycházeli i ze zkušeností, které přinesly projekty Community School Quality Partnership: Developing the Tool (2007 – 2008), Quality Development of Community Schools: Measuring the Impact of International Standards Project (2009 – 2010), International Standards for Community Schools: Strengthening the National Capacities (2011 – 2013), International Standards for Community Schools: International Dissemination of Community Schools Development Approach (2013 – 2015), International Standards for Community Schools: Dissemination of Community Schools Concept (2015 – 2017).

Cheung (1998, s. 3) zmiňuje, že při tvorbě či úpravách jakéhokoli nástroje měření je třeba definovat dimenze výzkumu, které budou sloužit jako výchozí model. Nevhodné anebo chybné vymezení těchto dimenzí může způsobit dezinterpretaci výsledků výzkumu. Mnohé výzkumy si svoji multidimenzionalitu nedostatečně reflektují, v důsledku čehož je složité jasně definovat, co přesně je daným nástrojem měřeno. Zpočátku je proto třeba jasně stanovit dimenze celého nástroje. Ta se následně přetvoří v teoretickou bázi, která povede ke konstrukci nástroje, sběru dat, jejich analýzu a konečnou interpretaci výsledků výzkumu.

De Vaus (2002, s. 47) upozorňuje, že při objasňování podstaty nástroje je třeba vymezit jeho dimenze. Toto rozlišení dimenzí pak způsobí, že se buď rozhodujeme následovat směr jediné dimenze, popřípadě systematicky stanovit jednotlivé indikátory, a to pro každou ze zvolených dimenzí. Stanovení několika dimenzí vede většinou k užitečnější analýze zkoumané problematiky. Pro stanovení dimenzí neexistuje jednotný postup, je třeba prostudovat předchozí výzkumy a tematicky blízkou literaturu. Pro mnohé koncepty je vhodné zaměřit se na sociální, politické, ekonomické, fyzické a materiální dimenze.

Stanovili jsme si následující dimenze pro hodnocení komunitního rozměru školy:

1. Kultura (očekávání, kultura, pravidla, postoje, politika)
2. Podmínky (personální, technické, materiální, organizační)
3. Praxe (didaktika, hodnocení, individualizace, inkluze)
4. Interakce (relace, spolupráce, vztahy, komunikace)

Mezi takto nastavenými dimenzemi nelze vysledovat jednoznačně vymezené hranice. To vedlo k tomu, že jsme se při jejich dalším profilování a vymezení a zejména pak při zjišťování konceptů, které jsou v nich obsaženy, museli spoléhat na naši intuitivní interpretaci rozsahu jednotlivých dimenzí.

1. Kultura

Kultura je základním kamenem každé školy. Tato dimenze se zrcadlí především v postojích, očekáváních a hodnotách pedagogických pracovníků a tím zásadně ovlivňuje úspěch jejího vzdělávacího programu (Booth, Ainscow, 2002). Kugelmass (2006) ji dokonce považuje za zcela klíčovou dimenzi, bez které není možné vytvořit a udržet étos školy. Zatímco ostatní dimenze je možné ve větší či menší míře měřit, kultura školy zůstává z velké části skryta, promítá se do postojů jednotlivých učitelů a celkového myšlenkového ukotvení školy. Timor a Burton (2006) vnímají kulturu školy jako široký pojem, jehož součástí je také klima školy představující kvalitu jejího vnitřního prostředí tak, jak ji hodnotí sami zaměstnanci. V souvislosti s komunitní školou je vymezení kultury školy blízké pojetí, které vymezuje kulturu inkluzivní školy jako takové, která vytváří bezpečné, otevřené a spolupracující společenství, které si váží každého svého člena. Je symbolizováno také sdílenými hodnotami, které jsou předávány novým zaměstnancům, žákům i rodičům, radě školy a zřizovateli.

(Booth, Ainscow, 2002). Principy a hodnoty, které jsou obsaženy v kultuře školy, jsou rozhodující jak pro nastavení celoškolských politik, tak i každodenní život jednotlivých tříd.

Politika komunitní školy vypovídá o tom, jakým způsobem škola reálně funguje a zda aspekty komunitního modelu školy nechybí v žádném aspektu školního plánování. Proto by všechny klíčové školní dokumenty a plány měly být sestaveny tak, aby podněcovaly zapojení všech aktérů života školy, především pak žáků, učitelů a rodičů od prvního okamžiku, kdy vstoupí do školy. V první řadě by se pak měly vztahovat na všechny žáky v dané lokalitě (lokálně vymezené komunitě) a měly by odstraňovat překážky pro to, aby co největší množství žáků mohlo být zapojeno do procesu učení (Lukas 2012, s. 3).

Pod dimenzí kultura nacházíme nejen hodnoty, postoje a očekávání pedagogických pracovníků, ale také zakotvení a představování inkluzivního myšlení jak navenek, tak dovnitř školy. Jedná se především o klíčové materiály a dokumenty školy a „o škole“, jejich představování směrem k okolí školy a sdílení s žáky, pracovníky a partnery školy. Můžeme zjednodušeně shrnout, že aktéři komunitní školy mají zvnitřněné hodnoty a principy inkluzivního přístupu a tuto skutečnost jsou schopni prezentovat sobě navzájem i veřejnosti v místě svého působení.

2. Podmínky

Tato dimenze pojednává především o konceptech souvisejících s materiálním, technickým, personálním a v neposlední řadě také organizačním zajištěním chodu školy. Aby mohl být proces realizace modelu komunitní školy úspěšný, je třeba přizpůsobit školy různorodému složení žáků, ať už z hlediska kulturních, sociálních, jazykových či fyzických aspektů. Podmínky by měly umožňovat stimulující zázemí pro různé žáky, odstraňovat dispoziční bariéry dané architektonickým uspořádáním, stejně jako symbolické, nehmotné bariéry v mysli lidí, které mohou ve svém důsledku bránit žákům v dosažení jejich maximálního možného potenciálu rozvoje. Je to vlastně krok k naplnění požadavku spravedlivého vzdělávání, které se snaží překonat pojetí vzdělání jako legitimního ospravedlnění sociální nerovnosti mezi lidmi. Zkušenost žáků se školou jako se „spravedlivým společenstvím“ ovlivňuje a formuje jejich celkové pojetí spravedlnosti, je tedy právem považována za přirozené centrum pro výchovu ke spravedlnosti (Greger, 2006, s. 47 – 49).

3. Praxe

Didaktické postupy v převažující míře stále vycházejí především z pojetí třídy jako homogenního společenství žáků, kteří jsou stejně nadáni pro jim v dané škole poskytované vzdělání. Často se proto dosud hovoří o potřebě zařazení žáků do klasických anebo speciálních škol. A tento přístup je dominantní i přesto, že už desetiletí a mnohdy i století jsou dostupné reformní pedagogické koncepce vnímající dítě jako jedinečnou bytost, které má své individuální potřeby, které by měly být právě tím, co je centrem zájmu pedagogicko-didaktického snažení. Tento přístup vyžaduje multidimenzionální heterogenitu každé skupiny žáků. Pokud přijmeme toto pojetí, potom musíme být připraveni pracovat v procesu učení s dětmi různého nadání i potřeb. V tomto ohledu se komunitní škola dostává velmi blízko k inkluzivním didaktickým přístupům a konceptům podporujícím integraci, jako jsou např. subjektivní, činnostně zaměřené, kriticky komunikativní didaktické modely. Tyto mohou být zastoupeny prostřednictvím různých projektů a aktivit využívajících prvky dramatické výchovy, skrze ně napomáhají k vytváření mezipředmětových vztahů, trvalejšímu osvojení učiva a k pozitivnímu formování osobnosti pedagogikou prožitku, která přibližuje edukační proces běžným životním situacím. Poznatky, které žáci získají vlastní zkušeností a jednáním, jsou trvalé a aplikovatelné v životních situacích. V jedné variantě Divadla fórum mohou svými diskusními nebo i hráčskými vstupy ovlivnit (zastavované) představení (řešení jednotlivých situací) již v jeho průběhu. V jiné variantě pak mají možnost měnit průběh děje při druhém, opakovaném přehrání představení, které následuje ihned po prvním odehrání. Další varianta je, že tematikou představení hraného dospělými se žáci zabývají v drobných workshopech a vlastních, na místě připravených minipředstaveních po skončení hlavního představení. Ve všech případech se však ukazuje, že projekty v dramatické výchově či využívající dramaticko-výchovné prvky mají své nezastupitelné místo ve výchovně vzdělávacím obsahu škol a lze je realizovat s různou úrovní vybavení i vzhledu do této problematiky (Matyášová, Procházka, Lauermann, 2005; Lauermann, 2013; Sabela, 2008).

Didaktické postupy komunitní školy tak představují oproti tomu, co bychom mohli nazvat klasickými didaktickými modely, kvalitativní skok, který ruší všechny obvyklé, jak obecné, tak i speciální didaktické koncepce ve prospěch nové kvality didaktiky. V takto formovaných modelech didaktických postupů komunitní školy můžeme v oblasti vyučování a učení vysledovat především nová schémata myšlení a jednání, která přesahují všechny dosavadní pedagogicko-didaktické myšlenky a překonávají tradiční vymezení kategorií „běžný žák“

a „žák s potřebami“ nebo žák a učitel, jak s ním pracují tradiční interpretace v rámci obecné a speciální didaktiky.

Heterogenita každé skupiny žáků, o níž zde především hovoříme, staví na vnitřní diferenciaci coby protipólu vnější diferenciaci, ve smyslu segregace. Realizace společného vyučování co nejpestřejšího a nejširšího spektra žáků je na základě diferencovaných učebních metod možné bez omezení a na pozadí společné práce všech žáků představuje jeden ze základních principů komunitní školy. A nehovoříme zde pouze o žácích plnících povinnou školní docházku, ale také o účastnících aktivit celoživotního vzdělávání, ať už se jedná o rodiče žáků anebo mladistvé, kteří už brány školy opustili. Nejedná se o jednotný didaktický koncept, ale o metodu postavenou na otevřenosti, díky níž jsou tvůrci procesu učení všichni jedinci, kteří se ho účastní. Pro aplikaci vnitřně diferencujícího přístupu je nezbytné, aby došlo k otevření vyučování, a to v mnoha aspektech – vzhledem k cílům, metodám, učebním materiálům, vztahům mezi žáky a učiteli i mezi žáky a učiteli navzájem. Umožněním individuálního a kooperativního učení, vychovává škola zároveň k uznání rozdílnosti, k povědomí o existenciální potřebě lidského soužití a k respektování integrity každého individua (Bintinger, 2002, s. 78 – 83).

4. Interakce

Škola je složitý mechanismus, ve kterém probíhá řada procesů a vazeb, které vyvolávají potřebu mnoha komunikačních kanálů. Pro komunitní školu je nezbytné, aby usilovala o kultivaci těchto vztahů a komunikace směrem k posílení vzájemné důvěry a maximální otevřenosti mezi jednotlivými aktéry. Klíčovým aspektem je také svoboda, ať na úrovni vstupování do spolupráce, tak i do komunikace mezi různými skupinami podílejícími se na životě školy. Na půdě komunitní školy je důležité, aby všichni účastníci směřovali k tomu, že budou schopni a ochotni svobodně přijímat rozhodnutí a také nést odpovědnost za jejich následky. V tomto smyslu se dimenze Interakce synergicky překrývá s dimenzí Praxe, neboť k naplnění podpory žáků v uvažování v celospolečenských globálních souvislostech slouží vzdělávací programy jako například Active citizens, Férová škola, Globální škola apod. (Endrštová, 2014).

Za klíčové aktéry je třeba považovat: žáky, rodiče, učitele, vedení školy, pedagogické pracovníky, provozní zaměstnance a širší komunitu kolem školy.

Po dlouhou dobu byla škola vnímána jako místo, které je jediné kompetentní poskytovat žákům správné vzdělání. Proto bylo její fungování postaveno jen na minimální vzájemné interakci. Rodiče měli zákonnou povinnost poslat své dítě do školy, kde se o něj po dobu povinné školní docházky postarají. Rodiče měli jakousi podpůrnou funkci pro plnění záměrů školy. Tím byli vlastně neformálně zbavováni zodpovědnosti za vzdělávání svých dětí. Dnes však vystupuje do popředí myšlenka partnerství, jakéhosi mostu, který pomáhá převést děti přes mnohdy divoké a prudké vody poznání, budeme-li se chtít vyhnout pojmu učení. Školy, které chtějí vytěžit z této spolupráce maximum, musí pozměnit své postupy a strategie a porozumět tomu, jak využít rodičů k vlastnímu posílení a k získání „konkurenční výhody“. Tohoto pokroku může být dosaženo jenom tehdy, když budou rodiče více zapojeni do rozhodovacích procesů na školách, samozřejmě pokud projeví o takové zapojení zájem. Proto školy musí vykročit směrem k vytvoření struktur, vazeb a procesů, které povzbudí současně jak školy, tak i rodiče ke společné práci. Přinejmenším tato spolupráce zajistí vedení škol možnost mít přehled o názorech rodičů, zhodnotí navržená řešení a pomůže škole plánovat veškeré změny spojené se zaváděním nových metod, organizační struktury či řízení procesů. Rodiče mohou škole poskytnout užitečné podněty a zpětnou vazbu, která je významná pro její další rozvoj. Čím více zodpovědnosti rodiče za svou školu přeberou, tím více se s ní identifikují a budou se podílet na jejím úspěchu (Wilhelm, 2002, s. 235 – 236).

Komunitní školy přebírají velkou část zodpovědnosti v otázkách vzdělávání, vytváření zázemí a podporu nových směrů ve výchově a vzdělávání. Na druhé straně je třeba hledat co nejjednodušší, ale stále ještě účinná opatření, přičemž vedení musí mít stále na paměti hlavní cíle. Budeme-li vycházet z toho, že na škole existují tři skupiny aktérů – sbor, rodiče a žáci – potom je nejjednodušší cestou hledat shodu mezi zájmy všech těchto skupin. V závislosti na postavení a kompetencích, bude alespoň jedna z nich tento přístup považovat za nespravedlivý. Samozřejmě, že žáci nemohou hrát v rozhodovacích procesech hlavní roli, přesto jejich hlas může být nesmírně důležitý pro hledání nejefektivnějších řešení (Lauermann, 2009). Podíl na rozhodování přinejmenším vede představitele rodičů a školy k dosažení dohody mezi sebou. Důležitější ovšem je, že určení zdrojů a nákladů určité aktivity pomůže definovat, jak má být uspořádána, jaké mají být její parametry a později se projeví při monitorování toho, jak je implementována do programu a života školy.

Dimenze jsou vlastně souhrnem nadřazených hodnotících skupin, podle kterých lze posuzovat míru „komunitnosti“ dané školy – posuzují míru chování školy jako školy komunitní. Jak si ukážeme dále, tak netvoří skupinu nahodilých kritérií, ale jsou souborem,

podle kterého lze školu posuzovat komplexně právě díky tomu, že obsahují charakteristiky, které jsou určující pro posuzování komunitního chování školy.

5.5 Konceptualizace – souhrn konceptů pro jednotlivé dimenze

Souhrnem konceptů dle De Vause (2002, str. 43 – 55) chápeme sumarizující pohled na danou problematiku – danou dimenzi, a to pomocí její charakteristiky, identifikací jejích původních okolností a projevů, popisem chování aktérů apod. Po provedení operační definice následně detekujeme indikátory pro náš koncept. K tomu je ovšem nezbytné si v první řadě ujasnit, co vlastně náš koncept představuje a podle něj dále postupovat. Můžeme tedy říci, že indikátor je jakýmsi odrazovým můstkem. V dané chvíli nerozlišujeme indikátory na správné a špatné, ale na užitečné a neužitečné. Abychom zamezili chaosu v určování konceptu výzkumu, je skutečně třeba jej jasně vymezit a definovat, stejně jako jej mít na paměti při zpracování výsledků.

Ve fázi konceptualizace jsme ještě silněji využili inspirační zdroje, neboť do vymezeného prostoru (dimenze) jsme potřebovali umístit odpovídající obsah (koncepty), který by odpovídal účelu našeho zkoumání, tedy ověření možnosti vymezení modelu komunitní školy a z toho vyplývající možnosti evaluace a vyhodnocení míry naplňování konceptu komunitní školy na určité škole. Jednalo se o teoretická východiska v kapitole 2.1 Myšlenkové zdroje tvořící obsah pojmu komunitní škola a vývoj pohledu pedagogické teorie na funkce a role školy v obci a ve společnosti, focus groups s různými cílovými skupinami, popsané v kapitole 5.3 Komunitní škola očima různých aktérů života školy i zkušenosti z výzkumu Analýza připravenosti prostředí v ČR a možnosti rozvoje komunitních škol (Lauermaun et al., 2008).

Koncept dimenze Kultura:

- škola je otevřená a vstřícná ke všem žákům bez ohledu na jejich pohlaví, náboženskou příslušnost, etnický původ, místo ve společenském žebříčku, výši rodinných příjmů, fyzické schopnosti či sexuální orientaci;
- otevřenost a vstřícnost ke změnám;
- koncept komunitní školy je zahrnut v klíčových školních dokumentech;
- na všechny aspekty školního života se vztahují demokratické zásady;

- zaměstnanci školy naslouchají dětem, rodičům, partnerům a komunitě a vhodným způsobem upravují své postupy tak, aby naplňovali koncept komunitní školy;
- škola podněcuje tvořivost, iniciativu a participaci a tato atmosféra proniká i do vedení výukových aktivit;
- rodiče i komunita mají důvěru ve školu;
- žáci rozvíjejí své schopnosti a dovednosti díky jejich praktickému uplatňování.

Koncept dimenze Podmínky:

- služby a programy jsou dostupné pro všechny skupiny v komunitě;
- školní zařízení je dostupné pro lidi s fyzickým postižením (rampy, toalety) pokud je to možné;
- jestliže je to zapotřebí, škola zajišťuje pomoc při překladu textů pro jedince z národnostních menšin;
- škola má jasné, sepsané zásady, které stanovují, že podporuje přístup k učení pro všechny a také naplňuje zásady sociální spravedlnosti;
- zaměstnanci školy jsou proškolení v ovládnutí různých učebních technik a jejich využívání při výuce;
- funguje spolupráce s externími odborníky;
- jsou využívány takové učební materiály, které odrážejí různorodost a podporují respekt mezi lidmi;
- flexibilní využívání zázemí školy i vnějšího okolí pro zlepšení situace žáků i celé komunity;
- zapojení rodičů do plánování učebních a studijních záměrů.

Koncept dimenze Praxe:

- škola dbá na nezbytnou pestrost aktivit ve výuce a zahrnuje výukové programy, které počítají s různými učebními způsoby a zahrnují rekreační, odborné a praktické vyučování;
- škola monitoruje způsoby, jakými učitelé a pomocný personál odhadují, které učební techniky jsou vhodné pro žáky, a také sleduje, jakým způsobem je používají v praxi;
- jsou podporovány inovace ve třídách i mimo ně;

- naplňování hesla úspěch pro každého – hodnocení žáka se vztahuje k osobnímu posunu, nevyhází ze srovnání s ostatními;
- individuální vzdělávací strategie je vytvářena pro každého, kdo ji potřebuje;
- na tvorbě individuální vzdělávací strategie se podílejí všichni relevantní aktéři;
- sdílené přesvědčení, že všichni jsou učiteli a všichni jsou žáky.

Koncept dimenze Interakce:

- škola má „otevřené dveře“ pro všechny návštěvníky;
- pojmání spolupráce s žáky, rodinami a komunitou jako základní složkou pro zkvalitnění výsledků učení žáků;
- škola se aktivně zajímá o názory okolí (zejména rodičů) a pracuje s nimi;
- budování partnerství s dalšími organizacemi působícími v dané lokalitě, ať už se jedná o podniky, dobrovolnické a zájmové spolky, samosprávu a sousední školy či ostatní vzdělávací organizace;
- pomoc při posilování pozice rodin a komunit, skrze poskytování příležitostí k celoživotnímu učení a osobnímu rozvoji;
- zapojování žáků do akcí okolní komunity a podpora členů okolní komunity v účasti na školních akcích;
- využívání informací z různých zdrojů (TV, noviny, průzkum v komunitě) při hodnocení efektivity realizovaných iniciativ.

5.6 Operacionalizace – tvorba operačních definic z jednotlivých konceptů a jejich srovnání se Standardy kvality komunitní školy

Tvorba operačních definic je považována jako mezikrok mezi stanovením konceptů a definicí indikátorů, které obsahuje určitý evaluační nástroj. Operační definice zpřesňují a jasněji vymezují koncepty, lze z nich vytvořit měřitelné indikátory, případně lze jimi posoudit vhodnost již existujících indikátorů pro uplatnění v určitém kontextu, v našem případě v rámci českého školského systému. Právě tato druhá možnost byla zvolena v rámci našeho výzkumu, neboť je zde dostupný nástroj k hodnocení komunitní dimenze školy v podobě Standardů kvality komunitní školy. Díky jejich existenci mohla být přeskočena fáze

indikatorizace, která obvykle navazuje na fázi operacionalizace. Indikátory jsou totiž definovány za využití již určených operačních definic. Indikatorizací rozumíme zhodnocení indikátorů, konkrétně je třeba se ujistit, zda se jedná o indikátory měřitelné a poskytnuté údaje jsou platné a ověřitelné. Tedy zkoumáme jejich validitu a realibilitu (De Vaus, 2002, s. 52 – 55). V našem případě byla provedena analýza, nakolik jsou výroky obsažené na úrovni indikátorů Standardů kvality komunitní školy slučitelné s koncepty jednotlivých dimenzí komunitní školy. Cílem bylo potvrdit či vyvrátit jejich vhodnost pro určení toho, zda je daná škola komunitní anebo není.

Indikatorizovaná operační definice pro dimenzi Kultura

- Podporujeme členy komunity, aby spolupracovali s učiteli ve třídách nebo na mimoškolních aktivitách.
- Máme strategický plán obsahující vizi, dlouhodobé cíle a činnosti, které mohou být monitorovány a hodnoceny.
- Pravidelně informujeme a hodnotíme existující aktivity i měnící se potřeby místní komunity.
- Strategický plán je stále veřejně dostupný a pravidelně o něm informujeme lidi, kteří se o něho zajímají.
- Při důležitých rozhodnutích se vedení školy setkává se Studentskou radou, Sdružením rodičů apod.
- Dosažené výsledky hodnotíme pravidelně, veřejně a okamžitě různými způsoby.
- Využíváme všechny dostupné údaje z různorodých zdrojů, abychom stanovili současné a budoucí potřeby komunity (např. od místních úřadů, místních dobrovolnických skupin a agentur, názory jednotlivců, sdružení stálých obyvatel a nájemníků atd.).
- Zapojujeme dobrovolníky různých věkových kategorií a rozdílných zázemí.
- Všichni naši zaměstnanci jsou proškolení v ovládnání různých učebních technik a jejich využívání při výuce.
- Aktivity a iniciativy plánujeme od začátku spolu s partnery, rodiči a žáky.
- Škola se zúčastňuje činností iniciovaných jinými organizacemi, jestliže tím pomáhá řešit problémy v komunitě.
- Škola aktivně podporuje spolupráci menšinových skupin v komunitě (lidé s fyzickým postižením pracují jako dobrovolníci atd.).

- Zveřejňujeme přínos našich partnerů v různých publikacích, oznámeních atd.
- Škola je k dispozici všem skupinám a osobám bez ohledu na jejich sociální postavení, pohlaví, věk, sexuální orientaci, náboženství nebo národnost nebo jejich platební schopnosti.
- Zavádíme a upravujeme školní prostředí podle různých potřeb a zájmů studentů i jejich rodičů.
- Škola má jasné, sepsané zásady, které stanovují, že podporuje přístup k učení pro všechny a také zásady sociální spravedlnosti, se kterými jsou seznámeni žáci, zaměstnanci, rodiče, širší veřejnost/ komunita a ostatní organizace a úřady.
- Organizujeme a podporujeme mezigenerační aktivity na území školy i mimo ni.
- Zavádíme a realizujeme speciální projekty zaměřené na zvýšení povědomí veřejnosti o zásadách rovnoprávnosti.
- Podporujeme studenty v uvažování o jejich vlastních stereotypch a předsudcích.
- Učíme studenty vnímat nerovnoprávnost ve třídě a v místní komunitě a učíme je hájit rovnoprávnost.

Indikatorizovaná operační definice pro dimenzi Podmínky

- Strategické plánování je nutností a prioritou a uskutečňuje se pravidelně v určitém období každého roku.
- Zahrnujeme rodiče do strategického plánování školy (vytváření vize, úlohy, vytyčení strategických cílů).
- Máme systém pravidelného hodnocení zaměstnanců, který hodnotí existující poznatky a zkušenosti a monitoruje výsledky vzhledem ke ustanoveným cílům.
- Máme evidenci o nových a novátorských změnách vzniklých na základě nápadů zaměstnanců, žáků a veřejnosti.
- Zjišťujeme, zda neexistuje nějaká skupina, která nemá přístup nebo jí nejsou zajišťovány určité služby.
- Mapujeme (nebo využíváme zmapování od jiných spolehlivých zdrojů) už existující zabezpečení analyzovaných potřeb.
- Provádíme pravidelné průzkumy mezi účastníky aktivit a uživateli služeb.
- Při konzultacích s uživateli služeb zjišťujeme systematicky, zda při jejich využívání nečelí bariérám.
- Pořádáme schůzky v čase vhodném pro rodiče.

- Existují veřejně známé postupy, které umožňují rodičům přednést jejich problémy nebo starosti, představit svá rozhodnutí a nabízet vlastní iniciativy.
- Máme podpůrný systém (např. poradce nebo zajištění určitých schopností / zařízení / služeb) pro jednotlivce nebo skupiny, kteří získávají prostředky mimo školu.
- Nabízíme technické odborné znalosti/ posudky komunitním organizacím.
- K dispozici máme specifická školení pro zaměstnance, která jim umožní pracovat efektivněji.
- Jsou dostupná různá školení, např. školení pro psaní žádostí, vedení projektů, provádění změn, management rizik a popř. i finanční management.
- Zajišťuje potřebná školení a pomoc k vytváření individuálního a rovnocenného přístupu pro zaměstnance, rodiče, dobrovolníky a členy komunity.
- Zajišťujeme školení a pomoc dalším provozovatelům služeb.
- Máme partnerskou dohodu s dalšími agenturami o školních prostorách, která detailně popisuje povinnosti školy i provozovatelů služeb.
- Pro dobrovolníky pořádáme školení a semináře různých úrovní.
- Manažeři (vedoucí) dobrovolníků průběžně zdokonalují své schopnosti / kvalifikaci (např. v získávání a udržení dobrovolníků, motivaci, manažerské schopnosti).
- Provádíme školení ve škole, např. práce s počítačem, kurzy o problematice výchovy dětí, inovačních metodách atd.
- Zajišťujeme praktické kurzy nebo programy, které pomáhají rodičům s rodičovskými problémy (na téma komunikace, kázně, drogové a alkoholové závislosti, osamělého rodičovství atd.).
- Zapojujeme rodiče do programů uvnitř komunity, a tak zajišťujeme podpůrné služby rodinám.
- Máme tým (např. dobrovolnické centrum), které koordinuje práci všech dobrovolníků.
- Pořádáme pravidelná setkání dobrovolníků ve městě / regionu.
- Naši dobrovolníci se účastní společných dobrovolnických iniciativ s účastí několika škol ve městě / regionu.
- Každý rok se žáci aktivně zúčastňují procesu navrhování dobrovolnických aktivit.
- Naši dobrovolníci prezentují svoje zkušenosti na konferencích, setkáních, diskusních fórech atd.
- Vhodně uvádíme informace o našich partnerech v různých publikacích, webových stránkách, oznámeních.

- Zasíláme dalším komunitním školám informační materiály nebo je informujeme o naší práci jiným způsobem.
- Neprovozujeme služby duplicitně, ale spolupracujeme s dalšími poskytovateli služeb a podporujeme je.
- Vytváříme různá rodičovská fóra, kde mohou diskutovat o svých názorech i starostech s učiteli a školní správou.
- Informujeme rodiče o specifických očekávaných výsledcích žáků.
- Zajišťujeme rodičům žáků na základních a středních školách přehled školních osnov a „učební balíček“, který naznačuje rodičům, jak pomáhat s domácím učením.
- Komunitní organizace mohou využívat technické zařízení ve škole, např. počítače.
- Poskytujeme školní prostory, kde se mohou rodiče scházet a organizovat.
- Zvláště usilujeme o zajištění dostupnosti školních zařízení osobám a skupinám, které si nemohou dovolit za ně platit.
- Školní zařízení je dostupné pro lidi s fyzickým postižením (rampy, toalety) pokud je to možné.
- Jestliže je to zapotřebí, škola zajišťuje pomoc při překladu textů pro jedince z národnostních menšin.
- Využíváme takové učební materiály, které odrážejí různorodost a podporují respekt mezi lidmi.
- Doporučujeme knihy, které mohou rodiče číst nebo je doporučit svým dětem.

Indikatorizovaná operační definice pro dimenzi Praxe

- Konzultujeme s mnoha skupinami a frakcemi ve společnosti – konzultujeme s širokou škálou dalších organizací aktivních ve společnosti – učitelé podporují lidi z komunity, aby sami identifikovali problémy komunity a podíleli se společně na jejich řešení.
- Každoročně vypracováváme plán iniciativ pro dobrovolníky.
- Máme přesný audit schopností zaměstnanců, který identifikuje existující schopnosti i potřeby rozvoje.
- Shromažďujeme informace různými způsoby (soustředujeme se na určité skupiny, dotazníky, průzkum).
- Využíváme informace z různých zdrojů (TV, noviny, průzkum v komunitě) při metodě hodnocení efektivity našich iniciativ.

- Máme katalog schopností a odborných znalostí členů komunity, který je běžně dostupný zaměstnancům a je široce využíván.
- Spolupracujeme s ostatními organizacemi při určování potřeb komunity, které mají dopad na výuku dětí.
- Zapojení Školské rady, Rodičovského sdružení atd. je písemně doloženo.
- Mapujeme účast vzhledem k demografickým údajům a znalostem potřeb komunity.
- Víme, kdo nevyužívá našich nabízených služeb.
- Je jasné, kdo je zodpovědný za to, že plán je realizovatelný a časové rozmezí dosažitelné.
- Každému je jasné, kdo je vedoucí činitel a na které akci se podílí.
- Podporujeme rozvoj schopností rodičů prosazovat své názory (kurzy, školení).
- Možnost našich žáků vzdělávat se je zajišťována také dalšími organizacemi (např. těmi, které pracují s mládeží), včetně různých metod vyučování. Hodnotíme jejich přínos a připojujeme je k základnímu školnímu učebnímu plánu.
- Podporujeme žákovské nápady (organizujeme soutěž o nejlepší projekty na zlepšení života školy).
- Máme možnost vyměňovat si zkušenosti ze svých dobrovolnických iniciativ on-line.
- Při vytváření nových iniciativ využíváme zkušenosti mladých učitelů, žáků, rodičů i společenských organizací.
- Máme aktuální seznam všech služeb poskytovaných komunitě školou a dalšími provozovateli a tato informace je dostupná pro veřejnost.
- Zajišťujeme pravidelná školení pro učitele, vychovatele, instruktory a pomocný personál, aby dokázali podnítit lidi všech věkových kategorií, aby je učení bavilo.
- Učíme zábavně.
- Realizujeme speciální projekty zaměřené na pomoc národnostním menšinám, aby dosáhly svého plného potenciálu.
- Máme metody, které pro učební potřeby všech studujících stanoví způsob výuky a toto je pravidelně kontrolováno.
- Zadáváme domácí úkoly, které vyžadují, aby je studenti prodiskutovali s rodiči.
- Učitelé využívají individuální přístupy.
- Učitelé používají interaktivní metody.

Indikatorizovaná operační definice pro dimenzi Interakce

- Víme, co nefunguje dobře, protože analyzujeme informace od uživatelů.
- Zapojujeme ty, kteří nejeví o školu zájem.
- Zajímáme se o názory „nepřátelských“ a „nezapojených“ dětí.
- Škola pravidelně konzultuje, bere v úvahu názory širší veřejnosti. Využívá dotazníky, zaměřuje se na určité zájmové skupiny.
- Organizujeme tematické veřejné školicí dny, kdy členové komunity jsou zváni do školy a všichni se učíme společně.
- Distribuujeme dotazníky ostatních spolupracujících organizací rodičům a žákům.
- Pomáháme vytvářet dotazníky, určit zkoumané skupiny a analyzovat výsledky.
- Oznamujeme výsledky rodičům i žákům.
- Podporujeme studující všech věkových kategorií, aby sami provedli hodnocení studia a zajišťujeme možnost zpětné vazby.
- Pravidelně a plánovitě umožňujeme rodičům hodnotit práci svých dětí (zasíláme studentské práce domů a dáváme prostor pro připomínky rodičů).
- Rodiče jsou účastni na vedení školy a zajišťujeme jim nutné informace a proškolení k činění poučených rozhodnutí.
- Nabízíme školení a pomoc komunitním organizacím.
- Pomáháme ostatním organizacím monitorovat a hodnotit jejich práci.
- Žáci jsou informováni o možnosti podávat návrhy dobrovolnických iniciativ.
- Povzbuzujeme členy komunity, aby se zúčastňovali aktivit, pořádaných našimi partnery.
- Vyzýváme členy komunity, aby se podíleli na řešení problémů, které se vyskytují ve škole / ovlivňují školní prostředí.
- Abychom se mohli správně rozhodovat, předáváme si navzájem informace s partnery.
- Propagujeme a podporujeme akce našich partnerských organizací.
- Podáváme komunitě zprávu o činnosti školy a výsledcích žáků.
- Rodiče jsou seznámeni se školním plánem, umístěním studentů, školními aktivitami, službami studentům a volitelnými programy.
- Žádáme průběžně o rodičovské názory na činnost školy prostřednictvím každoročního průzkumu nebo jiným způsobem.

- Kdykoliv je to možné, navštěvujeme akce pořádané v rámci spolupracující sítě (lokální, regionální, národní i mezinárodní) a tak seznamujeme s naší prací širší veřejnost.
- Vydáváme rodičovský informační bulletin, který seznamuje rodiče o akcích a iniciativách ve škole.
- Škola pořádá veřejná setkání, kde informuje o svém vývoji.
- Zajišťujeme místnosti pro setkání.
- Nabízíme administrativní pomoc.
- Žádáme rodiče, aby se aktivně zapojili do hodnocení studentského portfolia podle standardů.
- Umožňujeme aktivní účast rodičů na rozhodnutích, které mají vliv na jejich děti (např. tvorba individuálního plánu).
- Studenti, učitelé, rodiče a členové komunity pracují v týmu, který plánuje a realizuje různé projekty.

Z výše uvedeného provázání indikátorů Standardů kvality komunitní školy na operační dimenze komunitní školy, jak byly definovány na základě teoretických východisek a výstupů z focus groups, tak vyplývá, že Standardy lze považovat za nástroj, který je dostatečně lokalizován a normován pro potřeby sebehodnocení českých škol. A že s jeho pomocí může škola získat podklady a informace pro účely svého dalšího zlepšení v úsilí při posilování své komunitní dimenze.

5.7 Tvorba případových studií – popis metodologie

Předmětem této části výzkumu je analyzovat, jak se ve fungování základních škol projevuje koncept komunitní školy a čím ovlivňuje jejich činnost.

Zaměřili jsme se na nejdůležitější faktory, které utváření několika komunitních škol v ČR ovlivnily, ale zabývali jsme se i důležitými momenty v procesu tohoto utváření. Zároveň byly popsány a kriticky zhodnoceny základní principy komunitních škol a komunitního vzdělávání, tak jak jsou aplikovány na různých typech komunitních škol (městská, venkovská, v sociálně znevýhodněném prostředí). Důležitým aspektem bylo sledování dopadu aplikace principů komunitní školy do školních vzdělávacích programů různých typů škol. S tím souvisí také porovnání komunitních škol z hlediska prováděných evaluačních činností. Naše hlavní

výzkumná otázka pro tuto část výzkumu zněla: „Jak školy vnímají a přijímají uskutečňovaný koncept komunitního vzdělávání?“

Vzniklá analýza je do velké míry dokumentační. Vychází z reflexe dlouhodobého procesu přeměny školy na komunitní školu. Pro plný efekt naplnění komunitní dimenze školy potřebuje projít dlouhodobou, a hlavně komplikovanou řadou událostí, zahrnující skupinu více či méně problematických změn a napětí, která je provázejí. K transformaci školy jako složité soustavy, nejednoznačnosti a kontroverze patří. V procesu jakékoli transformace školy různorodosti a napětí narůstají, násobí se, vrství se tak, jak se vrství různé institucionální rámce, množství rovin pohledů a rozhodovacích rovin. Naším analytickým úkolem bylo zaznamenat, jak školy tato napětí a různorodosti v procesu transformace zvládají.

Přitom ale platí, že otázky, co je to „komunitní škola“ a „transformace školy“, jsou zde součástí problému: dosud nemají žádné všem jasné a ustálené definice, které by stály mimo (nad) procesy změny a nějak jednoznačně by je řídily. Na tomto místě je však třeba zdůraznit, že na různá zauzlení a nesourodosti v praxi škol a jejich transformace na školy komunitní, neukazujeme proto, abychom je kritizovali. Otázka stojí, jak je úspěšně zvládat a jak se při tomto zvládnutí proměňují samotní aktéři procesu – žáci, učitelé, rodiče, představitelé samosprávy, občané. Nejde nám tedy o to vyhodnotit, zda někdo, konkrétní škola či její představitel, jednal špatně nebo dobře. Jde nám o to sledovat jak specifické konfigurace (lidí, konceptů, institucí, budov, financí atd.) vedou ke specifickým výsledkům.

Vedle ostatních výzkumných aktivit, které se také věnují analýzám a hodnocení změn na sledovaných školách, poskytuje tato část našeho výzkumu, kterou můžeme nazvat kvalitativní studií, reflexi procesu z perspektivy, která nevychází z měření vůči předem nastaveným indikátorům. Je však schopná zachytit nejednoznačnost a dynamiku procesu změny, v němž se vlastnosti, důležitost, síla a smysl jednotlivých aktérů (ať už jde o lidi, socioekonomické prostředí nebo třeba koncepty a definice) mohou proměňovat spolu s tím, jak se zapojují do dění.

Kvalitativní metodologie: etnografie projektu transformace školy na centrum komunity

Protože realita jakéhokoliv procesu změny fungování školy je kontroverzní, proměnlivá, plná nově se rodících a ještě neustálených kvalit, jsou k jejímu popisu vhodné metody kvalitativní analýzy. Jako vhodný způsob, jak sledovat proces změny a jak zachytit zvládnutí napětí a různorodostí, jsme zvolili etnografickou metodu. Etnografická metoda požaduje dlouhodobý

a blízký kontakt se sledovaným jevem. Tradičně se etnografie provádí v nějakém konkrétním místě, třeba v organizaci nebo ve vesnici, kde výzkumníci pobývají a dlouhodobě studují praktiky lidí v jejich vlastním prostředí (srov. Hirsch, Gellner 2001). V našem případě je předmětem analýzy „projekt inovace“, který není ukotvený v jednom místě a jednom čase. V tomto přístupu proto sledujeme transformační projekt napříč mnoha různými situacemi a událostmi, v nejrůznějších dokumentech (od kurikulárních dokumentů typů ŠVP, přes zápisy z práce týmů, až po zpětnou vazbu rodičů a vlastní výsledky práce žáků) – všude tam, kde se koncept komunitní školy naplňuje a odehrává.

Takový způsob analýzy si klade za cíl porozumět tomu, jak a s jakými výsledky se v procesu inovace něčeho prakticky dosahuje. Nabízí možnost ukázat a popsat různé pozice, různé způsoby jednání, strategie rezistence či argumenty, které se objevují v průběhu sledované proměny tradiční školy na školu komunitní anebo spíše na školu naplňující svůj komunitní rozměr.

Metodologie zpracování případových studií byla zvolena s cílem prozkoumat a popsat programy komunitních škol v podobě, jak probíhají na různých místech České republiky. Tento přístup umožnil nám, jako výzkumníkům, získat větší vhled a také vzájemné porovnání fungování sledovaných subjektů (Yin, 2009). Případová studie umožňuje hlubší porozumění nejen povaze vlastních sledovaných příběhů, ale také poskytuje příležitost popsat širší souvislosti související s určitým tématem. Johnson a Christensen (2008) popisují tři základní přínosy tohoto přístupu: (1) nabízí příležitost pro napříč subjekty jdoucí srovnání, které může osvětlit podobnosti a rozdíly mezi sledovanými subjekty; (2) výzkumník může efektivněji ověřovat teorie, když pracuje s daty z více případových studií a (3) daný přístup umožňuje širší zobecnění nálezů, než by bylo možné vztáhnout k výstupům pouze jedné případové studie. Pro účely dané dizertační práce poskytuje příležitost zaměřit se na klíčové aspekty komunitních programů zakomponovaných do činnosti jednotlivých škol, přičemž zůstala zachována možnost rozvíjení a analyzování obecnějších nálezů týkajících se samotného konceptu komunitní školy.

Výzkum postavený na případových studiích chápe případ jako uzavřený systém (tzn. má rozeznatelné rysy ve smyslu kontextu/prostředí, výkonu jednotlivých součástí a vlastní organizace, která jej odlišuje od ostatních případů). Případové studie jsou obecně realizovány buď za účelem pochopení určitých neobvyklých událostí, porozumění obecných jevů anebo obojího (Stake, 2004; Yin, 2009). Přestože případové studie jsou obvykle považovány za druh kvalitativního výzkumu, tak jejich klíčovou vlastností je zaměření na uzavřené jevy. Otázka,

zda jsou použity kvalitativní, kvantitativní anebo kombinované metody je dána výzkumníkovými zkušenostmi a dostupností dat (Stake, 2004).

Podle účelu, ke kterému mají sloužit, rozlišujeme případové studie na vnitřní, pomocné, kolektivní a porovnávací analýzy (Johnson, Christensen, 2008). To odpovídá potřebě zkoumání jedinečných jevů (intristický přístup), ukázání nějaké typičtější události (instrumentální přístup), řešení několika případů (kolektivní přístup) i potřebě provést srovnání mezi případy (porovnávací analýza). Tyto cíle ovlivní způsob výběru případů. Například případ Phineasa Gauge⁶ si vynutil výběr zcela určité osoby jako předmětu zkoumání. Všechno související zkoumání výchozí situace pana Gauge a následných postratraumatických změn by mohlo být považováno, vzhledem k výše uvedenému rozlišení, jako intristická případová studie. Naproti tomu výběr mnoha případů v instrumentálních či kolektivních případových studiích (případně porovnání jednotlivých případů) obvykle pro výzkumné pracovníky znamená uskutečnit volbu založenou na rozšiřujícím se vzájemném porovnání možností pro to, aby vybrané případy přinesly užitečné informace se o cílových jevech. Někteří teoretici proto považují výběr vzorků za kritickou složku celé případové studie (kritickou vzhledem k výběru případů založeném na schopnosti dozvědět se o cílových jevech), pro něž může poskytovat srovnání typický případ či naopak extrémní vzorek (Onwuegbuzie, Leech, 2007). V krátkosti je výběr případů téměř vždy účelný a měl by být založen na potenciálu jednotlivých případů pro porozumění a zodpovězení klíčových výzkumných otázek.

V našem výzkumu je sledovaným případem koncept komunitní školy aplikovaný v určitém školním prostředí. Výzkum se zaměřuje na identifikaci zajímavých a slibných postupů, stejně jako na deskriptivní srovnání mezi jednotlivými případy s cílem získat určitá data o tom, jak komunitní programy naplňují očekávání jednotlivých škol. Výběr případů byl zaměřen na komunitní programy s podobnými cíli, ale pracující v různých kontextech, což umožnilo jak jejich vzájemné srovnání, tak mapování účinků a dopadů na činnost školy. Informace byly získávány z jednotlivých případů prostřednictvím strukturovaného rozhovoru s ředitelem, osobou zodpovědnou za aktivity komunitního charakteru a dále pak z analýzy strategických dokumentů školy (ŠVP, Výroční zprávy, strategické plány).

⁶ Phineas Gauge byl traťovým mistrem, který přežil železniční neštěstí, při kterém mu vnikl do lebky ostrý hrot, který způsobil poškození mozku. V důsledku tohoto došlo k proměně jeho osobnosti a chování, které upoutaly pozornost neurologů a staly se předmětem jejich vědeckého zkoumání. https://en.wikipedia.org/wiki/Phineas_Gage [online]. [cit.2018-10-17].

Tyto vícečetné zdroje tvoří stabilní triangulační vazbu mezi dotazovanými osobami, metodami a výzkumníky. Triangulace posiluje možnost, že data z jednotlivých zdrojů mohou podepřít celková zjištění anebo odhalit odlišná vnímání a neočekávané nálezy. Předchozí zjištění mohou být nahlíženy jako předběžné důkazy pro pravdivost nálezů, zatímco následná zjištění mohou poskytnout hlubší poznatky o sledovaných jevech (např. to, že se nálezy z jednoho případu liší od ostatních případů, může být vysvětleno na základě dat, získaných z jiných zdrojů) nebo příležitost rozpoznat omezení dané studie, jestliže nesrovnalosti nemohou být vysvětleny.

Případové studie škol obsahují zejména následující části:

Charakteristika školy (na základě studia kurikulárních dokumentů – zejména ŠVP, výročních zpráv, výstupů z vlastního hodnocení školy, hodnocení ČŠI).

Koncept komunitní školy na dané škole (jak škola chápe svou komunitní dimenzi, co je pro ni cílem naplňování konceptu komunitní školy, jaké strategie a přístupy používá k naplňování svého komunitního rozměru).

Realizované aktivity komunitního charakteru (popis hlavních aktivit a významných akcí, které škola zahrnuje ve své činnosti do rámce komunitních aktivit).

Pozice komunitního koordinátora (jak je pozice komunitního koordinátora zakotvena v organizačním řádu a organizačním schématu školy, jeho pravomoci a odpovědnost, typ pracovněprávního poměru, jakým způsobem je financován).

Naše pozornost zahrnuje jak technické, tak sociální prvky. Jak manažerské postupy, tak sociální strategie zvládání prvků komunitní dimenze školy, nutných pro realizaci projektu jejího fungování jako společenského, kulturního a komunitního centra obce. Jde nám tudíž o praktické postupy a techniky realizace transformace na komunitní školu. Realizace konceptu komunitní školy má v sobě vepsáno, oč jí jde – o to, přidat idejím na reálnosti. Jenomže to se neděje přímočaře a jednoduše, nýbrž klikatě a složitě (jak všichni účastníci projektu transformace od začátku vidí). Projekt přeměny na školu komunitní se uskutečňuje – nabývá více na skutečnosti – jen tehdy, když se úspěšně vypořádává s kontroverzemi, které jsou nutně jeho součástí.

5.8 Data: Sběr, zpracování a analýza

Hlavní část empirického setření byla realizována v průběhu roku 2013 v souladu s původně plánovaným harmonogramem. Během prvních tří měsíců jsme předběžně mapovali terén a připravovali strategii sběru dat. Připravili jsme nezbytné pomůcky pro získávání a zpracování dat (mj. bylo pořízeno i nezbytné technické vybavení). Dále jsme oslovili vybrané školy se žádostí o rozhovor, připravili jsme si sadu otázek pro strukturované rozhovory, zformulovali jsme předběžný seznam konkrétních témat ke sledování a rozvrh rozhovorů a pozorování. Pro získání informací a podkladů pro zpracování analýzy byly aplikovány strukturované rozhovory, analýza dokumentace vedené školami a tvorba případových studií škol. Nejprve bylo na základě analýzy různých informačních zdrojů (např. Nová škola, o.p.s., Středisko služeb školám Brno, Pedagogická fakulta UK v Praze, Fakulta humanitních studií UK v Praze apod.) vytipováno deset škol na území celé ČR. Základním kritériem pro výběr bylo to, že tyto školy se samy alespoň dva roky identifikují jako komunitní anebo jsou nebo byly zapojeny do projektu na podporu komunitní dimenze školy, případně takové projekty samy realizují. Při výběru výzkumného vzorku pěti škol bylo dále posuzováno následující: typ subjektu (analyzované školy musely být zařazeny do sítě škol – ze sledování a analýzy byly vyloučeny organizace, které neměly status školského zařízení ani svoji činnost nevykonávaly ve spolupráci se školou v konkrétní lokalitě), lokalita a doba, po níž škola rozvíjí komunitní aktivity. Ve sledovaném vzorku škol jsou zastoupeny tři městské a dvě venkovské školy, přičemž v rámci těchto počtů je jedna alternativní škola a jedna škola s vysokým procentem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Od druhého měsíce jsme pak průběžně sbírali kvalitativní data o průběhu projektu. Na vybraných pěti základních školách byly vedeny rozhovory s ředitelem/-kou a koordinátorem/-kou, zástupcem zřizovatele, případně zástupcem rodičů a byla provedena analýza jimi zpracovaných a vedených kurikulárních dokumentů (např. ŠVP, výroční zprávy a výstupy z vlastního, případně i externího hodnocení školy apod.). Uskutečnilo se patnáct strukturovaných rozhovorů na školách, proběhlo pět analýz základních kurikulárních dokumentů a byla vytvořena závěrečná analytická zpráva. Tyto dílčí výstupy byly supervidovány spoluřešitelem záměru, prof. PhDr. Stanislavem Bendlem, Ph.D.

Ve sběru dat jsme pokračovali až do listopadu 2013, přičemž v letech 2014 až 2016 se na konci školního roku (tj. 2013/14, 2014/15 a 2015/2016) uskutečnil evaluační rozhovor s ředitelem školy za účelem reflexe realizace konceptu komunitní školy. Za tím účelem byla vypracována kratší verze strukturovaného rozhovoru. Shromážděná data se dělí na dva hlavní okruhy:

1. strukturované a polostrukturované rozhovory s klíčovými osobami procesu transformace školy na školu komunitní (ředitelem/-kou, příp. koordinátorem/-kou, pokud existuje, zástupcem zřizovatele, případně zástupcem rodičů);
2. analýza dokumentace vedené školami (zahrnovala zejména kurikulární dokumenty – např. ŠVP, výroční zprávy a výstupy z vlastního, případně i externího hodnocení školy, výstupy z minulých projektů apod.).

Průběžně jsme se seznamovali s obsahem všech dokumentů a orientovali se v plánovaném průběhu transformačního projektu a v jeho dalších souvislostech (další transformační procesy v oblasti školství v ČR). Současně se sběrem dat probíhala v rámci supervizí první analytická čtení a komentování dat: identifikovali jsme klíčová témata tak, jak se v procesu transformace ustavovala a vyjednávala, a dokumentovali jsme jejich vývoj.

Tři nejreprezentativnější případové studie škol jsou uvedeny v Příloze číslo 1 až 3.

5.9 Výzkumná zjištění

Transformace českého školského systému čerpala po roce 1989 inspiraci z různých pedagogických konceptů, přičemž jeden z výrazných inspiračních zdrojů představovalo školství ve Velké Británii. Jejich školští odborníci přinesli řadu zajímavých podnětů do práce České školní inspekce (například v oblasti pojetí inkluze a aplikace autoevaluačních nástrojů školy), ale například do činnosti neziskových organizací zaměřených na koncept komunitní školy. Přestože jsou oba vzdělávací systémy značně odlišné, tak vykazují i několik významných společných rysů.

České školy fungují na „celodenní bázi“ a typicky jsou otevřeny od 7:45 do 14:00 hodin, obvykle s hodinou na oběd okolo poledne. Ačkoli jsou žáci zapojeni do výuky celý den, většina škol jim nabízí více či méně rozsáhlý program mimoškolních aktivit v čase po obědě anebo po skončení vyučování. Ve většině případů se tyto aktivity zaměřují na sportovní, umělecké a volnočasové aktivity a také na nepovinné předměty a kroužky. Tyto aktivity byly dobrovolně vedeny učiteli, stejně jako na druhé straně byla účast žáků na nich také dobrovolná. Protože byly považovány za doplněk k „hlavní školní činnosti“ spočívající ve výuce a učení se, nebyly od nich očekávány žádné velmi přesně specifikované výsledky. V důsledku toho nebyla ani velká snaha je nějak hlouběji a systematictěji vyhodnocovat.

Anglický školní systém má dlouholetou tradici poskytování mimoškolních aktivit nad rámec běžného vyučování – tradici, která sahá hluboko do minulosti. V nedávných letech se ovšem uskutečnil pozoruhodný experiment, který proměnil letitý pohled na poskytování těchto služeb. Zaprvé, mimoškolní aktivity byly spojeny a sladěny s poskytováním dalších služeb a činností pro děti a rodiny mimo brány školy. To vytvořilo podpůrnou síť nazývanou „rozšířené služby“ (extended services). A za druhé byl přístup, ve kterém každá škola činí vlastní rozhodnutí ohledně toho, co poskytne žákům a studentům mimo prostor třídy, přeměněn do univerzální nabídky, v jejímž rámci musí každá státem financovaná škola poskytovat přístup k široké škále dodatečných služeb (Jones, 2011).

Ve Velké Británii byla povinná školní docházka uzákoněna ve druhé polovině 19. století, což je o sto let později než v našich zemích. Školy nejsou svázány požadavky jednotného národního kurikula a Británie se vždy vyznačovala znamenitým školstvím pro elity. Naopak nástup průmyslové revoluce nastal o sto až sto padesát let dříve než ve střední Evropě (Ježková, Dvořáková, Chapman, 2010, s. 14, 41, 42).

Vlivem vysoké imigrace a úpadku industrializace však začaly narůstat *sociální problémy*: (a) nezaměstnanost, (b) četnost etnických minorit, (c) projevy náboženské nesnášenlivosti, (d) projevy nespokojenosti sociálně slabších skupin obyvatel. Na tyto problémy stále silně upozorňují charitativní organizace, které mají v Británii silné zastoupení a které pomáhají lidem v nouzi. Také ministerstvo školství si vytyčilo úkol vytvářet silnou oporu pro sociální a komunitní soudržnost prostřednictvím zvyšování sociální spravedlnosti, občanské participace a ekonomických příležitostí. Vzdělávací systém by měl podporovat manažerské schopnosti a kreativitu lidí ve školách a místních komunitách. Jelikož pokud mají být školy a komunity, ve kterých se nacházejí, úspěšné, musí se zapojit do řešení konkrétních problémů pro dané místo (Ježková, Dvořáková, Chapman, 2010, s. 35, 76, 205).

Tradice poskytování široké nabídky mimoškolních aktivit naznačuje, že také české školství má v sobě v jisté míře zahrnuto přesvědčení, že posláním školy je něco víc než jen zajišťovat akademický rozvoj žáků odrážející se ve školním prospěchu. Nicméně například na rozdíl od anglického školství, které, jak jsme výše uvedli, také vyniká dlouholetou tradicí široké nabídky mimoškolních aktivit, chybí v českém kontextu to, co bychom mohli nazvat „pastorační“ práce. Obecně je tím míněna dimenze školy, v níž je důraz kladen jak na péči o obecné blaho, tak i na péči o ty, kdo stojí na okraji. Proto anglické školy věnují pozornost sociálnímu a emočnímu rozvoji svých žáků, což často znamená práci s jejich rodinami a také s dalšími institucemi a subjekty zaměřenými na péči o dítě a poskytování služeb rodinám

(Best, Ribbins, Jarvis, a Oddy, 1983). V jistém smyslu lze v českém školství spatřit odkaz na tradici Pionýra, který byl v letech 1948 – 1989 integrální součástí výchovně vzdělávací koncepce. Přestože to může znít paradoxně, tak v jeho činnosti lze spatřit obdobu pastorační práce, i když pro potřeby šíření komunistické ideologie. Nicméně v idealizované podobě měla tato činnost sloužit pro konání obecného blaha, ať už při zkvalitňování místa, ve kterém se škola nachází, tak při pomoci potřebným (např. starým lidem) (Hofbauer 2004, s. 13; Sak, 2000; Čech (ed.), 2007).

V neposlední řadě je anglickou tradicí komunitní vzdělávání, které sahá přinejmenším až do dvacátých let minulého století (srov. Morris, 1924). V ní školy sebe samy chápou jako prostor pro naplnění potřeb nejen svých studentů, ale také jejich rodin a celé místní komunity. Školy pracující tímto způsobem nejčastěji nabízejí vzdělávací kurzy pro dospělé a volnočasové aktivity pro místní obyvatele, přičemž usilují o to, aby jejich vybavení a prostory byly dostupné co nejširšímu segmentu členů komunity.

Z těchto tří zmíněných tradic anglického, ale také velšského a skotského školství, vzešla vzdělávací strategie britské středolevé vlády, nazývané někdy jako New Labor, která vládla v letech 1997 – 2010. Tato strategie byla reakcí na již poměrně nesourodou směs mimoškolních aktivit pro děti a dospělé, podporu emočního a sociálního rozvoje dětí a jejich rodin a přístup komunity do školní budovy a využívání jejího vybavení (Wilkin, Kinder, White, Atkinson a Doherty, 2003). Vláda se snažila aktivity v rámci všech tří proudů nadkurikulárního úsilí vzájemně provázat tak, aby byly soudržnější a dokázaly lépe naplnit potřeby různých skupin společnosti. Tato snaha byla realizována složitými, v určitém smyslu i protikladnými způsoby. Úsilí o srovnání vzdělávacích příležitostí bylo totiž provázáno mimo jiné vznikem standardů na posuzování kvality, která je na výstupu vzdělávacích procesů probíhajících na škole. To si také vyžádalo potřebu vytvořit funkční kontrolní systém, který by zaručil, že školy fungují tak, jak vláda očekává.

Nicméně v centru pozornosti stál problém sociálního vyloučení (Social Exclusion Unit, 2001). Jeho jádro spočívalo ve faktu, že řada jednotlivců, skupin a komunit byla ohrožena v možnosti využívat přínosy, spojené s celospolečenským sociálním rozvojem. Obzvláště znepokojivé nebezpečí, vzhledem ke klíčové roli vzdělávání při zajišťování sociální mobility představovala skutečnost, že některé děti mohou zůstat stranou celkového úsilí o zlepšení vzdělávacích standardů (Slater, Kelly, 2006). Proto byla zahájena vládní iniciativa cílicí na nejvíce znevýhodněné žáky a školy s nejhorsími výsledky (Antoniou, Dyson, Raffo, 2012). Hlavní osou iniciativy bylo formalizování řady dobrovolných mimoškolních aktivit pod

označením „studijní podpora“ (DfES, 2006). Přestože se tento pojem vyskytoval v různé míře již v několika dřívějších konceptech proměny role školy ve společnosti, tak se nyní naplňoval v přesněji definovaném rozsahu. Šlo především o povzbuzování škol k tomu, aby rozvíjely pestrou škálu služeb a činností pro děti, jejich rodiny a také pro místní komunitu. Postupem času se přibližně v roce 2010 ustanovilo jádro nabídky rozšířených služeb, které obsahovalo doplňkovou výuku, doučování, volnočasové aktivity, podporu rodičům, přístup ke zvláštním službám pro studenty a zpřístupnění prostor a vybavení školy členům komunity (DfES, 2005, s. 8). Model školy jako relativně izolované instituce, zaměřené téměř výhradně na zlepšování školního výkonu a nabízející určité spektrum mimoškolních aktivit, byl nahrazen požadavkem na to, aby školy dokázaly řešit širokou škálu problémů jak na úrovni jednotlivých dětí, tak na úrovni jejich rodin a komunit. Školy měly hrát plnohodnotnou roli v síti poskytovatelů služeb na místní úrovni. Provázání sociální péče se vzdělávací funkcí místních samospráv umožnilo poskytovatelům vzdělávacích, rodinných, zdravotních a dalších služeb společně plánovat to, co bylo nazýváno „dětskými službami“.

Dobrým příkladem takto fungující školy je Broad Heat Primary School poskytující vzdělávání pro děti od 5 do 11 let v Coventry (UK), ve čtvrti s velkým procentem sociálně znevýhodněných žáků. Poskytuje nám ukázkou toho, že poskytování mimoškolních aktivit představuje pouze jednu část služeb a aktivit:

Broad Heat vytvořil tým na podporu rodiny, aby mohl nabízet rychlou, proaktivní, integrovanou a neohrožující podporu dětem a rodinám. Tým je složen z ředitelky a její zástupkyně, sociálního pracovníka a koordinátora péče o dítě, představitele místní dobrovolnické organizace, zdravotní sestry, koordinátora zapojení rodičů, klinického psychologa, pracovníka pro práci s mládeží a sociálního pracovníka zaměřeného na řešení problematiky domácího násilí. Někteří z těchto pracovníků jsou hrazeni školou, ale mnoho z nich (například koordinátor dobrovolníků, zdravotní sestra a klinický psycholog) nikoli. Nicméně všem z nich škola poskytuje zázemí a prostor pro fungování v rámci školní budovy, která byla rozšířena o několik mobilních staveb. Záměrem byla myšlenka, že široké spektrum různých forem podpory by mělo být nabízeno dětem, rodinám a širší komunitě a být uspořádané tak, aby byly snadno dostupné, komplexní a schopné přizpůsobit se potřebám konkrétního uživatele. Za tím účelem se uskutečnila řada plánovacích setkání, v rámci kterých docházelo ke sdílení informací, hodnocení a také přijímání rozhodnutí o tom, jak co nejlépe formy podpory realizovat ve vzájemném souladu. Právě vzájemná koordinace všech

podpůrných činností si vyžadovala mnohem větší pozornost, než je obvyklé pro spolupráci na lokální úrovni (Frankish, 2013).

Škola také vynaložila nemalé úsilí na to, aby byla otevřena všem a nezaměřovala se pouze na děti a rodiny v obtížích. Byl zahájen program pro vzdělávání dospělých, zaměřený na rodiče a další místní obyvatele. Za účelem zajištění možnosti účasti rodičů malých dětí byly zřízeny jesle, které zajišťovaly péči o děti v době, kdy se jejich rodiče účastnili vzdělávacích aktivit. Škola zahájila také program pro vzdělávání rodin, ve kterém byly služby studijní podpory a doučovací kroužky otevřeny všem.

Příklad „rozšířených služeb“ realizovaných na Broad Heat je dobrou ukázkou, jak je tento model naplňován na školách ve Velké Británii. A že se nejedná o ojedinělý jev, ukazují mnohé další studie, které sledovaly projevy fungování tohoto modelu na dalších školách. Ve všech případech se ukazuje, že toto synergické úsilí má pozitivní dopad do kvality a efektivity každodenní práce ve třídách (Cummunings at al., 2011, s. 43 – 44).

V některých případech žáci, rodiny a členové komunity čerpají výhody z jedné nebo pouze několika forem podpory. Nicméně je celkem běžné jak u dětí, tak u dospělých, že čerpají řadu podpůrných služeb v úsilí o zvládnání složitých problémů, kterým musí ve svém životě čelit. Mnohá vícečetná znevýhodnění a překážky jsou kauzálně propojené, a proto je třeba tuto provázanost zohlednit i ve formách jejich možného řešení. Ve výsledku je dopad rozšířených (resp. komunitních) služeb formován souhrnnými a interaktivními efekty různých forem podpory, spíše než by byly způsobeny jednou osamocenou službou nebo aktivitou (Cummings et al., 2011).

Proces probíhající na základní škole Broad Heat je možné částečně vysledovat na některých komunitních školách v ČR. Konkrétně na ZŠ a MŠ Angel v Praze, dále ZŠ Pavlovská v Brně a zejména pak na ZŠ a MŠ Višňové. To nám může poskytnout zajímavé srovnání, jak dochází k transformaci na komunitní školu v prostředí českého školství, kde není aplikována žádná ústřední strategie podpory konceptu komunitní školy.

Začneme na ZŠ a MŠ Angel, která má v rámci komunitních škol v ČR specifické postavení dané jednak délkou realizace konceptu komunitního vzdělávání a také svým profilovým zaměřením jazykové školy nabízející biligvní vzdělávací program. Jedinečná je škola také z hlediska rozlehlosti své budovy, která představuje čtyř pavilonový objekt s nástavbou.

Koncept komunitní školy je na škole cíleně rozvíjen od roku 1997, kdy přišla ze strany Nadace OSF nabídka účasti v projektu Rozvoj komunitních škol. Ten nabízel prostředky a

pomoc pro to, aby vznikaly komunitní školy. Díky tomu vznikly v ČR první tři komunitní školy – na této škole v Praze Modřanech, a dále v Plzni a v Mostě – Chánově. Pražská a plzeňská škola fungují jako komunitní školy dodnes a podílejí se na rozvoji dalších komunitních škol (Vik, Vrzáček, 2005, s. 1).

Koncept komunitní školy je v představené škole úzce spojen s programem Začít spolu. Tento program ovlivnil jak její vztah ke spolupráci s rodiči, tak i spolupráci rodičů se školou. Jedním z principů Začít spolu je spolupráce školy a rodičů (komunity) přímo dána – ostatně se tento koncept odrazil i v samotném názvu programu.

Na škole od počátku působí komunitní koordinátor, který v rámci komunitního centra řídí realizaci všech aktivit spojených s kroužky a aktivitami zaměřenými na celou komunitu a posilování role školy v rámci této komunity. Funguje zde několik školních klubů, ve kterých se angažují nejen žáci, ale i rodiče či prarodiče. V rámci komunitního centra se konají také akce spojené s aktivním zapojením žáků do života školy – nejen při projektovém vyučování, ale třeba i v rámci činnosti školního parlamentu. Vše vychází ze sdíleného přesvědčení, že provozovat školu je drahá záležitost, a proto je smyslem ZŠ Angel, aby fungovala celý den, často i o víkendech a mohla sloužit celé komunitě právě i večer, o víkendech, ve všech vhodných časech, ve kterých se tak mohou lidé scházet.

Škola má propracovaný koncept rozvoje dětí od nejtělejšího věku, přičemž průřezovým tématem je jazykový rozvoj. Proto škola nabízí možnost už předškolním dětem rozvíjet své jazykové kompetence, přičemž tato možnost je dána i rodičům a prarodičům dětí, které ještě nenavštěvují mateřskou školu.

Škola se se svou koncepcí snaží vyjít vstříc potřebě rodičů, žádajících komplexní vzdělávání. Proto je základ postaven na projektové výuce, nejsou zde klasické předměty, témata projektů si často děti volí a plánují je společně se svými učiteli. Projekt trvá různou dobu podle náročnosti – škola vždy začíná komunitním kruhem, kde se žáci připravují na vyučování, poté následuje gramotnost, což nejvíce podobné klasické výuce, pak pokračují v centrech aktivit (čtení, psaní, matematiky, ateliér). Z každého projektu mají děti mnoho materiálů. Ty jsou v deskách, které si též dítě vytvoří vzhledem k tématu. Takže z každého projektu je pak složka prací. Každá složka je zaměřena na určitý předmět, učivo či aktivity podle projektu. Učitel dbá na to, aby dítě prošlo všemi centry aktivit daného projektu. K tomu je učitel také zároveň motivuje. V centrech pracují děti společně a pomáhají si. V tomto okamžiku do vzdělávacího procesu aktivně vstupují také asistenti. Mnoho asistentů vzešla z řad rodičů žáků školy. Otevřenost školy, která umožňovala jejich návštěvy v hodinách, vedla k tomu, že začali

učitelům v hodinách pomáhat ve stále větším množství aktivit. K tomu ředitelka školy dodává: „*V jistém okamžiku někteří rodiče řekli, že by chtěli ve škole pracovat. K tomu došlo zejména tehdy, když dali dítě do školy a do školky, tak hledali způsob aktivního a smysluplného naplnění času.*“ Tento trend byl podpořen navázáním užší spolupráce s rodičovským centrem v Modřanech, které později realizovalo komplexní program na vzdělávání pedagogických asistentů. Takhle do školy přišli například i rodiče z USA, kteří už několik let bezplatně působí jako rodilí mluvčí vyučující v 1. ročníku. Škola jim na oplátku umožňuje konat ve škole mše.

Otevřenost v komunikaci školy podporuje také portfoliové hodnocení. To patří k dalším z principů programu *Začít spolu*. Jak se shodují učitelé i rodiče, tak až při jeho používání zjistili, jaké všechny výhody nabízí. Například, že žák má možnost ukládat všechny své práce, které by se jinak ztratily v nedohlednu. To pak umožní reflektovat žákovskou práci ve všech oblastech, a především v časovém horizontu, což je obrovskou výhodou. Samozřejmě těchto výhod pak využívají nejen učitelé, ale i žactvo a v neposlední řadě rodiče.

Na škole používají dva druhy portfolio: portfolio sběrné, do kterého se zařazují všechny práce dítěte, a portfolio výběrové, které obsahuje jen důležité práce, ať již z pozice vyučující/ho, dítěte či rodiče, a zároveň další oficiální dokumenty. Do sběrného portfolio si děti ukládají všechny své práce – bez výběru. Výběrové portfolio je sbírkou samostatných žákovských prací.

Do výběrového portfolio jsou ukládány pouze některé práce z těch, které během výuky vzniknou. Musí tedy dojít ke třídění. Do výběrového portfolio mají možnost vkládat práce všichni zúčastnění, tj. dítě, vyučující, rodiče. Učitel do něj vkládá čtvrtletní a pololetní testy a další významné práce, ať již testové, tak další práce vypovídající o pokroku žáka, eventuálně o regresi. Učitel výběrové portfolio na konci prvního stupně předává třídnímu učiteli/učitelce druhého stupně. U obou případů portfolio je důležité sledovat důvody změn výkonu žáka. Portfolio je přínosné zejména proto, že se děti ke své práci mohou vracet i po delším čase. Pro rodiče portfolio znamená vypovídající materiál o práci jejich dětí.

V duchu spolupráce a otevřené komunikace probíhají i třídní schůzky, na kterých si rodiče společně s učitelem plánují, co a jak budou jako třída dělat do budoucna. Důležitým momentem je, že rodiče se na naplánovaných akcích aktivně podílejí. Není výjimkou, že organizují společné akce k začátku školního roku či oslavují narozeniny. To, že se rodiče spolu často neformálně setkávají, usnadňuje řešení případných problémů či konfliktů. Škola není nucena zbytečně vstupovat do řešení takových sporů, protože rodiče si řadu věcí dokážou

vyřešit sami mezi sebou. V rodičovských orgánech školy působí v řadě případů i rodiče, kteří už nemají ve škole děti. Důvodem pro jejich angažovanost je to, že je to baví, že se stále cítí součástí školní komunity.

Škola věnuje spolupráci s rodiči mnoho času. Jak uvádí ředitelka i rodiče, tak jejich schůzky trvají dlouho do večera a podle potřeby jsou velmi časté. Ředitelka školy k tomu doslova říká: *„Máme skvěle spolupracující rodiče žáků a skvělý tým zaměstnanců. I naše žáky vedeme ke spolupráci. Partnerské vztahy nejsou pro nás prázdným pojmem, mám radost, že se je daří společně rozvíjet. Nejenže s rodiči vždy kdo ve většině případů iniciuje zásadní změny. Současná generace rodičů je už více znalá a informovaná i co se problematiky zdravého stravování týče. Rodiče zkrátka chtějí pro své děti vynikající úroveň nejen ve vzdělávání, ale i ve stravování. Víte, co na rodičích našich žáků oceňuji nejvíce? To, že nám nikdy neříkají: ‚Potřebujeme,‘ ale naopak se ptají: ‚Co potřebujete vy? Jak můžeme pomoci?‘“*

Už od roku 1995 naplňuje škola koncept konzultací, na kterých se účastní rodič, žák a učitel. Ředitelka si vzpomíná, jak ji jednou oslovil vysoce postavený úředník státní správy a ptal se: *„Paní ředitelko, jak mám v práci vysvětlit ten systém rodičovských konzultací, které děláte u vás na škole? U nás v práci mi to nechtějí věřit, že dítě může ze svého pohledu přímo vysvětlit, proč se něco děje či ukázat svůj plán, ze kterého je vidět, co dokázalo, co přečetlo a podobně.“* Toto rodiče velmi oceňují a je to také jedním z pravděpodobných důvodů pro jejich angažovanost v nabídce podpory školy v rámci činností, které sami mohli zajistit.

Koncept otevřenosti se škole daří naplňovat i ve vazbě na v poslední době stále aktuálnější téma bezpečnosti. Každé ráno se musí rodiče při vstupu do budovy prokazovat speciální kartou, kterou od školy obdrželi. Zvláštní kartu mají také pro vstup na kroužky, které se realizují v komunitním centru a do kterého vstupují přes zvláštní recepci.

Vedení školy se snaží všemožně dávat najevo, že škola je věc veřejná, a proto by měla zajímat všechny členy obce. Zástupce místní samosprávy se s vedením a rodiče shodují v tom, že v modřanské komunitě radnice podporuje, aby různé organizace měly možnost se seznámit, setkat, vědět o sobě. Hledá prostor, ve kterém je prázdný a různé subjekty a zájmové skupiny si tak mohou vzájemně pomoci. Díky tomu vznikl před školou park, který je zde dodnes. Rodiče například píší granty a starají se o realizaci projektů, což škole uvolňuje kapacitu pro jiné činnosti. Rodiče vedou i řadu kroužků – škola se jich pravidelně (většinou dvakrát za rok) ptá, co by chtěli dělat a o co mají zájem. Díky aktivizaci rodičů se mezi nimi podaří ustavit operativní týmy, které mají vhodnou skladbu kompetencí pro úspěšnou realizaci nějaké aktivity.

S podobným konceptem se můžeme setkat na ZŠ Pavlovská v Brně, která byla jednou z prvních komunitních škol na Moravě. Škola aplikovala nejprve alternativní formy práce s problémovými žáky (divadlo, sport). Nositelem myšlenky byl zástupce ředitelky, který byl původně angažovaným rodičem, usilujícím po r. 1989 o výraznou proměnu stylu vzdělávání jako součást rozvoje občanské společnosti. Tento zástupce ředitelky postupem času začal ve škole propagovat princip úspěch pro každého. Nicméně tento přístup nebyl zdaleka přijat všemi učiteli (a to jak na 1., tak na 2. stupni). Jednalo se o menšinový přístup, se kterým se identifikovali zejména nově příchozí učitelé. Ředitelka školy inovativním prvkům vysloveně nebránila, ale také je nikterak nepodporovala. Postupně narůstalo napětí mezi školou a vedením městské části Brno – Kohoutovice motivované zčásti odporem tehdejšího vedení obce vůči politickým aktivitám zmíněného zástupce ředitelky, který vystupoval proti neprůhlednému rozhodování vedení obce v důležitých otázkách (rozpočet, přidělování dotací, veřejných zakázek apod.).

Identifikace školy s konceptem komunitní školy přišla s novým učitelem 1. stupně v roce 1998, který byl stručně obeznámen s konceptem komunitní školy a jehož představa otevírání školy veřejnosti a zapojování rodičů do života školy velmi souznělo s představami zástupce ředitelky o proměně školy a základního vzdělávání jako celku.

Došlo k viditelné proměně vztahů mezi žáky a některými učiteli, ale tato změna byla stále velmi selektivní a stále neprocházela napříč školou. Naopak někteří učitelé jako reakci proti liberálnějšímu přístupu vůči některým žákům s problémovým chováním ještě vystupňovali autoritativní přístupy vůči žákům. Mnohdy se jednalo o jednu a tutéž skupinu žáků, kteří tak byli pod výrazným stresem z nejednotného stylu výchovy aplikovaného ze strany učitelského sboru. Na škole vznikalo napětí, a to jak mezi učiteli, tak i mezi rodiči, z nichž mnozí považovali tradiční způsob výchovy a vzdělávání žáků ve škole za žádoucí a liberálnější přístup považovali naopak za nevhodný, neboť podle jejich názoru si žáci jenom hrají a neučí se. V těchto aspektech se však škola nevymykala poznatkům teorií organizační změny. Podle tvrzení odborníků je odpor ke změnám zcela přirozeným jevem. Podle mezinárodních výzkumů má při zahájení programu změny 60 – 80 % zaměstnanců obavy ze změny a mají k ní odmítavý postoj (Urban, 2003).

Souběžně s tím přetrvávalo napětí mezi zástupcem ředitelky a vedením radnice, protože zástupce ředitelky byl opakovaně v obecních volbách zvolen do místního zastupitelstva, a to mnohdy s nejvyšším počtem hlasů. Tento fakt mimo jiné potvrzuje trend, že učitelé a

lékaři jsou voliči v obecních volbách nejvíce preferovanou profesní skupinou mezi kandidáty (Palguta, 2017).

Vedení obce navíc přistupovalo velmi selektivně ke svým dvěma zřizovaným školám, přičemž škola, která se deklarovala jako komunitní škola, byla dlouhodobě veřejností vnímána jako horší. I když pro toto hodnocení neexistovaly objektivní parametry srovnání, projevovalo se to na trvale nižším počtu zapisovaných žáků do 1. ročníků oproti první škole, která byla považována za modernější a progresivnější zejména díky tomu, že po r. 1989 se stala jednou z prvních českých škol, které začaly využívat prvky alternativní pedagogiky, konkrétně Daltonský plán.

V důsledku klesající nativní křivky nastupovalo v daných letech stále méně žáků do 1. ročníků. V souladu s tehdejší celospolečenským trendem začalo vedení radnice usilovat o sloučení obou škol. Původně měl tento plán podporu vedení obou škol, nicméně postupně se objevovalo mnoho nejasností ohledně budoucího fungování spojeného subjektu, které ohrožovaly zajištění kvalitního vzdělávání žáků ve sloučeném subjektu (Lauermann, 2005).

Komunitní škola, zejména vlivem zástupce ředitelky a progresivního učitele 1. stupně, který v té době zastával pozici komunitního koordinátora, iniciovala aktivity směřující ke zprůhlednění celého záměru sloučení škol. Ukázalo se, že většina rodičů komunitní školy se sloučením nesouhlasí. Proto vedení radnice ve vypjaté atmosféře od tohoto záměru ustoupilo. Mezitím však odešla ze své funkce ředitelka školy. Původně deklarovaným důvodem bylo usnadnění otázky obsazení postu ředitele ve sloučeném subjektu, protože odchodem jednoho ze stávajících ředitelů by se eliminoval případný boj o nástupnictví. Na komunitní škole proběhla formální inspekce ze strany ČŠI. Krátce po jejím skončení odešla bývalá ředitelka na post řadové školní inspektorky.

Postupem času se kolem školy vytvořilo jádro aktivních rodičů a bývalých žáků, kteří výrazně ovlivňovali vnitřní klima a atmosféru školy. Zejména se však projeví jako výrazní obhájci školy ve sporech s radnicí. Zástupce bývalé ředitelky byl jmenován ředitelem školy a plně se soustředil na její vnitřní proměnu. Ta se podařila, nicméně jako kritický moment se ukázalo to, co jej vedlo k motivu prvotní změny vzdělávání po roce 1989 – zapojení žáků do života školy skrze princip „úspěch pro každého“. Do školy začali být rodiči zapisováni žáci, kteří měli na jiných školách problémy (výchovné i prospěchové). V určitém okamžiku jich zde byla nadprůměrná koncentrace a škola přestala být schopna zvládat jejich integraci. To vyvolávalo konflikty, nespokojenost rodičů i nárůst sociopatologického chování, dokonce se

projevující i prvky šikany. Postupem času se situace stabilizovala, nicméně škola mezitím některé postupy komunitní školy opustila.

Základní škola v jihomoravské obci Višňové na Znojemsku sama sebe definuje a vnímá jako komunitní centrum obce, které dětem i dospělým nabízí množství možností pro aktivní trávení volného času a setkávání a jejich seberealizaci. Specificky chce přispět k získání lepšího postavení nezaměstnaných z jejího okolí na trhu práce a ke zvýšení úrovně znalostí a dovedností pracujících zařazených na různých pozicích ve firmách v obci a v okolí.

Když se podíváme do minulosti, tak vidíme školu, na níž veřejnost pohlíží jako na vzdělávací instituci, na místo, kam dochází děti proto, že zde plní povinnou školní docházku, získávají základní vzdělání a není tedy žádný důvod zajímat se o to, co se v ní děje. Rodiče některých žáků školu navštěvují v době třídních schůzek a mimo tuto dobu pouze na pozvání učitele nebo vedení, aby řešili zpravidla problémy ve výchově a vzdělávání svých dětí. Na veřejnosti se škola prezentuje dvakrát ročně tak, že její žáci s určenými učiteli zajišťují kulturní vložky při vítání nových občánků a na každoročním předvánočním setkání se seniory. Tedy na akcích pořádaných zřizovatelem. Mezi učiteli převládá názor, že rodiče nemají co mluvit do vzdělávání svých dětí, odborníci jsou oni, škola by měla pouze učit, a ne se rozptylovat dalšími činnostmi. Děti nejsou motivovány, ve sborovně často zaznívá: Ti dnešní žáci... Pokud nastane nějaký problém, řeší ho často na základě stížnosti Česká školní inspekce nebo zřizovatel. Vedení školy si stěžuje na nedostatek finančních prostředků, škola je odkázána pouze na příspěvek zřizovatele. Úspěšnost žádostí o granty a sponzorské dary je nulová.

Do téhle školy přichází nový ředitel, vzešlý ovšem z prostředí zdejších učitelů, který pokládá ostatním jednoduchou, ale zásadní otázku: „Jak to můžeme změnit?“ A dochází k závěru, že jedním z možných řešení je koncept „otevření školy“, posílení komunitní dimenze a proměnu školy na sociální, kulturní a vzdělávací centrum obce.

Důležité byly zejména dva aspekty – vytvořit školu, která dokáže vyjít vstříc potřebám co největšího počtu obyvatel a také lepší využití kapacity školy. Ředitel školy to vyjadřuje následovně: „*Společné vzdělávání dětí s rodiči vede k cílenému získání vztahu k celoživotnímu vzdělávání, naučit se učit.*“ Dalším motivem byla touha něco podnikat a zviditelnit se, využít potenciál školy, profilovat se, zlepšit spolupráci s veřejností a otevřít se jí.

Na začátku byla vize ředitele, který chtěl realizovat kurzy pro veřejnost v oblasti jazyků a keramiky. I předtím probíhal například adventní jarmark, ale právě díky ředitelovu úsilí se zintenzívnila spolupráce s dalšími spolky a organizacemi v obci. Ředitel stále hledal

možnosti, jakou nabídku lidem poskytnout ve vazbě na jejich potřeby. Sám ředitel k tomu dodává: „*V konkurzu jsem představil myšlenku a vizi komunitní školy. Teoreticky jsem o tom moc nevěděl, ale studoval jsem ji v praxi a chtěl jsem, aby škola nebyla uzavřená veřejnosti.*“ Podnět přišel potom zvenčí, kdy byli oslovováni z řad dospělých, a proběhly první kurzy ICT a cizích jazyků. Do budování komunitní školy se zapojili učitelé, ekonom i školník. Proběhla anketa na veřejnosti, následně proběhlo angažování lektorů. Po kontaktování Mgr. Markem Lauermannem se zapojili do projektů Nové školy o.p.s. (neziskové organizace, která byla po roce 1989 více než 20 let jedním z největších propagátorů myšlenky komunitních škol v ČR).

Důležitá byla ochota začít změnu především u sebe. Prvotní bylo odhodlání změnit současný stav a vlastní přesvědčení o tom, že myšlenka budování otevřené (komunitní) školy je správná a že tímto směrem chce školu vést. Ředitel proto ostatním školám doporučuje: „*Budte otevření všem podnětům, rozdělujte smysluplně kompetence. Na druhém místě stojí přesvědčení vašich kolegů, pedagogických i nepedagogických pracovníků školy. I oni musí přijmout tuto myšlenku za svou, ztotožnit se s tím, že činnost školy je postavená na partnerství různých účastníků vzdělávání. Úmyslně jsem použil slovo ztotožnit. Nelze zde nic nařizovat. Nutností je, aby alespoň většina pracovníků pochopila nutnost změny a přínosy snahy „otevřít“ školu.*“

Do mapování výchozího stavu přizvala škola nejen žáky, pracovníky, rodiče, ale i další obyvatele obce, kteří s ní „nemají nic společného“, nicméně to všechno jsou skupiny, u nichž je důležité znát jejich potřeby. Pro školu bylo důležité znát také názor zřizovatele, školské rady, představitelů obcí, ze kterých do školy dojíždějí žáci. Zastupitelé díky tomuto přístupu akceptovali pohled ředitele, i když nevěděli, co se bude v rámci komunitního programu odehrávat. Dnes už je koncept komunitní školy hodnocen velmi pozitivně. Nápomocni byli i členové občanských sdružení, které školu podporují (např. sdružení rodičů).

Na základě prvního mapování vznikla nabídka kurzů pro veřejnost, která zpočátku obsahovala kurzy zaměřené na jazykové a IT dovednosti. Zájem o ně trvá, ale prvotně byl samozřejmě boom – jazyky ovšem dodnes probíhají v několika bězích. Nicméně se záběr aktivit díky pravidelnému mapování potřeb flexibilně přizpůsobuje potřebám veřejnosti. Aktuálně je důležitou komunitní aktivitou vzdělávání seniorů v rámci Univerzity třetího věku. Podařilo se vytvořit tradici aktivit pro celou obec, např. pochod nazvaný Višňovská patnáctka, což je pochod na 15 km. Když klesal zájem o tuto aktivitu, která před cca 3 – 4 lety byla velmi navštěvovaná, škola se začala ptát po příčinách. A poměrně snadno díky aplikaci uvedeného způsobu mapování potřeb (diskusní setkání v kombinaci s dotazníky) zjistila, že veřejnost by

přivítala možnost absolvovat trasu na kolech. A tato změna způsobila, že akce je opět velmi populární a hodně navštěvovaná rodinami s malými dětmi, pro něž byl pochod příliš dlouhý.

Škola se nachází v regionu, kde je vysoká nezaměstnanost a špatná dopravní obslužnost. Škola přitom vnímá, že představuje velký potenciál pro to překlenout nedostatek aktivit pro veřejnost. Těmito kapacitami disponuje jak z hlediska lidských zdrojů (má kvalifikované učitele), tak prostorových kapacit (učebny, tělocvična, hřiště), které jsou v době po ukončení školního vyučování nevyužity. S posilováním komunitního rozměru školy postupně přichází i lepší řešení problémových situací vzhledem k jinému, pozměněnému vnímání školy rodiči. Z hlediska vzdělávacího programu došlo k dobrému propojení výuky s praxí a životem v obci, která ji obklopuje a v níž žije. Zástupce zřizovatele k tomu dodává, že koncept komunitní školy je přínosem i pro místní obyvatele, kterým dříve chyběla nabídka dostupného vzdělávání v jazycích. A vlivem finanční náročnosti a nižší socioekonomické úrovně bylo pro ně poměrně náročné navštěvovat kurzy mimo obec. V obci navíc působí středně velký podnik Agroservis, který má řadu obchodníků, jež musí denně komunikovat se světem. A to se skvěle prolulo s představou ředitele školy, že se škola má přiblížit lidem. A to nejen ve vlastní obci. Neméně významná je totiž pro školu možnost zvýšení své konkurenceschopnosti, neboť se i na ní intenzivněji než dříve projevuje boj o žáka mezi různými školami v regionu. Proto vždycky vyhledávala i příležitost pro setkání se starosty okolních obcí. Ty se snaží získat žáky za každou cenu (např. placení malým obcím za to, že pošlou žáky právě k nim). ZŠ Višňové se ve shodě s obcí těmto praktikám vyhýbá a klade důraz právě na zvýšení kvality poskytovaného vzdělávání, které se snaží vnímat jako celoživotní aktivitu. Díky tomu má škola skvělý zvuk v širším regionu.

Co se týká náhledu na školu, došlo k posunu veřejného mínění nejenom směrem k učitelskému povolání, které získalo větší prestiž, ale i ve zpětné vazbě, neboť kladné vnímání učitelů veřejností vede k jejich spokojenosti. Změnil se také přístup rodin ke vzdělávání. Odehrává se zejména jazykové vzdělávání, ale ceněná je i výuka v rámci kurzů keramiky. Zástupce zřizovatele to doplňuje následovně: „*V první chvíli mě překvapil zájem veřejnosti o kurzy. Od nás je daleko do městských center a vzdělávací, stejně jako kulturní nabídka nebyla velká, a tak nabídka školy byla pro řadu lidí nástrojem k vlastní realizaci (zejména u maminek na mateřské dovolené).*“ Rozvinula se také spolupráce s obcí, s hasiči a dalšími organizacemi a spolky. Zřizovatel přestal vnímat školu jako organizaci, jejíž provoz stojí velkou část obecního rozpočtu, ale jako partnera, který je schopen výraznou měrou přispět ke zkvalitnění života v obci. Je si vědom jejího potenciálu (prostory, lidské zdroje, vybavení) a společně

plánuje jeho využití, zapojuje žáky do rozvoje obce (projekt úpravy parku před školou a vytvoření hřiště podle představ žáků).

Ředitel vnímá, že participace s obcí při vyhledávání zdrojů je malá, protože zřizovatel spíše spoléhá na vlastní aktivitu školy. Obec ji podporuje v těchto činnostech, nicméně škola je tím, kdo podněcuje a spouští proces aktivizace obce, včetně efektivního využívání zdrojů v komunitě obce. Nicméně ředitel školy připouští, že obec by mohla koncept komunitní školy ještě více využít a provazovat dlouhodobější strategie svého rozvoje právě s kultivací a rozvojem komunitního rozměru školy.

Ředitel to dokresluje následovně: *„Abychom zjistili efekt dopadu komunitního vzdělávání na cílové skupiny, pravidelně pořádáme jednou za dva roky výzkum, ve kterém se zobrazí počet absolventů kurzů, jak široké bylo spektrum aktivit a účastníků, složení cílových skupin.“* Cílové skupiny jsou díky širokému zájmu veřejnosti velmi různorodé, např. vrcholný management Agroservisu, matky na mateřské dovolené atp. Dalším efektem je také získávání finančních prostředků pro školu, které je snazší a jednodušší, když cílovou skupinou nejsou primárně jen žáci.

Škola má u veřejnosti větší podporu, ředitel školu více otevřel. Dříve převládal pohled, že škola je jen pro děti, ale dnes už většina obyvatel obce přijímá ředitelem rozvinutou myšlenku, že škola má být pro všechny. Škola pro ně již není pouze vzdělávací institucí pro děti, ale místem pro setkávání a vlastní vzdělávání. Je klíčovým partnerem komunitního života regionu. Posílila se navíc příslušnost právě „k naší škole“. Pro účastníky nabízených aktivit i rodiče to přestala být „základní škola tam a tam“, ale „jejich škola“.

Změnilo se vnímání školy veřejností (rodiči i ostatními), zlepšily se vztahy mezi školou a rodiči, ti se stávají chápavějšími. Jsou většinou sami účastníci vzdělávacích i jiných aktivit, setkávají se v prostředí školy s učiteli svých dětí, jsou partnery ve vzdělávání, mohou se k němu vyjadřovat. Problémy se řeší konstruktivně a včas, rodiče jsou zvyklí komunikovat se školou. Činnost školy obec reprezentuje.

Koncept komunitní školy dokáže významně zhodnotit práci učitelů, umožní jejich prezentaci na veřejnosti a neméně důležité jsou neformální setkávání s veřejností. Pro žáky je velmi významné propojení vzdělávání s praxí v běžném životě, např. jiný náhled na školu bude mít rodič, když bude sledovat, jak jeho dítě využívá nabyté teoretické znalosti v praktické přípravě konkrétní akce pro své spolužáky nebo pro veřejnost.

Koncept komunitní školy pomohl žákům i v tom, že vzdělávání rodičů mj. ukázalo, kterým směrem se má vzdělávání dětí ubírat, zejména v oblasti jazykové výuky, která se tak

zkvalitnila (výuka AJ i NJ). Pro rodiče začleněné do kurzů to znamenalo lepší a širší poznání školy. Rodiče se zapojují i do tradičních akcí jako je běh Višňovská patnácka apod. Rodiče vidí, co se s dětmi dělá. Klíčovým podpůrným faktorem bylo, že sbor podporoval a následoval koncept předestřený ředitelem školy. Členové sboru ovšem byli také poměrně vyzrálí profesionálové – určité rozpaky u nich panovaly spíše zpočátku, ale to se uklidnilo a dnes hodnotí tyto aktivity jako přínos. Veřejnosti tento koncept nabízí zejména aktivní trávení volného času.

Naplňování konceptu komunitní školy má vliv na okolní obce. Škola i zřizovatel bojují o větší naplněnost školy a díky všem aktivitám místní školy je to snazší. Do komunitní školy jsou zapojeni i rodiče z okolních vesnic, což opět napomáhá zviditelnění školy i obce. Škola dostala díky budování a posilování své role v komunitě příležitost podělit se o své zkušenosti v rámci řady konferencí na národní i mezinárodní úrovni, což jí umožnilo zapojit se do celosvětové sítě komunitních škol, vytvořené Mezinárodním centrem kvality komunitních škol ICECS v Coventry (Velká Británie). Díky dlouhodobým zkušenostem v oblasti komunitního vzdělávání byla jako jedna z deseti škol v ČR (a celkem sedmdesáti škol ve světě) zařazena do mezinárodního projektu „Ověřování standardů kvality komunitních škol“ a také předmětem několika evaluačních průzkumů, které vyvrcholily účastí ve výzkumu Study on Implementing the Community Schools Concept across nine countries, realizovaném v rámci mezinárodního projektu International Standards for Community Schools: Dissemination of Community Schools Concept v letech 2015 – 2017.

Zapojením školy do života obce, regionu se ještě více podaří přiblížit vzdělávání běžnému životu, žáci si uvědomují, že jsou jeho součástí. V reálném prostředí se přirozeně rozvíjí kompetence žáků a zároveň se posiluje jejich vědomí, že nemohou být pouhými konzumenty.

6 INTERPRETACE A DISKUSE VÝSLEDKŮ

V předešlé kapitole práce byly prezentovány ucelené výsledky výzkumu týkající se konceptu komunitní školy. V následujících pasážích textu jsou interpretovány a diskutovány nejpodstatnější nálezy vyplývající z výzkumného šetření, především pak k výzkumným cílům a otázkám, jež byly specifikovány v kapitole 4.5 této práce.

6.1 Diskuse k problematice vazby konceptu Komunitní školy na obsah a způsob předávání kurikula

Současný pedagogický výzkum doposud hlouběji nezkoumal vývoj konceptu komunitní školy a nemapoval celkové možnosti a limity jeho aplikace v prostředí českého školství. Objevují se dílčí výstupy na úrovni výzkumů týkajících se souvisejících témat jako je spolupráce s rodiči (zejména výzkumy doc. Rabušicové a Ústavu pedagogických věd FF MU v Brně – např. Mezigenerační učení: děti, rodiče a prarodiče v neformálním vzdělávání a v informálním učení, Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy), inkluzivní anebo celoživotní vzdělávání anebo na otázky komunitního vzdělávání sociokulturně marginalizovaných skupin (např. terénní výzkum o.p.s. Člověk v tísní zejm. Segregační aspekty "proromských" politik z roku 2007), nicméně mezi těmito jednotlivými oblastmi nejsou hledány vzájemné souvislosti, které jsou na základě zkušeností ze zahraničních výzkumů i praxe obsaženy právě v konceptu komunitní školy.

V zahraničí hrají důležitou roli výzkumy realizované především v USA, kde se, zejména díky úsilí Koalice pro komunitní školy (The Coalition for Community Schools), podařilo myšlenku komunitních škol nejen velmi zpopularizovat, ale učinit z ní předmět hlubšího pedagogického bádání. Jednou z nejzásadnějších studií, které ovlivnily nahlížení komunitních škol, byla kniha Joy Dryfoosové "Inside Full Service Community School", napsaná v roce 2002 ve spolupráci se Sue Maguireovou, která vytvořila „cestovní mapu“ toho, jak je možné postupovat při budování a posilování role školy v komunitě. Inspirativní jsou v tomto ohledu také výsledky práce Jane Quinn shrnuté v obsáhlé studii „Building Community Schools: A Guide for Action“ (Quinn, 2014). Hlavním přínosem je prokázání přímé vazby naplňování klíčových prvků komunitní školy (zejména silný lídr v čele školy, proinkluzivní přístup, zapojení rodičů, demokratický styl řízení) a dobrých, nebo alespoň zlepšujících se výsledků žáků a klimatu školy.

Do popředí zájmu vystupuje téma partnerství, kde jsou hledány a zkoumány klíčové faktory pro ovlivnění kvalitního partnerství mezi školou a rodiči. To bylo také tématem národní konference Koalice pro komunitní školy ve Spojených státech, nazvané „Zvyšování úrovně partnerství školy a komunity: Strategie komunitní školy“. Tento název vycházel z nového, stejně nazvaného metodického průvodce (Melaville, Jacobson, Blank, 2012). Ten na základě ověřených prací a řady výzkumů popisuje co, proč a jak rozvíjet v rámci šíření systému rozvoje komunitních škol.

Koncept komunitní školy patří k nástrojům, které pomáhají život „neprivilegovaných“, marginálních skupin významným způsobem zlepšovat. Pomáhá především tím, že lidem bezmocným dává moc, tj. pomáhá jim objevovat vlastní „schopnost k nějakému působení, způsobilost k tomu, něco vykonat“; tím poukazuje na možnost změny a na oprávněnost požadavku dožadovat se svých práv a plnit své povinnosti, být aktivním spoluvůrcem života společnosti a usilovat o vlastní rozvoj.

Každá škola v Anglii, ve Skotsku a Walesu převzala určité prvky z modelu komunitní školy, jak je formulovala společnost Children's Aid Society (CAS) ze Spojených států. Stejně tak je tomto modelu vybudováno a funguje asi sto škol v Nizozemí. V menší míře strategie CAS pilotovaly školy v Kolumbii, Jižní Africe a v ČR.

Situaci na komunitních školách u nás poprvé monitorovala zpráva Stav komunitních škol v ČR. Pro tuto práci se klíčovou jeví především reflexe tehdejší situace komunitních škol a komunitního vzdělávání. Z ní vyplývá, že systém komunitního vzdělávání byl u nás, v době svého vzniku, tvořen těmito složkami: komunitními školami, komunitními centry, zastřešující organizací a jejich vzájemnými vztahy (Vik, Vrzáček, 2005, s. 3). Nicméně bližší analýza tohoto stavu ukazuje, že řada uvedených složek zůstala v podobě nenaplněného záměru, který nebyl realizován. Komunitními centry jsou míněna sdružení, zřizovaná dle zákona č. 80/1990 Sb., zaměřující se na život komunity v té které oblasti, přičemž styčným bodem všech je všestranný rozvoj občanské společnosti. Největší nenaplněný potenciál leží v otázce střešní organizace. Autoři zprávy chtěli iniciovat její vznik, neboť ji na základě zahraničních zkušeností považovali za velmi důležitou pro další rozvoj komunitního vzdělávání. Poukazovali také na nutnost existence servisní organizace, která má vytvářet prostor pro dialog, odhalování bariér potřeb a podporu škol (Vik, Vrzáček, 2005, s. 3). S tímto požadavkem se shodují i výstupy Analýzy připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje

komunitních škol (Lauermann et al., 2008), a proto byl tento požadavek jedním z hlavních důvodů pro vznik záměru Rozvoj komunitních škol v ČR, zkráceně ROZKOŠ.⁷

V letech 2000 – 2002 realizovala Nová škola, o.p.s. projekt financovaný Nadací Charlese Stewarta Motta Podpora komunitních škol. Projekt podporoval vznik komunitních škol v etnicky smíšených školách s převahou romské populace (ZŠ Křenová – Brno, CZŠ Přemysla Pittra – Ostrava, ZŠ Havlíčkovo náměstí – Praha, ZŠ Předlice – Ústí nad Labem). Předmětem projektu byla finanční, organizační a metodická podpora škol při jejich přeměně na centrum komunity. V rámci projektu probíhaly tréninky a školení v oblasti budování týmů, fundraisingu a public relations, byl vydáván společný časopis a v neposlední řadě vzniká Liga komunitních škol – první pokus o zřízení organizace sdružující komunitní centra. Na základě dosažených výsledků se Nadace Charlese Stewarta Motta rozhodla v dalších třech letech financovat pokračování tohoto projektu.

V roce 2002 vznikl další projekt zaměřený na podporu rozvoje komunitního vzdělávání jako součást projektu Varianty – interkulturní vzdělávání. Ten je financován prostřednictvím iniciativy Equal, tedy ze zdrojů EU a státního rozpočtu ČR. Od školního roku 2002/2003 byly aktivity navržené v rámci projektu realizovány na šesti školách (ZŠ Křenová – Brno, CZŠ Přemysla Pittra – Ostrava, ZŠ Tábořská – Praha, ZŠ Višňová, ZŠ Kohoutovice – Brno a ZŠ Předlice – Ústí nad Labem). Školy během projektu úspěšně zavedly plány komunitního vzdělávání. Vzájemné předávání zkušeností z oblasti zavádění komunitního vzdělávání do reality poprvé proběhlo v České republice na mezinárodní úrovni v listopadu 2004, šlo o Mezinárodní konferenci o komunitním vzdělávání.

Projekt Přeměna základních škol na vzdělávací centra místní komunity v rámci dlouhodobého programu Podpora komunitního vzdělávání zahájila Nová škola v lednu 2006. Cílem tohoto projektu bylo podpořit proces přeměny škol na centra místní komunity a zkvalitnit systém jejich nabídky celoživotního vzdělávání místním občanům. Projekt probíhal v Praze na školách, které pracují s dětmi cizinců, a školách z oblastí s významným zastoupením romské komunity (ZŠ Grafická, Praha 5 – Smíchov; ZŠ Lyčkovovo náměstí, Praha 8 – Karlín; ZŠ Hanspaulka a MŠ Kohoutek, Praha 6 – Hanspaulka; ZŠ Hostýnská, Praha 10; ZŠ Mikoláše Alše, Praha 6 – Suchdol; ZŠ Školní, Praha 4; ZŠ Kořenského, Praha 5 – Smíchov).

Na jaře roku 2006 se na poli komunitního vzdělávání konstituuje nový subjekt Národní síť venkovských komunitních škol (se sídlem v Borech). Tato organizace si podobně jako Nová

⁷ Anotace projektu dostupná on-line www.msmt.cz/file/2316_1_1

škola, o.p.s. klade za cíl propagaci a šíření komunitního vzdělávání do českých škol, konkrétně škol venkovských. Přináší však poněkud odlišné – užší pojetí komunitní školy, komunitní škola je chápána jako součást základní školy zaměřená pouze na vzdělávání dospělé populace (Národní síť, 2009).

Z výsledků výzkumu provedeného v této práci vyplývá, že počet škol, které komunitní aktivity vyvíjejí, ale jako komunitní se neoznačují, převažuje nad počtem těch, které se ke komunitnímu vzdělávání hlásí i svým označením. Tím se i na našem poměrně malém vzorku sledovaných škol potvrzuje závěr z Analýzy připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol z roku 2008, která konstatuje, že: „*Počet škol vyvíjejících komunitní aktivity, ale jako komunitní neoznačených (80 %) jednoznačně převyšuje počet těch, které se jako komunitní označují (20 %)*“ (Lauermann et al., 2008).

Zaměření jejich činnosti se liší podle toho, zda se jedná o školu základní nebo střední. V rámci základní školy budou aktivity zaměřené zejména na rodiče dětí, spolupráci s místními organizacemi, vytváření prostoru pro volnočasové aktivity a předávání znalostí a dovedností mezi více generacemi obyvatel komunity. Střední školy nasměrují svou činnost zejména na vzdělávání dospělých a různé formy rekvalifikačního studia. Obě stejně pak mohou pronajímat své prostory zájemcům o pořádání kulturních, společenských, sportovních a také vzdělávacích aktivit, směřujících k posilování komunitní koheze (Lauermann, 2011).

V ČR je zatím stále nedostatečně prověřená a prozkoumaná pozice komunitního koordinátora. Pokud na škole koordinátor komunitních aktivit působí, pak jako člověk zodpovědný za činnost školního klubu anebo vychovatel školní družiny. Pokud je pozice ustavena, pak úzce spolupracuje s ředitelem školy a ve spolupráci s ním navrhuje plán komunitního vzdělávání, a to na základě potřeb komunity. Je zodpovědný za finanční zajištění, public relations a za evaluaci komunitního programu. Většina škol, které vyvíjejí komunitní aktivity, však žádného koordinátora nezaměstnává a koordinaci aktivit řeší jiným způsobem (většinou uvádějí, že jeho pravomoci a zodpovědnosti suplují ředitel školy). V námi sledovaném vzorku pěti škol pouze jedna dlouhodobě zaměstnává osobu komunitního koordinátora. Za největší současné překážky, které ve většině případů brání ředitelům škol zřídit pozici komunitního koordinátora, lze jednoznačně označit závazný ukazatel limitu pracovníků a faktickou nemožnost ho odpovídajícím způsobem platově ohodnotit (zařazení v rozmezí 9. až 12. platové třídy). To je v souladu se zjištěními Analýzy připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol, kde je uvedeno, že pouze deset ze sledovaného vzorku

čtyřiceti škol v rámci své organizační struktury zaměstnává komunitního koordinátora/-ku (Lauermann et al., 2008).

6.2 Diskuse k problematice typového rozdělení komunitních škol

Pod pojmem komunitní škola si lze představit mnohé. I pokud budeme vycházet z určitého jednotného vymezení komunitní školy jakožto jednoho možného modelu uspořádání systému školního vzdělávání, které byly vytvořeny s prvotním zájmem nabídnout lepší vzdělávací příležitosti dětem z nízkopříjmových čtvrtí a jejich rodin (Blank et al. 2012), setkáme se s tím, že každý z nás si pod takto fungujícím systémem a potažmo tedy komunitní školou představí něco jiného a různé věci budou mít pro takto fungující systém různou prioritu. Této skutečnosti jsme si vědomi, a proto jsme se snažili vymezit klíčové dimenze, jejichž celek tvoří nezbytný podklad pro to, abychom o nějaké školy mohli říci, že je či není komunitní školou. Tyto klíčové dimenze nám pomáhají vykreslit celkový obraz o tom, co vše je třeba k tomu, aby komunitní škola splňovala základní očekávané funkce. Samozřejmě je to také základní podklad vytvoření či ověření vhodnosti či funkčnosti evaluačního nástroje, kterým chceme detektovat míru komunitního rozměru školy.

V rámci práce byly ujasněny dimenze, které tvoří skupinu nahodilých kritérií, ale jsou souborem, podle kterého lze školu posuzovat komplexně, neboť obsahuje charakteristiky, které jsou určující pro posuzování komunitního chování školy. To znamená, že na školu nahlížíme jako na otevřenou soustavu, která má svoji strukturu a okolí, která je aktivována zevnitř i zvnějšku, to na ní vyvolává určité procesy. Svým okolím je tato škola ovlivňována, ale zároveň se do svého okolí také projevuje, což má pro okolí své důsledky. Soubor chování vytváří chování.

V tomto kontextu zjištěných výsledků vystupuje do popředí vize školy. Řada ředitelů na ni nahlíží jako na základní stavební kámen její proměny. Vize by měla být jasná a srozumitelná pro všechny, sdílená ve škole a v okolí, případně se zástupci místní samosprávy, s komunitou v dané lokalitě, zaměstnanci, rodiči a v neposlední řadě také s žáky. Pouze při pevně a názorně nastavené vizi je možné přesvědčit ostatní o jejím fungování. V tomto ohledu jsou výstupy našeho zkoumání v souladu s dalšími autory domnívajícími se, že bez strategické vize se případná změna školy stává nesrozumitelnou, což ubírá na důvěře tomu, aby se škola měla nějakým způsobem měnit (Topping, Maloney, 2005).

Zdroje pro další vzdělávání učitelů i dalších aktérů (zaměstnanců partnerských organizací, rodičů, různých zájmových skupin v okolí školy) musí zohledňovat v první řadě specifické

potřeby školy. Všichni aktéři, ale učitelé především, pracují za všech okolností jako tým a vzájemným předáváním kompetencí a sdílení zkušeností přispívají k zajištění kvalitního vzdělávání dětí. Komunitní škola se musí ve větší než obvyklé míře otevřít vnějšímu světu (lokálnímu, globálnímu, vesmírnému), protože má dětem otevřít a připravit cesty pro budoucí vzdělávání a nesmíme ji tedy chápat jako uzavřený systém. Jejím rysem je rovněž kooperace s dalšími vzdělávacími institucemi všech stupňů, zdravotnickým zařízením, alternativním vzdělávacím proudům a směrům, podnikatelským subjektům i kulturním organizacím typickým pro daný region. Profil komunitní školy se vyznačuje tím, že se zavazuje k určitým inkluzivním, nediskriminujícím a kosmopolitním hodnotám a zásadám. V tomto ohledu je velmi podobná inkluzivním přístupům, které inkluzí rozumí změnu, nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech žáků či studentů do procesu učení. Zapojit se znamená učit se společně s ostatními, sdílet a zažívat proces učení a vzájemnou spolupráci. Inkluze začíná tím, že připustíme odlišnosti mezi členy procesu učení, ale zároveň tyto odlišnosti respektujeme.

Při vývoji inkluzivních přístupů k výuce je pak mnohdy nasnadě rozsáhlejší změna ve třídách, ve sborovnách, na hřištích, a v neposlední řadě také ve vztazích s rodiči/pečovateli (Booth, Ainscow, 2002).

6.3 Interpretace výzkumných zjištění ve vazbě na základní typové rozdělení komunitních škol v ČR

Má-li být program komunitní školy skutečným přínosem pro život celé komunity, musí být do jeho tvorby a realizace zapojeni zástupci dětí, rodičů, místní samosprávy a školy jako rovnocenní partneři. Každý z nich potom přebírá svůj díl odpovědnosti za jeho fungování. Souvisejícím průvodním jevem bude i zvýšení zájmu veřejnosti o organizované aktivity.

Nezastupitelná je role ředitelů škol, kteří by měli převzít přímou odpovědnost za otevření školy veřejnosti. Běžnou součástí jejich práce by se mělo stát plánování komunitních aktivit, jejich pravidelné vyhodnocování, a hlavně neustálá otevřená komunikace s veřejností. Významná je i oblast vedení lidí a jejich motivace k naplňování vize školy, neboť každá strategie má naději na úspěch pouze tehdy, stane-li se společným vnitřním cílem každého jednotlivce.

Každá škola si buduje svůj originální nekopírovatelný model činnosti, přesto je žádoucí součástí budování komunitního vzdělávání vzájemná otevřenost, spolupráce a výměna

zkušeností mezi školami na společných setkáních. Jak ukazují příklady ze Spojených států, Velké Británie, Maďarska a dalších zemí, bylo by možné tomuto procesu výrazně napomoci vytvořením zastřešující organizace, jejímž posláním by bylo podporovat komunitní školy jako prostředek pro posilování škol, rodin a komunit tak, aby společně napomáhaly zlepšit učení dětí, skrze sdílení informací, dobrých praktik a úspěšných projektů, budování pochopení u širší veřejnosti a vytvoření finančních zdrojů na podporu komunitních škol. V různých zemích existuje poměrně velké množství komunitních škol. Jedna od druhé se velmi liší, ale přesto sdílejí určité společné znaky a charakteristiky, konkrétně úzce spolupracují s rodiči a širší komunitou při definování potřeb vyžadovaných holistickým, celistvým přístupem k práci s dětmi. Často se komunitní školy objevují ve znevýhodněných čtvrtích a oblastech. Jedná se o oblasti, ve kterých mnoho sociálních problémů vyrůstá z chudoby. Obvykle vykazují vysokou míru dlouhodobé nezaměstnanosti a často se nezaměstnanost v přeneseném smyslu slova dědí z generace na generaci, takže mladí lidé vyrůstají v prostředí, které jim nedokáže zprostředkovat požadavky trhu práce. V těchto čtvrtích je také nízká kvalita bydlení, poškozené životní prostředí, slabá zdravotní péče a vysoká míra stresu, které jsou ještě zhoršovány vysokou mírou kriminality, především násilnostmi a loupežemi. Komunitní školy začínají u práce s rodiči a poskytují jim nabídku služeb k podpoře rodinného života, ale zároveň poskytují různorodé vzdělávací příležitosti, které jsou běžné pro děti ze středostavovských rodin, ale děti ve znevýhodněných čtvrtích k nim nemají přístup anebo na ně nedosáhnou – letní dovolené, zájmové sportovní a umělecké aktivity. Většina těchto činností je zajišťována odborníky přímo ve škole. Oni se rozhodli, že jsou těmi správnými odborníky, kteří přesně vědí, co děti a rodiny ve znevýhodněných čtvrtích potřebují. V tomto případě hovoříme o tom, že takové školy pracují s tzv. deficitním modelem. Takové školy jsou často velmi dobré a odvádějí dobrou práci. Ale přesto není pravděpodobné, že by dokázaly změnit povahu znevýhodněné čtvrti. V nejlepším případě mohou vyrovnávat nejvýraznější nedostatky a znevýhodnění, kterým děti čelí. Přestože se proměna „čtvrti se špatnou pověstí“ jeví téměř nemožná, tak některé školy se o to pokoušejí. Dochází k tomu zejména díky snaze ředitele školy, který zvolí jiné než tradiční přístupy a snaží se zřetelně dávat širokému okolí školy najevo, že škola je tam právě proto, aby sloužila místní komunitě. Zároveň škola sama sebe vnímá pouze jako jednoho z hráčů, které v daném místě slouží k naplnění tohoto záměru. Umožňuje jí to pracovat společně s rodiči a dalšími subjekty v daném místě jako s rovnocennými partnery, kteří postupně mohou převzít kontrolu nad určitými aspekty společné práce. Například namísto pořádání různých zájmových kurzů pro rodiče, může rozvíjet schopnosti určitých rodičů pro to stát se lektory, kteří následně sami

povedou kurzy pro ostatní rodiče. Namísto toho, aby všechny aktivity probíhaly přímo ve škole, se některé z nich mohou odehrávat i na jiných místech komunity – nejlépe tam, kde se dospělí cítí více jako doma. Především však jde o sdílené lídrovství, nejen v rámci školy na různých úrovních fungování učitelského sboru, žákovské samosprávy, ale také mimo školu, při spolupráci s dalšími subjekty a organizacemi.

Důvodem stále větší otevřenosti škol pro veřejnost a zejména jejich orientace na rodiče žáků je demografický vývoj společnosti. V minulosti klesající natalita s sebou přinesla ostřejší boj o žáky a tím i o zachování existence škol, které se právě tímto způsobem snaží přitáhnout pozornost veřejnosti, otevřeností a přístupností komunitním aktivitám se potom snaží prokázat kvalitu své práce.

Interpretaci pojmu komunitní škola je třeba vnímat v souladu se současným dvojím pojetím komunity. Sledovaný vzorek škol jej chápe jednak jako společenství lidí, kteří mají společné duchovní vazby, anebo vnímají komunitu jako geografickou oblast, ve které lidé žijí (sídelní komunita), v níž jde o společné obývání sociálně vymezeného fyzického prostoru. V souvislosti s komunitním rozměrem školy uvažují školy většinou právě toto druhé pojetí komunity. Důležitým momentem je tady zapojení maximálního počtu členů komunity do nabízených aktivit v rámci zajištění dostupnosti a prostupnosti vzdělávacích a volnočasových aktivit.

Důvodem neužívání označení školy jako komunitní může být ve společnosti zažité poněkud užší chápání významu slova komunita a komunitní, jež pro většinu lidí znamená pouze označení minoritních skupin obyvatelstva.

Využití škol pro naplňování role vzdělávacího, společenského a kulturního centra je dáno jejich snadnou dosažitelností – jsou téměř v každé obci, disponují bohatými nejen materiálními, ale i lidskými zdroji. Dalším důvodem jsou i aspekty ekonomické. Školy byly vybudovány většinou ze státních investičních prostředků a v průběhu své existence byly nemalými náklady udržovány. Jejich další využití mimo hlavní vyučování je tedy naprosto logické.

6.4 Interpretace výzkumných zjištění spojených s vazbou principů komunitní školy a posilování rovných příležitostí

Každá komunitní škola je jiná v konkrétním nastavení denního systému fungování, obsahu aktivit, které zajišťuje – pouze obecné principy (např. kritéria Standardů kvality komunitní školy) a demokratická kultura školy jsou stejné. Středem zájmu je dítě a jeho budování vlastního životního stylu. Ten je nejprve nastavený rodinnými tradicemi a postupně individualizovaný participací dítěte v rámci hranic daných organizační formou fungování komunitní školy a její výchovně vzdělávací vizí, která je spolu s rodiči a partnery školy neustále rozvíjena.

Z hlediska aplikovaných přístupů ke konceptu komunitní školy můžeme na základě zjištění ze škol, které byly předmětem našeho výzkumu, vysledovat několik typů pojetí komunitní školy. Je zde skupina škol, které řeší skrze naplňování konceptu komunitní školy problém se zřizovatelem, zejména na jeho neochotu školu podporovat. Aktivizují veřejnost, zejména rodičovskou k většímu zapojení se do života školy. Představitelem tohoto typu komunitní školy je například ZŠ Pavlovská v Brně. Další model z tohoto pojetí vychází, nicméně snaží koncept komunitní školy oddělit od běžné funkce a činností školy (např. komunitní škola ano, ale ne pro děti, ale pro dospělé, jako místo jejich setkávání a vzdělávání). Tento přístup je možné vysledovat jak u škol na venkově, tak i v městském prostředí. Procesy na těchto školách probíhají mimo vzdělávací program a škola vlastně tyto procesy ani dostatečně neovlivňuje. Sama však může být těmito procesy velmi ovlivněna. Tato úzká vazba na komunitu školy se projevuje například u waldorfských škol, kde se sice nehovoří o komunitní škole nebo komunitním vzdělávání, ale principy waldorfské školy s nimi úzce souvisí, neboť chápou školu jako společenství lidí vázaných na školu. Neorientují se primárně směrem ke komunitě vně školy (nepracují s pojmem geograficky vymezené komunity), nicméně snaží se realizovat pravidelné akce pro veřejnost. Někdy komunitní program zajišťuje občanské sdružení při škole, a to ze dvou důvodů – buď zřizovatel nechce škole povolit doplňkovou činnost anebo ředitel nechce řešit problematiku bezpečnosti dětí při komunitních aktivitách, a tak přenesse zodpovědnost na toto občanské sdružení. Dalším typem je multikulturní škola, spíše se ovšem jedná o školy v lokalitách s velkým procentem romského obyvatelstva v nepříznivé sociální situaci. Koncept komunitní školy je pro ně existenční záležitost, protože pokud chtějí vzdělávat děti, musí nejprve (anebo současně) vychovávat a vzdělávat rodiče a širší příbuzenstvo. Nabízí se srovnání s přístupem škol ve Spojených státech, kde je

dovzdělávání rodičů ze sociálně slabého prostředí velmi propracované. Další skupinou jsou školy, které chápou, že bez spolupráce s rodiči nemohou do budoucna úspěšně existovat.

Ze sledovaného vzorku můžeme vyzorovat, že komunitní škola je škola, která kromě tradičního vzdělávání daného zřizovatelem nabízí i další mimoškolní aktivity. V rámci těchto aktivit uznává:

- Vzdělávání jako celoživotní proces. Jedním z cílů základního vzdělávání je „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení“.
- Aktivní zapojení členů komunity. Považují za důležité aktivně zapojit co největší počet členů komunity do všech aktivit. Pasivní přijímání výsledků práce školy se mění na aktivní účast členů komunity ve vedení aktivit, s čímž souvisí i přijetí zodpovědnosti za jejich fungování. Současně s tím se zástupci komunity zapojují i do rozhodování a plánování aktivit.
- Využití stávajícího potenciálu komunity (zejména personálního a technického zázemí).
- Komunitní aktivity mohou být rozvíjeny v podstatě kdekoliv, tedy v místě, které je pro všechny členy komunity dostupné a kde jsou dostatečné prostorové a technické podmínky.

Školy, deklarující se jako komunitní školy, aplikují tento koncept jako cestu možné transformace. Jejich motivace vychází buď od ředitele, který má představu o změně tradičního modelu fungování školy, ale nemá jasnou představu vůči čemu ji vymezit.

Další motivací školy je využít konceptu komunitní školy jako nástroje pro získání prostředků v rámci Operačních programů. Jedná se zejména o deklarování proměny školy na centrum celoživotního vzdělávání, čímž je míněno zejména rozšíření o vzdělávací kurzy a volnočasové aktivity pro dospělé.⁸

Podobně ke konceptu komunitní školy přistupují školy, které mají výrazný podíl žáků ze socioekonomicky slabého prostředí. Naplnění konceptu komunitní školy je spatřováno v podpoře žáků v procesu učení skrze nabídku asistentských služeb v rámci výuky a také poskytování volnočasových aktivit pro žáky (ZŠ Křenová, Brno, ZŠ Předlice, Ústí nad Labem). Ani v jednom případě nejde naplňování konceptu komunitní školy přímo do výuky,

⁸ Do této skupiny patří například Centrum komunitní práce Ústí nad Labem s projektem Komunitní školy (<http://www.ckpul.cz/projekty/komunitni-skola/>), Sdružení MAS Sdružení Růže, MAS Nad Orlicí a MAS Podhorácko, realizující projekt Venkovské komunitní školy - Rozvoj celoživotního vzdělávání v mikroregionech České republiky (<http://mas.sdruzeniruhe.cz/venkovske-komunitni-skoly/gs-2182>) a pak také projekty Národní sítě venkovských komunitních škol (<http://www.branaprovenkov.cz/komunitni-skoly>).

resp. není empiricky ověřeno, že žáci mají, díky specificky ve škole aplikovaným přístupům spojených s konceptem komunitní školy, lepší výsledky a lépe rozvíjejí své životní kompetence než žáci v běžných školách, resp. ve školách neaplikujících přístupy, které daná škola považuje za naplnění konceptu komunitní školy.

Vzdělávací systém v České republice prochází dlouhodobou reformou obsahu vzdělávání, která mimo jiné také rámcově posiluje autonomii škol. Každá škola vytváří vlastní vzdělávací program (který samozřejmě musí vyhovovat kritériím a zásadám Rámcového vzdělávacího programu), a proto klesá důležitost inspekce jako nástroje pro hodnocení možností rozvoje školy. Zkušenost ze zapojených škol ukazuje, že reforma ČŠI zaostává za potřebami škol, neboť inspektoři při své činnosti nedokážou adekvátně zhodnotit jejich ŠVP a výstupy inspekce jsou tak spíše formální. Právě v tom vidí ředitelé zapojených škol jednu z příčin, proč stále více škol chápe, že žádný vnější pohled na činnost školy nemůže napomoci jejímu rozvoji tak, jako to dokáže ona sama v rámci pravidelného sebehodnocení.

Vnitřní vývoj školy směrem ke komunitní škole se dotýká všech aktérů tohoto procesu. Závisí jak na nasazení učitelů, vedení školy, rodičů a okolní komunity, tak i na podmínkách, které fakticky umožňují vytvořit komunitní školu. Jedná se o zpřístupnění všech nezbytných zdrojů, aby byly všem dětem nabídnuty co nejlepší příležitosti k neomezenému vzdělávání. Jedná se vytvoření tvůrčího prostoru, umožňujícího interakci s vnějším okolím školy, ale zároveň se promítajícího i do rozvrhu hodin. Jde o autonomii při výběru personálu, protože učitelé v komunitní škole by zde měli pracovat s co největší chutí a na základě vlastního zájmu a dobrovolnosti. Škola sama si musí stanovit své standardy a provádět jejich pravidelné vyhodnocení. Je zodpovědná za svůj trvalý rozvoj.

6.5 Interpretace výzkumných zjištění spojených s využitelností nástrojů pro mapování komunitního rozměru školy

V ČR vyjádřily všechny školy, zapojené do pilotáže Standardů kvality komunitní školy, názor, že samo použití Standardů bylo pro ně velmi inspirativní. Jedna škola k tomu říká: *„Byla to pro nás skvělá zkušenost – diskuse o škole a jejich různých aspektech nám přinesla nový impuls k úvahám, jak dále rozvíjet jak samu sebe, tak svůj vzdělávací program. Hodnotné je pro nás také získání přehledu o aktivitách školy.“* Pozitivní přijetí standardů jako užitečného nástroje bylo pravděpodobně jednodušší díky tomu, že do projektu byly zapojeny

školy, které jsou zvyklé na sebehodnocení a také mají zkušenost s konceptem komunitní školy.

Zapojené školy z ČR se také shodovaly v názoru, že Standardy kvality komunitní školy představují i v českém prostředí účinný nástroj, který slouží školám jak ve venkovských oblastech, tak ve městech k tomu, aby dokázaly účinně mapovat a využívat svoji komunitní dimenzi. Standardy jsou vnímány jako užitečný nástroj zejména díky své struktuře – cenný je pro školy zejména propracovaný soubor indikátorů popisujících specifické oblasti Standardů. Právě v tomto ohledu školy silně vyjadřovaly přesvědčení, že jim Standardy pomáhají pochopit, co tvoří jádro komunitních aktivit školy. Zároveň také vytvářejí pouto mezi ŠVP a konceptem celoživotního vzdělávání, podporují přeměnu školy na centrum vzdělanosti, kultury a setkávání v obci.

Lze shrnout, že tradice centrálně kontrolovaného a řízeného vzdělávání a profesionalismus učitelů byly dříve hluboce zakořeněny ve světě českého vzdělávání. V tomto kulturním klimatu, skutečně nebylo zapotřebí zapojení rodičů a komunity do vzdělávání. Nicméně v dnešní době se školy dostávají stále do potíží při plnění úloh, které ony samy očekávají, že budou jimi plněny. Zároveň s tím sílí volání po vybudování nových vztahů a vazeb mezi školou a komunitou. Narůstají příležitosti pro zapojení rodičů a komunity do různých úrovní řízení procesů probíhajících na škole. Z pohledu škol a učitelů může být akcelerující a zesilující zapojení rodičů a komunit do vedení školy považováno za nepříjemné. Navíc jsme stále ve formativní fázi vytváření vhodných a efektivních forem zapojení rodičů a komunity do řízení školy.

Aby spolupráce mezi školou a rodiči byla opravdu na partnerské úrovni, musí školy najít cestu, jak mezi nimi odstranit pomyslnou bariéru nedůvěry, která pramení ještě z dob, kdy sami rodiče byli žáky škol. Je nutné si uvědomit, že dnešní školy nejsou organizace, které budou rodičům diktovat, jak dítě vychovávat a vzdělávat. Současná škola je na úrovni služeb, kterou si občané vybírají. Přibývá rodičů, kteří nedávají dítě do nejbližší školy, ale hledají pro ně tu nejvhodnější. Škola musí umět na tuto poptávku reagovat a přizpůsobit tomu svůj program. Školy se musí rodičů pravidelně ptát, jak jsou se školou spokojeni, snažit se je vtáhnout do chodu školy, aby mohli program školy ovlivnit. Z výstupů ze sledovaných škol vyplývá, že se to daří sice pomalu, ale že školy tím zasévají semínko důvěry, u kterého se dá předpokládat, že vyklíčí v době, kdy se žáci změní v rodiče dětí školou povinných.

Právo označovat se jako Komunitní škola je důležité jak pro ředitele, tak učitele. Mnoho z nich je pyšných na to, že vyučují v Komunitní škole a takovou práci si cíleně vybrali. Ředitelé i učitelé si cení základních principů Komunitních škol. Nejrozšířenějšími principy jsou:

- úzké vztahy s rodiči, zahrnutí rodičů do podpory vzdělání dětí a do zástupných rodičovských organizací;
- respekt ke studentům, různorodosti a individuálně koncipované učební metody;
- komunikace s místní komunitou, spolupráce na mimoškolních aktivitách a snaha zahrnout komunitu do vzdělávání.

Posouzení, do jaké míry se škola profiluje jako komunitní škola a v jakých, v práci námi nově vymezených dimenzích a do jaké míry, je škola komunitně zaměřená, umožňuje nástroj v podobě Standardů kvality komunitní školy. Jedná se o velmi účinný nástroj, pomocí kterého lze získat podklady pro následné poskytnutí zpětné vazby škole za účelem jejího zlepšení v plnění role centra komunity. Jeho indikátory mají dostatečný překryv s dimenzemi komunitní školy, jak byly v rámci práce definovány.

Podle profilace školy lze pomocí této nové koncepce evaluace školy dělit do těchto kategorií:

- Ideální komunitní škola
 - taková škola splňuje souhrnné hodnocení většiny Standardů kvality komunitní školy ve stupni „pokročilý/výjimečný výkon“, přičemž alespoň ¾ všech jednotlivých kritérií Standardů kvality komunitní školy dosahují také úrovně „pokročilý/výjimečný výkon“ a žádný ze Standardů nedosáhne souhrnné hodnotící úrovně nižší než „slabě se rozvíjející“;
 - platí, že HPR (Hodnota Parametrů Reálných) hodnocení Standardů = HPI (Hodnota Parametrů ideálních) hodnocení Standardů.
- Normální komunitní škola
 - HPR leží v intervalu přípustných hodnot pro HPI;
 - škola v této kategorii splňuje souhrnné hodnocení většiny Standardů kvality komunitní školy ve stupni „silný/přesvědčivý výkon“, přičemž alespoň 1/2 všech hodnocení jednotlivých kritérií Standardů kvality komunitní školy dosahuje úrovně „pokročilý/výjimečný výkon“ a žádný ze Standardů nedosáhne souhrnné hodnotící úrovně nižší než „slabě se rozvíjející“.

- Transformující se komunitní škola
 - v této kategorii se nachází škola, která se rozhodla pro transformaci na komunitní školu, takže jedno či kritérií Standardů kvality komunitní školy stále či ještě nevykazuje žádné hodnoty či v souhrnném hodnocení parametrů leží mimo interval přípustných hodnot;
 - na škole je patrné proaktivní úsilí a trend postupného zlepšování souhrnného hodnocení jednotlivých Standardů;
 - HPR některých Standardů sice leží v intervalu přípustných hodnot pro HPI, ale většina z nich ještě nedosahuje na stupeň „pokročilý/výjimečný výkon“.

- Škola s mutačním přístupem
 - do této kategorie spadají školy, které vědomě nenaplnují některý ze Standardů a ani ho nezahrnují do hodnocení, díky čemuž dosahují ideálního chování v některém z dalších Standardů či jeho jednotlivých kritérií;
 - školy například chtějí působit jako centra celoživotního vzdělávání v obci, ale svůj komunitní program zaměřují pouze na vzdělávání dospělých, aniž je patrný dopad na rozvoj příležitostí pro děti;
 - HPR hodnocení jednoho nebo více Standardů leží mimo interval přípustných hodnot pro HPI a není patrné úsilí či směřování k tomu, dosáhnou na stupeň „pokročilý/výjimečný výkon“.

- Škola s adaptabilním chováním
 - v této kategorii můžeme najít školy, které přijímají pouze určité osamocené prvky konceptu Komunitní školy, nicméně naplnění vlastního konceptu je jim vzdálené;
 - tyto školy deklarují, že chtějí být komunitní školou, ale ve výsledku dosáhnou svou činností něčeho jiného – například aktivizují rodiče, aby z nich vytvořily partnery pro činnost školy, nicméně oni si založí vlastní občanské sdružení a sami organizují akce vzdělávání pro dospělé, aniž to má na školu výrazný dopad;
 - HPR drtivé většiny hodnocení Standardů leží mimo interval přípustných hodnot pro HPI.

Rozdíly mezi školami spočívají převážně ve dvou aspektech:

1. komunita

Jak široce školy chápou komunitu? Kdo do komunity patří?

Některé školy kladou důraz na vnitřní spolupracovníky, jako jsou učitelé, studenti, rodiče a jiné vzdělávací instituce, zatímco jiné školy na vnější spolupracovníky, jako například obec, továrny, armádu, církve, organizace místní komunity atd. Potenciálním problémem může být, že o definici komunity se ve školách obvykle nehovoří, protože se považuje za jasnou a danou tradicí.

2. komunikace mezi učiteli a vedením školy

Je komunikace efektivní? Je výsledkem komunikace, že všichni vyznávají stejné hodnoty?

Ačkoli všichni ředitelé kladou důraz na dobrou komunikaci v rámci školy, učitelé v některých školách dosvědčili, že snaha zahrnout je do procesu rozhodování o pedagogických a jiných záležitostech je ve skutečnosti nižší. Nesoulad mezi vnímáním ředitelů a zkušeností učitelů je pravděpodobně způsoben neefektivní komunikací a nedostatkem naslouchání a porozumění učitelům řediteli. Pokud všichni nesdílí stejné hodnoty, Komunitní škola nemůže plně fungovat a nemohou být naplněny principy týkající se jak učebního procesu, tak spolupráce s komunitou.

Ředitelé a jiní pracovníci školy, kteří mají ke škole holistický přístup (vnímají školu jako celek), mají zásadní vliv na příjemnou atmosféru ve škole a na profesní spokojenost učitelů. Mezi atmosférou ve škole a spokojeností učitelů existuje jistý vztah. Důležité jsou pro ni následující tři aspekty:

- společné hodnoty jako je rovnost, pedagogika zaměřená na jednotlivé studenty, demokracie atd.;
- řada spolupracujících organizací, aby se mohlo vzdělávání vylepšovat a podpora studentů a jejich rodin byla komplexnější;
- vvalitní komunikace a vedení, aby se zmenšila propast mezi vnímáním ředitelů a zkušeností učitelů.

Zmapování a porozumění různorodosti okolností, organizačních opatření a také pedagogických procesů je důležitým krokem k efektivnímu rozšíření konceptu Komunitních

škol a také k dalšímu teoretickému rozvoji tohoto konceptu jako takového. Mezi jednotlivými školami panuje řada rozdílů, přestože vyznávají podobné hodnoty týkající se výuky. Rozdíly pramení převážně z úrovně decentralizace školy, systému financování, politické podpory konceptu komunitní školy, velikost komunity, charakteristika obyvatelstva. Pouze malý podíl rozdílů je způsoben typem lidí, kteří ve škole pracují, osobními preferencemi nebo jinými interními faktory. Silně převládá vliv vnějších faktorů.

6.6 Doporučení pro další výzkum

Především by bylo vhodné uskutečnit výzkum s cílem prozkoumat, jak jednotlivé dimenze komunitní školy, tedy Kultura, Podmínky, Praxe a Interakce vzájemně reagují a jaký dopad mají, každá sama o sobě i v synergickém propojení, na úroveň dosažených výstupů. Takový výzkum by reagoval na skutečnost, že ve vzdělávacím procesu rezonují rozptýlené efekty různých aktivit, přičemž je obtížné určit, které z nich hrají při dopadu na rozvoj žáka a jeho okolí největší roli. Proto by bylo přínosné pokračovat v akčním výzkumu prověřujícím jednotlivé aspekty konceptu Komunitní školy na širším vzorku škol, jaký započala doc. Smetáčková z PedF UK společně s autorem této práce.

Prozatím například nebylo uskutečněno mnoho výzkumů zaměřených na leadership v komunitních školách, přestože sám o sobě je jedním ze Standardů kvality komunitní školy. Přitom právě výzkum postojů, dovedností a znalostí ředitelů komunitních škol směrem k jejich roli ve škole, jejich percepci role školy v komunitě a zpětně také nahlížení ředitelů a školy komunitou, by mohly přinést velmi užitečná zjištění.

Z hlediska potřeb vzdělávacího systému je třeba dále diskutovat o Komunitních školách na národní, regionální i místní úrovni – stanovit, jaké jsou cíle škol, co je od ostatních škol odlišuje, jaké jsou jejich výhody a nevýhody atd. Během takových diskuzí je třeba brát v úvahu specifický kontext každé země nebo regionu a zahrnout zkušenosti jiných zemí. Mělo by se také hovořit o tom, zda strategie dané školy vůbec povoluje nebo podporuje zřízení Komunitní školy (a pokud ne, jaké změny ve strategii školy by bylo třeba provést).

Otázka přítomnosti komunitního koordinátora jako samostatného pracovníka školy zůstává v tomto okamžiku otevřená. Jeho prospěšnost je neoddiskutovatelná, možnosti financování jeho práce jsou značně omezené a na školu kladoucí další nároky. Potřeba zaměstnávat komunitního koordinátora se dostává na stejnou úroveň jako potřeba zaměstnávání psychologa nebo speciálního pedagoga. Bude tedy záležet na výzkumu zaměřeném na

nastavení vzdělávacích priorit, aby tyto dokázaly zaručit, že školy budou schopny splnit požadavky kladené na ně v souvislosti s postupující globalizací společnosti.

6.7 Přínos pro pedagogický výzkum

Ačkoli existuje několik nástrojů, které mohou školy využít pro měření své otevřenosti anebo inkluзивity, neexistuje v ČR žádná databáze, která by objektivně posuzovala školy podle indikací jakéhokoliv nástroje. Staví se především na jejich vlastní sebeidentifikaci s konceptem komunitní školy. To je v souladu s postojem českých škol, které byly zapojeny do pilotáže Standardů kvality komunitní školy nejprve v letech 2009 – 2011 a využívaly jich v rámci své autoevaluační činnosti i v následujícím období, především pak v letech 2013 – 2017.

Stejně jako v jiných zemích, tak i české školy vnímají některé standardy jako obtížně uchopitelné a interpretovatelné (např. v oblastech jako je dobrovolnictví). I přes výše uvedené zkušenosti z pilotáže jde však stále o reflexi postavenou z velké části na dále neprověřovaném, subjektivním hodnocení ze strany zapojených škol (resp. jejich učitelů a ředitelů). Proto jsme se rozhodli prověřit vhodnost Standardů komunitní školy v prostředí českého školského systému pomocí konceptualizace a operacionalizace klíčových pojmů, které si hlavní aktéři školního života (vedení, učitelé, rodiče a zřizovatelé) s pojmem komunitní školy spojují. Srovnání potvrdilo značný průnik indikátorů standardů komunitní školy s dimenzemi Interakce, Kultura, Praxe a Podmínky. Transformace běžné školy na školu komunitní nejprve zasáhne oblast interakce, protože se škola otevře vnější komunitě (rodičům, veřejnosti, ostatním partnerům). Toto otevření je provázáno proměnou podmínek, které musí zaručit funkční interakci mezi stávající a novými aktéry školního života. Zvnějšku tak do školy přicházejí nové podněty týkající se jak stávajících vzdělávacích činností, tak i možnosti využití kapacit školy pro naplňování potřeb okolní komunity. To posléze vyústí v proměnu praxí, ve kterých škola své činnosti realizuje. Rozšiřuje se skladba činností, organizační struktura a následně také kultura školy. To následně dopadá do klimatu školy a jejich základních výchovně vzdělávacích principů.

6.8 Zjištění uplatnitelná v praxi škol

Díky aplikaci systémové metodologie, která nahlíží školu jako otevřenou soustavu, se nám mimo jiné podařilo zjistit, že některými z běžných problémů, kterým školy v současné době musí čelit, jsou:

- izolace a bezmocnost v řešení problémů, nedostatečné propojení komunity s příslušnými úřady, které jí mohou a mají pomáhat,
- nedostatek systematické kooperace mezi partnery a rodiči,
- nízká efektivita a účinnost v poskytování programů pro znevýhodněné účastníky,
- slabý fundraising a podceňované vztahy s veřejností.

Detekovali jsme také následující faktory bránící dalšímu rozvoji komunitních projektů:

- nedostatek informací a profesních dovedností komunitně orientovaných škol,
- nedostatek vzájemné výměny zkušeností mezi školami, neexistence sítě komunitních škol,
- nedostatek zkušeností s tvorbou plánu komunitního vzdělávání a jeho následnou realizací, strategického posilování komunitního rozměru školy, public relations školy, fundraisingu, týmové spolupráce, komunikačních schopností apod.

Zjištěné potřeby škol při realizaci komunitních aktivit jsou pak následující:

- šíření zkušeností z transformace běžné školy ve školu komunitní,
- systematická práce a podpora dalšího rozvoje škol, které dnes realizují aktivity komunitního charakteru,
- podpora implementaci myšlenek a principů komunitního vzdělávání do vzdělávacího systému v ČR.

Pro další šíření modelu Komunitní školy je klíčové, že školy plnohodnotně aplikující tento přístup jsou potřebné k:

- povzbuzení rodičů a členů komunity, aby se více angažovali v učení dětí,
- vytvoření místa pro setkávání členů komunity i k realizaci programů všech typů,
- utváření partnerské spolupráce s komunitou za účelem nabídnutí vzdělávacích, rekreačních a kulturních příležitostí vedoucí k zlepšení kvality nabízených služeb,

- v dlouhodobém měřítku napomáhají k ovlivnění nezaměstnanosti a pracovní nedoceněností poskytováním rekvalifikačních kurzů a celoživotního vzdělávání pro členy místní komunity.

Domníváme se, že jak učitelé v první linii, tak rodiny a komunity by si zasloužili pracovat lépe než dosud. V neposlední řadě by si zasloužili mít daleko větší prostor v rámci celonárodní debaty o tom, jak rozumět obsahu pojmu komunitní škola. Protože se ovšem nedá očekávat, že by státem řízená debata o vzdělávání byla prosta politického nánosu, tak je realističtější očekávat přínos debat, které se budou odehrávat přímo ve školách, mezi lidmi na místní úrovni, kteří nejlépe rozumí tomu, jak společně nastavit lokální strategii vzdělávání. Příklady dobré praxe uvedené v této dizertační práci k tomu mohou dát prvotní inspiraci.

ZÁVĚR

Tato dizertační práce se týká mnoha aspektů Komunitních škol. Jak už bylo několikrát zdůrazněno, tak Česká republika, stejně jako každá země a oblast, má svůj vlastní historický a kulturní kontext, je na určité politické a ekonomické úrovni a má specifický vzdělávací systém. Tato specifika také určují, jak je v jednotlivých školách koncept Komunitní školy realizován. Mezi zkoumanými školami bylo objeveno mnoho společných znaků:

- Spokojenost učitelů komunitních škol je všeobecně vysoká, především co se týče interních systémů. Existuje vztah mezi spokojeností učitelů a jejich profesní motivací a profesním růstem. S přihlédnutím k jiným výzkumům se lze domnívat, že toto povede k lepšímu výkonu práce učitelů.
- Komunitní školy se silně zaměřují na jednotlivé žáky a holisticky vnímají jejich potřeby. To má za následek, že školy nabízejí podporu žákům a jejich rodinám, aby odstranily překážky ve výuce a zlepšily zkušenost studentů s výukou. I když některé rodiny nemají o spolupráci se školou zájem, Komunitní školy stále hledají nové způsoby, jak je oslovit a komunikovat s nimi.
- Škála nabízených aktivit a přístup zaměřený na jednotlivé žáky dokazují, že Komunitní školy bohatě přispívají ke tvorbě sociálního kapitálu žáků, jejich rodin a širší komunity. Kromě toho zajišťují žákům a jejich rodinám základní dovednosti.
- Vazby mezi školami a jinými organizacemi pomáhají žákům budovat spojení mezi školou a vnějším světem nebo komunitou. Komunitní školy rozvíjí aktivní přístup, podporují zaměstnanost a demokratické procesy, které jsou a i nadále budou, důležité pro život žáků.

S využitím systémové metodologie a komplexního přístupu (chápání školy ve všech vnitřních i vnějších souvislostech) se nám na školy daleko lépe nahlíží jako na neuzavřenou soustavu. Na základě výsledků výzkumu lze formulovat následující závěry:

1. Práce přispěla k objasnění problematiky fungování konceptu Komunitní školy a poskytla souhrn základních charakteristik, na základě kterých lze koncept komunitní školy identifikovat. Těmi jsou:
 - úzké vztahy s rodiči, zahrnutí rodičů do podpory vzdělání dětí a do zástupných rodičovských organizací;
 - respekt ke studentům, různorodosti a individuálně koncipované učební metody;

- komunikace s místní komunitou, spolupráce na mimoškolních aktivitách a snaha zahrnout komunitu do vzdělávání.
2. V rámci práce byly ujasněny dimenze, které jsou souborem kritérií, podle kterého lze školu posuzovat komplexně, neboť obsahuje charakteristiky, které jsou určující pro posuzování komunitního chování školy. To znamená, že na školu nahlížíme jako na otevřenou soustavu, která má svoji strukturu a okolí, která je aktivována zevnitř i zvnějšku a to na ní vyvolává určité procesy. Svým okolím je tato škola ovlivňována, ale zároveň se do svého okolí také projevuje, což má pro okolí své důsledky.
 3. U evaluačního nástroje v podobě Standardů kvality komunitní školy jsme prokázali jeho validitu a reliabilitu. Jeho indikátory mají dostatečný překryv s dimenzemi komunitní školy, jak byly v rámci práce definovány. Autor této práce se v rámci několikaletého mezinárodního projektu podílel na tvorbě nástroje pro evaluaci školy v oblasti její komunitní dimenze. Nově bylo provedeno ověření jeho aplikovatelnosti pro české podmínky. Tento nástroj v podobě Standardů kvality komunitní školy je schopen zjistit do jaké míry se škola profiluje jako komunitní škola a v jakých, v práci námi nově vymezených dimenzích a do jaké míry, je škola komunitně zaměřená. Jedná se o velmi účinný nástroj, pomocí kterého lze získat podklady pro následné poskytnutí zpětné vazby škole za účelem jejího zlepšení v plnění role centra komunity.
 4. Podle profilace školy lze pomocí této nové koncepce evaluace školy dělit do těchto kategorií:
 - Ideální komunitní škola
 - Normální komunitní škola
 - Transformující se komunitní škola
 - Škola s mutačním přístupem
 - Škola s adaptabilním chováním

Získané poznatky proto lze účinně využít k dalšímu posunu konceptu Komunitní školy a jeho rozšíření v rámci českého základního školství, k čemuž přispívá tato práce.

SUMMARY

This dissertation discusses many aspects of Community schools. As has been pointed out before, Czech Republic, just like other countries or regions, operates within its own historical and cultural context of political and economic framework, and has its own educational system. This specificity also determines the implementation of the Community school concept in individual schools. However, our research also ascertained many common indicators among schools. We can formulate these conclusions:

- High teacher satisfaction, primarily with internal systems. There is a relationship between teacher satisfaction and their professional development and motivation. Based on our findings and other research, we can conclude that this will lead to better teacher performance.
- Community schools are strongly focused on individual students, and they holistically perceive their needs. This results in schools offering students and their families individual supports in removing educational obstacles thus leading to better student performance. Even though some families are not interested in cooperating with the school, Community schools are constantly exploring new ways of cooperating with them.
- The variety of activities offered to students, and individual approach to each student's needs suggests that Community schools significantly contribute to the development of social capital of students, their families and broader community. They also equip students and their families with basic skills.
- Networking between schools and other organizations help students build connections between school and the outside world. Community schools develop active involvement, contribute to employment, and nurture democratic processes. These factors are important to students' lives.

Based on the results of the research, the following conclusions can be formulated:

1. The work helped to clarify the issue of the functioning of the community school concept and provided a summary of the basic characteristics on which the concept of the community school can be identified. These are:

- Close relationship with parents, inclusion of parents in support of children's education and parental organizations;
- respect for students, diversity and individually designed teaching methods;

- communication with the local community, co-operation on out-of-school activities, and endeavor to involve the community in education.

2. The dimensions of Community School have been clarified as a set of criteria according to which the school can be assessed comprehensively. This means that we look at school as an open system that has its own structure and its surroundings, which is activated as from within as from outside, that causes certain processes. The school is influenced by its surroundings, but also manifests itself in its surroundings. All together has consequences for the environment.

3. In case of evaluation tool represented by Community School Quality Standards, we have demonstrated its validity and reliability. Its indicators have a sufficient overlap with the dimensions of a community school as defined in the work. We have recently verified its applicability to Czech conditions.

4. According to the school profile, this new concept of school evaluation can sort schools into the following categories:

- Ideal community school
- Normal community school
- Transforming community school
- School with mutational access
- School with adaptive behavior

We will use the results of this work to promote the concept of Community schools and its wider use within the framework of the Czech educational system.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

ANTONIOU, L., DYSON, A., RAFFO, C. Policy Interventions to Reduce Educational Inequalities: The Case of England, 1997 – 2010. In DEMEUSE, M., FRANDJI, D., GREGER, D., ROCHEX, J. Y. *Educational Policies and Inequalities in Europe*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012, s. 23 – 51.

BACÍK, F. – KALHOUS, J. – SVOBODA, J. a kol. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, s. 377. ISBN 80-86039-49-8.

BAQUEDANO-LÓPEZ, P., ALEXANDER, R. A., HERNANDEZ, S. J. Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review Research in Education*. 2013, vol. 37, s. 149 – 182.

BECK, U. Kinder der Freiheit. Wider das Lammento über den Werteverfall, 17n. In BECK, U. *Kinder der Freiheit*. Frankfurt 1997, s. 9 – 33.

BERNSTEIN, B. *Education cannot compensate for society*. New Society, 26. 2. 1970, s. 344 – 347.

BERTALANFFY, L. *General System Theory*. New York: George Braziller, 1969.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, s. 11. ISBN 80-717-8216-5.

BEST, R., RIBBINS, P., JARVIS, C., a ODDY, D. Education and Care, Pastoral Care in Education. *Pastoral Care in Education. An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*. 1983, vol. 2, no. 2, s. 147 – 151.

Bílá kniha Evropské komise. Nový podnět pro evropskou mládež. Praha: MŠMT, 2002.

BINTINGER, G. (2002). Einführung in eine inklusive didaktik. In WILHELM, M., BINTINGER, G., EICHENBERGER, H. *Eine Schule für dich und mich!* Innsbruck: Studien Verlag, 2002, s. 78 – 83.

BIREDA, S. *A look at community schools*. Washington, DC: Center for American Progress, 2009.

BLACKWELL, B. *Blackwellova encyklopedie politického myšlení*. 1.vyd. Brno: Jota, 1995, s. 341. ISBN: 8085617471

BLANK, M., JACOBSON, R., MELAVILLE, A. *Achieving results through community school partnerships: How district and community leaders are building effective, sustainable relationships*. Washington, DC: Center for American Progress, 2012.

BLANK, M., JACOBSON, R., SHAH, B. *Making the difference: Research and practice in community schools*. Washington, DC: Coalition for Community Schools, 2003.

BLANK, M., JACOBSON, R., MELAVILLE, A., PEARSON, S. *Financing community schools: Leveraging resources to support student success*. Washington, DC: Coalition for Community Schools, 2010.

BLOOR, M., FRANKLAND, J., THOMAS, M., ROBSON, K. *Focus groups in social research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2001.

BODÓ, M. School community service and international practice. *In Experience in introducing the School Community Service*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. roč. 2015, č. 69, s. 9 – 30.

BOOTH, T., AINSKOW, M. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education, 2002.

BOWER, C. B. Social policy and the achievement gap: What do we know? Where should we head?. *Education and Urban Society*. 2011, vol. 45, s. 3 – 36.

BRANTLINGER, E., JIMENEZ, R., KLINGNER, J., PUGACH, M., RICHARDSON, V. Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*. 2005, vol. 71 (2), s. 195 – 207.

BRYK, A. S., DRISCOLL, M. E. *The school as community: Theoretical foundations, contextual influences, and consequences for students and teachers*. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools, 1988.

Building Communities of Hope: Effective Practices for Meeting the Diverse Learning Needs of Children and Youth. Saskatoon: Saskatchewan Children's Services and Programs Branch. Saskatchewan Learning, 2004. ISBN 1-894743-74-1.

BURCHINAL, P., KAINZ, K., CAI, K., TOUT, K., ZASLOW, M., MARTINEZ-BECK, I., RATHGEB, C. *Early Care and Education Quality and Child outcomes* [on-line], 2009, [cit. 2016-11-01]. Dostupné z: https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/early_ed_qual.pdf

CfCS. *Coalition partners*. Washington: Coalition for Community Schools, 2013.

CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*, Praha: Panorama, 1984.

CLAASSEN, A., KNIPPING, C., KOOPMANS, A., VIERKE, H. *Variation in community schools and their effects*. Nijmegen: ITS, Stichting Katholieke Radboud Universiteit Nijmegen, 2008.

COLEY, L. R., MORRIS, E. J., HERNANDEZ, D. Out-of-school care and problém behaviour trajectories among low-income adolescents: Individual, family, and neighborhood characteristic as added risks. *Child development*, 2004, vol. 75, s. 948 – 965. Coley, Morris and Hernandez, 2004

ContinYou Cymru. *Tackling child poverty and social disadvantage in through a community focus*. ContinYou Cymru, Cardiff, 2010.

Community school survey, 2011, Závěrečná zpráva je uložena v archivu ICECS, ICECS, 53 Whoberley Avenue, Coventry CV5 8ER, UK

Community Schools: A Support Document for Partners in the Community Schools Partnership Initiative, Winnipeg: Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006.

CUMMINGS, C., DYSON, A., TODD, L. *Beyond the School Gates. Can Full Service and Extended Schools overcome Disadvantage?* London and New York: Routledge, 2011, s. 43 – 44.

ČADA, K. (ed.) *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha: GAC spol. s r. o., 2015.

ČECH, T. (ed.). *Výchova a volný čas 2*. 1. vyd. Brno: MSD, spol. s.r.o. ve spolupráci s Katedrou sociální pedagogiky a Kabinetem multikulturní výchovy Pedagogické fakulty MU, 2007, s. 215. ISBN 978-80-86633-97-8.

DANYLENKO, L. *Community Schools in the context of innovative model „School for future“*. (Poster No. 2). The International conference Quality Development of Community Schools: How well we are doing, 2011, Kyiv, Ukraine, 14 – 15 June.

DE VAUS, D. A. *Surveys in social research*. Sydney: Allen and Unwin, 2002, s. 43 – 55.

DELORS, J. *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. „Vzdělávání pro 21. století“*, Praha: ÚIV, 1997, s. 125.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The handbook of qualitative research* (3rd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

DESFORGES, C., ABOUCHAAR, A. The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: *A literature review. Research Report 433*. London: DfES, 2003.

DEWEY, J. *The school and society and The child and the curriculum*. Dover Publ. Inc., 2001a. ISBN 9780486419541.

DEWEY, J. *Rekonštrukcia liberalizmu. Preložil, úvodom a poznámkami doplnil Emil Višňovský*. Bratislava: Kalligam, 2001b. ISBN 978-80-7149-281-8.

DEWEY, J. *Democracy and Education* [online]. 2010. [cit. 2016-12-04]. Dostupné z: <http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>.

DfES. *Extended Schools: Access to Opportunities and Services for all. A Prospectus*. London: DfES, 2005.

DfES. *Multi Agency Working: Introduction and Overview*. London: DfES, 2006.

DOBBIE, W., FRYER, R. G. Are High Quality Schools Enough to Close the Achievement Gap? Evidence from a Social Experiment in Harlem. *The National Bureau of Economic Research: NBER Working Paper No. 15473*, November 2009.

DRYFOOS, J. G. Full-service community schools: A strategy – not a program. *New Directions for Youth Development*, 2005, vol. 107, s. 7 – 14.

DRYFOOS, J. G. *Evaluation of community schools: findings to date* [on-line]. 2008, [cit. 2017-04-12]. Washington, DC: Coalition for Community Schools. Dostupné z: http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/Evaluation%20of%20Community%20Schools_joy_dryfoos.pdf

DRYFOOS, J. G. *Making it through adolescence in a risky society: What parents, schools and communities can do*. New York: Oxford University Press, 1998.

DYSON, A., ROBSON, E. Schools, families and communities in the United Kingdom. In VALKEJSTIJN, M., VAN DE BURG WAL, G. (ed) *New opportunities for children and youth: Good practices and research regarding community schools*. Utrecht: Netherlands Institute for Care and Welfare, 2001, s. 99 – 110.

DYSON, A., RAFFO, C. Education and disadvantage: the role of community-oriented schools. *Oxford Review of Education*. 2007, vol. 33 (3), s. 297 – 314.

DYSON, A., MILLWARD, A., TODD, L. *A Study of the Extended Schools Demonstration Projects. Research Report 381*. London: DfES, 2012.

DYSON, A., TODD, L. Dealing with complexity: Theory of change evaluation and the full service extended schools initiative. *International Journal of Research & Method in Education*. 2010, vol. 33, 2, s. 119 – 134.

EASPD (2012) Analysis of the use and value of the index of Inclusion (Booth and Ainscow, 2011) and other instruments to assess and develop inclusive education practice in P2i countries. Brussels/Tilburg, Fontys OSO, 2012.

EMMELOT, Y., VAN DER VEEN, I., LEDOUX, G. (2006). The community school: Characteristics, expectations and opportunities. *Pedagogiek*. 2006, vol. 26 (1), s. 64 – 81.

EVANS, G. W. The environment of childhood poverty. *American Psychologist*. 2004, vol. 59, s. 77 – 92.

ENDRŠTOVÁ, V. a kol. *Metodika programu Active Citizens*. Praha: British Council a Člověk v tísni, o. p. s., vzdělávací program Varianty, 2014. ISBN 978-80-87456-53-8.

EPSTEIN, J. L., CLARK, L., SALINAS, K. C., SANDERS, M. G. *Scaling up school-family-community connections in Baltimore: Effects on student achievement and attendance*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 1997.

Fighting the Wrong Education Battles; Remarks of Secretary Duncan at the Askwith Forum, Harvard Graduate School of Education, 2012, Dostupné z: <https://www.ed.gov/news/speeches/fighting-wrong-education-battles>

FRANKISH, J., *Thinking outside the box*. (Presentation). The International conference “10 years of Community School Development Program in Ukraine: knowledge, practice, policy” 2013 Kyiv, Ukraine, 25 – 26 November.

FULLAN, M. G. *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press: 1993, s. 157. ISBN 1-85000-826-4.

GELLNER, D. N., HIRSCH, E. *Inside Organizations. Anthropologists at Work*. New York: Berg, 2001. ISBN 978-1859734872.

GREGER, D. Kvalita a spravedlivost ve vzdělávání. In GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2006.

GREGORY, A., CORNELL, D. „Tolerating“ adolescent needs: Moving away from zero tolerance policies in high school. *Theory Into Practice*, 2009, vol. 48, s. 106–113.

GREGORY, A., WEINSTEIN, R. S. Connection and regulation at home and in school: Predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 2004, vol. 4, s. 405 – 427.

GUDERMUTH, P., KRIESEL, W. *Kybernetika a světový názor*. Horizont. Praha, 1976.

HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR, 2005. s. 123. ISBN: 80-86856-05-4.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. 1. vydání. Praha : Grada Publishing, a. s., 2010, s. 224. ISBN 978-80-247-3070-7.

HANDY, F., HUSTINX, L., KANG, C., CAAN, R. A., BRUDNEY, J., et al. A cross-cultural examination of student volunteering: Is it all about resume building?. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 2010, vol. 39 (3), s. 498 – 523.

HAVLÍK, R., KOŤA, J., *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.

HAWKINS, J. D., CATALANO, R. F., KOSTERMAN, R., ABBOT, R., HILL, K. G. Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 1999, vol. 153, s. 226 – 234.

HEYLIGHEN, F. *Principia Cybernetica Web. Cybernetics and Systems thinkers*. [online]. 2004. [cit. 2016- 12-19]. Dostupné z: <http://pespmc1.vub.ac.be/CSTHINK.html>

HEERS, M., VAN KLAVEREN, C., GROOT, W., MAASSEN VAN DEN BRINK, H. The Impact of Community Schools on Student Dropout in Pre-vocational Education. *Working Papers 45, Top Institute for Evidence Based Education Research*, 2012. ISBN 978-94-003-0044-6.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1 vyd. Praha: Portál, 2004. s. 176. ISBN 80-7178-927-5.

CHEUNG, D. Developing a student evaluation instrument for distance teaching. *Distance Education*. 1998, vol. 19 (1), 23.

ICECS. *International Quality Standards for Community Schools 2016*. Coventry: ICECS, 2016.

ICF International. *Communities in Schools national evaluation. Volume 1: School-Level Report*. Fairfax, VA: ICF International, 2008.

ICF International. *Communities in schools National Evaluation. Volume 4: Randomized controlled trial study Jacksonville, FL*. Fairfax, VA: ICF International, 2010.

ICF International. *Communities in schools National Evaluation. Volume 5: Randomized controlled trial study Austin, Texas*. Fairfax, VA: ICF International, 2010.

ICF International. *Communities in schools National Evaluation. Volume 6: Randomized controlled trial study Wichita, Kansas*. Fairfax, VA: ICF International, 2010.

Intellectual property and education in Europe, 2015, Citizenship Education in Europe. Alicante: Office for Harmonization in the Internal Market (Trade Marks and Designs), 2015. ISBN: 978-92-9156-204-6.

JACOBSON, R., BLANK, M. Expanding the learning day: An essential component of community school strategy. *New Directions for Youth Development*. 2011, vol. 131, s. 55 – 67.

JANÍČEK, P. *Systémové pojetí vybraných oborů pro techniky – hledání souvislostí*. 1. a 2. díl. 1. vyd. Brno: AKADEMICKÉ NAKLADATELSTVÍ CERM, s.r.o. Brno, 2007. str. 1234. ISBN 978-80-7204-554-9.

JANÍČEK, P., MAREK, J. *Expertní inženýrství v systémovém pojetí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013, s. 592. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-4127-7.

JANOVSKÝ, J. *Janusz Korczak lékař, pedagog a spisovatel*. Praha, SPN, 1986.

JENKINS, D., DUFFY, M. *Community schools in practice: Research on Implementation and Impact* [on-line]. 2016, [cit. 2017-05-11]. Philadelphia, PA: Research for Action. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570123.pdf>

JEŽEK, S. Klima školy: srovnání pohledu začínajících učitelů a jejich mentorů. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník anotací 14. konference ČAPV* [CD-ROM] Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU, 2006.

JEŽKOVÁ, V. , DVOŘÁK, D., CHAPMAN, CH. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum, 2010, s. 35, 76, 205. ISBN 978-80-246-1784-8.

JÍLEK, D. Práva dítěte v kontextu. In *Sub-projekt PF 003: Implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice*. Česko-britská o.p.s., 2011, s. 432.

JÍLEK, D., ZERMATTEN, J. SMÉKAL, V., LAUERMANN, M. Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte: sub-projekt PF 098: Práva dítěte ve školské praxi. 1. vyd. Brno: Česko-britská o.p.s., 2013, 432 s. ISBN 978-80-905598-0-6.

JOHNSON, B., CHRISTENSEN, L. *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed*. Thousand Oaks: Sage, 2008. ISBN 978-1-4522-4440-2.

JONES, CH. *Community Schools: the Global Scene and current issues*. (Presentation). The International conference Quality Development of Community Schools: How well we are doing, 2011. Kyiv, Ukraine, 14 – 15 June.

JONES, CH. *Community Schools & Enterprise*. (Prezentace). Seminář pořádaný MŠMT. 2014. Praha, 19. listopadu. Dostupné z: <https://slideplayer.com/slide/4587403/>

KCCP. *Community Schools and Education Policy in Transition Countries during the 21st Century. Russian Conference on Community education*. Krasnoyarsk Center for Community Partnerships (KCCP), Omsk, Russia. October 9 – 13, 2000. Dostupné z: <http://www.friends-partners.org/lists/ccsi/1999/1126.html>

KIDRON, Y., LINDSEY, J. *The effects of increased learning time on student academic and nonacademic outcomes: Findings from a meta analytic review*, Appalachia, Regional Educational Laboratory 2014. Dostupné z: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/appalachia/pdf/REL_2014015.pdf

KLEBANOV, P. K., DUNCAN, G. J., BROOKS-GUN, J. Economic deprivation and early childhood development. *Child development*, 1994, vol. 65, 2, s. 296 – 318.

Klíčové kompetence. Vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání. Brusel: Eurydice, 2002. 153 s. (český překlad Praha: ÚIV, 2003). [online]. 2003, [cit.2016-10-3]. Dostupné z: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032CS.pdf

KLUS-STANŠKA, D. Myšlenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację. *Człowiek – Terazniejszość – Edukacja*. 2013, vol. 4 (64), s. 71 – 90.

KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľ'ov. *Pedagogická orientace*. 2011, roč. 21, č. 1, s. 35 – 50.

KOŤA, J. Poslání školy. *Pedagogika*. 1996, roč. XLVI, č. 4, s. 318 – 328. ISSN 3330-3815.

- KOTÁSEK, J. Futurologie vzdělávání. Anticipace budoucnosti školy a vzdělávání. In *Profese učitele a současná společnost: XII. konference ČAPV. Sborník příspěvků* [CD-ROM]. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, 2004.
- KRUITER, J., OOMEN, C., DUBBELMAN, E., VAN DER LINDEN, J., *Year report community schools 2011*. Utrecht: Oberon, 2012.
- KUČERA, M. a kol. *Typy žáků*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1995, s. 210. ISBN 80-901677-0-5.
- KUGELMASS, J. W. Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses. *European Journal of Psychology of Education*. roč. XXI, č. 3., s. 279 – 292.
- LACHMANN, J. *Uzavřená škola je na všechno sama: rozhovor s Markem Lauermannem*. In: Rodiče vítáni [online]. 2013 [cit. 2018-08-14]. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/4544/>
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, s. 161. ISBN 80-7041-88-4.
- LAUERMAN, M. Efektivní role školy při podpoře komunitní soudržnosti. *Poradce ředitele*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2011.
- LAUERMAN, M. Jak budovat a posilovat komunitní rozměr školy. *Vedení školy v praxi*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2002.
- LAUERMAN, M. et. al. *Analýza připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol*. Praha: MŠMT, 2008, s. 291.
- LAUERMAN, M. Komunitní škola: strategie, nikoli program pro aktivizaci žáků. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2015, roč. 12 (2), s. 15 – 17. ISSN 1214-8679.
- LAUERMAN, M. Odras konceptu komunitní školy v ŠVP – výběr z „Analýzy připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol“ [online]. 2010 [cit. 2017-04-07]. Dostupné z: <http://komunitniskola.blogspot.cz/2010/01/odraz-konceptu-komunitni-skoly-v-svp.html>
- LAUERMAN, M. Ověření standardů kvality komunitní školy – dílčí výsledky mezinárodního projektu [online]. 2011. Metodický portál RVP. [cit. 2017-04-07]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10473/overeni-standardu-kvality-komunitni-skoly-dilci->

vysledky-mezinarodniho-projektu.html/

LAUERMANN, M. Proč jsou školy dobrým centrem komunity a obce. In *Proměny pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2005, s. 212 – 218.

LAUERMANN, M. Využití netradičních divadelních forem pro aktivizaci žáků. *Raadce učitele*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2013.

LAUERMANN, M. Zapojení žáků do života školy. In *Poradce ředitele*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-86307-91-6.

LAUERMANN, M. Zahájení spolupráce školy a rodiny. In FELCMANOVÁ, L., HABROVÁ, M. a kol.: *Katalog podpůrných opatření dílčí část Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 358 s. ISBN 978-80-244-4655-4

LAUERMANN, M., SMETÁČKOVÁ, I., VIKTOROVÁ, I. Standardy komunitních škol: implementace v devíti zemích. *Trandisciplinarita v pedagogických vědách: XXVI. konference České asociace pedagogického výzkumu: sborník abstraktů*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2018. ISBN 978-7454-755-3

LEE, V. E., SMITH, J. B., PERRY, T. E., SMYLIE, M. A. Social Support, Academic Press, and Student Achievement: A View from the Middle Grades in Chicago. [online]. 1999, [cit. 2017-05-06] Dostupné z: <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/p0e01.pdf>

LEE, Y. Communications Procedure under the Convention on the Rights of the Child: 3rd Optional Protocol. *International Journal of Children's Rights*. 2010, vol 18, s. 567.

LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7

LORENCOVÁ, J. Komunita a její role v občanské společnosti. In KRAUS, Blahoslav et al. *Člověk, prostředí, výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, s. 119 – 125. ISBN 80-7315-004-2.

LORENCOVÁ, J. The Community School As a Contemporary Concept in Education and Its Evolution in the Czech Republic. *Studia z Badań, Studia z teorii wychowania*. TOM VII: 2016 NR 1(14), Warszawa: Chrześcijańskija Akademia Teologiczna w Warszawie – Wydawnictwo Naukowe, 2016. ISSN: 2083-0998.

LUKAS, J. *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2003. ISBN 80-7042-272-6.

MACBEATH, J., MCGLYNN, A. *Self-evaluation What's in it for schools?* London: Routledge Falmer, 2002. ISBN 0-415-27741-8

MACBEATH, J. *Serena aneb autoevaluace škol v Evropě. Redakce českého vydání M. Pol. Žďár nad Sázavou: Fakta, 2006. ISBN 80- 902614-8-5.*

MAES, L., LIEVENS, J. Can the school make a difference? A multilevel analysis of adolescent risk and health behaviour. *Social Science & Medicine*. 2003, Vol. 56, Issue 3, s. 517 – 529.

MARTINEZ, L. HAYES, CH. D., SILLOWAY, T. *Measuring Social Return on Investment for Community Schools: A Practical Guide*. Washington: The Finance Project, 2013.

MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper and Row, 1954.

MATULČÍKOVÁ, M. Modely vnútornej premeny školy – zdroj inšpirácie pre rozvoj školstva. Úvaha nad štúdiou J. Skalkové: Pedagogické teórie vzdelávania a vnútorná reforma školy. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004, s. 374 – 389. ISBN 80-246-0914-2.

MATYÁŠOVÁ, L., PROCHÁZKA, M., LAUERMAN, M. Divadlo Fórum – podpora kreativní práce učitele i žáků. *Učitelské listy*. 2004, roč. 12, č. 2, s. 11 – 12.

MAXWELL, J. A. Using qualitative methods for causal explanation. *Field Methods*, 2004a, vol. 16 (3), s. 243 – 264.

MAXWELL, J. A. Causal explanation, qualitative research, and scientific inquiry in education. *Educational Researcher*, 2004b, vol. 33 (2), s. 3 – 11.

MAZURKIEWICZ, G. et al. *Jakość w edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012. ISBN 978-83-233-3296-1.

MELAVILLE, A., JACOBSON, R., BLANK, M. J. *Scaling Up School and Community Partnerships: The Community Schools Strategy*. Washington: Coalition for Community Schools c/o Institute for Educational Leadership, 2011.

- Memorandum o celoživotním učení*. Praha: MŠMT, 2001.
- MOORE, K. A. *Making The Grade: Assessing the Evidence for Integrated Student Supports*. Bethesda: Child Trends, 2014.
- MORGAN, P., HERTZOG, J. C. Making the transition from middle level to high school. *High School Magazine*, 2001, vol. 6 (4), s. 26 – 30.
- MORRIS, H. *The village college. Being a memorandum on provision of educational and social facilities for the countryside, with special reference to Cambridgeshire*. Cambridge: Cambridge University Press, 1925.
- MORTIMORE, P., WHITTY, G. Can school improvement overcome the effects of educational disadvantage? In T. Cox (Ed.) *Combating educational disadvantage: Meeting the needs of vulnerable children*, London: Falmer Press, 2000.
- MUIOS. *International Standards for Community Schools: International Dissemination of Community Schools Development Approach (2013 – 2015)*. (Projektová dokumentace). Tuzla, BiH: International association "Interactive open schools – MUIOS“, 2015.
- MUIOS. *International Standards for Community Schools: Dissemination of Community Schools Development Concept (2015 – 2017)*. (Projektová dokumentace). Tuzla, BiH: International association "Interactive open schools – MUIOS“, 2017.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: ÚIV-nakladatelství Tauris, 2001, s. 98. ISBN 80-211-0372-8.
- Národní síť venkovských komunitních škol. Kdo jsme? Brána pro venkov. *Newsletter Národní sítě venkovských komunitních škol se sídlem v Borech [online]*. 2009, [cit. 2017-09-01]. Dostupné z: <http://www.branaprovenkov.cz/images/dokumenty/newslettery/newsletter1.pdf>
- NASTASI, B. K., SCHENSUL, S. L. Contributions of qualitative research to the validity of intervention research. *Journal of School Psychology*, 2005, vol. 43, s. 177 – 195.
- NEUMAJER, O. *Slyšeli jste už o komunitním vzdělávání?* [on-line]. 2000, [cit. 2017-05-07]. Dostupné z: <http://ondrej.neumajer.cz/?item=slyseli-jste-uz-o-komunitnim-vzdelavani>.
- NEUMANNOVÁ, K. *Škola jako centrum komunity – realita a možnosti rozvoje komunitního vzdělávání*. Magisterská práce. Praha: Univerzita Karlova, 2015.

- NIKANDROV, N. Reforming Education Since the Year 2000: The Case of Russia. *International Dialogues on Education*. 2014, Volume 1, Number 1, s. 29-41 ISSN 2198-5944
- NIKANDROV, N. *Russia: Socialization and upbringing at the threshold of the millennia*. Moscow: Helios ARV, 2000.
- NODDINGS, N. ON COMMUNITY. *Educational Theory*. University of Illinois. 1996, volume 46, Issue 3, s. 245 – 267.
- NOSSITER, A. A tamer of troubled schools offers a plan for New Orleans. *The New York Times*, 2007, September 24, s. A1.
- Nová škola. *Výroční zprávy 2010 až 2017*. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/vyrocnizpravy>
- NOVÁK, T., SMÉKALOVÁ, E., LAUERMANN, M. *Standardy kvality sociálních služeb v komunitních centrech*. Praha: Nová škola, 2005, s. 65. ISBN 80-903631-2-1.
- NOVOTNÁ, M., *Komunitní školy ve Spojených státech: Část 1. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2013, roč. 10 (2), s. 26. ISSN 1214-8679.
- ONWUEGBUZIE, A. J., LEECH, N. L. A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*. 2007, vol. 41, s. 105 – 121.
- OTTERMAN, S. Lauded Harlem schools have their own problems. *New York Times*, 2010.
- PALGUTA, J. *Kdo je váš starosta: volební soutěž a charakteristiky zastupitelů v ČR*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i. 2017. ISBN 978-80-7344-440-2.
- PARKER, B. *Community Schools in Africa*. Coventry: ICECS, 2010.
- PARKHURST, H. *Education on the Dalton plan*. 4. vyd. New York: E. P. Dutton & Company, 1926.
- PARKHURST, H. *Education on the Dalton plan*. New York, 1922.
- PATTON, Q. M. *Utilization Focused Evaluation: The New Century Text (3rd ed.)*. London: Sage Publications, 1997.
- PATTON, Q. M. *Qualitative evaluation and research methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.
- PETRÁŠ, P., JARMAROVÁ, J., LAUERMANN, M. *Metodika práce AP: Komunikace s dalšími účastníky inkluzivního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 78 stran. ISBN 978-80-244-4711-7.

PIŤHA, P., HELUS, Z. *Návrh pojetí občanské školy: knížka pro učitele a veřejnost*. Editor Petr Piřha. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-852-8296-8.

PIŤHA, P., HELUS, Z. *Návrh pojetí Obecné školy: knížka pro učitele a veřejnost*. Editor Petr Piřha. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-65-8.

POL, M. *Management of Czech Schools: with or without Teachers' Participation? Závěrečná zpráva z výzkumu podporovaného RSS, grant č. 346/1996*. Brno-Budapeř: CEU, 1997.

POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, s. 217. ISBN 80-210-3746-6.

POLÁCHOVÁ – VAŠŤATKOVÁ, J. *Proměny české a polské pohraniční školy poskytující povinné vzdělávání po r. 1989*. Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc, 2016. ISBN 978-80-2444-891-6.

PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1008-6.

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

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 400. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

QUINN, A. *Building Community Schools: A Guide for Action*. New York: The Children's Aid Society, 2014.

RABUŠICOVÁ, M., ŠEĐOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *K otevřenosti škol vůči rodičům a veřejnosti*. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, s. 59 – 72. ISBN 80-210-3452-1.

RALSER, T. *ROI for Nonprofits: The New Key to Sustainability*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, 2007.

RESNICK, M. et. al. *Protecting adolescents from harm, Findings from the national longitudinal study on adolescent health*. *Journal of the American Medical Association*, 1997, vol. 278, s. 823 – 832.

RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-425-7.

RÝDL, K. Daltonský plán v českém pedagogickém myšlení 20. let. In *II. konference českých daltonských škol*. Brno: Asociace českých daltonských škol, 1998.

RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV nakladatelství, 2003, s. 281. ISBN 80-86642-17-8.

SABELA, R. Projekt Silní bez násilí. [on-line]. 2008, [cit. 2017-06-27]. Dostupné z: <http://ris.blog.cz/0803/projekt-silni-bez-nasili>,

SAK, P. *Proměny české mládeže*. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2000, s. 291. ISBN 80-7229-042-8.

Sandwell Metropolitan Borough Council. Sandwell Inclusion Quality Mark – SIQ. West Bromwich: Children and Young People's Service, 2010.

SEBEROVÁ, A. *Evaluce ve školské praxi*. 2. vyd. Ostrava: PdF OU v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-556-0

SENGE, P. M. *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategy and Tools for Building a Learning Organization*. London: Nicolas Brealez, 1994. ISBN 1857880609.

SHOUSE, R. C., MUSSOLINE, L. High Risk, Low Return: The Achievement Effects of Restructuring in Disadvantaged Schools. *Social Psychology of Education*. 1999, vol. 3 (4), s. 245 – 259.

SHOUSE, R. C. Academic Press and Sense of Community: Conflict and Congruance in American High Schools. In Aron M. Pallas (ed.) *Research in Sociology of Education and Socialization*. Greenwich: JAI Press, 1996.

SHOUSE, R. C. Restructuring's Impact on Student Achievement: Contrasts by School Urbanicity. *Educational Administration Quarterly*, 1998, vol 34, Issue 1_suppl, s. 677 – 699.

SCHAPS, E., BATTISTICH, V., SOLOMON, D. School as a caring community: A key to character education. In MOLNAR, A. (Ed.), *The construction of children's character, part II: 96th yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

SCHEERENS, J. Accountability, autonomy and school effectiveness: Can accountability be seen as a lever of school improvement? Plenární vystoupení na XX. konferenci ICSEI, Portorož 3.-7. 1. [online]. 2007, [cit.2018-09-09]. Dostupné na z: https://www.researchgate.net/conference-event/ICSEI_International-Congress-for-School-Effectiveness-and-Improvement_2007/27709.

Schooling for tomorrow; OECD 2001, Dostupné na:
<http://www.oecd.org/edu/school/33707802.pdf>

SCHORR, L. B., YANKELOWICH, D. In Search of a Gold Standard for Social Programs. *The Boston Globe*, 2000, 18. února, s. A19.

SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-20715-4.

SKALKOVÁ, J. Pedagogické teorie vzdělání a vnitřní reforma školy. *Pedagogika*, roč. XLII, 1992, č. 1, s. 59 – 68. ISSN 0031-3815.

SKURA, P. Masz problem sześciolatku: reforma reformą, ale co z podręcznikami? *Głos Nauczycielski*. 2009, nr. 12, s. 9.

SLATER, M. D., KELLY, K. J. Combining in-school and community-based media efforts: reducing marijuana and alcohol uptake among younger adolescents. *Health Education Research*. 2006, Vol. 21, Issue 1, 1 February Pages 157 – 167.

SLAVÍKOVÁ, L. *Systém přípravy řídicích pracovníků ve školství v kontextu nových technologií vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003, s. 158. ISBN 80-7290-150-8.

Social Exclusion Unit. *Preventing social exclusion*. London: Social Exclusion Unit, 2001.

SOMERS, M., HAIDER, Z. *Using integrated student supports to keep kids in school: A quasiexperimental evaluation of Communities In Schools*. New York: MDRC, 2017.

SPIPKOVÁ, V. *Jakou školu potřebujeme?* Praha: Agentura STROM, 1997, s. 32. ISBN 80-901954-2-3.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005, s. 312. ISBN 80-7178-942-9.

SPRING, K., GRIMM, R., DIETZ, N. *Community Service and Service learning in American's Schools*. Washington: Corporation for Community Service, [online]. 2008., [cit. 2016-06-09] Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506728.pdf>

STAKE, R.E. Qualitative case studies. In DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.

Supporting school reform in Ukraine, Intermediary report 2017. Oslo: The European Wergeland Centre, , 2017.

ŠLIVERSKI, B. *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2008. ISBN 978-83-7308-715-6.

ŠLIVERSKI, B. *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w górze centralizmu.* Kraków: Impuls, 2013. ISBN 978-83-7850-448-1.

ŠTECH, S. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 2004a, roč. LIV, č. 4, s. 374 – 388. ISSN 0031-3815.

ŠTECH, S. Pojetí vztahu rodiny a školy. *Pedagogika*, 2004b, roč. LIV, č. 4, s. 372 – 373. ISSN 0031-3815.

ŠVEC, Š. Teoretický kontext projektů cílového programu (kurikula). In MAŇÁK, J. JANÍK, T. (eds.): *Problémy kurikula základní školy.* Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006. s. 29 – 42.

TAAFFE, B. *Daltonský plán: Kořeny, filozofie a zavedení slečnou Baileyvou.* Dalton International Magazine. 2004, s. 11 – 15.

TIMOR, T., BURTON, N. School culture and climate in the context of inclusion of students with learning disabilities in mainstream secondary schools in Tel Aviv, Israel. *International Journal on Inclusive Education.* 2006, roč. 10, č. 6, s. 495 – 510.

TOPPING, K. J., MALONEY, S. *The RoutledgeFalmer Reader in inclusive education.* New York: Routledge, 2005.

URBAN, J. *Řízení lidí v organizaci.* Praha: Aspi Publishing, 2003. ISBN 80-86395-46-4.

Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum, 1996, svazek 1., 2., s. 1628. ISBN 80-7184-164-1.

USSF. *Community School Quality Partnership: Developing the Tool., Research project (2007 – 2008).* (Projektová dokumentace). Kyiv: Ukraine Step by Step foundation, 2008.

USSF. *Quality Development of Community Schools: Measuring the Impact of International Standards Project (2009 – 2010).* (Projektová dokumentace). Kyiv: Ukraine Step by Step foundation, 2010.

USSF. *International Standards for Community Schools: Strengthening National Capacities (2011 – 2013).* (Projektová dokumentace). Kyiv: Ukraine Step by Step foundation, 2013.

VESELÝ, A. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis.* 2004, roč. 40, č. 4, s. 433 – 446. ISSN 0038-0288.

- VIK, V., VRZÁČEK, P. Stav komunitních škol v ČR [online], 2005, 8 s. [cit. 2006-11-14].
- VOYDANOFF, P. A family perspective on services integration. *Family Relations*. 1995, vol. 44, s. 63 – 68.
- VYGOTSKIJ, L. S. Vývoj vyšších psychických funkcí. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.
- WALKER, S. C., KERNS, S. E., LYON, A. R., BRUNS, E. J., COSGROVE, T. J. Impact of School-Based Health Center use on academic outcomes. *Adolesc Health*. 2010, vol. 46(3), s. 251-257.
- WALTEROVÁ E., ČERNÝ K., GREGER D., CHVÁL M. Školství – věc neveřejná? Názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova. 2010, s. 307. ISBN 978- 80-246-1882-1.
- WALTEROVÁ, E. a kol. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti 1., 2. díl. Brno: Paido, 2004. I. díl, 295 s., II. Díl, s. 502. ISBN 80-7315-083-2.
- WALTEROVÁ, E. a kol. Centrum základního výzkumu školního vzdělávání (LC 06046). Zpráva o řešení projektu v roce 2009. Dostupné na: <http://docplayer.cz/3193175-Centrum-zakladniho-vyzkumu-skolniho-vzdelavani-lc-06046.html>
- WARREN, M. R. Communities and schools. *Harvard Educational Review*. 2005, vol. 75, s. 133 – 173.
- WEISSBERG, R. P., O'BRIAN, M. U. What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 2004, vol. 591 (1), s. 86 – 97.
- WENGLINSKY, H. How money matters: The effect of school district spending on academic achievement. *Sociology of Education*. 1997, vol. 70(3), s. 221 – 237.
- WENGLINSKY, H. *Teacher Classroom Practices and Student Performance: How Schools Can Make a Difference*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2001.
- WENZEL, H. a kol. Schulkultur als Gestaltungsangabe – Professionelle Innovation oder finanzielles Kalkül? In KEUFFER, J. a kol. (eds.) Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Participation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1998, s. 9 – 25. ISBN 3-89271-782-6.
- What Schools for the Future? Paříž: Centrum pedagogického výzkumu a inovací OECD, 2001, s. 250. ISBN 92-64-19526-2.

WILHELM, M. Schulqualität. In WILHELM, M., BITTINGER, G., EICHELBERGER, H. Eine Schule für dich und mich! Innsbruck: Studien Verlags, 2002, s. 235 – 236.

WILKIN, A., KINDER, K., WHITE, R. *Towards extended schools: A literature review*. London: DfES, 2003.

YIN, R. K. *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

ZAPESOTSKY, A. *Education and the media as means of socializing the young people of today*. St. Petersburg: Publishing House of the University for the Humanities, 2008.

Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe. Průvodce poskytovatele. Praha: MPSV 2003. ISBN 80-86552-66-7.

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

<i>Obrázek 1: Grafické znázornění fungování komunitní školy</i>	44
<i>Obrázek 2: Grafické znázornění procesu proměny tradiční (běžné) školy ve školu komunitní</i>	58
<i>Obrázek 3: Rámec fungování podpory žáků v běžné škole</i>	63
<i>Obrázek 4: Rámec fungování podpory žáků v komunitní škole</i>	63
<i>Obrázek 5: Schéma systémové metodologie</i>	95
<i>Obrázek 6: Systém podstatných veličin</i>	99
<i>Obrázek 7: Schéma školy v systémovém pojetí</i>	101

Seznam tabulek

<i>Tabulka 1: Přehled komunitních škol v zemích zapojených do průzkumu v roce 2011</i>	65
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Případová studie Jazykové základní školy a mateřské školy ANGEL, Praha

Příloha 2 Případová studie Základní školy a mateřské školy Višňové

Příloha 3 Případová studie Základní školy Brno, Pavlovská 16

PŘÍLOHA 1 PŘÍPADOVÁ STUDIE JAZYKOVÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY A MATEŘSKÉ ŠKOLY ANGEL, PRAHA

Organizace:	Jazyková základní škola a mateřská škola ANGEL, Praha
Adresa:	Angelovova 3183, 143 00 Praha 4 Modřany
Zřizovatel:	Městská část Praha 12 se sídlem Písková 25/830, 143 12 Praha 4

Shrnutí

Charakteristika školy:	velká sídlištní úplná základní škola s bilingvními třídami
Sídlo:	nachází se v MČ Praha 12, cca 56.000 obyvatel, konkrétně ve čtvrti Modřany na území MČ se nachází ještě devět základních škol srovnatelné velikosti a Britská mezinárodní škola v Praze
Počet žáků:	V roce 2015 – ZŠ 935, MŠ 112 – z toho 23 integrovaných žáků a 41 cizinců; v roce 2016 – ZŠ 963, MŠ 112 – z toho 33 integrovaných žáků a 40 cizinců;
Počet učitelů:	V roce 2015 – 59; v roce 2016 – 57
Vzdělávací program:	Začít spolu (Step by step), ŠVP Angel
Vybavenost školy:	Komunitní centrum, čajovna, vzdělávací místnost, školní zahrada, venkovní kino, tři hřiště s umělým povrchem, školní poradenské pracoviště Porozumění
Organizace fungující při škole:	Spolek ANGEL (dříve Občanské sdružení, resp. SRPŠ), BOSA (Bilingvní občanské sdružení Angel)
Komunitní aktivity od roku:	1997
Komunitní koordinátor:	Komunitní koordinátor je součástí vedení školy, je neformálním zástupcem ředitele pro mimoškolní vyučování. Organizuje činnost komunitního centra, zejména kurzy pro děti i veřejnost. Mapuje terén komunity a hledá příležitosti pro rozvoj komunitního programu školy. Má malý pedagogický úvazek (2 hodiny), k čemuž mu škola generuje plat koordinátora v rámci rozpočtu školy, kde si

	v položce ostatní zdroje tzv. aktivuje 12.000,- Kč. K tomu si koordinátor musí na sebe sehnat další peníze v rámci grantové podpory.
Koncept komunitní školy:	Škola neslouží jako pouhý „prostředek“ pro uskutečňování vzdělávání. Slovy, která ji charakterizují nejlépe, jsou: propojenost – stálá spolupráce – koordinace činností – vnímání potřeb – v rámci komunity a regionu. Důraz je kladen na partnerství, trvalé cílené vytváření pozitivních vazeb.

Jazyková základní škola a mateřská škola ANGEL, Praha

Charakteristika školy

Jazyková základní škola a mateřská škola ANGEL, je sídlištní školou nacházející se v pražských Modřanech, v jejímž rámci působí školní jídelna a školní družina. Od roku 1995 se zde vyučuje podle metodiky Začít spolu (Step by step) a díky velmi dobrým zkušenostem se v roce 2004/2005 stala podkladem pro to, aby učitelé společně vytvořili nový školní vzdělávací program Angel, který respektoval potřeby školní komunity a regionu a navazoval na podnětné tradice školy. Škola také změnila svůj název na ZŠ a MŠ ANGEL v Praze 12. Dále je zde několik let realizován program bilingvní výuky a od roku 2006/07 je škola zapojena do sítě bilingvních škol, čím se snaží reagovat na zájem rodičů o intenzivní výuku anglického jazyka. Od roku 2005/06 je zařazena do Sítě škol podporujících zdraví.

Z hlediska charakteristiky území se jedná o okrajovou část Prahy, velkou městskou část se středně vysokým počtem obyvatel. Na území městské části se rovněž nachází rozlehlé plochy zemědělské půdy a významných lesních pozemků, čtyři chráněná území a jedno z nich je také evropsky významná lokalita soustavy Natura 2000. Z demografického hlediska je věková struktura obyvatel Prahy 12 a struktura populace z hlediska ekonomické aktivity nevyvážená. V současné chvíli tvoří výraznou většinu lidé v produktivním období (73 %), lidé v poproduktivním období (14 %) a děti (11 %). V tomto ohledu Praha 12 je městskou částí Prahy s jedním z nejmenších počtem dětí (méně než 12 %). Míra nezaměstnanosti ve správním obvodu Praha 12 je poměrně nízká. MČ Praha 12 vykazovala ke konci roku 2009 míru evidované nezaměstnanosti ve výši 4,6 %, (když registrovaná míra nezaměstnanosti v hl. m. Praha – 3,66 %).

Od roku 1992 stojí v čele školy stejná ředitelka. S jejím příchodem nastartovaly změny, které měly školu připravit na nové společenské podmínky. Škola se stala pilotní v ověřování metodiky Step by step. Výuka a vzdělání jsou postaveny na principech zodpovědnosti a samostatnosti a spolupráce, což byla jedna z hlavních linií snah o kurikulární reformu spojenou s posílením občanské dimenze, školy. Jednou z priorit školy jsou i kulturní a společenské aktivity, z nichž mnohé se již staly tradičními: Festival her a učení Mozaika, Vánoce u Andělů, Sportovní dny, Běh Kamýkem, Modřanský Tarzan, jazykové a lyžařské výjezdy do zahraničí, Pohádkový les.

Od roku 2002/2003 je škola akreditovaným školícím střediskem v rámci SIPVZ. Zájmové aktivity dětí i dospělých jsou rozvíjeny v rámci Komunitního centra formou převážně odpoledních kurzů.

V roce 1996 byl v areálu školy otevřen skate-park, významným počinem byla i realizace celostátní výtvarné a literární soutěže Hampadík. 27. 5. 1998 byla škola za účasti tehdejšího ministra školství Dr. Sokola zapojena do sítě komunitních škol a slavnostně byly otevřeny prostory Komunitního centra. Díky specifické profilaci školy – komunitní, jazyková škola s metodikou Začít spolu, projevují zájem umístit své dítě na školu i rodiče žáků mimo Prahu 12.

Díky svému důrazu na výuku angličtiny se škola široce zapojuje do mezinárodních projektů v rámci programu Erasmus+. Již dříve, ještě v programu Sokrates, proběhl projekt Máma, táta a já – klub pro batolata, v němž škola s partnery projektu – tj. institucemi v Německu, Itálii, Maďarsku a na Slovensku, nabízela rodičům dětí ve věku 2 – 3 roky klubová setkání, při nichž si děti přirozenou formou osvojují cizí jazyk. Na tento projekt navázal v letech 2016 – 2018 další mezinárodní projekt Edugate, jehož cílem je zlepšit didaktické dovednosti učitelů pracujících s dětmi v raném věku v oblasti mnohojazyčného vzdělávání. Výstupy projektu plánuje škola nabídnout ostatním školám na Praze 12 a společně sdílet zkušenosti z podpory mnohojazyčného vzdělávání v raném věku.

Na škole působí Školní poradenské pracoviště Porozumění, ve kterém působí školní/poradenský psycholog, speciální pedagog a výchovný a karierní poradce. Činnost poradenského týmu a služby, které nabízí, jsou zaměřeny především na žáky ZŠ a MŠ ANGEL a jejich zákonných zástupců. Služby poradenského pracoviště využívá i pedagogický sbor.

Charakteristika komunitního programu školy

Škola neslouží jako pouhý „prostředek“ pro uskutečňování vzdělávání. Slovy, která ji charakterizují nejlépe, jsou: propojenost – stálá spolupráce – koordinace činností – vnímání potřeb – v rámci komunity a regionu. Důraz je kladen na partnerství, trvale cílené vytváření pozitivních vazeb.

Předpokladem a zároveň hnacím motorem tohoto procesu je dobrovolná angažovanost všech zainteresovaných osob (rodičů, učitelů, žáků, občanských sdružení...), ať v jednorázové akci či participaci na dlouhodobých projektech. Cílem školy je ve spolupráci s dalšími subjekty (úřady městské části, volnočasová centra, podnikatelská sféra, další vzdělávací instituce) vytvořit „trvalý mechanismus“ zkvalitňující život regionu a dokázat reagovat na jeho potřeby. Výraznou oporou tohoto procesu jsou i různé zájmové a společenské spolky setkávající se v prostoru Komunitního centra. Komunitní koordinátor, který stojí v jeho čele, je prostředníkem mezi nimi a jednotlivými články školy. Na oplátku pak škola, která je „poskytovatelem zázemí“, bývá přirozeně vtahována do dění přesahujícího rámec daný její vzdělávací rolí. Výuka „nadrámcová“ je realizovaná právě především prostřednictvím Komunitního centra školy. Od nabídky zájmových aktivit běžných škol a volnočasových center se odlišuje především v následujících aspektech:

- předběžným zjišťováním poptávky formou dotazníků mezi žáky a jejich rodiči;
- pečlivě nastavenou dobou kurzů tak, aby vyhovovala cílové skupině (návaznost na rozvrh žáků);
- počtem nabízených kurzů;
- alternativou nízkoprahovým klubům (pro sociálně znevýhodněné skupiny);
- materiálním a prostorovým vybavením (taneční sál, divadelní atrium, čajovna, hudební zkušebna iniciovaná Žákovským parlamentem, audiovizuální technika, herna pro menší, bezbariérový vstup, reprezentační místnost...);
- možností netradičních vazeb (v jednom kurzu vedle sebe sedí např. žák a jeho učitel).

Ve spojitosti s přihlášením se ke komunitnímu charakteru školy, spolupracovala nejprve s organizací Nová škola, o.p.s. Díky spolupráci s Novou školou, o.p.s byla škola zapojena také do dlouhodobého multikulturního projektu Varianty. Nicméně po utlumení aktivit Nové školy, o.p.s., zaměřených na podporu konceptu komunitní školy, ke kterému došlo v roce 2008, udržuje škola kontakty s ostatními subjekty účastnicími se komunitního vzdělávacího hnutí, ať již skrze Ligu komunitních škol, Sdružení konzultantů rozvoje organizací či ICECS.

Typy komunitních aktivit

Komunitní centrum má pravidelný provoz a je otevřené veřejnosti každý den v odpoledních hodinách (od 12 – 19 hodin). Prostory komunitního centra tvoří herna pro děti, čajovna, vzdělávací místnost a venkovní posezení. Herna pro děti je samostatný prostor, který využívá Klub maminek “NEPOSEDA”, ale především je určen dětem, které v KC tráví svůj volný čas – mezi kurzy KC, při volné hodině před odpoledním vyučováním, po skončení vyučování zde mohou čekat na doprovod atd. Herna je vybavena hračkami, stolními hrami, výtvarnými potřebami, dětskými knížkami a v brzké době přibude i koutek s kobercem a dětská skluzavka. Čajovna je určena k debatám při kávě, čaji či jiným společenským příležitostem. Tento prostor je možno si pronajmout k soukromým akcím např. oslava narozenin atd. Vzdělávací místnost je prostor určený k samostudiu, poradám, seminářům či školením, vybavený počítači s internetem, flipovou tabulí, knihovnou, televizí s videem a dvd přehrávačem, s možností malého občerstvení v minibaru. Tento prostor je také možno si pronajmout. Venkovní posezení nabízí možnost posezení v příjemném prostředí atria u komunitního centra nejen pro maminky s dětmi, venkovní dětská skluzavka. V nabídce kurzů najdeme kurz předporodní přípravy pro cizince, hlídání dětí s edukačně-herním programem, češtinu pro cizince, víkendové dílny keramiky, kurz sebeobrany, šachy, kalanetiku, florbal, počítače, jazykové kurzy, gymnastiku, tanec, výuku tenisu anebo kurz kreativního psaní. V rámci nepravidelných akcí pořádají různé jarmarky, na nichž se prodávají výrobky dětí a také výtvarné výstavy umělců působících na škole nebo v jejím okolí. Komunitní program školy doplňuje Klub maminek „Neposeda“, obdoba mateřského centra.

Proč je pro Vaši školu důležité posilovat její komunitní rozměr?

Původně šlo o celoživotní vzdělávání, otevírání školy veřejnosti, partnerům a jejich potřebám. Ředitelka podotýká, že řada věcí, která byla v polovině 90. let nová, je už dnes považována za standard a škola je nemůže brát jako výjimečné. *„Vezměte si třeba Dny otevřených dveří. Ty musí být každý den, aby patrněji viděli školu takovou, jaká doopravdy je. Otevřenost je v pravdivosti. Posiluje přátelský vztah mezi komunitou, škola není jenom o učení.“*

Proč jste se rozhodli realizovat projekty komunitního charakteru?

Pro školu je klíčový princip, že by měla být maximálně otevřená pro spolupráci i v otázce přijímání a poskytování informací. Ředitelka i komunitní koordinátorka se shodují v tom, že k tomu, aby takové školy byly, měly dost příležitostí. A ředitelka to shrnuje následovně: „*Jde o změnu filozofie k rodičům, včetně participace na tvorbě ŠVP. Ale hodně lidí nechce, nebo nemá čas. Ve veřejnosti je stále hodně slyšet názor, že škola je odkladiště dětí, lepší hlídací služba.*“ Trend posilování role rodičů, zejména díky úsilí jich samotných, je dlouhodobě zřetelný.

Jaký byl postup budování komunitní školy?

V roce 1997 školu navštívil koordinátor komunitního vzdělávání pro střední a východní Evropu z OSF Europe, který zaměstnance blíže seznámil s myšlenkou a principy tohoto projektu. Schůzku pořádala Nadace Open Society Fund Praha, se kterou škola již spolupracovala na jiném vzdělávacím programu. V září téhož roku byla v konkursu vybrána koordinátorka komunitního vzdělávání. Za svůj stěžejní projekt zvolila vybudování vzdělávacího centra, které by v odpoledních hodinách sloužilo i veřejnosti. Zároveň obohatila nabídku mimoškolních aktivit o jazykové kurzy pro dospělé a kurz šití.

Vždycky jsme nabízeli řadu věcí, které byly na začátku překvapivé i pro mnohé učitele, natož pro rodiče. Výrazným momentem byl vznik Klubu rodičů z jejich vlastní iniciativy. Postupem času zakladatelé Klubu (jednalo se především o ženy na mateřské dovolené) odešli, většinou nastoupili do zaměstnání, ale pomalu vznikl nový Klub. Sdružení rodičů dodnes píše granty, zajistili úpravu parku před školou, vznik atria, organizují školní pouť na přivítání prvňáčků. Je třeba se přizpůsobit vzniklé situaci a hledat příležitosti pro naplnění potřeb sociálních partnerů školy. Základem pro dobrý vztah rodičů a školy je důvěra, to je ta nejpodstatnější část konceptu otevřené školy. Důvěra musí prolnout celou školou a dotýká se i vztahů mezi učiteli a vedením školy.

Jakou roli sehrály při rozhodování o naplnění konceptu KŠ náklady na realizaci komunitních projektů?

Původně se náš komunitní program realizoval ve vazbě na program Začít spolu, díky čemuž jsme dostali do začátku 500 tis. Kč od Nadace OSF Praha. Jednalo se o projekt podpory

komunitních škol a společně s námi do toho byly zapojeny další dvě školy – jedna v Plzni a druhá v Chánově. Tehdy byl komunitní koordinátor placen jako učitel – v Plzni to platil Magistrát, u nás jsme dostávali prostředky od ÚMČ. Malé granty na sportovní a kulturní akce píší rodiče a většina z těchto projektů získává podporu právě od ÚMČ. Plat koordinátora generujeme v rámci rozpočtu školy, kde si v položce ostatní zdroje tzv. aktivujeme 12.000,- Kč, což dorovnáváme malým úvazkem (např. 2 hodiny týdně), aby mohl být koordinátor dále odměňován v rámci standardních mechanismů školy. Komunitní koordinátor si k tomu musí na sebe vydělat další peníze, primárně z grantů, ale i z provozu komunitního centra.

Čeho Vaše škola v rámci naplňování konceptu komunitní školy dosáhla?

Je zde řada činností s mnohaletou tradicí. Je to například tematicky zaměřený letní festival her a učení Mozaika, který je složen z workshopů vedených učiteli, rodiči i žáky samotnými. Ve školním roce 2016/17 byl zaměřen environmentálně. Dále je to Den učení nebo podzimní festival ZE MĚ MY, zaměřený na tradice a uvědomění si vlastní identity. Společným znakem všech těchto aktivit, je aktivní participace rodičů, kteří sami připravují jejich obsah (např. vedou kurzy). Zlepšila se komunikace mezi školou a rodiči, škola získává snáze zpětnou vazbu. Rodiče mají zájem o dění ve škole. Zásady komunitní školy se promítají do školního kurikula, ale i když je koncept komunitní školy úzce provázán s filozofií školy, tak se doposud dosud neprolíná s ŠVP.

Jaké efekty a výsledky Vaše škola po zavedení konceptu komunitního vzdělávání považuje za nejdůležitější?

Škola je brána jako přirozené komunitní centrum lokality, v níž působí, veřejnost o ní ví a má o ni zájem. Primární je samozřejmě úspěch na poli vzdělávání dětí – zájem o školu z hlediska zapsaných dětí je stabilní, ale jak říká ředitelka školy „to je velmi subjektivní kritérium z hlediska opravdové kvality.“ Nicméně zdůrazňuje, že se podařilo na škole vytvořit program, ve kterém se uskutečňuje kvalitní vzdělávání v příjemné atmosféře pro žáky, učitele i rodiče.

Jaký význam má koncept komunitní školy pro učitele, žáky, rodiče a veřejnost?

Rodiče vnímají, že děti rády zůstávají ve škole i po skončení vyučování a ví, že je o ně postaráno, že tráví svůj čas smysluplně, mají jistotu, že je jejich dítě v bezpečí. Učitelé

využívají prostor Komunitního centra jako klidovou zónu. Žáci vnímají prostory Komunitního centra jako „své prostory“, je zde volnější režim, sami rozhodují o svých aktivitách.

Jaké jsou další přínosy konceptu komunitní školy?

Koncept otevřenosti školy má pozitivní dopad na integraci cizinců. Ředitelka školy k tomu dodává: „*Na začátku procesu vzdělávání cizinců bylo důležité, že škola hledá stále nové výzvy a je v maximální míře otevřená potřebám obyvatel.*“ Škola je jednou z nejnámějších komunitních škol v celé ČR a je brána jako příklad dobré praxe jak v oblasti inovativních forem výuky, tak i pro spolupráci s rodiči a realizaci programu celoživotního vzdělávání.

Setkali jste se při realizaci Vašich komunitních projektů s nějakými překážkami, úskalími?

Na začátku transformace na komunitní školu měli učitelé spíše rezervovaný postoj, zejména pak ke konceptu větší otevřenosti směrem k rodičům. Cítili se jako autority, které každý musí uznávat. Projevovali obavu, že se rodičům příliš ustupuje. Ředitelka k tomu uvádí: „*Možná, když se na to dívám zpátky, tak to otevření mantinelů bylo možná až příliš rychlé. V jistém okamžiku se začali „divně“ chovat i někteří rodiče – začali mít neoprávněné požadavky, nechtěli o ničemu diskutovat. V tom okamžiku bylo třeba jasně si vymezit vzájemné role a pravomoci. A to nemůže udělat nikdo jiný než ředitel školy.*“ Komunitní koordinátorka dodává, že jako úskalí vnímá nedostatek času na organizaci komunitních aktivit ze strany učitelů, žáků i rodičů. To je limitující pro vytvoření širšího týmu, který by pracoval na rozvoji komunitního centra. Doslova k tomu říká: „*To vidím jako větší překážky, než nedostatek financí na vybavení a na mzdové náklady anebo velkou konkurenci nabídky volnočasových aktivit v okolí školy, kde působí DDM.*“

Jaká jsou Vaše doporučení dalším školám, které by chtěly posilovat svůj komunitní rozměr?

Je třeba mít člověka ve vedení, který dokáže ostatní přesvědčit o správnosti zvolené cesty. Je třeba nadšení pro změny a nebát se jich. Je důležité vybrat si správné lidi do týmu budujícího a posilujícího komunitní program školy. A mezi nimi je nejdůležitější vybrat si vhodného kandidáta na pozici koordinátora. Každý z našich koordinátorů vnesl do konceptu komunitní školy něco dobrého a jedinečného. Všechny spojovala obrovská kreativita a samostatnost. Byli to lidé s vizí, kteří věděli, kam komunitní školu posunout. Dnes spíše

udržujeme dobré status quo, ale cítím, že potřebujeme nové nápady a impulsy, kam náš koncept komunitní školy dále posunout. S tím souvisí trpělivost a vytrvalost klíčových pracovníků školy. Nenechat se odradit prvním neúspěchem. Komunikovat s rodiči i s žáky, získávat zpětnou vazbu. Umět se prodat.

V ČR některé školy význam komunitního rozměru školy zatím podceňují. Čím se podle Vašeho názoru investice do komunitních projektů vyplácí?

Ředitelka, koordinátorka i zástupce zřizovatele se shodují, že škola může daleko lépe aktivizovat veřejnost a zejména rodiče a využít tak jejich potenciál jako „advokátů školy“, kteří se jí zastanou v čase krize. Nicméně dokáže také daleko lépe mezi rodiči vytipovat potenciální lektory pro volnočasové aktivity dětí i dospělých.

Jakým způsobem je ustavena pozice komunitního koordinátora, jaký je způsob jeho financování, jaké má pravomoci a odpovědnost?

Komunitní koordinátor je součástí vedení školy, je neformálním zástupcem ředitele pro mimoškolní vyučování. Není to sice oficiální funkce, ale všichni lidé na škole ji tak berou. Z hlediska kvalifikace měli na tuto pozici vždy velmi vysoké nároky – VŠ, znalost jazyků, praxi ve škole. V tomto ohledu je klíčové sdělení ředitelky: „*Nemusí mít nutně pedagogické vzdělání, ale musí mít komunikační schopnosti pro jednání s dětmi i dospělými. Je dobře, když vidí do školy a rozumí tomu, co se tam děje. Je to také schopný fundraiser, což samozřejmě evokuje, že musí být reprezentativní. Osobně vidím jako důležité, aby měl vizi a byl schopný hledat a vytvářet nové a nové věci.*“ S tím souvisí i schopnost mapovat terén komunity a hledat příležitosti pro rozvoj komunitního programu školy. Komunitní koordinátor má kompetence reagovat na poptávku, domlouvat se s lektory a uzavírat s nimi smlouvy. Současně zodpovídá za vyrovnané hospodaření Komunitního centra.

PŘÍLOHA 2 PŘÍPADOVÁ STUDIE ZÁKLADNÍ ŠKOLY A MATEŘSKÉ ŠKOLY VIŠŇOVÉ

Organizace:	Základní škola a Mateřská škola
Adresa:	Nová 228, 671 38 Višňové, okres Znojmo
Zřizovatel:	Obec Višňové se sídlem Višňové 212, 671 38 Višňové

Shrnutí

Typ školského zařízení:	Úplná základní škola ve spádové obci
Součásti školy:	ZŠ, MŠ, ŠD
Druh komunity a lokalizace:	Nachází se v městečku Višňové s 1200 obyvateli, které leží na rozhraní znojemského a moravskokrumlovského regionu.
Počet žáků:	228 žáků
Počet pedagogických pracovníků:	19 učitelů a 2 vychovatelky ŠD
Počet tříd, oddělení ŠD a ŠK:	11 tříd, průměrná naplněnost tříd je 20,7 žáka
Vzdělávací program:	ŠVP ZŠ Višňové
Vybavenost školy:	Moderní atletický areál, školní družina, školní jídelna, internetová učebna s volným přístupem žáků k internetu
Organizace fungující při škole:	Školská rada, Žákovský parlament
Komunitní aktivity od roku:	2002
Komunitní koordinátor:	Momentálně není pozice obsazena a její kompetence převzal ředitel školy.
Koncept komunitní školy:	Škola sama sebe nahlíží jako komunitní centrum obce, které dětem i dospělým nabízí množství možností pro aktivní trávení volného

	času a seberealizaci a specificky chce přispět k získání lepšího postavení.
	nezaměstnaných ze svého okolí na trhu práce a ke zvýšení úrovně znalostí a dovedností pracujících zařazených na různých pozicích

Charakteristika školy

Základní škola a Mateřská škola Višňové je školou s 1. a 2. stupněm, mateřskou školou, školní jídelnou a školní výdejnou a navštěvuje ji 228 žáků z Višňového a okolí. Škola poskytuje vzdělání a školské služby asi 60 % žáků z Višňového. Zbývající část tvoří přespolní žáci, kteří do školy dojíždí z osmi okolních obcí. Činnost školy zajišťuje 21 pedagogických pracovníků. Hlavním posláním školy je poskytovat dětem základní vzdělání, a to s důrazem na všestranný, harmonický rozvoj osobnosti, samostatnost v získávání informací a na výchovu k toleranci. Kromě jiného mají žáci možnost získat základy dvou cizích jazyků a počítačové gramotnosti. Škola pro ně realizuje zájmovou činnost ve více jak 15 kroužcích, jejichž náplň vychází ze zájmu žáků. V odpoledních hodinách mohou děti navíc navštěvovat internetovou učebnu, školní tělocvičnu, atletický areál a posilovnu. Dospělým nabízí škola večerní kurzy němčiny, angličtiny a keramiky, ucelený kurz práce s počítačem a aerobik pro ženy. Druhým posláním školy je tedy zkvalitnění aktivního odpočinku široké veřejnosti a probuzení zájmu o sebevzdělávání. Při škole působí šestičlenná školská rada.

Obec Višňové se nachází v Jihomoravském kraji, ve znojemském regionu s velkou nezaměstnaností a nízkou úrovní vzdělanosti. Má 1100 obyvatel a průměrná míra nezaměstnanosti je 13,37 %. V obci působí knihovna, kulturní dům, je zde kostel a hřbitov. Ze sportovního vybavení je zde venkovní, víceúčelové hřiště. Působí zde 202 podnikatelských subjektů, z nichž většina představuje samostatné fyzické osoby bez zaměstnanců (85 subjektů), 10 mikropodniků do 9 zaměstnanců, 8 malých podniků do 49 zaměstnanců a 1 střední podnik do 249 zaměstnanců. Obec spolupracuje s ostatními obcemi v regionu v rámci 2 mikroregionů: Svazku znojemských vinařských obcí Daníž a Svazku obcí Moravia. Velká vzdálenost od měst (leží mezi městy Moravský Krumlov, Znojmo, Moravské Budějovice) nedovoluje občanům oblasti navštěvovat vzdělávací kurzy a volnočasové aktivity pro děti a dospělé, které jsou organizované různými institucemi v těchto větších sídlech. Nezanedbatelnou překážkou jsou taktéž vysoké ceny kurzovního.

Komunitní program školy

Realizací komunitního programu škola dětem i dospělým nabízí větší množství možností pro aktivní trávení volného času a seberealizaci a specificky chce přispět k získání lepšího postavení nezaměstnaných ze svého okolí na trhu práce a ke zvýšení úrovně znalostí a dovedností pracujících zařazených na různých pozicích.

Výše zmiňovaný problém škola úspěšně řeší vytvořením Komunitního centra s nabídkou večerních vzdělávacích kurzů s frekvencí dvou hodin týdně a dále organizováním volnočasových aktivit pro dospělé i děti. Kurzy jsou určeny dospělým z různých komunit (nezaměstnaní, ženy na rodičovské dovolené a ostatní občané, kteří si chtějí zvýšit kvalifikaci). Zaměření kurzů vychází ze zájmů a potřeb obyvatel a je následující: němčina pro začátečníky, angličtina pro začátečníky, ucelený kurz práce s počítačem, kurz keramiky a aerobik pro ženy. V mimoškolních volnočasových aktivitách, které konkurují zájmovým útvarům školy tím, že nenesou punc „organizovanosti“, mají žáci možnost po vyučování i o přestávkách mezi dopoledním a odpoledním vyučováním navštěvovat internetovou učebnu, školní tělocvičnu, atletický areál a posilovnu.

Seniorům je určen už několikátý semestr Virtuální univerzity třetího věku, jehož téma je Etika jako východisko z krize společnosti. Rodičům jsou nabízeny semináře s různou tematikou (<http://www.zsvisnove.eu/>).

Ve školním roce 2012/2013 na škole probíhaly již třetím rokem aktivity projektu Podpora kvality vzdělávání na ZŠ Višňové, který byl financovaný ESF a ČR v rámci výzvy EU peníze školám. Nově schválené projekty pro školní rok 2013/2014 jsou: projekt Zahraniční asistent – Hostitelská instituce pro zahraničního asistenta v rámci projektu Comenius, projekt Bezpečná škola (projekt financovaný Jihomoravským krajem).

Škola klade velký důraz na vybavení. Nachází se tu specializovaná učebna fyziky, chemie, cizích jazyků, učebna pro výuku informatiky. V rámci postupného modernizace školy byla rozšířena školní počítačová síť do všech učeben školy, byly zakoupeny dva přenosné počítače, dataprojektory, digitální fotoaparát a DVD přehrávač. Pro zefektivnění výuky zakoupili interaktivní zařízení a byla zřízena tzv. „Oranžová učebna“ (za podpory Nadace ČEZ).

Typy komunitních aktivit

Za jeden z klíčových směrů provazujících vzdělávací program s komunitními aktivitami je rozvoj podnikavosti žáků. Proto je škola aktuálně zapojena do projektu KAPODAS organizovanému Jihomoravským krajem ve spolupráci s Ostravskou univerzitou v Ostravě. Škola má zaveden koncept rozvoje podnikavosti do předmětu Pracovní činnosti, konkrétně do jeho náplně v rámci 8. ročníku. V rámci prvního pololetí je obsah zaměřen na Finanční gramotnost, ve druhém pak přímo na rozvoj podnikavosti.

Škola je také zapojena do projektů na podporu přírodovědného vzdělávání, realizovala projekt Přírodní zahrada a v roce 2018 byl zahájen rozsáhlý projekt Modernizace odborných učeben, realizovaný s podporou OP VVV.

Na škole působí žákovský parlament. Komunikaci mezi školou a rodiči zajišťuje Sdružení rodičů, které mimo jiné pořádá i různé sbírky, ze získaných financí pak přispívá pravidelně např. na lyžařský výcvik dětí ZŠ, na dopravu dětem na různé exkurze, divadlo, na plavecký výcvik. V roce 2014 se škola zapojila do projektu Community Schools – Live in Skype, který byl organizován jako oslava Mezinárodního dne komunitních škol, partnerem byla střední škola v Alčevsku na Ukrajině. Ředitel školy se svým ukrajinským protějškem diskutoval o komunitních aktivitách a projektech a došlo i na pozvání na letní kemp na Ukrajinu.

Pro děti realizuje škola zájmovou činnost ve více jak patnácti kroužcích, jejichž náplň vychází ze zájmu žáků. V odpoledních hodinách mají děti navíc možnost navštěvovat internetovou učebnu, školní tělocvičnu, atletický areál a posilovnu.

Snaží se navazovat partnerství při realizaci akcí v komunitě. Podařilo se jí vytvořit tradici pochodu Višňovská patnácka, který měl v roce 2018 už 13. ročník a uskutečňuje se jak pro pěší, tak i ve formě výjezdu na kolech, což umožnilo zapojení rodin s dětmi.

Realizované rozhovory

Proč je pro vaši školu důležité posilovat její komunitní rozměr?

Škola se nachází v regionu, kde je vysoká nezaměstnanost a špatná dopravní obslužnost. Škola přitom vnímá, že představuje velký potenciál pro překlenutí nedostatku aktivit pro veřejnost. Těmito kapacitami disponuje jak z hlediska lidských zdrojů (má kvalifikované učitele), tak prostorových kapacit (učebny, tělocvična, hřiště), které jsou v době po ukončení školního vyučování nevyužitý. S posilováním komunitního rozměru školy postupně přichází i

lepší řešení problémových situací díky pozměněnému vnímání školy rodiči. Z hlediska vzdělávacího programu došlo k dobrému propojení výuky s praxí a životem v obci, která ji obklopuje a v níž škola žije. Zástupce zřizovatele k tomu dodává, že koncept komunitní školy je přínosem i pro místní obyvatele, kterým dříve chyběla nabídka dostupného vzdělávání v jazycích. A vlivem finanční náročnosti a nižší socioekonomické úrovně bylo pro ně poměrně náročné navštěvovat kurzy mimo obec. V obci navíc působí středně velký podnik Agroservis, který má řadu obchodníků, jež musí denně komunikovat se světem. A to se skvěle prolulo s představou ředitele školy, že se škola má přiblížit lidem. A to nejen ve vlastní obci. Neméně významná je totiž pro školu možnost zvýšení své konkurenceschopnosti, neboť na ni intenzivněji než dříve dopadá boj o žáka mezi různými školami v regionu. Proto vždycky vyhledávala příležitosti pro setkání se starosty okolních obcí. Ty se snaží získat žáky za každou cenu (např. skrze placení malým obcím za to, že pošlou žáky právě k nim). ZŠ Višňové se ve shodě s obcí těmto praktikám vyhýbá a klade důraz právě na zvýšení kvality poskytovaného vzdělávání, které se snaží vnímat jako celoživotní aktivitu. Díky tomu má škola skvělý zvuk v širším regionu.

Proč jste se rozhodli realizovat projekty komunitního charakteru?

Když se podíváme do minulosti, tak vidíme školu, na níž veřejnost pohlíží jako na vzdělávací instituci, místo, kam dochází děti proto, že zde plní povinnou školní docházku, získávají základní vzdělání a není tedy žádný důvod zajímat se o to, co se v ní děje. Rodiče některých žáků školu navštěvují v době třídních schůzek a mimo tuto dobu pouze na pozvání učitele nebo vedení, aby řešili zpravidla problémy ve výchově a vzdělávání svých dětí. Na veřejnosti se škola prezentuje dvakrát ročně tak, že její žáci s určenými učiteli zajišťují kulturní vložky při vítání nových občánků a na každoročním předvánočním setkání se seniory. Tedy na akcích pořádaných zřizovatelem. Mezi učiteli převládá názor, že rodiče nemají co mluvit do vzdělávání svých dětí, odborníci jsou oni, škola by měla pouze učit, a ne se rozptylovat dalšími činnostmi. Děti nejsou motivovány, ve sborovně často zaznívá: Ti dnešní žáci... Pokud nastane nějaký problém, řeší ho často na základě stížnosti inspekce nebo zřizovatel. Vedení si stěžuje na nedostatek finančních prostředků, škola je odkázána pouze na příspěvek zřizovatele. Úspěšnost žádostí o granty a sponzorské dary je nulová.

Do téhle školy přichází nový ředitel, který pokládá ostatním jednoduchou, ale zásadní otázku: „*Jak to můžeme změnit?*“ A dochází k závěru, že jedním z možných řešení je koncept

„otevření školy“, posílení komunitní dimenze a proměna školy na sociální, kulturní a vzdělávací centrum obce.

Důležité byly zejména dva aspekty – vytvořit školu, která dokáže vyjít vstříc potřebám co největšího počtu obyvatel a také lepší využití kapacit školy. Ředitel školy to vyjadřuje následovně: *„Společné vzdělávání dětí s rodiči vede k cílenému získání vztahu k celoživotnímu vzdělávání, ke kompetenci naučit se učit.“* Dalším motivem byla touha něco podnikat a zviditelnit se, využít potenciál školy, profilovat se, zlepšit spolupráci s veřejností a otevřít se jí.

Jaký byl postup budování komunitní školy?

Na začátku byla vize ředitele, který chtěl realizovat kurzy pro veřejnost v oblasti jazyků a keramiky. I předtím probíhal například adventní jarmark, ale právě díky ředitelovu úsilí se zintenzivnila spolupráce s dalšími spolky a organizacemi v obci. Ředitel stále hledal možnosti, jakou nabídku lidem poskytnout ve vazbě na jejich potřeby. Sám ředitel k tomu dodává: *„V konkurzu jsem představil myšlenku a vizi komunitní školy. Teoreticky jsem o tom moc nevěděl, ale studoval jsem v praxi a chtěl jsem, aby škola nebyla uzavřená veřejnosti.“* Podnět přišel potom zvenčí, kdy byli oslovováni dospělí z řad obyvatel obce, a proběhly první kurzy ICT a cizích jazyků. Do budování komunitní školy se zapojili učitelé, ekonom i školník. Proběhla anketa na veřejnosti, následně proběhlo angažování lektorů. Po kontaktování Mgr. Markem Lauermannem se zapojili do projektů Nové školy o.p.s., neziskové organizace, která byla v posledních 20 letech jedním z největších propagátorů myšlenky komunitních škol, jak je popsáno v jedné z dřívějších kapitol.

Důležitá byla ochota začít změnu především u sebe. Prvotní je odhodlání změnit současný stav a vlastní přesvědčení o tom, že myšlenka budování otevřené (komunitní) školy je správná a že tímto směrem chcete školu vést. Ředitel proto doporučuje: *„Budte otevření všem podnětům, rozdělujte smysluplně kompetence. Na druhém místě stojí přesvědčení vašich kolegů, pedagogických i nepedagogických pracovníků školy. I oni musí přijmout tuto myšlenku za svou, ztotožnit se s tím, že činnost školy je postavená na partnerství různých účastníků vzdělávání. Úmyslně jsem použil slovo ztotožnit. Nelze zde nic nařizovat. Nutností je, aby alespoň většina pracovníků pochopila nutnost změny a přínosy snahy „otevřít“ školu.“*

Do mapování výchozího stavu přizvala škola nejen žáky, pracovníky, rodiče, ale i další obyvatele obce, kteří s ní „nemají nic společného“, nicméně to všechno jsou skupiny, u nichž

je důležité znát jejich potřeby. Pro školu je důležité je znát také názor zřizovatele, školské rady, představitelů obcí, ze kterých do školy dojíždějí žáci. Zastupitelé díky tomuto přístupu akceptovali pohled ředitele, i když nevěděli, co se bude v rámci komunitního programu odehrávat. Dnes už je koncept komunitní školy hodnocen z jejich strany velmi pozitivně. Nápomocni byli i členové občanských sdružení, které školu podporují (např. sdružení rodičů).

Na základě prvního mapování vznikla nabídka kurzů pro veřejnost, která zpočátku obsahovala jazykové a IT dovednosti. Zájem o ně trvá, ale prvotně byl samozřejmě boom – jazyky ovšem dodnes probíhají v několika bězích. Nicméně záběr aktivit se díky pravidelnému mapování potřeb flexibilně přizpůsobuje potřebám veřejnosti. Aktuálně je důležitou komunitní aktivitou vzdělávání seniorů v rámci Univerzity třetího věku. Podařilo se vytvořit tradici aktivit pro celou obec, např. pochod nazvaný Višňovská patnáctka, což je pochod na 15 km. Když klesal zájem o tuto aktivitu, která v letech 2012 až 2014 byla velmi navštěvována, škola se začala ptát po příčinách. A poměrně snadno díky aplikaci uvedeného mapování potřeb (diskusní setkání v kombinaci s dotazníky) zjistila, že veřejnost by přivítala možnost absolvovat trasu na kolech. A tato změna způsobila, že akce je opět velmi populární a hodně navštěvovaná rodinami s malými dětmi, pro něž byl pochod příliš dlouhý.

Jakou roli sehrály při rozhodování o naplnění konceptu KŠ náklady na realizaci komunitních projektů?

Náklady na realizaci komunitních projektů hrály velkou roli, zejména s ohledem na zajištění pozice komunitního koordinátora. Jeho působení na škole velmi ulehčilo celý proces rozvoje komunitních aktivit. Ředitel k tomu dodává: „*Pokud má vše fungovat, je potřeba platit mzdu koordinátora např. z vedlejší nebo doplňkové hospodářské činnosti školy nebo z prostředků zřizovatele, ať již v rámci navýšeného rozpočtu, tak skrze dílčí granty. Ty je možné získat i přes svazky obcí nebo místní akční skupiny (MAS). Nicméně provoz školy jako komunitního centra se dá zajistit už s minimem prostředků.*“ Škole se podařilo získat grant na zřízení tohoto místa od Nové školy, o.p.s. a dále ho financovali z prostředků získaných od různých nadací a společností. Poté obsadili tuto funkci účastníci projektu Rodina i práce (ve spolupráci se společností AUDICA, s.r.o.). Hledali ovšem také způsob, jak odměnit ty obyvatele, co jsou aktivní ve věci budování a posilování komunitní dimenze školy. Nejedná se o peněžité odměny, ale mohou mít podobu např. volného vstupu např. na školní ples či dárků vytvořených žáky školy. Jak bylo řešeno výše, tak se zajištěním prostředků na místo koordinátora anebo celého konceptu komunitní školy může pomoci zřizovatel. Ovšem ve

Višňovém ředitel vnímá, že participace s obcí při vyhledávání zdrojů je malá, protože zřizovatel spíše spoléhá na vlastní aktivitu školy. Obec ji podporuje v těchto činnostech, nicméně škola je tím, kdo podněcuje a spouští proces aktivizace obce, včetně efektivního využívání zdrojů v komunitě obce. Nicméně ředitel školy vnímá, že obec by mohla koncept komunitní školy více využít a provazovat dlouhodobější strategie svého rozvoje právě s kultivací a rozvojem komunitního rozměru školy.

Čeho vaše škola v rámci naplňování konceptu komunitní školy dosáhla?

Co se týká náhledu na školu, došlo k posunu veřejného mínění nejenom směrem k učitelskému povolání, které získalo větší prestiž, a ve zpětné vazbě, kladné vnímání učitelů veřejností vede k jejich vyšší spokojenosti. Změnil se také přístup rodin ke vzdělávání. Odehrává se zejména jazykové vzdělávání, ale ceněná je i výuka v rámci kurzů keramiky. Zástupce zřizovatele to doplňuje následovně: „*V první chvíli mě překvapil zájem veřejnosti o kurzy. Od nás je daleko do městských center a vzdělávací, stejně jako kulturní nabídka nebyla velká, a tak nabídka školy byla pro řadu lidí nástrojem k vlastní realizaci (zejména u maminek na mateřské dovolené).*“ Rozvinula se také spolupráce s obcí, s hasiči a dalšími organizacemi a spolky. Zřizovatel přestal vnímat školu jako organizaci, jejíž provoz stojí velkou část obecního rozpočtu, ale jako partnera, který je schopen výraznou měrou přispět ke zkvalitnění života v obci. Je si vědom jejího potenciálu (prostory, lidské zdroje, vybavení) a společně plánuje jeho využití, zapojuje žáky do rozvoje obce (projekt úpravy parku před školou a hřiště podle představ žáků).

Zapojením školy do života obce, regionu se ještě více podaří přiblížit vzdělávání běžnému životu, žáci si uvědomují, že jsou jeho součástí. V reálném prostředí se přirozeně rozvíjí kompetence žáků a zároveň se posiluje jejich vědomí, že nemohou být pouhými konzumenty. To se postupně prolnovalo s ŠVP školy, jehož integrální součástí je podpora rozvoje podnikavosti, která proniká i do předmětové skladby, když tvoří obsah předmětu Pracovní činnosti v 8. ročníku.

Jaké efekty a výsledky vaše škola po zavedení konceptu komunitního vzdělávání považuje za nejdůležitější?

Škola má u veřejnosti větší podporu, ředitel školu více otevřel. Dříve převládal pohled, že škola je jen pro děti, ale dnes už většina obyvatel obce přijímá ředitelem rozvinutou myšlenku, že škola tady má být pro všechny. Škola pro ně již není pouze vzdělávací institucí

pro děti, ale místem pro setkávání, vlastní vzdělávání a partnerem komunitního života regionu. Posílila se navíc příslušnost k právě k jejich škole. Pro účastníky nabízených aktivit i rodiče to přestane být „základní škola tam a tam“, ale začne to být jejich škola. Ředitel to dokresluje následovně: „*Abychom zjistili efekt dopadu komunitního vzdělávání na cílové skupiny, pravidelně pořádáme jednou za dva roky výzkum, ve kterém se zobrazí počet absolventů kurzů, jak široké bylo spektrum aktivit a účastníků, složení cílových skupin.*“ Cílové skupiny jsou díky širokému zájmu veřejnosti velmi různorodé, např. vrcholný management Agroservisu, matky na MD atp. Dalším efektem je také získávání finančních prostředků pro školu, které je snazší a jednodušší, když cílovou skupinou nejsou primárně jen žáci. Určitě se změnilo vnímání školy veřejností (rodiči i ostatními). Zlepšily se vztahy mezi školou a rodiči, kteří se stávají chápavějšími. Jsou většinou sami účastníky vzdělávacích i jiných aktivit, setkávají se v prostředí školy s učiteli svých dětí, jsou partnery ve vzdělávání, mohou se k němu vyjadřovat. Problémy se řeší konstruktivně a včas, rodiče jsou zvyklí komunikovat se školou. Činnost školy obec reprezentuje.

Jaký má koncept komunitní školy význam pro učitele, žáky, rodiče a veřejnost?

Koncept komunitní školy dokáže významně zhodnotit práci učitelů, umožní jejich prezentaci na veřejnosti a neméně důležité jsou neformální setkávání s veřejností. Pro žáky je velmi významné propojení vzdělávání s praxí v běžném životě, např. jiný náhled na školu bude mít rodič, když bude sledovat, jak jeho dítě využívá nabyté teoretické znalosti v praktické přípravě konkrétní akce pro své spolužáky nebo pro veřejnost.

Koncept komunitní školy pomohl žákům i v tom, že vzdělávání rodičů mj. ukázalo, kterým směrem se má vzdělávání dětí ubírat, zejména v oblasti jazykové výuky, která se tak zkvalitnila (výuka anglického i německého jazyka). Pro rodiče začleněné do kurzů to znamenalo lepší a širší poznání školy. Rodiče se zapojují i do tradičních akcí jako je Višňovská patnáctka apod. Rodiče vidí, co se s dětmi ve škole dělá. Výhodou bylo, že sbor šel za ředitelem, ale byli to také poměrně vyzrálí profesionálové – určité rozpaky u nich panovaly spíše zpočátku, ale to se uklidnilo a dnes hodnotí tyto aktivity jako přínos. Veřejnosti tento koncept nabízí zejména možnost aktivního trávení volného času.

Jaké jsou další přínosy konceptu komunitní školy?

Rozhodně to má vliv na okolní obce. Škola i zřizovatel bojují o větší naplněnost školy a díky všem aktivitám místní školy je to snazší. Do komunitní školy jsou zapojeni i rodiče z okolních vesnic, což opět napomáhá zviditelnění školy i obce. Škola dostala díky budování a posilování své role v komunitě příležitost podělit se o své zkušenosti v rámci řady konferencí na národní i mezinárodní úrovni, což jí umožnilo zapojit se do celosvětové sítě komunitních škol, vytvořené Mezinárodním centrem kvality komunitních škol v Coventry (Velká Británie). Díky dlouhodobým zkušenostem v oblasti komunitního vzdělávání byli jako jedna z deseti škol v ČR (a celkem sedmdesáti škol ve světě) zařazena do mezinárodního projektu „Ověřování standardů kvality komunitních škol“.

Setkali jste se při realizaci vašich komunitních projektů s nějakými překážkami, úskalími?

Zkraje byla v zastupitelstvu nedůvěra, a tak bylo třeba perfektně připravit prezentaci myšlenky komunitní školy pro zastupitele, dotýkající se zejména ekonomických stránek věci. Bylo třeba je přesvědčit, že na tom škola nebude prodělávat. Pak bylo třeba dobře představit nabídku pro veřejnost. Co se povedlo, je přizpůsobení tempa kurzů možnostem lidí – ze stylů výuky je cítit respekt vůči lidem, kteří tam chodí. Ředitel se k úskalím vyjadřuje následovně: „Setkali jsme se s nepřítelí, nechutí vydávat peníze na akce, neboť se spojují s organizátorem a zapomíná se na obecný přínos plánované aktivity. Některé akce, jako např. setkání rodáků, nelze uspořádat kvůli rozdělení obce.“ Setkání rodáků mělo být jako v jiných obcích příležitostí ke zpopularizování obce mezi lidmi, kteří se zde narodili anebo zde mají rodinné kořeny. Nicméně chyběla vůle dělat tuto akci společně, neboť řada organizací i jedinců, chtěla být exkluzivním pořadatelem celé akce. Ve výsledku se neuskutečnilo žádné setkání.

Jaká jsou vaše doporučení dalším školám, které by chtěly posilovat svůj komunitní rozměr?

V prvé řadě najít tým spolehlivých organizátorů, ujasnit si, co chtějí a nic nelámat přes koleno, dbát na dobrovolnictví. Provést průzkum potřeb veřejnosti, aby se zjistilo, co potřebuje a po čem touží. Je třeba nezapomenout na příklady dobré praxe, např. v rámci sítě spolupracujících škol (regionálních, národních i mezinárodních). Škola může o proměnu na centrum komunity usilovat sama, ale je i vhodné najít si konzultanta, a hlavně absolvovat kurzy, semináře a stáže, které posílí kompetence klíčových osob (lidé ve vedení školy, zastupitelé, aktivní rodiče). Na škole se osvědčilo připravit dobrou prezentaci pro seznámení

zastupitelů s myšlenkou komunitní školy, dotýkající se zejména ekonomických stránek věci, aby se přesvědčili, že na tom škola nebude prodělávat. Následně bylo třeba připravit propagaci směrem k potenciálním cílovým skupinám.

V ČR některé školy význam komunitního rozměru školy zatím podceňují. Čím se podle vašeho názoru investice do komunitních projektů vyplácí?

Příspěje to otevření školy veřejnosti z pohledu lidí z lokality i širšího okolí. Škola vyjde vstříc očekáváním zřizovatele na lepší využití kapacit budovy. Zvyšuje to povědomí a pověst obce – přitáhne to pozornost širšího okolí a v konečném důsledku se zvýší počet dětí navštěvujících školu. Je to výrazný příspěvek kultuře v obci. Dříve byla škola institucí pro vzdělávání žáků, dneska je to centrum obce, ve kterém je lepší komunikace mezi učiteli a rodiči, neboť rodiče mají lepší přehled o dění ve škole. Jak říká ředitel školy: „*Spousta aktivit se dělala (a stále dělá) ze setrvačnosti a z tradice, i když se neví, co nám přinášejí. Proto je potřeba přemýšlet nad tím, proč určité činnosti pro komunitu děláme, a zda by přínos těchto aktivit nemohl být ještě větší.*“ Neměli bychom zapomínat na pohled veřejnosti na školu, který se může úspěšným rozšiřováním komunitního rozměru školy měnit a zvyšovat její konkurenceschopnost. V neposlední řadě je důležité propojení vzdělávání a výchovy s běžným životem.

Jakým způsobem je ustavena pozice komunitního koordinátora, jaký je způsob jeho financování, jaké má pravomoci a odpovědnost?

Fungující pozice Koordinátora komunitních aktivit je výraznou oporou konceptu komunitní školy, nicméně není nutnou podmínkou pro fungování otevřené, komunitní školy! V případě, že na škole tuto funkci není možné z jakýchkoliv důvodů zřídit, lze kompetence delegovat a aktivity může koordinovat ředitel nebo jím pověřený zástupce. Koordinátor by měla být samostatná osoba, která umí opatřit finanční prostředky, ale jak dodává ředitel školy: „*V současné době je jeho postavení velmi nejisté a tato systémová nekonceptnost a legislativní neukotvenost nás velmi mrzí.*“ V pravomocích koordinátora může být řízení činnosti a angažování lektorů, fundraising a komunikace s veřejností. Ředitel vnímá, že by koordinátor mohl působit i v rámci obecního úřadu, což by škole usnadnilo jeho financování. Ovšem vzniklo by velké riziko, že by mohl být obcí ovlivňován po ekonomické stránce, která by ho navíc chtěla velmi pravděpodobně využívat také jako administrativního pracovníka

obce. Škole se podařilo získat grant v roce 2003 na zřízení tohoto místa od Nové školy, o.p.s. a dále ho financovali z prostředků získaných od různých nadací a společností. Pokoušeli si o samofinancování z výnosů kurzů, nicméně to nepředstavovalo v celkové skladbě koordinátorovy odměny více než 20 %. Díky tomu se postupem času samostatná pozice ukázala neudržitelná, a tak jeho pravomoci přešly na ředitele školy. V nedávné době byla pozice obnovena díky zapojení školy do vzdělávacího projektu jiné organizace.

Pozici komunitního koordinátora škola momentálně již několik let nemá obsazenu, nicméně řadu jejích klíčových kompetencí převzal ředitel školy. Do pracovní náplně koordinátora komunitních aktivit, ať už je zastávána samostatnou osobou, anebo je součástí činnosti ředitele školy, patří na jednom z předních míst získávání informací o potřebách komunity a koordinace komunitních aktivit. To v sobě zahrnuje komunikaci s partnery, zajišťování propagace komunitních aktivit (potažmo školy) i dostupnosti finančních zdrojů, tedy fundraising a oslovování sponzorů. Kromě toho koordinuje pronájem prostor školy podle stanovených pravidel, vyřizuje žádosti a vypracovává nájemní smlouvy, zajišťuje personální obsazení kurzů a přijímá přihlášky do kurzů, komunikuje s lektory a účastníky. Ve spolupráci s ostatními pracovníky školy provádí fotodokumentaci školních i mimoškolních akcí, která je pak využívána k aktualizaci vývěsek a webových stránek školy. A samozřejmě spolupracuje se zřizovatelem školy a okolními obcemi.

PŘÍLOHA 3 PŘÍPADOVÁ STUDIE ZÁKLADNÍ ŠKOLY BRNO, PAVLOVSKÁ 16

Organizace:	Základní škola Pavlovská 16
Adresa:	Základní škola Pavlovská 16, Brno – Kohoutovice
Zřizovatel:	MČ Brno Kohoutovice se sídlem Bašného 71/36, 623 00 Brno 23

Shrnutí

Typ školského zařízení:	Velká sídlištní úplná základní škola
Součásti školy:	ZŠ, ŠD
Druh komunity a lokalizace:	Nachází se v brněnské čtvrti Kohoutovice, cca 10.000 obyvatel, na sídlišti je ještě jedna základní škola srovnatelné velikosti.
Počet žáků:	cca 430 žáků
Počet pedagogických pracovníků:	25 učitelů a 5 vychovatelek
Počet tříd, oddělení ŠD a ŠK:	19 tříd: 11 na prvním, 8 na druhém stupni, průměrná naplněnost tříd je 23 žáků.
Vzdělávací program:	ŠVP pro ZV
Vybavenost školy:	Čajovna, baletní dílna, nahrávací studium, prostorná hala školy, atrium a zatemněná tělocvična, školní bufet, v nejbližší době hodlá dobudovat studovnu a hernu.
Organizace fungující při škole:	Škola jako centrum komunity, zapsaný spolek (dříve občanské sdružení, který zde působí od roku 1999)
Komunitní aktivity od roku:	1995
Komunitní koordinátor:	Pozice není přímo ustanovena a její pravomoci vykonává skupina osob, především však ředitel školy a předseda občanského sdružení. K hlavním zodpovědnostem patří zajišťovat komunitní plán školy.

<p>Koncept komunitní školy:</p>	<p>Otvírání školních prostor pro celoživotní vzdělávání a vyžití obyvatel nejen v dané městské části. Dopadem komunitního projektu je rozvíjení možností školy v oblasti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mimoškolních aktivit dětí a trávení jejich volného času, • otevírání volných kapacit školního prostoru pro veřejnost, • využití dovedností a znalostí učitelů, • využití dobré spolupráce s jinými subjekty, jako jsou např.: úřady práce, regionální vzdělávací centrum.
---------------------------------	--

Motto: „*Být otevřenou, tvořivou, komunitní školou připravující své žáky a ostatní spoluobčany pro celoživotní vzdělávání ve třetím tisíciletí.*“

Charakteristika školy

Základní škola Pavlovská je velká sídlištní škola nacházející se v brněnské čtvrti Kohoutovice, které mají kolem 10.000 obyvatel. Jedná se o úplnou základní školu, která má celkem 19 tříd (11 na prvním, 8 na druhém stupni), vzdělává kolem 430 žáků, průměrná naplněnost tříd je 23 žáků, o které se stará 25 učitelů a 5 vychovatelek. Kromě ZŠ Pavlovská je na sídlišti ještě jedna základní škola srovnatelné velikosti. Škola má dobré zázemí pro dramatickou výchovu, dvě keramické dílny. Ve škole se nachází čajovna, baletní dílna a nahrávací studium, studovna a herna. Pro veřejná vystoupení, výstavy prací žáků a školní jarmarky využívá škola prostornou halu školy, atrium a zatemněnou tělocvičnu. K dispozici mají i školní bufet.

Součástí vize školy, artikulované ve výročních zprávách i dalších dokumentech, je zdůrazňování komunitního rozměru školy. Škola se proto snaží jak ve zvýšené míře komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků, tak vykazuje zřetelné ambice nabízet vzdělávací a relaxační aktivity pro širší komunitu sídliště. Specifickou roli hraje ve škole pozice komunitního koordinátora, jehož hlavní náplní je právě zajišťování komunitního plánu školy.

Při škole pracuje od roku 1999 také spolek (původně občanské sdružení) Škola jako centrum komunity, jehož základním cílem je vytvářet na sídlištní základní škole a v jejím okolí

podmínky k lepšímu vyžití dětí a k větší podpoře rozvoje jejich talentu ve všech oblastech. Toto sdružení by mělo být aktivním partnerem školy a mělo by se podílet na tvorbě komunitních projektů i jejich praktické realizaci. Původně mělo reprezentovat rodiče, učitele, ale i bývalé žáky nebo další případné zájemce. Postupně se podařilo rozvinout vzájemnou spolupráci a získávat finanční prostředky na konání některých aktivit, při kterých škola a spolek spolupracují. Mezi školou a spolkem je sepsána dohoda o spolupráci.

Koncept komunitní školy na ZŠ Brno, Pavlovská 16

Cílem naplňování konceptu komunitní školy je otvírání školních prostor pro celoživotní vzdělávání a vyžití obyvatel nejen v městské části. Skvělá spolupráce s regionálním vzdělávacím centrem pro vzdělávání pedagogů (původně Pedagogické centrum, později Středisko služeb školám Brno) umožnila rozšířit původní nabídku sportovního vyžití také o vzdělávací kurzy. Dopadem komunitního projektu je rozvíjení možností školy v následujících oblastech:

- mimoškolní aktivity dětí a trávení jejich volného času,
- otevírání volných kapacit školního prostoru pro veřejnost,
- využití dovedností a znalostí učitelů,
- využití dobré spolupráce s jinými subjekty, jako jsou např. Úřad práce, regionální vzdělávací centrum, CVČ, ÚMČ, podnikatelské subjekty apod.

Základní škola Pavlovská se vyznačuje nadstandardním zájmem o rodiče a spolupráci s nimi. Klade důraz na to, že se škola může stát centrem veřejnosti pouze tehdy, když bude otevřená spolupráci s aktivními rodiči, bývalými žáky a široké veřejnosti. Je pro ni důležité, aby se o škole vědělo. Na opakovaných neformálních setkáních s rodiči i dětmi skládá účty ze své činnosti a do programu školy se snaží zahrnout všechny pozitivní podněty ze strany rodičů i žáků. Častější kontakt učitelů s rodiči jí umožňuje lépe odhalit příčiny v poruchách chování žáků. Proto škola pořádá schůzky s rodiči častěji v průběhu roku a nejedná na nich pouze o známkách, ale také o koncepci výchovné práce školy.

Zvýšená spolupráce je realizována v zásadě trojím způsobem:

- Prostřednictvím rodičovských orgánů, kterých je na škole nadprůměrné množství právě proto, že se stále nedaří najít optimální uspořádání vyhovující rodičům stejně jako vedení školy.
- Prostřednictvím přímé komunikace s rodiči ve škole – systém třídních schůzek, konzultačních hodin, ale především připravenost lidí ve škole jednat s rodiči na požádání kdykoli. Komunikační kanály jsou četné a řada informací je předávána více kanály (rodiče například dostanou SMS zprávu, obdrží leták a ještě si o akci mohou přečíst na nástěnce a v Kohoutovickém kurýru, měsíčníku vydávaném ÚMČ Brno - Kohoutovice). Tato skutečnost zvyšuje pravděpodobnost, že se daná informace k rodiči skutečně dostane.
- Prostřednictvím neformální komunikace při příležitosti aktivit pro rodiče a širší veřejnost. Množství těchto aktivit je třeba hodnotit jako velmi nadstandardní.

Realizované aktivity komunitního charakteru

- Pasování prvňáčků
- Vánoční dílničky
- Vánoční radovánky
- Rozsvěcování vánočního stroměčku v Kohoutovicích
- Diskotéky
- Zpívání na náměstí Svobody
- Den otevřených dveří
- Karneval
- Divadelní týden
- Divadelní přehlídka „Dětská scéna 2008“ v CVČ Lužánkách
- Divadelní vystoupení pro občany Žebětína
- Vítání občánků (ve spolupráci s ÚMČ Brno – Kohoutovice)

- Pálení čarodějnic – Keltský den

Podrobněji jako ukázkou uvádíme dvě aktivity:

Dílničky pro rodiče s dětmi

V prosinci a na jaře přichází čas na Vánoční, resp. Velikonoční dílničky. Velký úspěch u dětí a rodičů mívají zdobená ramínka z chvojí, malované zvonečky, svíčky ze včelího vosku a andělíčky či zajíčky z lýka, pomlázky a jednoduché výrobky z proutí. Všechny věci vyrábějí děti společně s rodiči pod vedením lektorek.

Divadelní týden

Divadelní týden je určitě nejrozsáhlejší a nejoblíbenější akcí školy. Každý rok v tomto týdnu vystoupí dva až čtyři divadelní soubory z naší školy. Žáci představují divadelní a muzikálová představení, která nacvičují s velkým nadšením pod vedením svých učitelů. S některými z těchto představení se pak zúčastňují vyhlášených soutěží amatérských divadelních souborů. Každoročně se této akce zúčastní 2 – 3 tisíce diváků, což je u obce s 10.000 obyvateli pozoruhodné.

Nabídku komunitních aktivit školy rozšiřují níže vyjmenované soukromé subjekty pro odpovídající věkovou kategorii žáků základní školy:

- Soukromá škola Globus – výtvarný obor, klavír, flétna, angličtina
- Baletní studio
- výuka hry na kytaru
- výuka hry na klávesy
- Číba sport athletic – komplexní atletická příprava
- CVC Legato – výuka angličtiny pro žáky 1. stupně
- Hudební škola Jana Winklera

Realizované rozhovory

Proč je pro vaši školu důležité posilovat její komunitní rozměr? Proč jste se rozhodli realizovat projekty komunitního charakteru?

Základním bodem práce učitele školy je podle ředitele snaha o zajištění pozitivního rozvoje osobnosti každého dítěte. Vyučovací proces je postaven na takových metodách práce, které pozitivní rozvoj osobností dětí umožňují a podněcují. K tomu dodává: „*Velký důraz je třeba klást na vnitřní motivaci žáků. K jejímu udržení jsou nezbytné tři faktory: smysluplnost učiva a všech činností, možnost výběru – mít vliv na průběh učení, spolupráce.*“ Pro předsedu spolku Škola jako centrum komunity je hlavním důvodem pro rozvoj konceptu komunitní školy snaha vedení a učitelů, aby se typicky sídlištní škola stala místem setkávání všech věkových kategorií obyvatel městské části. Snaha přilákat, a hlavně naučit jak rodiče žáků, tak i veřejnost k pravidelnému vracení se do školy (zájmové a vzdělávací kroužky, koncerty, divadelní týden apod.). Dále tuto myšlenku rozvíjí: „*Tím se budou všichni více zajímat o budoucnost školy, a hlavně o způsob výchovy žáků, protože jim bude škola bližší. Bude to součást jejich života, a ne úložiště jejich dětí – vnoučat v době, kdy musí být v práci.*“ Ředitel jej doplňuje: „*Důvod je již historický. Komunitní školou jsme již 20 let, ale naši hlavní snahou stále zůstává sblížit juniory a seniory to je největší motor.*“ Díky aktivitám, které probíhaly či probíhají (výuka na PC pro seniory, kterou vedou žáci II. stupně ZŠ, různé kulturní a společenské akce, dílničky, jarmarky apod.), se setkávají všechny věkové kategorie v jiném nežli standardním prostředí a jejich chování je mnohem smířlivější a otevřenější. Jedni více vnímají problémy těch druhých a naslouchají si vzájemně. Tím se velice utužují mezilidské vztahy mezi občany. Předchozí tvrzení podtrhuje svými výroky pan starosta, který říká: „*Z mého pohledu je nejdůležitější spolupráce učitelů a rodičů. Pak tento systém umožňuje specifický rozvoj žáků v různých oblastech. ZŠ Pavlovská dlouhodobě usiluje o zařazení do komunitního systému. Z pohledu zřizovatele budeme usilovat o spolufinancování, a to z těch důvodů, které jsem uvedl výše.*“ Rozvoj komunitního školství podle starosty umožňuje rozvoj rodičů a dětí ve vzdělávání. Velkým přínosem komunitní školy je poskytování vzdělávání kromě dětí, také různým zájmovým skupinám, zejména pak rodičům, které potom mohou využít ve výchově svých dětí.

Jaký byl postup budování komunitní školy?

Za začátek budování a posilování komunitního rozměru školy je možné považovat rok 1995, kdy se škole podařilo úspěšně podat první grantový projekt a získat tak nadstandardní peníze na své aktivity. Tento první projekt lze dnes chápat jako jakýsi historický mezník: jednak v něm byla poprvé veřejně formulována komunitní vize školy a jednak se na něm lidé ve škole naučili pracovat s grantovými nabídkami a od této doby se škola vytrvale – se střídavými úspěchy – snaží touto cestou financovat své aktivity.

V roce 1998 přišel na první stupeň učitel s manažerským vzděláním, který se stal dalším důležitým aktérem nastartovaných procesů směřujících k posílení komunitní role školy. Přišel s určitou teoretickou vizí, která shodou okolností zarezonovala s tím, co se na škole rozbíhalo. Sám k tomu říká: *„Na Pavlovské se v té době už řada věcí dělala, ale nárazově a nesystematicky. Šlo nám o stejné věci, jen jsme to jinak nazývali.“* Paralelní komentář tohoto setkání z úst ředitele zní takto: *„My jsme měli sny a znalosti reality a on měl teoretické znalosti. My jsme se předtím moc nestarali o prezentaci a vztahy s různými institucemi a strukturami, protože jsme byli zahleděni do práce s dětmi.“*

Nový učitel se stal zároveň komunitním koordinátorem a v této pozici na sebe vzal práci s granty a projekty. Jedním z velkých projektů realizovaných za jeho působení na škole byl například „Škola jako společenské, kulturní a komunitní centrum“, kdy se týmy dětí z několika různých brněnských škol učily řešit problémy v jejich lokalitě. Dalším přínosem jeho působení byl počátek monitorování názorů rodičů i samotných žáků prostřednictvím dotazníkových anket.

V roce 1999 vzniklo při škole občanské sdružení Škola jako centrum komunity, které se vlivem nové legislativy přeměnilo na zapsaný spolek. Původní sdružení vzniklo jako samostatný subjekt sdružující rodiče, učitele, bývalé žáky a přátele školy. Motivem bylo, aby škola získala aktivního partnera, který bude zajišťovat komunitní aktivity – od přípravy projektů, až po jejich realizaci.

V roce 2001 odešel ze školy první komunitní koordinátor a po určité časové proluce jej v září 2002 nahradila nová komunitní koordinátorka, matka jednoho z žáků a členka rady školy. Jejím přínosem byl rozvoj některých nových komunitních aktivit (dílničky, čarodějnice, společné výlety a výjezdy dětí, učitelů a rodičů), stále větší otevírání těch starých (přesun některých akcí do odpoledních hodin) a navázání užší komunikace s rodiči. V době jejího působení se podařilo škole zapojit do projektu Nové školy o.p.s. nazvaného Podpora

komunitního vzdělávání, díky němuž škola získala na rok prostředky na financování pozice komunitního koordinátora. Nicméně po ukončení této podpory se nepodařilo pozici udržet, neboť škola neměla v té době vypracovaný systém alternativního financování svých komunitních aktivit z jiných zdrojů (obec, soukromí dárci atd.).

V roce 2008 se podařilo oživit vzájemnou spolupráci a získat finanční prostředky na konání některých aktivit, při kterých škola a spolek spolupracují. Mezi oběma subjekty byla sepsána dohoda o vzájemné spolupráci. Díky aktivitám sdružení se podařilo vytvořit v Brně – Kohoutovicích občanskou platformu, která zaznamenala úspěch v komunálních volbách na podzim 2006. Slibně se rozvíjející spolupráce se zřizovatelem, který v té době deklaroval zájem o to, aby škola navázala na podobný typ spolupráce, jaká byla vyvíjena ve spolupráci s Novou školou o.p.s., však postupně slábla.

Jakou roli sehrály při rozhodování o naplnění konceptu KŠ náklady na realizaci komunitních projektů?

Škola, tedy zejména její vedení, se rozhodla pro realizaci komunitních projektů bez očekávání, že na ně dostanou nějaké prostředky. Vlastní dary brali jako bonus, díky kterému mohou být akce kvalitnější a pestřejší. Náklady na komunitního koordinátora ze školy sejmuly tíhu péče o akce – komunitní koordinátor převezme akce, ty jsou pak realizovány více v pohodě a kvalitněji. Předseda spolku dodává: „*Díky sponzorům, dotacím a činnosti spolku (původně občanského sdružení) nebyla tato část zásadní brzdou rozvoje. Faktem však zůstává, že podpora ze strany ministerstva případně státu je de facto nulová. Bylo by realizováno mnohem více projektů než nyní. Bohužel stále narážíme na skutečnost, že dobrovolná činnost je v rovině jednotlivců či malých skupinek nadšenců, kteří většinu projektů realizují bez nároku na odměnu. Z toho plyne, že na větší projekty bohužel není dostatek financí.*“ Vedení městské části projevuje kolísavou ochotu k jednání o nastavení komunitních projektů s cílem posoudit, jaká bude nákladovost a potom se rozhodnout o výši podpory. „*Určitě projekty na podporu lidských zdrojů budu v radě podporovat,*“ říká starosta a podotýká ale, že prioritou každé školy musí být kvalitní výchovně vzdělávací proces a ten musí mít přednost před materiálními hodnotami.

Čeho škola v rámci naplňování konceptu komunitní školy dosáhla? Jaké efekty a výsledky škola po zavedení konceptu komunitního vzdělávání považuje za nejdůležitější?

Za největší přínos je možné považovat úzkou spolupráci školy s rodinou, projevující se jak ve společném řešení problémů, tak i v posílení jednoty výchovného působení v rodině a ve škole. Další velkou příležitostí, kterou v této oblasti obě strany nacházejí, je budování dobrých, otevřených a přátelských vztahů mezi učiteli a rodiči. Cenná je také velmi efektivní výměna informací v obou směrech: učitel získává informace o rodině, rodič získává představu o prostředí, v němž jeho dítě tráví den, o práci učitelů, o cílech školy. Jako výhoda je dále nahlížena pomoc rodičů při akcích školy, případně jejich sponzoring. Předseda spolku souhlasí s ředitelem a doplňuje ho: „*Dosáhli jsme konání pravidelných akcí, zásadní změny klimatu ve škole, větší otevřenosti a informovanosti jak rodičů, tak občanů. Hodnocení úspěchů z úst pana starosty je velmi pozitivní a velmi obsáhlé a zdůrazňuje, že škola funguje velice dobře, zejména mimoškolní činnost v umělecké oblasti. Velmi pěkná jsou divadelní představení, zaujetí dětí pro tento druh zájmového vzdělávání je imponující, což oceňuje i rodičovská veřejnost. Nesmíme zapomenout i na přírodovědné aktivity, zejména na vybudování naučné stezky, důležitá je i sportovní a jazyková oblast. Vidíme rozšiřující se obzor dětí včetně určitého vyspecifikování do dalšího života a užitečné přípravy na další stupeň vzdělávání.*“ Podotýká, že dnešní životní styl není jen o vzdělávání se, ale i o umění komunikovat a o zdravém prosazování se v kolektivu a potažmo i ve společnosti.

Jaký má koncept komunitní školy význam pro učitele, žáky, rodiče a veřejnost? Jaké jsou další přínosy konceptu komunitní školy?

Veškeré nadstandardní dění ve škole (ve vazbě na jakýsi imaginární model „běžné školy“) je nutno přičítat entuziasmu lidí v ní: škola jednak musí sama shánět peníze na své aktivity, jednak musí v podstatě autorsky vytvářet svoji koncepci, neboť tento školní model není u nás ještě příliš zažitý. „Tah na branku“ je přitom velmi silný, pokud se například nenajdou externí peníze na funkci komunitního koordinátora, platí jej škola z výsledků vedlejší hospodářské činnosti.

Rodiče dění ve škole oceňují a ve stále větší míře na něm participují, zatím však stále spíše v pozici příjemců než v pozici aktivních tvůrců školního života. Do budoucna bude proto zřejmě třeba ještě dlouho vyjednávat a vysvětlovat pozice zúčastněných aktérů, než se podaří dosáhnout skutečné spolupráce v pravém slova smyslu. Ředitel školy k tomu však říká: „*Ten*

proces není tak rychlý, jak bych si představoval, ale nezahořkl jsem a mám pocit, že vlastně není podstatné, jak to bude rychlý.“ Předseda spolku ho doplňuje tvrzením: „*Je to souhrn již řečeného. Otevřenost a přístupnost školy pro občany. Realizace zájmových činností, a tím sblížení různých věkových kategorií, vedení k vzájemné úctě a respektu, velmi příjemné klima pro žáky a učitele a pravidelná informovanost o vývoji a činnostech školy.*“ Pan starosta velmi obšírně hodnotí význam komunitních aktivit pro kohoutovickou veřejnost a říká, že pro veřejnost, obecně pro společnost, má komunitní rozvoj největší význam, protože vede žáka ke zdravé sebereflexi, vychovává z něj osobnost se silnou dávkou sebejistoty a připravuje jej pro jeho další všestranný rozvoj. Žáci mají přes zájmové činnosti ulehčenu profesní orientaci nebo se dokonce může za určitých příznivých okolností jednat o profilaci profesních zájmů. Pro učitele to znamená především zvýšení prestiže jejich povolání, pro rodiče je přínosná spolupráce se školou, kdy se výrazněji podílejí na výchově dětí z prostředí komunity. Dalším přínosem je zajištění volnočasového programu pro děti (např. pravidelné sportování), takže komunitní škola může působit jako prevence sociopatologických jevů.

Setkali jste se při realizaci vašich komunitních projektů s nějakými překážkami, úskalími?

Škála problémů, na něž škola v průběhu tohoto procesu naráží, je velmi široká a variabilní. Jiné problémy vnímá ředitel a jeho zástupce, jiné osoba na pozici komunitního koordinátora a jiné učitelé v rámci běžné práce ve třídách. Je tu řada problémů vyplývajících z nutnosti zdůvodňovat a definovat přístup školy a sjednotit v jeho zájmu všechny pracovníky ve škole. Kromě toho jsou tu problémy vyplývající spíše z nedostatečné podpory zvenčí – to jsou především problémy finanční. Zde je namístě podotknout, že komunitní plán školy po dlouhou dobu rozvíjen za minimálního zájmu obecních struktur zodpovědných za rozdělování financí v lokalitě.

Ředitel školy na základě zkušeností několika komunitních koordinátorů, kteří byli zároveň učiteli, uvádí jako největší problém zvýšené spolupráce s rodiči zahlcenost výukovou povinnostmi. Domnívá se, že na práci na realizaci komunitního plánu musí být vyčleněn pracovník na plný úvazek, což na většině škol není možné. Takovýto pracovník má navíc problém naplnit svoji funkci tak, aby ji ostatní ve škole akceptovali. Jako další problém potom uvádí konzervativnost myšlení lidí ve školách. Říká: „*Ty školy jsou zablokované, většinou ta spolupráce a komunitní práce stojí na jednom učiteli.*“

Jako další dominantní problém vidí finance. Jestliže se má spolupráce s rodiči a veřejností dělat ve větším rozsahu, je nutné zaplatit jednak komunitního koordinátora a jednak náklady na nadstandardní akce pro rodiče a veřejnost. Jako další problém potom vidí pasivitu většiny

rodičů a jejich připravenost spíše přijímat, než dávat: „*Odebírají velice spokojeně. Tři rodiče přišli na čarodějnice postavit hranici a dalších sto se jich potom přišlo zúčastnit.*“ Rodiče zároveň nejsou příliš štedří při placení dobrovolného vstupného, takže se ani touto cestou nedá řešit zvýšení finanční zátěže. „*Minimální náklady, se kterými jsme se snažili zabezpečit ty čarodějnice pro zhruba 200 dětí bylo nějakých 1.200, 1.300 korun. A na dobrovolném vstupném se vybralo 400 korun, to znamená 4 koruny na jednoho rodiče.*“

Řadoví učitelé pokládají za největší rizika užší komunikace a kooperace s rodiči přehnanou snahu rodičů zasahovat do kompetencí školy a tlak rodičů na učitele. Objevují se obavy z přílišné důvěrnosti vztahů s rodiči. „*Někteří rodiče mohou získat dojem, že si ve vztahu ke škole mohou dovolit cokoli. Např. při neformálním setkání rodičů může dojít k vzájemnému potykání – zúčastněné strany mají dojem kamarádství a na jeho základě např. a) učitel začne přehlížet některé přestupky žáků, neplnění úkolů; b) žák má pocit, že mu ledacos projde; c) rodič má dojem, že se případný delikt jeho potomka nějak ututlá.*“ Dalším uváděným problémem je více práce a s tím související nedostatek času na vlastní rodinu. Několik učitelů zmiňuje také náročnější vysvětlování a nutnost obhajoby práce školy. Předseda spolku uvádí, že hlavní problémem je malá účast na akcích, i když s rozvojem komunitní školy a zapojováním široké veřejnosti je účast čím dále větší. „*Akce většího rozměru (dvoudenní kulturně společenský festival, divadelní týden apod.) je nutné velice dobře propagovat. Jedná se o letáčky pro všechny žáky ZŠ a MŠ v městské části apod. Dále využívání pravidelného periodika MČ (Kohoutovický kurýr).*“

Jaká jsou vaše doporučení dalším školám, které by chtěly posilovat svůj komunitní rozměr?

Hlavním doporučením je, aby se kultivovalo klima školy pro to, aby se otevřela. Škola má dobré zkušenosti s přizváním externího konzultanta, který s nimi zmapoval potenciál i možná rizika, která s sebou otevření školy nese. Ředitel školy k tomu dodává: „*Ideální se jeví moderovaná diskuse, v níž sami učitelé objeví příležitosti rizika. Je třeba si uvědomit, co proces otevírání školy znamená pro každého učitele – z hlediska rizik i příležitostí.*“

Dalším doporučením je korigovat množství subjektů, které nabízejí zájmové aktivity – škola nemá možnost ovlivnit jejich kvalitu, což v důsledku zvyšuje riziko poškozování dobrého jména školy.

V neposlední řadě se ředitel, předseda spolku i učitelé shodují na tom, že je třeba pamatovat na to, aby všichni zaměstnanci byli naladěni na skutečnost, že posilování komunitního

rozměru školy je příležitostí pro všechny – minimálně z hlediska posílení pozice školy v konkurenčním boji. „*Nesmí se zapomenout vzít do hry významného partnera – zřizovatele a snažit se o velmi úzkou vazbu na radnici a z toho plynoucí permanentní podporu, o aktivní přístup k veřejnosti a rodičům. A hlavně otevřenost v rámci školy mezi učiteli a žáky, ale i mezi učiteli a vedením školy navzájem*“, shrnuje ředitel školy.

V ČR některé školy význam komunitního rozměru školy zatím podceňují. Čím se investice do komunitních projektů vyplácí?

Pozitivní roviny naplňování komunitního rozměru školy je možné sledovat na všech třech klíčových úrovních: žáků, učitelů a rodičů. V rovině žáků jsou dopady konceptu komunitní školy nejzřetelnější – dávají příležitost pro to, aby se žáci stali samostatnějšími. Například organizují akce, čímž posilují kompetence týmové spolupráce. Zvyšuje se tím také osobní a třídní prezentace. V rovině učitelů je cenné, že si na akcích pro veřejnost mohou odzkoušet, jak zvládají třídní kolektiv. Z pohledu rodičů je cenné, že v rámci komunitních projektů mohou vidět úspěchy svých dětí. Tyto projekty také dávají škole příležitost přiblížit praktický život žákům – např. rodiče vyprávějí o své profesi před žáky třídy (lékař mluví o zdravém životním stylu) – žáci jsou pak pyšní na svého rodiče, který i před ostatními ukáže, že něco umí. Předseda spolku dodává: „*Investice do komunitních projektů se vyplácí zejména v upevňování vztahů jak mezi žáky, tak mezi žáky a učiteli i mezi školou a veřejností, to může změnit pohled nejen na řešení problémů školy, ale i života a problémů v dnešním světě.*“ Ředitel doplňuje: „*Investice do komunitních projektů má celospolečenský význam.*“

Jakým způsobem je ustavena pozice komunitního koordinátora, jaký je způsob jeho financování, jaké má pravomoci a odpovědnost?

Dnes není pozice komunitního koordinátora ustavena a uvedenou funkci supluje několik osob bez nároku na financování (ředitel školy a učitelé, předseda a členové spolku). Jejich pravomoci a odpovědnost jsou v rovině osobní zodpovědnosti za připravované projekty a osobní příklad v chování. Řadoví učitelé jsou za aktivity odměňováni v rámci systému odměn. Podle pana starosty by komunitní koordinátor měl být odpovědný zřizovateli, pokud se zřizovatel podílí na spolufinancování této pozice, ale měl by výrazně spolupracovat s personálem školy. V rámci komunity by měl mít výraznější pravomoci, které starosta nedokáže specifikovat.

Na financování komunitních aktivit včetně nákladů by se měl koordinátor podílet velkou měrou, účetnictví komunitních aktivit by mělo být vedeno odděleně od hlavního účetnictví školy. Naopak ředitel by uvítal, kdyby komunitní koordinátor byl součástí vedení školy dokonce na pozici zástupce ředitele, ale s jasně vymezenými kompetencemi. Uvítal by podporu na financování této pozice, ať z úrovně státu nebo z úrovně zřizovatele. Na závěr říká: „*Chtěl bych však doporučit, aby si částečně na sebe vydělal a dokonce, aby část jeho pohyblivé složky platu byla závislá na úspěšných projektech a aktivitách doplňkové činnosti školy.*“