

Univerzita Karlova v Praze

**Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky**

Bakalářská práce

Aneta Hrbková

**Možnosti základních a středních škol jako poskytovatelů
celoživotního vzdělávání**

**The Options for Primary and Secondary Schools as the
Lifelong Education Providers**

Praha, 2010

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Tvrzová

Ráda bych poděkovala všem respondentům výzkumu uvedeného v této bakalářské práci za vstřícnost a ochotu, se kterou mi umožnili nashromáždit podnětný výzkumný materiál. Zároveň děkuji Mgr. et Bc. Marku Lauermannovi, jehož postřehy a zkušenosti pro mě byly inspirací, a v neposlední řadě PhDr. Ivaně Tvrzové za cenné připomínky a laskavé vedení mé bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne

.....

Podpis

Anotace

Bakalářská práce se zabývá koncepcí celoživotního vzdělávání, jejím vývojem na mezinárodní i národní úrovni a strategickými opatřeními směřujícími k implementaci principů celoživotního učení především do školní praxe. Zaměřuje se na způsoby, jakými se školy mohou podílet na této koncepci zejména ve směru otevřenosti škol a jejich proměny ve vzdělávací centrum komunity. Popisuje koncept komunitního školství jako model realizace celoživotního vzdělávání na půdě školy.

Annotation

The bachelor thesis deals with the concept of lifelong education and its development at international and national level and strategic measures aimed at implementing the principles of lifelong learning, especially in school practice. It focuses on the ways in which schools can participate in this approach, particularly in the area of openness of schools and their change into educational community centres. It describes the concept of community education as a model for the realization of lifelong education in schools.

Klíčová slova

Celoživotní vzdělávání, celoživotní učení, strategické dokumenty, otevřenost školy, zdroje školy, zapojení komunity, komunitní vzdělávání, komunitní škola, koordinátor komunitního vzdělávání, plán rozvoje komunitního vzdělávání.

Keywords

Lifelong education, lifelong learning, strategic documents, school openness, school resources, community involvement, community education, community school, community education coordinator, community education development plan.

Obsah

Úvod	7
1. Vývoj pojmu celoživotní vzdělávání v mezinárodních dokumentech a jeho odraz ve vzdělávacích strategiích ČR.....	9
1.1 Formování koncepce celoživotního vzdělávání do konce 90. let 20. století	10
1.2 Lisabonský proces.....	13
1.3 Memorandum o celoživotním učení	15
1.4 Celoživotní vzdělávání ve strategických dokumentech ČR	18
1.4.1 Aktuální témata a opatření v oblasti počátečního vzdělávání.....	22
1.4.2 Aktuální témata a opatření v oblasti dalšího vzdělávání	26
1.5 Shrnutí.....	31
2. Školy jako poskytovatelé celoživotního vzdělávání	34
2.1 Otevřenost škol jako významný nástroj realizace celoživotního vzdělávání	34
2.2 Otevřená škola a její vize ve strategických dokumentech ČR.....	36
2.3 Komunitní školy jako jeden ze scénářů budoucnosti školství	40
2.3.1 Základní pojmy	41
2.3.2 Jak funguje komunitní škola.....	43
2.3.3 Dosavadní vývoj a vize dalšího rozvoje komunitních škol u nás	48
2.4 Shrnutí.....	53
3. Výzkumná část.....	55
3.1 Metodologický úvod.....	55
3.1.1 Úkol výzkumu.....	55
3.1.2 Použité metody	56
3.1.3 Výzkumný vzorek.....	58
3.2 Výsledky výzkumu	59
3.2.1 Poskytování vzdělávacích příležitostí a zajišťování dalších služeb komunitě	60
3.2.2 Zapojení komunity a prolnutí života komunity se školou	62
3.2.3 Efektivní využívání zdrojů.....	66
3.3 Shrnutí výzkumu.....	68
Závěr	72
Seznam použitých pramenů a literatury.....	74
Seznam příloh	81

Seznam použitých zkratk

ESF	Evropský sociální fond
EU	Evropská unie
CERI	Centre for Educational Research and Innovation (Centrum pro výzkum a inovace ve vzdělávání)
KŠ	Komunitní škola
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
OECD	Organization for Economic Cooperatin and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
OP	Operační program
OSN	Organizace spojených národů
ROZKOŠ	Rozvoj komunitních škol
SKORO	Sdružení konzultantů rozvoje organizací
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu)
UNIV	Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení
USA	United States of America (Spojené státy americké)
ZŠ	Základní škola

Úvod

Celoživotní vzdělávání je v současnosti často skloňovaným tématem. Pravděpodobně všichni se shodují na tom, že je to směr, kterým je nutno se vydat, abychom obstáli ve složitých a překotně se měnících podmínkách nynějšího života ve společnosti. Myslím však, že pojem celoživotní vzdělávání a celoživotní učení, přestože je často používán a pevně zafixován, bývá již méně často vysvětlován a také pochopen. Možná je to dáno samozřejmostí významu, který z tohoto slovního spojení vyplývá – je přeci zřejmé, že se jedná o nutnost vzdělávání se po celý život. Právě tato samozřejmost však může být trochu záludná a svádět k jistým zjednodušujícím tendencím při interpretaci pojmu. Předně se nabízí pojem celoživotní vzdělávání (možná i díky užívání termínu „vzdělávání“, v poslední době nahrazovaným ještě více unikajícím pojmem „učení“) vztahovat ke vzdělávacím institucím, tj. školám. To je jistě v pořádku, pokud to není jediný vztah, který nás v této souvislosti napadne. O něco méně se pak v souvislosti s uvedeným termínem nabízejí neformálnější možnosti vzdělávání v zájmových kroužcích, profesních kurzech a při dalších organizovaných vzdělávacích příležitostech. Myslím, že ještě méně zřejmá bývá souvislost termínu celoživotní vzdělávání či učení s celkovou orientací člověka, otevřeností vůči novým podnětům a průběhu učení se „...ve všech prostředích a životních situacích“¹. Daleko nejvíce nejasná však podle mého mínění zůstává v obecném povědomí představa obsahu konkrétních opatření, pomocí nichž by se celoživotní vzdělávání mělo stát běžnou životní zkušeností a praxí.

Úkolem první části mé práce je tedy přiblížit termín celoživotní vzdělávání, objasnit příčiny vzrůstající důležitosti této koncepce a popsat nejdůležitější milníky a myšlenky, které ovlivnily podobu chápání pojmu v současnosti. V této části se budu pohybovat jak na mezinárodní úrovni s použitím mezinárodních dokumentů, tak i na národní úrovni – popíši, jak se formulované strategie odrážejí v našich domácích podmínkách. Měli bychom tak získat jasnou představu, v čem spočívá koncepce celoživotního vzdělávání včetně příčin vzniku a cílů tohoto programu a také toho, jaké prostředky jsou k jeho realizaci navrhovány a to i na úrovni České republiky.

Zůstávat na úrovni celostátních dokumentů v oblasti strategií celoživotního vzdělávání však není účelem této práce. Za důležité považuji zjištění, jak se tyto strategie promítají do

¹ *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha : MŠMT, 2007 [cit. 2010-02-20]. s. 8. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf>.

konkrétních činností a postupů, přičemž v rámci zaměření práce se soustředím především na možnosti nabízející se v této oblasti základním a středním školám a dále realizaci těchto možností v podobě konkrétně podniknutých opatření. Ve druhé části práce tedy popíši, jakými směry a za pomoci jakých nástrojů mohou školy postupovat v rámci naplňování programu celoživotního vzdělávání. Budu se zabývat zejména fenoménem otevřenosti škol a také možnostmi a přínosem tzv. komunitních škol, které budu ve své práci zkoumat jako možný nástroj realizace celoživotního vzdělávání na půdě škol. Důležitým měřítkem budou nejen opatření škol vztažená k jejich žákům, ale zejména opatření zasahující širší okolí školy, neboť věřím, že různorodý a obecně dosud ne zcela využívaný potenciál školy sahá daleko za její hranice.

V rámci orientace na konkrétní opatření je součástí práce i kvalitativní výzkum provedený na vybrané komunitní škole a zaměřený na možnosti realizace celoživotního vzdělávání na půdě školy a také na podmínky fungování této školy jako komunitní.

Cílem práce je odpovědět na otázku, jakým způsobem se mohou školy podílet na koncepci celoživotního učení a jakými konkrétními opatřeními mohou tento program uvádět do běžné školní praxe. Prostřednictvím studia dokumentů a předložení relevantních informací týkajících se celoživotního vzdělávání i prostřednictvím samostatných závěrů bych chtěla předeštířit koncepci možné participace škol na uvedeném programu, přičemž teoretickou reflexi situace posléze zkonfrontuji s činností a uspořádáním konkrétní školy zjištěným na základě empirického výzkumu. Ráda bych tak přispěla k pohledu na celoživotní vzdělávání z hlediska toho, co je možné pro jeho realizaci udělat ze strany instituce, která se vzděláváním nejúžeji souvisí a jejíž podoba ovlivňuje bez rozdílu všechny, neboť každý z nás – ať už jako žák, rodič či řadový obyvatel obce – je dotčen jejím působením.

1. Vývoj pojmu celoživotní vzdělávání v mezinárodních dokumentech a jeho odraz ve vzdělávacích strategiích ČR

Koncept celoživotního vzdělávání, který je pro nás dnes jedním z hlavních východisek při úvahách o vzdělávání, se zformoval pod vlivem zásadních a především velmi rychle probíhajících změn ve všech oblastech života člověka a společnosti v několika posledních desetiletích. Ačkoli myšlenka vzdělávání se po celý život není v dějinách pedagogického myšlení novinkou, právě akcelerující změny životních podmínek ve druhé polovině 20. století odstartovaly snahu zdůraznit zvýšenou nutnost a potřebu člověka orientovat se v měnících se podmínkách, přizpůsobovat se jim a nadto i aktivně využívat všech nově se nabízejících možností. Hlavním mechanismem vyrovnání se s uvedenými proměnami se stávají opatření na všestrannou podporu rozvoje lidského potenciálu v podobě pozornosti věnované celoživotnímu učení a vzdělávání².

Co se pod pojmem celoživotní vzdělávání skrývá? Základní tezí je požadavek, aby se vzdělávání stalo dostupným pro všechny občany jakéhokoli věku v souladu s jejich potřebami a zájmy, přičemž jedním z důležitých faktorů je i podpora motivace obyvatel k celoživotnímu vzdělávání.³ V horizontální rovině se tak vzdělávání realizuje na různých místech, tj. nejen ve školských institucích, ve vertikální dimenzi pokrývá průběh celého života jedince.⁴

Pro úplné odkrytí významu tohoto pojmu a odhalení širšího společenského rámce jeho vzrůstající důležitosti je užitečné připomenout vývoj formování koncepce celoživotního vzdělávání a příčiny jejího vzniku. Součástí vymezení pojmu je i nahlédnutí do strategií týkajících se celoživotního vzdělávání na národní i mezinárodní úrovni. Tento programový rámec a jeho východiska je pro nás důležitý při následném posuzování reálného dopadu formulovaných strategií v konkrétních podmínkách školní praxe.

² Terminologie „celoživotní učení“ používaná v současných strategických dokumentech poukazuje na obsahový rozdíl pojmů učení a vzdělávání. Pojem učení zdůrazňuje aktivitu jedince a je více spjat se získáváním zkušeností a utvářením jedince v průběhu jeho života i mimo vzdělávací soustavu. Vzdělávání je v tomto kontextu vnímáno jako organizované učení směřující k cíli. Český pedagogický slovník pojmy celoživotní vzdělávání a celoživotní učení nerozlišuje. I v této práci jsou pojmy celoživotní vzdělávání a celoživotní učení používány jako synonyma. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2008. s. 28, 259.

³ Tamtéž, s. 28.

⁴ WALTEROVÁ, E., a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl*. Brno : Paido, 2004. s. 34.

1.1 Formování koncepce celoživotního vzdělávání do konce 90. let 20. století

Naléhavá potřeba nastartování nového pohledu na vzdělávání byla na mezinárodní scéně pocíťována obzvláště silně od 70. let minulého století v souvislosti s celkovou proměnou postavení člověka ve světě, s nástupem nových technologií a globálními změnami ekonomickými a politickými. Tyto změny byly vyvolány zejména společenskými procesy demokratických změn a osvobození člověka, růstem životní úrovně a šancí na sociální vzestup pomocí vzdělání, které se díky demokratizaci stalo dostupným pro široké vrstvy obyvatelstva.⁵ Na základě uvedených změn pak byly mezinárodními organizacemi formulovány koncepce celoživotního učení.

Myšlenka celoživotního vzdělávání se však začala zvolna prosazovat již dříve, přičemž výrazným stimulem byla situace po druhé světové válce, kdy zazněl první podnět k zaměření vzdělávání na dospělou část populace a přenesení působnosti vzdělávání i mimo půdu školy.⁶ Prvotní fáze tohoto myšlenkového proudu byla charakteristická odtržením vzdělávání dospělých od vzdělávání dětí a mládeže, postupně bylo vzdělávání dospělých vnímáno jako doplnění či kompenzace školní přípravy, avšak teprve následně dochází k přijetí stanoviska, že vzdělávání ve škole a vzdělávání dospělých má tvořit kontinuum.⁷ Mezinárodně se ustaluje termín celoživotní vzdělávání jako vzdělávání založené na plynulém propojení mezi dosud oddělovanými články vzdělávacího procesu – bez ostré hranice, kterou představuje odchod ze školy. Tato proměna v duchu nového chápání vzdělávání sebou samozřejmě přináší změněné nároky jak na vzdělávání dospělých, tak i na školní přípravu, která se má otevřít do budoucnosti se zřetelem k dalšímu pokračování vzdělávání.⁸

Vrcholem snah o nový koncept vzdělávání bylo zpracování několika mezinárodně politických zpráv v 70. letech, z nichž první byla zpráva *Learning to be: The world of education today and tomorrow* vzniklá z podnětu Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO). Zde zaznívá v úvodním slovu k této zprávě z pera Edgara Faureho, předsedy mezinárodní komise pro rozvoj vzdělání, podstata pojmu „learning to be“: „*We*

⁵ PALÁN, Z. Celoživotní učení. In KALOUS, J., VESELÝ, A. (ed.). *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006. s. 26-27.

⁶ WALTEROVÁ, E., a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl.* s. 35.

⁷ Tamtéž.

⁸ Tamtéž.

*should no longer assiduously acquire knowledge once for all, but learn how to build up a continually evolving body of knowledge all through life – ‘learn to be’.*⁹ (Už bychom neměli vytrvale získávat vědomosti jednou pro vždy, ale učit se, jak budovat neustále se vyvíjející soubor znalostí prostřednictvím celého života – ‘učit se být’. překl. A.H.) V závěru zprávy je zdůrazněna potřeba rovnoměrného vývoje lidského jedince nejen po stránce intelektuální, ale také morální a citové. Pouze občansky a sociálně odpovědný *Homo Concors*, tj. člověk souladný – v harmonii se sebou samým i s ostatními, může lépe čelit rizikům, která sebou přináší další civilizační rozvoj.¹⁰

O rok později publikuje Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) zprávu o vzdělávání *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, v jejíž předmluvě zaznívá vymezení podstaty nového přístupu „periodického“ či „stálého“ vzdělávání, který má být odpovědí na potřeby vzdělanosti namísto prodlužování školního vzdělávání: „...*education opportunities should be spread out over the individual’s lifetime, as an alternative to the ever-lengthening period of continuing education for youth.*”¹¹ (...vzdělávací příležitosti by měly být rozprostřeny v celém životě jednotlivce jako alternativa ke stále se prodlužujícímu období nepřetržitého vzdělávání mládeže. překl. A.H.) Jako důvody pro tento nový směr zpráva uvádí podporu společenské rovnosti, nezbytnost pokračujícího vzdělávání v důsledku společenských a ekonomických změn, žádoucí sblížení školy a zkušenostního učení a překonání propasti mezi současnými vzdělávacími příležitostmi pro mládež a vzděláním, jímž prošly předchozí generace.¹²

Jedním ze zmíněných faktorů je také neustálá expanze vědomostí a poznání, přičemž v závislosti na tomto procesu se předchozí nabyté znalosti stávají brzy neaktuálními.¹³ Z těchto důvodů je společnost označována jako „znalostní“ nebo „učící se společnost“¹⁴, ve které se vědění stává hodnotou, kterou je ovšem třeba systematicky budovat a kultivovat.

Po hospodářské recesi konce 70. let, kdy byla pozornost věnovaná celoživotnímu učení oslabena a přenesena na hospodářské otázky v jednotlivých zemích, nabyly úvahy o celoživotním vzdělávání znovu aktuálnosti až počátkem 90. let.

⁹ FAURE, E., et al. *Learning to be : The world of education today and tomorrow* [online]. Paris : UNESCO, 1972 [cit. 2010-02-20]. s. 6. Dostupné z WWW: <http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf>.

¹⁰ Tamtéž, s. 39.

¹¹ KALLEN, D., BENGTTSSON, J. *Recurrent Education : A strategy for lifelong learning* [online]. Paris : OECD, 1973 [cit. 2010-02-20]. s. 5. Dostupné z WWW:

<http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/37/86/7e.pdf>.

¹² Tamtéž.

¹³ Tamtéž, s. 9.

¹⁴ Srovnej s WALTEROVÁ, E., a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl.* Brno : Paido, 2004. s. 451-452.

Zpráva UNESCO z roku 1996 *Learning: The Treasure Within* zdůrazňuje koncept učení prostřednictvím života za klíč k 21. století. Lidé se musí naučit učit se, aby se lépe dovedli vypořádat s novými situacemi ve svém osobním životě i pracovním uplatnění. Zároveň zdůrazňuje nutnost souladu mezi lidmi, pokojného sdílení a lepšího porozumění světu, které jsou díky změnám tradičních vzorů probíhajících v současnosti nutné k společnému soužití v komunitách i celé „globální vesnici“.¹⁵ Za stěžejní považuje čtyři pilíře vzdělávání: první a základní myšlenkou je *učit se žít společně* (a porozumět si), ostatní pilíře potom slouží jako způsoby naplňování tohoto základu. Jsou jimi požadavky *učit se poznávat* – přičemž obecné vzdělání by mělo položit základy celoživotního učení; *učit se jednat* – zde se vedle konkrétního pracovního uplatnění zdůrazňuje hlavně kompetence jednat v různých situacích; a *učit se být* s důrazem na osobní odpovědnost při dosahování společných cílů.¹⁶

Ve stejném roce vydává OECD svou zprávu *Lifelong learning for all* nabízející konkrétní politické strategie spočívající ve spolupráci státu a jeho partnerů¹⁷, provázanosti školského a mimoškolského sektoru, posílení vazeb mezi učením a prací, vzděláním a zaměstnáním.¹⁸

Další stěžejní dokument *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning - Towards the Learning Society* vydává v listopadu 1995 Evropská komise. Zpráva formuluje hlavní směry aktivit na evropské úrovni a zdůrazňuje naplňování vize „učící se společnosti“ jako reakci na nástup informační společnosti včetně jejich výzev – změn v organizaci práce a naučených dovednostech, které mohou vést až k sociální exkluzi¹⁹ některých obyvatel. Právě v takové situaci je důraz kladen na vzdělávání: „*Education and training will increasingly become the main vehicles for self-awareness, belonging, advancement and self-fulfilment. Education and training whether acquired in the formal education system, on the job or in a more informal way, is the key for everyone to controlling their future and their personal development.*“²⁰ (Vzdělání a trénink se ve vzrůstající míře

¹⁵ DELORS, J., et al. *Learning: The Treasure Within : Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* [online]. Paris : UNESCO, 1996 [cit. 2010-02-21]. s. 14, 20. Dostupné z WWW: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590Eo.pdf>>.

¹⁶ Tamtéž, s. 20-21.

¹⁷ Tj. model založený na partnerství veřejné správy, samosprávy, podniků atd. a zejména učících se jedinců – od této chvíle převládá pojem celoživotní *učení* zdůrazňující aktivní a partnerský přístup učícího se jedince. Srovnej s PALÁN, Z. Celoživotní učení. In *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. s. 28.

¹⁸ *Strategie celoživotního učení ČR*. s. 10.

¹⁹ Znevýhodnění určitých skupin obyvatelstva a omezení jejich možností podílet se na běžném životě společnosti. Následkem je ztížený přístup např. ke vzdělání, pracovním příležitostem atd.

²⁰ *White Paper on Education and Training : Teaching and Learning - Towards the Learning Society* [online]. [s.l.] : [s.n.], 1995 [cit. 2010-02-21]. s. 2. Dostupné z WWW:

stanou hlavním pohonem pro sebeuvědomění, přináležitost, rozvoj a seberealizaci. Vzdělání a trénink, ať už získané ve formálním vzdělávacím systému, v praxi nebo ještě méně oficiální cestou, je pro každého klíčem k ovládnutí své budoucnosti a osobního rozvoje. překl. A.H.)

Snahy mezinárodních organizací v oblasti celoživotního vzdělávání v 90. letech byly symbolicky korunovány v roce 1996, který Rada Evropy a Evropský parlament zvolily jako Evropský rok celoživotního učení.²¹

1.2 Lisabonský proces

Výše zmíněný dokument Evropské komise se stal základem pro rozvoj tzv. Lisabonského procesu v členských i kandidátských zemích Evropské unie (EU).²² Tzv. *Lisabonskou strategii* přijalo zasedání Evropské rady v březnu 2000 s cílem odsouhlasit nový strategický plán posilující zaměstnanost, ekonomickou reformu a sociální soudržnost jako součást společnosti založené na vědě. Dle prohlášení Lisabonské strategie byla tato přijata zejména s ohledem na množství a rychlost změn ve společnosti pramenících z globalizace a výzev nové, „vědomostmi poháněné“ ekonomiky.²³ Nový strategický cíl pro další dekádu byl formulován jako: „...to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion.“²⁴ (...stát se nejvíce konkurenceschopnou a dynamickou ekonomikou světa založenou na znalostech, schopnou dlouhodobě udržitelného hospodářského růstu s více a lepšími pracovními příležitostmi a větší sociální soudržností. překl. A.H.) V dokumentu je zdůrazněna potřeba celoživotního učení zejména v souvislosti s přípravou pro život a práci ve „znalostní společnosti“ a s politikou zaměstnanosti.

Lisabonská strategie byla postupně doplňována a konečně v roce 2004 vzhledem k vážnoucí implementaci a ohrožení splnitelnosti strategických cílů přehodnocena ve zprávě *Facing the Challenge. The Lisbon strategy for growth and employment*.²⁵ Dokument označuje za naléhavou potřebu okamžitých kroků v pěti stěžejních oblastech, mezi které řadí i politiku

<http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf>.

²¹ *White Paper on Education and Training : Teaching and Learning - Towards the Learning Society*. s. I.

²² WALTEROVÁ, E., a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. s. 452.

²³ *Presidency Conclusions : Lisbon European Council 23 and 24 March 2000* [online]. [s.l.] : [s.n.], 2000 [cit. 2010-02-24]. nestránkováno. Dostupné z WWW:

<http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm>.

²⁴ Tamtéž.

²⁵ Srovnej s *Strategie celoživotního učení ČR*. s. 12.

v oblasti pracovního trhu²⁶, kde mimo jiné určuje prioritu vývoji strategií pro celoživotní učení a aktivní stárnutí. Dosavadní Lisabonská strategie byla zrevidována a jako stěžejní bylo určeno naplnění úkolů silnějšího a trvajícího růstu a vytváření více a lepších pracovních příležitostí.²⁷ Celoživotní učení je v dokumentu pokládáno za integrální součást strategie vedoucí k naplnění těchto cílů a jeho role je zdůrazněná do té míry, že dokument zavázal členské státy k vytvoření národních strategií v uvedené oblasti do roku 2006.²⁸

Dnes, v roce 2010, již můžeme hodnotit, zda se cíl pro první dekádu čerstvého tisícetí podařilo naplnit. Na základě evaluačního dokumentu Lisabonské strategie si lze učinit obsáhlý úsudek o reálných výsledcích programu, který by však byl nad rámec této práce. Co se týče zaměstnanosti, úsilí o vytváření nových pracovních míst bylo úspěšné a míra zaměstnanosti vzrostla, přesto však nebyl tímto faktem naplněn předpoklad podstatného ovlivnění sociální exkluze a chudoby.²⁹

V současnosti jsme svědky vzniku strategie pro nové desetiletí do roku 2020, která nahrazuje dosavadní Lisabonskou strategii. Nový program by měl přispívat zejména k sociální soudržnosti a sociální inkluzi³⁰, řešit nezaměstnanost a zabezpečit dobré fungování pracovních trhů.³¹ Zpráva zdůrazňuje nutnost posílení vzdělání jako nejučinnějšího prostředku boje s nerovnostmi a chudobou. Požaduje také větší zpřístupnění celoživotního učení a otevření univerzit netypickým studujícím.³² Cílem pro období do roku 2020 tak je „...vytvořit skutečný evropský znalostní prostor, podporovaný znalostní infrastrukturou světové třídy, ve které všichni aktéři (...) mají prospěch z volného pohybu osob, znalostí a technologií...“³³

²⁶ Dalšími oblastmi zmíněnými ve zprávě jsou znalostní společnost, vnitřní trh, podmínky pro podnikání a ekologická udržitelnost.

Facing the Challenge : The Lisbon strategy for growth and employment [online]. Luxembourg : European Communities, 2004 [cit. 2010-02-24]. s. 6. Dostupné z WWW: <http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/kok_report_en.pdf>.

²⁷ *Communication to the Spring European Council : Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy* [online]. Brussels : Commission of the European Communities, 2005 [cit. 2010-02-24]. s. 6. Dostupné z WWW: <http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/COM2005_024_en.pdf>.

²⁸ Tamtéž, s. 29.

²⁹ *Commission Staff Working Document : Lisbon Strategy evaluation document* [online]. Brussels : European Commission, 2. 2. 2010 [cit. 2010-02-27]. s. 3-4, 15. Dostupné z WWW: <http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf>.

³⁰ Zapojení znevýhodněných skupin obyvatelstva a podpora jejich možností podílet se na běžném životě společnosti.

³¹ *Pracovní dokument útvarů komise : Konzultace o budoucí strategii „EU 2020“* [online]. Brusel : Komise evropských společností, 24. 11. 2009 [cit. 2010-02-27]. s. 3. Dostupné z WWW: <http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/eu2020/docs/com_2009_647_cs.pdf>.

³² Tamtéž, s. 5-6.

³³ Tamtéž, s. 6.

1.3 Memorandum o celoživotním učení

Koncept celoživotního vzdělávání je na evropské úrovni jednak součástí širších strategií v oblasti růstu a zaměstnanosti, jednak je i samostatně formulován v dokumentech vztahující se přímo k celoživotnímu vzdělávání.

V přímé návaznosti na zasedání Evropské rady v Lisabonu v březnu 2000 vydává Evropská komise téhož roku *Memorandum o celoživotním učení* (dále jen Memorandum), jehož účelem je dle úvodu k této zprávě zahájit debatu o jednotné strategii v oblasti uskutečňování celoživotního učení na individuální i institucionální úrovni, ve všech sférách veřejného i soukromého života. Celoživotní učení je považováno nikoli za aspekt vzdělávání, ale za základní princip určující nabídku a účast v jakémkoli kontextu učení.³⁴ Komise konstatuje naléhavost debaty o celoživotním učení ze dvou důvodů. Předně se jedná o přeměnu Evropy ve společnost a ekonomiku založenou na znalostech – přístup k vědomostem a informacím společně s motivací a dovednostmi využívat těchto zdrojů zůstává klíčem k posílení konkurenceschopnosti Evropy a má nesporný pozitivní dopad na zaměstnanost a adaptabilitu pracovních sil. Druhým důvodem je složitost současného sociálního a politického světa – občané by měli společnosti aktivně přispívat a naučit se žít v multikulturním rozměru, vyrovnat se s kulturní, etnickou a jazykovou rozmanitostí, přičemž klíčem k učení a pochopení toho, jak tyto úkoly plnit, je právě vzdělání.³⁵ Zpráva tak formuluje dva důležité úkoly celoživotního učení: podporovat aktivní občanství a podporovat zaměstnanost; tedy zajistit, aby lidé měli aktuální vědomosti a dovednosti a mohli se tak aktivně podílet a přispívat k hospodářskému a společenskému životu.³⁶ Komplexní strategie v evropských zemích by se měla dle Memoranda soustředit na šest klíčových myšlenek:

1. zajištění stálého přístupu k učení, tj. získávání a obnovu dovedností pro zapojení se do znalostní společnosti,
2. růst investic do lidských zdrojů – nejdůležitějšího bohatství Evropy,
3. rozvoj efektivních vyučovacích a učebních metod a kontextu pro nepřetržitost celoživotního učení,

³⁴ *Memorandum o celoživotním učení : Pracovní materiál Evropské komise* [online]. [Evropská komise] : [s.n.], listopad 2000 [cit. 2010-02-26]. nestránkováno. Dostupné z WWW: <<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#pozn1>>.

³⁵ Tamtéž.

³⁶ Tamtéž.

4. zlepšení způsobů pojetí a hodnocení učení a jeho výsledků, zejména v případě neformálního učení,
5. usnadnění přístupu k informacím a poradenství o příležitostech k učení pro každého a v průběhu celého života,
6. přiblížení příležitostí k celoživotnímu učení lidem na místní úroveň společně s nabídkou využití informačních a komunikačních technologií.³⁷

V Memorandu opět zaznívá požadavek kontinuity učení po celý život, „od kolébky do hrobu“. Základní vzdělávání následované odbornou přípravou by mělo mladé lidi vybavit dovednostmi v souladu požadavky nové společnosti založené na znalostech včetně základního předpokladu celoživotního učení – dovedností učit se a pozitivním vztahem k učení. Rozhodujícím činitelem pro úspěšnou realizaci celoživotního učení je individuální motivace k učení a rozmanitost učebních příležitostí, tj. cesty otevřeného učení dle vlastní volby.³⁸

V Memorandu Evropská komise klasifikuje tři základní kategorie záměrných učebních procesů. Tzv. *formální učení* se realizuje ve vzdělávacích institucích, zpravidla školách.³⁹ Formální učení či vzdělávání, přesněji jeho cíle, funkce, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení, jsou vymezeny právními předpisy. Zahrnuje na sebe většinou navazující stupně vzdělání, jejichž absolvování je potvrzeno příslušným osvědčením.⁴⁰ Naproti tomu *neformální učení* zpravidla nevede k získání formalizovaného osvědčení a může být poskytováno zaměstnavatelem na pracovišti, skupinami občanské společnosti či dalšími organizacemi doplňujícími formální systém.⁴¹ Zahrnuje jak organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, tak nejrůznější kurzy, školení a přednášky. Oproti formálnímu vzdělávání je více zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské a pracovní uplatnění.⁴² Poslední rovinou je pak *informální učení*, které je přirozeným znakem každodenního života a nemusí být vždy učení záměrným.⁴³ Je chápáno jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností, z prostředí a kontaktů s jinými lidmi. Tato rovina

³⁷ *Memorandum o celoživotním učení*. nestránkováno.

³⁸ Tamtéž.

³⁹ Tamtéž.

⁴⁰ *Strategie celoživotního učení ČR*. s. 8.

⁴¹ *Memorandum o celoživotním učení*. nestránkováno.

⁴² *Strategie celoživotního učení ČR*. s. 8.

⁴³ *Memorandum o celoživotním učení*. nestránkováno.

vzdělávání je neorganizovaná, zpravidla nesystematická a institucionálně nekoordinovaná, probíhá v rodině, mezi vrstevníky, v práci, ve volném čase.⁴⁴

Komplementarita všech tří naznačených forem vzdělávání je důležitým předpokladem k naplnění vize celoživotního učení. S ohledem na různorodost prostředků a průběh učení v plném rozsahu života se vedle pojmu celoživotní („lifelong“) vzdělávání a učení, zdůrazňujícího časovou nepřetržitost tohoto procesu, zvolna začíná objevovat termín „všeživotní“ („lifewide“) vzdělávání a učení, který terminologicky rozšiřuje oblast učení na všechny dimenze života.⁴⁵

Na základě konzultací k Memorandu pak zpráva *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* z roku 2001 přináší širokou definici celoživotního učení jako všech fází a forem učení od předškolního do důchodového věku zahrnujících celé spektrum formálního, neformálního i informálního učení, jehož cílem je vedle úkolů týkajících se zaměstnanosti také aktivní občanství, seberealizace jedince a sociální inkluze. Součástí definice je vytyčení základních principů celoživotního učení umožňujících jeho efektivní implementaci: rovnost příležitostí, kvalita a relevance vzdělávacích příležitostí a zřetel k učícímu se jedinci jako ústřednímu bodu celého systému.⁴⁶

Hlavním poselstvím zprávy je doporučení komplexních systémových změn ve vzdělávací soustavě ve smyslu otevření a zpřístupnění těchto soustav: „...*traditional systems must be transformed to become much more open and flexible, so that learners can have individual learning pathways, suitable to their needs and interests, and thus genuinely take advantage of equal opportunities throughout their lives.*“⁴⁷ (... tradiční systémy musí být transformovány za účelem dosažení mnohem větší otevřenosti a pružnosti tak, aby si učící se jedinci mohli volit individuální učební cesty vyhovující jejich potřebám a zájmům, a tak opravdu těžit z rovných příležitostí během celého života. překl. A.H.)

⁴⁴ *Strategie celoživotního učení ČR*. s. 8.

⁴⁵ Srovnej s *Memorandum o celoživotním učení*. nestránkováno.

⁴⁶ *Communication from the Commission : Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* [online]. Brussels : Commisison of the European Communities, 21. 11. 2001 [cit. 2010-02-26]. s. 9. Dostupné z WWW: <<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>>.

⁴⁷ Tamtéž, s. 4.

1.4 Celoživotní vzdělávání ve strategických dokumentech ČR

Po vyjasnění pojmu celoživotního učení a nahlédnutí do mezinárodních strategií v předchozím textu přejdeme ke zkoumání, jak jsou jeho principy zpracovávány na národní úrovni. V souladu s dosavadní linií budeme vycházet i z širšího strategického záměru určujícího pojetí a realizaci celoživotního vzdělávání v České republice a zaměříme se především na kokretizaci jeho principů v dokumentech zaměřených přímo na vzdělávání.

Na základě Lisabonského programu bylo členským zemím Evropské unie uloženo zpracovat národní akční program k implementaci strategie. V roce 2005 a 2008 byl vytvořen podle metodických vodítek EU *Národní program reformy České republiky* na léta 2005-2008 a 2008-2010 orientovaný na komplexní reformy v oblasti hospodářské politiky a zaměstnanosti. Samozřejmou součástí jsou i plány týkající se vzdělávání, které je z hospodářského hlediska považováno za cestu k rozvoji kvalifikované, adaptabilní a mobilní pracovní síly, a které je spolu s kvalifikací, ochotou dále se učit a rekvalifikovat základním faktorem uplatnění na trhu práce.⁴⁸

Stěžejními dokumenty z hlediska formování strategie celoživotního učení v ČR jsou *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR* (dále jen Strategie rozvoje lidských zdrojů) z roku 2001 a *Strategie celoživotního učení ČR* (dále jen Strategie celoživotního učení) z roku 2007. Tyto dokumenty svým zaměřením již sledují přímo oblast vzdělávání a mají za úkol vytyčit programy směřující k implementaci opatření podporujících celoživotní vzdělávání.

Vzhledem k zacílení práce do oblasti realizace celoživotního učení ve vzdělávací soustavě pak podrobíme zkoumání zejména *Národní program rozvoje vzdělávání ČR*, tzv. *Bílou knihu* (dále jen Bílá kniha) z roku 2001 a z něho vycházející *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* (dále jen Dlouhodobý záměr) aktualizovaný v roce 2005 a 2007. Důležitou součástí našich analýz bude i *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, nepominutelným legislativním základem je pak *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (dále jen školský zákon).

Důvody a východiska vedoucí Českou republiku k implementaci strategií celoživotního učení jsou velmi podobná těm, která jsou uvedena v přechodném textu v rámci

⁴⁸ *Národní Lisabonský program 2005-2008 : Národní program reformy České republiky* [online]. [Česká republika] : [s.n.], říjen 2005 [cit. 2010-02-28]. s. 34. Dostupné z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/NPR_CZ_102005_pdf.pdf>.

mezinárodního náhledu na oblast celoživotního vzdělávání. Česká Republika jako člen Evropské unie participuje na strategiích rozvíjených tímto společenstvím samozřejmě se zřetelem k národním podmínkám a prioritám. Dle Strategie celoživotního učení vize pro celoživotní učení v ČR zahrnuje ekonomický, enviromentální a sociální aspekt celoživotního učení a zaměřuje se na podporu jak osobního rozvoje, tak i sociální soudržnosti, aktivního občanství a zaměstnatelnosti^{49, 50}.

Strategie rozvoje lidských zdrojů⁵¹ formuluje celoživotní vzdělávání jako „...**zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání i změnu jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému, či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.**“⁵² V témže dokumentu je stanoven cíl veškerého snažení v oblasti celoživotního učení v pěti stěžejních zásadách. Je jimi

- nastolení celoživotního učení jako běžné praxe,
- příprava lidských zdrojů na výzvy informační a znalostní společnosti, globální ekonomiky, nezbytnosti udržitelného rozvoje a členství v EU,
- zvýšení konkurenceschopnosti české ekonomiky a její přitažlivosti pro zahraniční investory,
- zvýšení zaměstnatelnosti pracovních sil a zvýšení zaměstnanosti,
- zlepšení využívání zdrojů a mobilizace prostředků pro vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů.⁵³

Globální a národní výzvy vidí Strategie rozvoje lidských zdrojů mimo jiné v podobě vývoje k informační a znalostní společnosti a přípravě obyvatel na život v těchto podmínkách zejména prostřednictvím informační gramotnosti. Rostoucí nároky zaměstnatelnosti je výzvou pro všechny generace, zejména však pro tu starší.⁵⁴ Rozhodujícím činitelem v procesu

⁴⁹ Tj. schopnosti být zaměstnán.

⁵⁰ *Strategie celoživotního učení ČR*, s. 46.

⁵¹ Termín „rozvoj lidských zdrojů“ je v dokumentu používán ve významu celoživotního vzdělávání a učení orientovaného zejména na zvýšení kompetencí, výkonnosti a pracovního uplatnění.

Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku. [online]. [Česká republika] : [s.n.], únor 2003 [cit. 2010-02-28]. s. 3. Dostupné z WWW: <http://www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/strategie2003.pdf>.

⁵² Tamtéž, s. 20.

⁵³ Tamtéž, s. 3.

⁵⁴ Tamtéž, s. 5-12.

celoživotního učení je svobodná volba a aktivní úloha a odpovědnost jednotlivce.⁵⁵ „*Procesy rozvoje lidských zdrojů se vyznačují tím, že v nich působí miliony samostatných aktérů, kteří se rozhodují na základě vlastního vidění sebe sama a svých možností a potřeb.*“⁵⁶ Velkou úlohu tedy hraje podpora motivace jednotlivce a fungující poradenství o otázkách a možnostech vzdělávání.

Dokument definuje i základní oblasti znalostí a dovedností, kterými by měli disponovat všichni obyvatelé a které představují jakýsi základ a jsou předpokladem úspěšného uplatnění v pracovním i společenském životě. Jsou jimi *informační gramotnost*, tedy schopnost samostatného a tvořivého zacházení s informacemi; *občanská gramotnost*, umění žít a orientovat se v daném společenském prostředí a být jeho platným a odpovědným členem respektujícím jiné společenské skupiny a vyznávajícím hodnoty demokratické společnosti; *ekonomická gramotnost* jako osvojení znalostí a dovedností daného hospodářského prostředí pro zvládnutí osobního a profesního života a různých společenských funkcí; *gramotnost pro udržitelnost rozvoje* spočívající v systému znalostí o zákonitostech v různých oblastech a také o způsobech řešení globálních i regionálních problémů lidstva s respektováním principů odpovědnosti, hospodárnosti a dlouhodobé udržitelnosti a *jazyková gramotnost* jako nezbytná podmínka komunikace a práce v cizím jazyce.⁵⁷

Strategie celoživotního učení pak určuje hlavní strategické směry v oblastech týkajících se vzdělávání, kterým by měla být věnována největší pozornost. Jsou jimi:

- uznávání a prostupnost všech forem vzdělávání a učení,
- rovný přístup a rozmanitost a dostupnost vzdělávacích příležitostí,
- rozvoj funkční gramotnosti jako schopnosti participovat na světě informací včetně schopnosti učit se během celého života,
- spolupráce se sociálními partnery v oblasti podpory souladu nabídky vzdělávacích příležitostí s reálnými potřebami,
- stimulace poptávky po vzdělání u všech skupin populace během celého života,
- podpora a zajištění kvality vzdělávacích příležitostí,
- rozvoj poradenství a informačních služeb.⁵⁸

⁵⁵ Tamtéž, s. 20.

⁵⁶ *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. s. 2.

⁵⁷ Tamtéž, s. 13-18.

⁵⁸ *Strategie celoživotního učení ČR*. s. 47-57.

V Bílé knize, vyjadřující vládní záměry v oblasti vzdělávání a následná legislativní a organizační opatření, je vytyčena strategie týkající se vzdělávací soustavy na roky 2001-2005 s výhledem některých kroků až do roku 2010.⁵⁹ Hlavní směry zde uvedené strategie se soustředí na možnosti realizace celoživotního učení pro každého, přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů tak, aby odpovídaly potřebám znalostní společnosti, podporu proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí, hodnocení kvality a efektivity vzdělávání, rozvoj decentralizovaného řízení vzdělávací sféry a v neposlední řadě podporu proměny v pojetí a výkonu pedagogické činnosti prostřednictvím posilování socioprofesionálního postavení pedagogů.⁶⁰

Tyto hlavní strategické směry jsou posléze rozpracovávány, pravidelně aktualizovány a vyhodnocovány v navazujícím dokumentu – Dlouhodobém záměru. Postupně se zde profilují stěžejní programové směry, mezi něž patří zejména:

- zkvalitňování a modernizace vzdělávání ve formě kurikulární reformy,
- zajišťování rovnosti příležitostí ke vzdělávání pro všechny jedince,
- péče o rozvoj, postavení a podmínky práce pedagogických pracovníků,
- zajišťování kvality a hodnocení výsledků vzdělávání, hodnocení škol,
- rozvoj systému poradenství ve školství,
- podpora cizích jazyků, informačních a komunikačních technologií,
- podpora dalšího vzdělávání.

Jelikož Bílá kniha definovala strategie pro období, které již valnou většinou uplynulo, máme možnost porovnat, jak se uvedený program ve skutečnosti realizoval. Podrobné shrnutí této otázky uveřejnilo i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) na svých webových stránkách v podobě dokumentu *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* z roku 2009 (dále jen Analýza). Uváděné výsledky dávají tušit, že zdaleka ne všechny programové cíle byly uspokojivě naplněny. Navrhované strategie se jen velmi komplikovaně převádějí z teoretické podoby do praxe a někdy i klíčové složky strategie, které jsou po formální stránce implementovány (např. kurikulární reforma), nemusejí

⁵⁹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. s. 8. Dostupné také z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/BilaKnih.pdf>>.

⁶⁰ Tamtéž, s. 87-97.

být bez dalších podpurných kroků vždy správně pochopeny.⁶¹ Analýza zde především naráží na nekonceptnost dosavadního přístupu, kdy i jednoznačně pozitivní a opodstatněné záměry nebývají vždy provázeny zpracováním a vyhodnocováním konkrétních kroků vedoucích k jejich naplnění. Situaci absence kontinuálního procesu strategického řízení považuje Analýza za zásadní a přímočaře sděluje, že „...přes záplavu „strategických“ dokumentů vlastně není jasně řečeno, jaké priority v oblasti vzdělávání vlastně máme.“⁶²

Jasně však zůstává, že potřebná proměna ve vzdělávací soustavě a účinná podpora celoživotního učení se bez komplexních opatření zasahující celý systém vzdělávání neobejde. Přes dosavadní těžkosti v řízení tohoto procesu zůstává základem podpory celoživotního učení a zvýšení účasti ekonomicky aktivní české populace na něm formulování požadavku nutnosti konkrétních opatření v oblasti počátečního vzdělávání (jako nezbytné základny pro celoživotní učení) a dalšího vzdělávání a zejména propojení obou oblastí.⁶³

Pojďme se podívat podrobněji na některá opatření podporující celoživotní vzdělávání, která byla v této oblasti dosud vykonána, na naznačené problémy a žádoucí směry vývoje. Vzhledem k vymezení celoživotního učení je jasné, že obě součásti – počáteční i další vzdělávání – jsou na sobě závislé a současné úsilí směřuje k odstraňování bariér mezi nimi. Přesto z důvodu větší přehlednosti a také vzhledem ke specifčnosti obou kategorií rozdělím druhy strategií a opatření v následujícím textu do podkapitol právě dle jejich směřování do jedné nebo druhé oblasti.

1.4.1 Aktuální témata a opatření v oblasti počátečního vzdělávání

Přes mnohé pokroky dosud v české vzdělávací soustavě přetrvává konvenční přístup charakteristický předáváním vymezeného množství znalostí, který se s aktivním a individualizovaným přístupem k učení vyrovnává jen pomalu a s obtížemi.⁶⁴ Tento přetrvávající postoj je patrný především ve formálním vzdělávacím systému, který na změny reaguje s menší pružností, a stává se problémem hlavně v oblasti počátečního vzdělávání.

⁶¹ Srovnej s *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* [online]. [Česká republika] : [s.n.], 13. 3. 2009 [cit. 2010-03-06]. s. 29-32. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/AV_evaluace_BK.pdf>.

⁶² *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*, s. 45.

⁶³ *Národní Lisabonský program 2005-2008 : Národní program reformy České republiky*. s. 34.

⁶⁴ *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. s. 20.

Součástí strategie celoživotního učení je tedy mimo jiné i stěžejní reforma v oblasti počátečního vzdělávání⁶⁵, tzv. kurikulární reforma (tj. zásadní změna koncepce vzdělávacího programu vzhledem k cílům, obsahu, metodám, způsobům organizace a hodnocení školního vzdělávání⁶⁶), která má být cestou ke „...zvýšení kvality, efektivity a inovativnosti ve vzdělávání na všech úrovních a zajištěním toho, aby žáci získali dobrý vztah k učení a byli motivováni k učení se po celý život.“⁶⁷

Sami autoři Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, podle něhož mají základní školy zpracovávat své školní vzdělávací programy, uvádějí, že dokument vychází z nové strategie vzdělávání a z koncepce celoživotního učení a navozuje a podporuje tyto tendence:

- zohledňování potřeb a možností žáků při dosahování cílů základního vzdělávání,
- uplatnění variabilnější organizace a individualizace výuky s ohledem na možnosti a potřeby žáků, využití vnitřní diferenciací ve výuce,
- vytváření nabídky volitelných předmětů pro rozvoj individuálních možností a zájmů,
- vytváření příznivého klimatu založeného na motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky,
- změny v hodnocení žáků ve směru k průběžnému, individuálnímu hodnocení a širšímu využití slovního hodnocení,
- zachování heterogenních přirozených skupin žáků,
- účinná spolupráce s rodiči.⁶⁸

Všechna zmiňovaná kritéria jsou v souladu se strategiemi celoživotního vzdělávání tak, jak jsme je vymezili výše. K prosazování této reformy a zajištění toho, aby formulovaná východiska a strategie našly odraz ve vzdělávací realitě, je však třeba v první řadě přesvědčit pedagogy o smysluplnosti nového konceptu a vybavit je dostatečnými dovednostmi a metodickou podporou k prosazování těchto myšlenek v praxi.⁶⁹ Součástí strategií je proto také

⁶⁵ Počátečním vzděláváním rozumíme základní vzdělávání všeobecného charakteru, střední vzdělávání všeobecného nebo odborného charakteru a terciální vzdělávání uskutečňované po maturitní zkoušce na vysokých, vyšších odborných školách nebo konzervatořích.

Strategie celoživotního učení ČR. s. 7.

⁶⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* s. 110.

⁶⁷ *Národní Lisabonský program 2005-2008 : Národní program reformy České republiky.* s. 34

⁶⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007, se změnami provedenými k 1. 9. 2007 [cit. 2010-03-08]. s. 10. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

⁶⁹ *Strategie celoživotního učení ČR.* s. 51.

budování infrastruktury pro podporu práce škol a učitelů⁷⁰, podpora rozvoje dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zvyšování kvality jejich přípravného vzdělání.⁷¹

Podle školou zpracovaných školních vzdělávacích programů se od září 2007 začalo vyučovat v prvních a šestých ročnících základních škol a prvních ročnících osmiletých gymnázií. V září 2009 začala také podle nových vzdělávacích programů vyučovat gymnázia a některé střední odborné školy.⁷² Tyto vzdělávací programy ponechávají určitý prostor pro školy a učitele k flexibilní realizaci vzdělávání reagující na potřeby trhu práce a žáků.⁷³ Dle Bílé knihy se tak při zachování nezbytného společného jádra o konkrétní podobě vzdělávání rozhoduje tam, kde se uskutečňuje.⁷⁴

Při tvorbě vzdělávacích programů je uplatňováno nové pojetí kurikula, které by už nemělo být založeno na osvojování co největšího objemu znalostí, ale na vyváženosti mezi poznatkovým základem kurikula, rozvojem kompetencí a osvojováním postojů a hodnot. Vzdělání má směřovat k získání klíčových kompetencí a komplexnějších prakticky zaměřených dovedností a vytvářet tak předpoklady k dalšímu vzdělávání. Důležitost klíčových kompetencí spočívá v tom, že jsou přenositelné a tedy využitelné v nových nepředvídatelných situacích.⁷⁵ Výčet těchto kompetencí (jako souhrnu znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot klíčových pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti) tak, jak jej předkládá *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, je ve shodě s nároky kladenými na jedince v současné znalostní společnosti: jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální, občanské a pracovní.⁷⁶ Právě tyto kompetence dle mezinárodních výzkumů však zatím v české populaci dosahují spíše nižší úrovně.⁷⁷

Kromě toho se v souladu s přizpůsobováním vzdělávacích programů potřebám života ve znalostní společnosti objevují v těchto programech nová aktuální témata (zejména v podobě tzv. průřezových témat), jsou rozvíjeny mezipředmětové vazby a uplatňovány nové formy

⁷⁰ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. s. 94.

⁷¹ Tamtéž, s. 95.

⁷² *Národní program reformy České republiky 2008-2010* [online]. [Česká republika] : [s.n.], říjen 2008 [cit. 2010-03-08]. s. 75. Dostupné z WWW:

<[http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/Narodni_program_reformy_CR_2008-2010_pdf\(1\).pdf](http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/Narodni_program_reformy_CR_2008-2010_pdf(1).pdf)>.

⁷³ *Národní Lisabonský program 2005-2008 : Národní program reformy České republiky*. s. 34-35.

⁷⁴ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. s. 37.

⁷⁵ *Strategie celoživotního učení ČR*. s. 51.

⁷⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. s. 14-17.

⁷⁷ *Strategie celoživotního učení ČR*. s. 51.

výuky.⁷⁸ Zdůrazňována je potřeba podpory šíření anglického jazyka ve vzdělávání jako nástroje globální komunikace a využívání informačních a komunikačních technologií ve výuce.⁷⁹ Díky disponibilní časové dotaci by také škola měla umožnit žákům jistou profilaci, nalezení vlastní cesty vzděláním a životem.⁸⁰ Jak uvádí Bílá kniha – nikoli nepodobně se čtyřmi pilíři vzdělání ve zprávě UNESCO z roku 1996 – jde o novou orientaci ve vzdělávání: *naučit se poznávat* (zvládnout učební metody, využívat informační a komunikační technologie, naučit se zpracovávat informace a aplikovat znalosti, kriticky myslet a hodnotit); *naučit se jednat a žít společně* (pracovat samostatně i ve skupině, komunikovat s ostatními a zvládat konflikty, respektovat odlišnosti); *naučit se být* (orientovat se v životních situacích a adekvátně reagovat, umět řešit problémy, jednat autonomně a v souladu s kvalitní hodnotovou orientací).⁸¹

Ruku v ruce s reformami má jít i úsilí o vyhodnocování kvality vzdělávání – formou vytvoření nástrojů pro hodnocení vzdělávacího procesu na školách i sebehodnocení škol. Hodnocení se má stát důležitou objektivní zpětnou vazbou pro všechny aktéry vzdělávací sféry. Jedním z kroků má být i reforma maturitní a závěrečné zkoušky na středních školách.⁸²

Dále je důraz kladen i na spolupráci škol se zaměstnavateli, kteří by měli mít podíl na vzniku školních vzdělávacích a studijních programů k vyrovnání rozdílů mezi poptávkou zaměstnavatelů po pracovní síle a výstupy vzdělávacích institucí.⁸³

Pro období 2008 – 2010 byly vytyčeny požadavky prosazování rovných příležitostí ve vzdělávání na podporu znevýhodněných dětí a mladých lidí formou zvyšování informovanosti o vzdělávacích příležitostech, rozvojem programů na vyrovnávání znevýhodnění a komplexní péče o děti. Opatření by měla zahrnovat i přípravu pedagogů a práci s rodiči.⁸⁴ Vzdělávací proces by měl umožňovat vedle společného základu i individuální profilaci a využívání rozmanitých metod vzdělávání. Ve středním školství by pak měly být dle možností a potřeb studentů podporovány různé možnosti vzdělávací dráhy.⁸⁵

⁷⁸ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha.* s. 38.

⁷⁹ *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [2007] [online]. [Česká republika] : MŠMT, 2007 [cit. 2010-03-08]. s. 29-30. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>>.

⁸⁰ *Implementační plán Strategie celoživotního učení* [online]. [Česká republika] : MŠMT, 2008 [cit. 2010-03-09]. s. 26. Dostupné z WWW: <<http://www.trutnov.cz/download.asp?id=7462>>.

⁸¹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha.* s. 38.

⁸² *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [2007]. s. 32.

⁸³ *Národní Lisabonský program 2005-2008 : Národní program reformy České republiky.* s. 35.

⁸⁴ *Národní program reformy České republiky 2008-2010.* s. 73.

⁸⁵ *Strategie celoživotního učení ČR.* s. 49.

Diferencovaný přístup k žákům ve vyučování tak, aby potenciál každého žáka byl co možná nejvíce rozvinut za pomoci přiměřených metod a forem vyučování, by měl být základem školní praxe. Plnění cíle vytyčeného v této oblasti se však stále potýká s mnoha obtížemi. Zavedení a zvýšení diferenciací ve vzdělávání tak, aby bylo vyhověno různorodým potřebám všech dětí, bývá někdy mylně interpretováno jako snížení nároků na všechny žáky a s tím související hrozící pokles kvality vzdělávání. Navíc leckde stále pokulhává organizační zázemí k naplnění takového cíle: „*Učitelé nejsou připravováni zohledňovat specifické potřeby jednotlivých dětí a nedostává se jim ani dostatečné podpory. Nejsou vybaveni znalostmi a dovednostmi potřebnými pro vzdělávání heterogenního kolektivu, nemají k dispozici odpovídající pomůcky (materiály, které usnadňují individualizaci), pomocný personál (asistenty, speciální pedagogy, logopedy). Ve škole nejsou stanoveny postupy, které by individualizaci práce umožňovaly. Učitelé nepokládají za svůj úkol pomáhat dětem z méně podnětného rodinného zázemí tento hendikep kompenzovat.*“⁸⁶

Českému vzdělávacímu systému bývá také vytýkána vysoká míra selektivity – systémem nejrůznějších přijímacích zkoušek na základních školách či při přechodu dětí na víceletá gymnázia. Výzkumy ukazují, že pouze necelá polovina patnáctiletých žáků českých základních škol dosahuje alespoň základní úrovně čtenářské gramotnosti, která je považována za základní předpoklad rozvoje ostatních klíčových kompetencí.⁸⁷ Systém přijímacích zkoušek a způsob výuky postavený na předávání poznatků a kladoucí tak nároky na domácí přípravu zvyhodňuje děti ze vzdělanějších rodin a zvýrazňuje se tak závislost dosažené úrovně vzdělání dětí na vzdělání jejich rodičů, tedy pro ČR typická slabá mezigenerační vzdělanostní mobilita. Počátečnímu vzdělávání v ČR je vytýkána spíše reprodukce nerovností než jejich vyrovnávání, přičemž takto započatý vývoj se potom promítá do celého dalšího vztahu jedince k celoživotnímu učení.⁸⁸

1.4.2 Aktuální témata a opatření v oblasti dalšího vzdělávání

⁸⁶ *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání.* s. 19.

⁸⁷ *Strategie celoživotního učení ČR.* s. 29-31.

⁸⁸ *Tamtéž,* s. 48-49.

Další vzdělávání⁸⁹ je svébytnou složkou vzdělávacího systému. Kromě základní humanizační, socializační a kvalifikační funkce plní i celou řadu dílčích funkcí – informační, esteticko-formativní, rekreační atd.⁹⁰ Právě další vzdělávání je považováno za základní nástroj zaměstnatelnosti, flexibility a adaptability jednotlivců na pracovním trhu.⁹¹

Bílá kniha nazývá toto vzdělávání vzděláváním dospělých⁹² a dělí jej na tři hlavní proudy:

- vzdělávání vedoucí k *dosažení stupně vzdělání* – jde o studium dospělých na středních, vyšších odborných a vysokých školách,
- další *profesní vzdělávání* – patří sem povinné i nepovinné kvalifikační i rekvalifikační vzdělávání zaměstnanců a uchazečů o zaměstnání,
- *ostatní vzdělávání dospělých* – např. zájmové vzdělávání, občanské vzdělávání, vzdělávání seniorů atd.⁹³ Jde o celou paletu dalšího vzdělávání – prostřednictvím zkušeností získaných nejrozličnějšími způsoby, z praxe nebo i samostudiem.⁹⁴

V České republice je strategie v této oblasti zásadně určována dokumenty Strategie rozvoje lidských zdrojů a Strategie celoživotního učení⁹⁵, ačkoli téma dalšího vzdělávání jako součásti celoživotního učení najdeme takřka ve všech dokumentech zabývajících se vzděláváním.

Z hlediska demografických změn (zejm. stárnutí populace) je nyní aktuální přizpůsobování programů dalšího vzdělávání potřebám střední a starší generace.⁹⁶ Ve znalostní ekonomice⁹⁷ jsou za základní považovány především jazykové znalosti, schopnost práce s informacemi a ovládání a využívání informačních a komunikačních technologií⁹⁸,

⁸⁹ Další vzdělávání je vzděláváním probíhajícím po dosažení určitého stupně vzdělání a po vstupu jedince na trh práce a zahrnuje i formální vzdělávání dospělých.

Strategie celoživotního učení ČR. s. 7.

⁹⁰ PALÁN, Z. Celoživotní učení. In *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. s. 28.

⁹¹ *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*. s. 24.

⁹² Jak však podotýká Jan Průcha, pod pojem vzdělávání dospělých je nutno zahrnout i jejich účast na základním školním vzdělání, pokud ho nenabývali předtím, než se stali dospělými. V kontextu této práce je však další vzdělávání pojímáno jako vzdělávání dospělých navazující na ukončené vzdělání ve formálním vzdělávacím systému, které už získali v mladším věku.

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě : Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha : Portál, 1999. s. 178.

⁹³ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. s. 79.

⁹⁴ *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [2007]. s. 13.

⁹⁵ Ve smyslu komplexnosti celoživotního učení se však tyto dokumenty rovněž zabývají i oblastí počátečního vzdělávání.

⁹⁶ *Národní Lisabonský program 2005-2008 : Národní program reformy České republiky*. s. 34.

⁹⁷ V níž jsou přístup ke znalostem a informacím a dovednost jejich využití považovány za konkurenční výhodu.

⁹⁸ *Národní Lisabonský program 2005-2008 : Národní program reformy České republiky*. s. 34.

příčemž v těchto oblastech jsme stále pod úrovní Evropské unie.⁹⁹ Pokud jde o kvalifikační vybavenost starší populace, mezi středoškoláky z této skupiny obyvatel převládají osoby vyučené, jejichž kvalifikace je díky technologickému pokroku často zastaralá, což spolu s úzkým profesním zaměřením učňovského vzdělávání 50. a 60. let způsobuje nedostatečnou vybavenost starších osob potřebnými klíčovými dovednostmi a ztěžuje jejich uplatnění na trhu práce – zejména přechod z jednoho zaměstnání do druhého a adaptace na změny.¹⁰⁰

Kromě zvýšení kvality obecných a odborných kompetencí (zejména jazykových dovedností, dovedností využívat informační a komunikační technologie a podnikatelských dovedností) je tedy cílem také prohlubování a zvyšování kvalifikace dospělých, k čemuž by měla pomoci rozšířená nabídka vzdělávacích příležitostí v oblasti dalšího vzdělávání.¹⁰¹

I v dalším vzdělávání se však projevuje fakt, že se častěji dále vzdělávají lidé s vysokou úrovní počátečního vzdělávání. Pozornost v této oblasti by se proto měla znovu zaměřit na vyrovnání nerovností. Důležitým faktorem je opět podpora motivace dospělých ke vzdělávání a současně přiblížení vzdělávacího procesu jejich potřebám, možnostem, reálným problémům života, uplatnění vlastní zkušenosti, možnost rozhodování o obsahu atd.¹⁰² Zásadní je i podpora specifických opatření zohledňujících znevýhodněné skupiny populace – mladistvých a mladých nezaměstnaných, starších osob, osob s nízkou nebo žádnou kvalifikací, osob sociálně a zdravotně znevýhodněných – a to prostřednictvím inovativních metod, forem vzdělávání, pomůcek, individuálním přístupem atd. Zároveň je nezbytné podporovat vzdělávání pedagogických pracovníků ve specifické oblasti vzdělávání dospělých.¹⁰³ *Implementační plán Strategie celoživotního učení* z roku 2008 zahrnuje i pokyny k tomu, aby se další vzdělávání stalo integrální součástí pedagogické práce středních škol a práce s dospělými se stala běžnou částí dalšího vzdělání pedagogických pracovníků.¹⁰⁴

V oblasti propojení systému počátečního a dalšího vzdělávání dospělých se za nejzávažnější kroky považuje dokončení Národní soustavy kvalifikací (dokončena v roce 2008) obsahující kvalifikační a hodnotící standardy profesních dovedností. V souladu s lisabonským požadavkem hodnocení výsledků neformálního učení a s jedním ze strategických směrů Strategie celoživotního učení (uznávání a prostupnost) je vybudování

⁹⁹ *Strategie celoživotního učení ČR*. s. 28.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 26-27.

¹⁰¹ *Národní program reformy České republiky 2008-2010*. s. 74.

¹⁰² *Strategie celoživotního učení ČR*. s. 50.

¹⁰³ Tamtéž.

¹⁰⁴ *Implementační plán Strategie celoživotního učení*. s. 44.

systému uznávání a ověřování výsledků dalšího vzdělávání. V roce 2007 tak vstoupil v účinnost *Zákon o o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání č. 179/2006 Sb.* umožňující zhodnocení vzdělávání dosaženého mimo vzdělávací soustavu. Má motivovat dospělé k dalšímu vzdělávání, rozšířit možnosti získání nové kvalifikace a zlepšit tak uplatnitelnost na trhu práce.¹⁰⁵ Vytvoření právního rámce pro rozvoj vzdělávání dospělých upravujícího otázky pravomocí a odpovědností jeho aktérů, pravidla financování, akreditace, certifikace atd. je opět součástí strategie uvedené v Bílé knize.¹⁰⁶

Nedílnou součástí podpory celoživotního učení je rozvoj dalšího vzdělávání na všech typech škol – zejména využívání existující infrastruktury a kapacit.¹⁰⁷ V rámci projektu *Uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení (UNIV)*, který skončil v roce 2008, byly vybrané střední školy zapojeny do dalšího vzdělávání i kariérního poradenství pro dospělé a staly se místními centry celoživotního učení.¹⁰⁸ Cílem projektu je rozvoj a zkvalitnění nabídky dalšího vzdělávání realizovaných středními školami a současně zhodnocení výsledků předchozího neformálního a informálního učení.¹⁰⁹ V současnosti projekt pokračuje pod názvem *UNIV 2 – Kraje* a jeho cílem je proměna středních škol v otevřené instituce a centra celoživotního učení poskytujících vzdělávání jak v oborech počátečního vzdělávání, tak široké spektrum dalšího vzdělávání.¹¹⁰ I v základním školství lze tyto tendence pozorovat na příkladech tzv. komunitních nebo dalších škol, které se jakýmkoli způsobem zapojují do projektů dalšího vzdělávání. Jednou ze strategií zmiňovaných v Bílé knize v rámci přeměny škol v otevřené vzdělávací instituce je právě rozšiřování funkce základních a středních škol nejen v zájmové činnosti a aktivitách volného času, ale i ve vytváření nabídky dalšího vzdělávání pro dospělé.¹¹¹ Školy tak mají potenciál stát se vzdělávacími středisky obcí a sloužit k uspokojení vzdělávacích, ale i dalších (sociálních, kulturních atp.) potřeb občanů všech věkových kategorií.

¹⁰⁵ *Zpráva o plnění Národního lisabonského programu 2005-2008 (Národního programu reformy České republiky)* [online]. [Česká republika]: [s.n.], říjen 2007 [cit. 2010-02-28]. s. 68. Dostupné z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/Zprava_plneni_NPR_2_102007_pdf.pdf>.

¹⁰⁶ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha.* s. 95.

¹⁰⁷ *Národní Lisabonský program 2005-2008 : Národní program reformy České republiky.* s. 35-36.

¹⁰⁸ *Národní program reformy České republiky 2008-2010.* s. 72.

¹⁰⁹ *Zpráva o plnění Národního lisabonského programu 2005-2008 (Národního programu reformy České republiky).* s. 68.

¹¹⁰ *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. 2008 [cit. 2010-02-28]. O projektu. Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/univ2k/projekt>>.

¹¹¹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha.* s. 94.

Celoživotní vzdělávání v podobě profesních i zájmových kurzů je rovněž realizováno na vysokých školách. Tzv. Univerzita třetího věku poskytuje celoživotní vzdělávání seniorům a uskutečňují ji téměř všechny veřejné a i některé soukromé vysoké školy.¹¹²

Vzdělávání dospělých v rámci vysokoškolských programů je spíše ještě okrajovou záležitostí, na čemž se nepochybně podílí i ztížené podmínky studia při zaměstnání a malá nabídka studijních programů v distanční formě¹¹³ či formě kombinující distanční a prezenční vzdělávání, ačkoli nabídka těchto oborů se postupně zvyšuje. Tyto formy studia umožňují přístup k vysokoškolskému vzdělání kromě zaměstnaným i dalším skupinám obyvatel – osobám znevýhodněným fyzicky či sociálně, ženám na mateřské dovolené atd.¹¹⁴

Další vzdělávání je tak mnohem častěji realizováno jako neformální vzdělávání – nejrozličnějšími zájmovými či profesními kurzy organizovanými školskými či mimoškolními zařízeními, na pracovištích atd.¹¹⁵ Ani vzdělávání organizované podniky v ČR však ještě neodpovídá průměru v EU. Zdá se, že rozvoj lidských zdrojů a vzdělávání zaměstnanců v ČR zatím není pro firemní vedení prioritou, ačkoli pozornost, kterou podniky věnují vzdělávání zaměstnanců, závisí na mnoha faktorech.¹¹⁶ Mnoho podniků již začíná investici do vzdělání svých zaměstnanců vnímat jako důležitý faktor budoucího úspěšného rozvoje firmy.

Nezanedbatelnou částí dalšího vzdělávání jsou rekvalifikace určené nezaměstnaným i zaměstnaným osobám k udržení nebo získání zaměstnání.¹¹⁷ Ve srovnání s EU jsme pozadu jak se zapojením nezaměstnaných do těchto forem vzdělávání, tak i s délkou rekvalifikačních kurzů. Problémem je i nízká motivace a nedostatečný zájem o sebevzdělání nezaměstnaných. Je třeba zprůžnit systém rekvalifikací tak, aby lépe odpovídal potřebám specifických skupin nezaměstnaných, především nízkokvalifikovaných či starších osob.¹¹⁸ Důležitou úlohu v tomto procesu má i komplexní systém poradenství tak, aby informace o možnostech vzdělávání byly široce dostupné všem a v průběhu celého života.

V realizaci dalšího vzdělávání v ČR jsou tedy ještě jisté rezervy – jak v motivaci a stimulaci zájmu jednotlivců o další vzdělávání včetně rozšíření poradenství týkající se

¹¹² *Zpráva o plnění Národního lisabonského programu 2005-2008 (Národního programu reform České republiky)*. s. 69.

¹¹³ *Strategie celoživotního učení ČR*. s. 35.

¹¹⁴ *Strategie celoživotního učení ČR*. s. 35-36.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 40.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 41.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 40.

¹¹⁸ Tamtéž.

vzdělávání, tak i v ucelené, systematické, kvalitní a aktuální nabídce vzdělávacích příležitostí.¹¹⁹

1.5 Shrnutí

Pojetí celoživotního vzdělávání na mezinárodní úrovni získávalo jasné obrysy zejména od 70. let se vzrůstajícím důrazem kladeným na tuto oblast. V současnosti je celoživotní učení v Evropě chápáno jako prostředek celkového rozvoje největšího kapitálu, který má Evropská unie k dispozici – lidských zdrojů – a to s ohledem na hospodářské konsekvence vzdělávání obyvatelstva jako adaptabilní pracovní síly při současném zdůraznění občanské a demokratické dimenze celoživotního vzdělávání. Evropa se vyrovnává jednak se stárnutím populace, které v kombinaci s technologickým pokrokem zvyšuje prioritu vzdělávání všech skupin obyvatelstva, jednak s multikulturní dimenzí evropanství, která klade nároky na toleranci, přizpůsobivost, nadhled a vzájemné pochopení. Celoživotní vzdělání se svou variabilitou je také důležitým prostředkem zabránění sociální exkluze a v neposlední řadě zdrojem seberealizace a osobního rozvoje každého jedince. Úsilí směřuje k tomu, aby vzdělávací příležitosti byly dostupné všem jedincům v průběhu celého jejich života a aby tito jedinci chtěli a zároveň byli schopni jich co nejlépe využít ke svému prospěchu, potažmo ku prospěchu celého společenství a národa.

Současná doba tak klade nároky na proměnu vzdělávacího systému v otevřený a pružný systém, který dokáže uspokojit potřeby a zájmy uživatelů jakéhokoli věku a z jakéhokoli sociálního prostředí. Takový systém musí reagovat zejména na potřeby uživatelů, podněcovat je k dalšímu učení a především u nich vytvářet dovednost učit se. Vzrůstající množství informací a jejich hodnota v současné „informační“ společnosti vytváří potřebu dovednosti zacházení s informacemi včetně jejich vyhledávání, třídění a používání.

Nynější společnost tedy požaduje od vzdělávání jiné výstupy než v minulosti a paradigma učení se tím radikálně mění. Učení učit se je východiskem pro nakládání se situacemi – životními či pracovními. Ve škole tak přenos poznatků a modelů chování k žákům nahrazuje model konstruování poznání a učící se subjekty se místo osvojování obsahu mnohem více orientují na rozvoj operací souvisejících s učením.¹²⁰ Škola v tomto

¹¹⁹ Tamtéž, s. 41-42.

¹²⁰ WALTEROVÁ, E., a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl.* s. 37.

pojetí také plně využívá sociálního rozměru učení a nedílnou součástí nového modelu a hodnotové orientace školy je kooperace a participace studentů. Působení školy je celistvé a výuka už zdaleka neprobíhá jen prostřednictvím aktivit v učebních třídách.¹²¹

Předpokládá se však, že školy nejsou jedinými institucemi odpovědnými za vzdělání a nejsou ani jediným místem vzdělávání, ačkoli formální vzdělávání zůstává i nadále základní součástí systému. Tuto odpovědnost nesou všichni aktéři celoživotního vzdělávání, ať jsou jimi stát, krajská i obecní zastupitelstva, zaměstnavatelé, profesní organizace či další instituce a především sami učící se jedinci. Pojetí prezentované ve výše uvedených dokumentech také jednoznačně akcentuje vzrůstající důležitost vzdělávání mimo formální systém, který zdaleka nemusí pokrývat potřeby a možnosti uživatelů. Aby celoživotní učení naplnilo svou úlohu, musí se pomyslná ručička na váhách vychýlit více než dosud ve směru neformálního učení, které má možnost daleko pružněji reagovat na aktuální potřeby uživatelů i společnosti – po stránce obsahové, ale i časové a organizační.

Na tomto místě je vhodné podotknout, že s postupným nárůstem pestrosti formálního vzdělávání začíná být stále méně jasné, co je a co není možné zahrnout pod pojem formální a neformální vzdělávání.¹²² Dle mého názoru toto koresponduje se záměrem koncepce celoživotního vzdělávání – rozšíření vzdělávací nabídky tak, aby v kontinuu učení neexistovaly ostré předěly ve vzdělávacích aktivitách a lidský život byl neustálým sledem rovnocenných učebních příležitostí.

Strategie a opatření na podporu celoživotního vzdělávání popisovaná v národních dokumentech ČR jsou v souladu s programy vytyčovanými na nadnárodní úrovni, zejména na úrovni EU. Koncept celoživotního učení se stává vřídícím tématem při veškerých úvahách o vzdělávání v ČR a v tomto smyslu byla i načrtnuta různá řešení a realizováno několik významných kroků a reforem v obou pomyslných oblastech celoživotního vzdělávání – počátečním i dalším vzdělávání.

Na závěr kapitoly si dovoluji nechat zaznít postřeh Jana Průchy shrnující jednoduše podstatu nesnází s realizací strategií v oblasti celoživotního vzdělávání: *„Kdo se probírá některými z nesčetného množství dokumentů, musí nabýt dojmu, že celoživotní učení je už natolik samozřejmou součástí lidského života, že vlastně ‘není co řešit’. Neexistuje také snad*

¹²¹ Tamtéž.

¹²² Srovnej s ROGERS, A. *Infed* [online]. 2004 [cit. 2010-02-27]. Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm. Dostupné z WWW: <http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm>.

*žádný pedagog, který by s idejí o celoživotním/permanentním vzdělávání nesouhlasil – skutečně, bylo by to proti logice společenského vývoje. Jenže – to všechno, co jsme dosud charakterizovali, představuje obecně teoretickou stránku věci. Je tu však také konkrétně praktická stránka, kde už se situace nejeví tak jednoznačně bezproblémová. (...) Základní problémy se vztahují k **realizaci** celoživotního učení.“¹²³*

Právě popsání „dobré praxe“ škol a způsobů, jakými se jim daří tohoto nesnadného cíle dosahovat, je úkolem následujících kapitol této práce.

¹²³ PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě : Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. s. 177.

2. Školy jako poskytovatelé celoživotního vzdělávání

2.1 Otevřenost škol jako významný nástroj realizace celoživotního vzdělávání

V dokumentech uvedených výše zaznívá několikrát požadavek proměny vzdělávací soustavy v otevřenou instituci jako základní podmínka realizace cílů celoživotního učení. Touto otevřeností rozumíme i otevřenost ke změně, vůči aktuálním společenským procesům a požadavkům i potřebám vzdělávajících se, otevřenost vůči dialogu s důležitými aktéry vzdělávání. V podobných souvislostech můžeme uvažovat i o požadavku otevřenosti školy jako otevřenosti této instituce ke změnám v dosavadním způsobu vyučování, kterými škola reaguje na aktuální společenské podmínky a také na podmínky života žáků a obyvatel v místě působení školy.

Hovoříme-li o otevírání školy, jedná se o dva spolu spjaté aspekty této přeměny – o otevřenost představující změny ve vyučování směrem k žákům na straně jedné, na druhé straně se však jedná i o otevírání školy navenek a týká se změny vztahů školy k běžnému okolnímu světu.¹²⁴ Tento trend je mimo jiné zosobněn v koncepci otevřených škol a otevřeného vyučování, jednoho z významných proudů inovativních koncepcí ve vzdělávání.

Koncepce otevřeného vyučování je součástí tradice inovativních škol navazujících na principy reformní pedagogiky rozvíjené především v první polovině 20. století J. Deweyem, M. Montessori, C. Freinetem a dalšími.¹²⁵ Zejména v díle J. Deweye zaznívá požadavek spojení školy se životem, teorie s praxí¹²⁶, ve Freinetově díle zase nacházíme inspiraci v pojetí činné školy. Obohacené mnohými podněty reformní pedagogiky pokračují v této tradici rozličné inovativní školy rozvíjející na základě tohoto dědictví nový postoj k osobnosti dítěte, které se stává centrem učebního procesu, aktivním subjektem učení. Přebírají impulz v podobě otevření se životu okolního světa a v neposlední řadě také v podobě již zmíněné ideje činné, tvořivé školy.¹²⁷ Otevřené vyučování se tak snaží o celistvý rozvoj osobnosti, podporuje aktivní a samostatné získávání zkušeností žáky, kritické přetvářející myšlení a

¹²⁴ VÁŇOVÁ, R., POLÁČKOVÁ, V., VALIŠOVÁ A., aj. Co je to otevřené vyučování. *Pedagogika*. 1993, roč. 43, č. 1, s. 64.

¹²⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. s. 198.

¹²⁶ Srovnej s JŮVA, V., JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 2007. s. 43.

¹²⁷ Srovnej s VÁŇOVÁ, R., POLÁČKOVÁ, V., VALIŠOVÁ A., aj. Co je to otevřené vyučování. *Pedagogika*. s. 64-65.

jednání a připravuje je tak na řešení komplexních úkolů v životě i budoucím pracovním uplatnění. Zároveň podporuje schopnost komunikace, spolupráce a aktivní spoluúčasti.¹²⁸

Lze tedy říci, že otevřené vyučování se velkou měrou podílí na realizaci koncepce celoživotního vzdělávání na úrovni počátečního vzdělávání tak, jak jsme ji popsali v předchozí kapitole. Mnoho jeho prvků je již dnes součástí kurikulární reformy a mělo by být všeobecně školami přijímáno. V předchozí kapitole jsme naznačili opatření vedoucí k implementaci uvedeného přístupu, avšak také mnohá úskalí, která toto úsilí provázejí.

Druhou stranou otevřeného učení a inovativních přístupů je již zmíněná otevřenost ve vztahu k dalším subjektům působícím v místě školy – spolupráce s místní komunitou na pestré bázi nejrůznějších aktivit. I zde se jedná o realizaci myšlenky otevřeného vyučování, otevřené školy.¹²⁹ Škola, která se vydává touto cestou, se stává přirozeným centrem společenského života obce a zároveň duchovním, kulturním a materiálním zázemím komunity.¹³⁰ V souladu s tímto vymezením se její aktivity v dané oblasti soustřeďují mimo jiné na:

- realizaci vzdělávací nabídky na základě poptávky v místní lokalitě,
- podporu či organizaci aktivit spjatých s kulturním a veřejným životem obce,
- rozšiřování nabídky volnočasových aktivit jako další možnosti osobního a sociálního rozvoje žáků,
- aplikaci témat vztažených k životu v lokalitě ve výuce,
- úzkou spolupráci s rodiči žáků,
- spolupráci se zřizovatelem a místním zastupitelstvem (vychází vstříc potřebám obce),
- podporu integrace znevýhodněných žáků atd.¹³¹

Je zřejmé, že takový přístup nadále prohlubuje vzdělávací a osvětový potenciál školy a přináší nové kvality nejen ve výchovném a vzdělávacím procesu směrem k žákům, ale i ve vztahu k celé komunitě, jejíž aktuální témata, problémy a potřeby zohledňuje škola ve své činnosti. Právě tyto *komunitní školy*¹³² podporují smysluplné využití volného času, ale také finančních a hmotných zdrojů (díky spolupráci školy, obce a nejrůznějších místních organizací), vytvářejí nabídku vzdělávacích, rekreačních a kulturních příležitostí pro všechny obyvatele a v neposlední řadě mají pozitivní dopad na celou místní komunitu i ve smyslu

¹²⁸ VÁŇOVÁ, R., POLÁČKOVÁ, V., VALIŠOVÁ A., aj. Co je to otevřené vyučování. *Pedagogika*. s. 66.

¹²⁹ LORENZOVÁ, J. Komunitní vzdělávání a komunitní škola. In KRAUS, B., a kol. *Člověk-prostředí-výchova : K otázkám sociální pedagogiky*. Brno : Paido, 2001. s. 141.

¹³⁰ Tamtéž, s. 139.

¹³¹ Viz. podle LORENZOVÁ, J. Komunitní vzdělávání a komunitní škola. In *Člověk-prostředí-výchova : K otázkám sociální pedagogiky*. s. 139-140.

¹³² Tuto roli však mohou částečně přejímat – a leckde přejímají – i jiná komunitní centra (knihovny apod.).

podpory participace, občanské odpovědnosti a demokratických procesů při místním rozhodování.¹³³

V následujícím textu bych se tedy ráda zaměřila zejména na druhou stránku „otevírání se“ školy, kterou je otevřenost navenek do bezprostředního okolí školy. Otevíráním se v tomto smyslu máme nyní na mysli i rozšiřující se funkce školy, její postupující pronikání do mimovyučovacích a mimoškolních aktivit atd. Ráda bych však doplnila, že za nedílnou součást otevřenosti škol je nutno z druhé strany považovat i pronikání mimoškolních vlivů do školy – zejména v podobě zvýšené informovanosti a účasti rodičů, zástupců obce, občanských a neziskových organizací, místních podniků atd.

Předpokládáme tedy, že otevíráním se veřejnosti a rozšiřováním vzdělávací, kulturní a jiné nabídky škola významně participuje na koncepci celoživotního učení nejen ve vztahu k žákům, ale ke všem obyvatelům obce. Podívejme se nejdříve, jak se na otevírání školy a rozšiřování jejích funkcí dívá školský zákon, Bílá kniha a další dokumenty vzdělávací politiky v České republice.

2.2 Otevřená škola a její vize ve strategických dokumentech ČR

Bílá kniha uvádí mezi hlavními strategickými liniemi ve vzdělávání i podporu vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí. Hlavním cílem je: „*Rozvíjet autonomii, inovativní potenciál a vybavenost škol, jejich otevřenost ke společnosti a vazby k sociálnímu prostředí...*“¹³⁴ Mimo jiné zde zaznívá požadavek rozšíření funkce základních a středních škol, angažování rodičů, žáků a studentů jako aktivních spoluúčastníků změn ve školách, zvýšení úlohy dalších kulturně-výchovných institucí a občanských sdružení ve vzdělávání a výchově.¹³⁵ Dodala bych, že zvýšení podílu těchto institucí na vzdělávání a výchově lze docílit nejjednodušeji právě jejich užší spoluprací se školami.

Legislativní podklad v oblasti rozšiřování funkce škol, jejího pronikání do okolí a další interakce se zúčastněnými subjekty poskytuje především školský zákon, který určuje, na jakém základě je možné tyto aktivity realizovat. Hovoří zejména o realizaci zájmového vzdělávání ve volném čase, dalšího vzdělávání na školách a případné doplňkové činnosti školy. Definuje i práva podílení se žáků, jejich rodičů a dalších občanů na chodu školy.

¹³³ Sovnej s VIK, V. *Plán rozvoje komunitního vzdělávání*. Praha : Nová škola, 2004. s. 3-4.

¹³⁴ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. s. 93.

¹³⁵ Tamtéž, s. 93-94.

K tématu zapojování veřejnosti (hlavně rodičů ale i žáků a dalších osob) do chodu školy zavádí školský zákon instituci *školské rady* zřizované na základních, středních a vyšších odborných školách. Prostřednictvím školské rady mají zletilí žáci, zákonní zástupci nezletilých žáků, pedagogičtí pracovníci, zřizovatel školy i další osoby možnost podílet se na správě školy.¹³⁶ Školská rada se na svých zasedáních, která probíhají nejméně dvakrát ročně, zabývá různorodými tématy vztahujícími se k chodu školy: vyjadřuje se k návrhům a k uskutečňování školních vzdělávacích programů, schvaluje školní řád, spolupodílí se na zpracování koncepce rozvoje školy atd.¹³⁷ Je tedy zřejmé, že správně fungující školská rada má možnost ovlivnit zásadní záležitosti týkající se chodu školy.

Další institucí na škole, která má možnost usměrňovat chod školy a vyjadřovat se k otázkám spjatým s její činností, je samosprávný orgán žáků a studentů. Žáci a studenti školy mají možnost volit a být voleni jako členové tohoto orgánu, pracovat v něm a jeho prostřednictvím se obracet na ředitele školy. Ředitel školy je povinen se zabývat stanovisky a vyjádřeními, která jsou mu prostřednictvím samosprávného orgánu žáků a studentů předkládána.¹³⁸ Narozdíl od ustavení školské rady není zřízení samosprávného orgánu žáků a studentů povinné, lze tedy usuzovat, že jeho existence (nejčastěji ve formě žákovských parlamentů) a rozsah fungování na škole zásadně vypovídá o míře otevřenosti a kvalitě celkového klimatu školy.

V souvislosti s realizací zájmového vzdělávání školský zákon definuje činnost školských zařízení popisovaných mimo jiné jako zařízení poskytující služby a vzdělávání, která doplňují a podporují vzdělávání ve škole, případně s ním přímo souvisí.¹³⁹ V tomto případě se jedná o školská zařízení pro zájmové vzdělávání, zejména střediska volného času, školní družiny a školní kluby.¹⁴⁰ Škola také může vedle své hlavní činnosti (tj. poskytování vzdělávání dle příslušného vzdělávacího programu a poskytování školských služeb¹⁴¹) realizovat tzv. doplňkovou činnost, jejímž prostřednictvím škola „*vykonává činnosti*

¹³⁶ Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2008, částka 103, s. 4886. Dostupný také z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf>.

¹³⁷ Tamtéž, s. 4887.

¹³⁸ Tamtéž, s. 4834.

¹³⁹ Tamtéž, s. 4828.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 4865.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 4869.

*navazující na její hlavní činnost nebo činnosti sloužící k účelnějšímu využití odbornosti jejich zaměstnanců a majetku.*¹⁴²

V Bílé knize se uvádí, že rozšiřování funkce školy se stává základní tendencí zejména v oblasti naplňování volného času všech věkových kategorií. Škola, mimo jiné i nejpřirozenější a nejdostupnější místo pro děti i jejich rodiče, v tomto novém pojetí posiluje zejména svou výchovnou roli a ostré hranice mezi povinnou výukou, volitelnými a nepovinnými předměty ve škole a zájmovou činností se stírají.¹⁴³ „Škola se stává otevřenou institucí, otevřenou pro rodiče i obec, a logicky se tedy její nabídka rozšiřuje i o další vzdělávání i zájmovou činnost.“¹⁴⁴ Toto nové pojetí školy si žádají zejména změny životních a společenských podmínek – narušená výchovná funkce rodiny, nutné posílení výchovného vlivu školy (a ovlivňování volného času mládeže ve směru utváření „pozitivních“ vrstevnických vztahů jako prevence patologických jevů) a v neposlední řadě i ekonomická hlediska, jako je například co nejlepší využití školních zdrojů.¹⁴⁵ V Bílé knize zaznívá dokonce pojem komunitní škola – jedná se o školu, která umožňuje využití lidských zdrojů obce pro vzdělání a zájmovou činnost a tak dle potřeb jejích obyvatel poskytuje nabídku vzdělávacích služeb ve volném čase. Působí i jako přirozené centrum poradenské činnosti a zájmového a občanského života obyvatel obce.¹⁴⁶ Obdobná výzva zaznívá i v dalších dokumentech. Strategie celoživotního učení jmenuje mezi návrhy na podporu rozvoje celoživotního učení i opatření na podporu rozvoje mimoškolních aktivit a zájmové činnosti žáků. Má se tak dít prostřednictvím rozšíření funkce školy a školských zařízení v rámci naplňování volného času a zájmové činnosti nejen žáků, ale i rodičů a celé komunity. Škola se má stát centrem vzdělanosti a kultury obce, spolupracovat s nestátními neziskovými organizacemi a dalšími institucemi za účelem rozšíření své nabídky a participovat na udržitelném rozvoji lokálního prostředí, zejména na komunitním životě.¹⁴⁷

Dlouhodobý záměr z roku 2007 nás v tom samém duchu seznamuje se záměrem využití finančních prostředků z Evropského sociálního fondu (ESF) na podporu „...rozšiřování funkce škol a školských zařízení v oblasti naplňování volného času a zájmové činnosti žáků, jejich rodičů a celých komunit tak, aby se škola stala zejména v místech s nízkou kulturní

¹⁴² Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů, Česká republika*. s. 4874.

¹⁴³ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. s. 54.

¹⁴⁴ Tamtéž.

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 54-55.

¹⁴⁶ Tamtéž, s. 55.

¹⁴⁷ *Strategie celoživotního učení ČR*. s. 59.

vybaveností centrem kultury a vzdělanosti obce...¹⁴⁸ Plánovaná opatření podporující implementaci tohoto programu zahrnují především vytvoření sítě škol spolupracujících při realizaci komunitního vzdělávání, zformování proškoleného týmu konzultantů komunitního vzdělávání, vytvoření prostoru pro výměnu zkušeností v této oblasti a zpracování systému hodnocení komunitních škol.¹⁴⁹ Ve *Zprávě o plnění Implementačního plánu Strategie celoživotního učení za rok 2009* a dále na webu MŠMT se dočteme, že se v současnosti tento plán chystá k realizaci formou projektu¹⁵⁰ pod názvem „Rozvoj komunitních škol v ČR“.¹⁵¹ Z webových stránek MŠMT se dále dozvídáme, že v roce 2008 a 2009 byla zpracovávána zpráva s názvem *Analýza připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol*, která však bohužel není v celém původním rozsahu veřejnosti přístupná.

Vyhodnocením dosavadní otevřenosti škol se detailně zabývá *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání z roku 2009*. Dokument uvádí data, z nichž plynou údaje dokladující současný stav otevřenosti škol na základě využívání zdrojů škol pro mimovyučovací aktivity. Dle výpovědi ředitelů škol tyto školy nejčastěji poskytují své kapacity (pravidelně či příležitostně) pro volnočasové využití mládeže a pro sportovní aktivity (85% a 78% škol), poměrně vysoké procento však údajně nemá možnost využívat své kapacity ke komerčnímu pronájmu, vzdělávání dospělých ani k realizaci kulturních a společenských aktivit (31%, 30% a 22%).¹⁵² Toto uvedené procento zřetelně signalizuje značný objem nevyužitých školních zdrojů. Pokud si uvědomíme, že v předchozích poměrně příznivých výsledcích není řečeno, jaké procento škol realizuje řečené aktivity pravidelně, a že není možné si jasně představit, jaká četnost se skrývá pod označením „příležitostné využití“, ani tato bilance nemusí být nijak příznivá. Naproti tomu *Zpráva o plnění Implementačního plánu Strategie celoživotního učení za rok 2009* v oblasti zájmového vzdělávání a poskytování nabídky volnočasových aktivit již nyní považuje za uspokojivou zejména funkci školských zařízení pro zájmové vzdělávání: „Již nyní se školy a školská zařízení pro zájmové vzdělávání stávají komunitními centry v obci a nabízejí bohatou škálu nejen pravidelných zájmových

¹⁴⁸ *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [2007]. s. 22.

¹⁴⁹ Tamtéž.

¹⁵⁰ Jedná se o projekt v rámci Operačního programu (OP) Vzdělávání pro konkurenceschopnost a jeho prioritní osy 4 – Systémový rámec celoživotního učení.

¹⁵¹ *Zpráva o plnění Implementačního plánu Strategie celoživotního učení za rok 2009* [online]. [Česká republika] : MŠMT, 2009 [cit. 2010-03-08]. s. 68. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Impl_report2009/ZPR2010imp.pdf>.

¹⁵² *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. s. 34.

*činností, ale i příležitostných a jednorázových akcí, a to nejen pro své žáky, ale i pro ostatní zájemce.*¹⁵³

Z výše uvedených dat lze předpokládat, že v současné době již mnoho českých škol realizuje ve větší či menší míře určité činnosti přesahující rámec tradiční výuky. Tato činnost je zřejmě různým způsobem odstupňovaná a spočívá v různorodých aktivitách od prostého pronajímání prostor školy různým zájmovým či vzdělávacím organizacím přes pořádání kulturních, sportovních a společenských aktivit za spoluúčasti žáků, rodičů i dalších obyvatel místa působení školy až po pořádání kurzů pro dospělé a další formy angažovanosti v aktivitách souvisejících s životem obce.

Za jeden z nejkompexnějších modelů fungování škol v této oblasti lze považovat již několikrát zmíněný model komunitní školy. Fungováním komunitní školy jako příkladu naplnění požadavků koncepce celoživotního učení ve školní praxi se budu zabývat v následující části mé práce.

2.3 Komunitní školy jako jeden ze scénářů budoucnosti školství

V roce 2001 zveřejnila organizace OECD ve spolupráci se svým expertním orgánem Centre for Educational Research and Innovation (CERI) několik scénářů budoucího vývoje školství. Scénáře byly vypracovány v rámci programu „Schooling for Tomorrow“ (školní vzdělávání zítřka) a jejich účelem bylo lépe porozumět tomu, jakými cestami se v časovém výhledu následujících patnácti až dvaceti let může školní vzdělávání ubírat a které proměnné mohou tento proces ovlivnit.¹⁵⁴

Celkově šest navržených scénářů je vždy po dvou zařazeno do tří hlavních směrů vývoje školního vzdělávání (schéma a přehled scénářů je uveden v příloze A k této práci).¹⁵⁵ Jedním ze scénářů předvídajícím posílení funkce školy je i scénář komunitního školství. Zde autoři zprávy redefinují pozici školy jako základního společenského centra, jakési „společenské kotvy“, zabraňující svou činností rozkladu hodnot a rozdělení společnosti. Takto pojaté školy se mají těšit všeobecnému uznání ze strany široké veřejnosti.¹⁵⁶

¹⁵³ *Zpráva o plnění Implementačního plánu Strategie celoživotního učení za rok 2009*, s. 66.

¹⁵⁴ *What Schools for the Future? : Schooling for Tomorrow* [online]. [s.l.] : OECD, 2001 [cit. 2010-03-20]. Scenarios for the Future of Schooling, s. 77-78. Dostupné z WWW: <<http://www.oecd.org/dataoecd/56/39/38967594.pdf>>.

¹⁵⁵ Tamtéž, s. 78.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 85.

V uvedeném scénáři opět můžeme najít zdůraznění výše zmíněných principů otevřenosti školy: individualizace ve vyučování kombinovaná s důrazem na roli společenství, pozornost věnovaná sociální úloze školy a její činnosti v komunitě, uplatnění principů celoživotního učení a provázanost s programy dalšího vzdělávání, vyšší autonomie škol, zároveň však rozsáhlejší spolupráce, sdílení zkušeností a vyšší kontrola kvality škol ze strany dalších aktérů vzdělávání.¹⁵⁷ Tradiční role školy jako zprostředkovatele poznání je tak v mnohém obohacena o zaměření na další společenské a kulturní úlohy (např. důraz kladený na výchovu k občanství), vzrůstá začlenění rodičů, profesionálů a dalších obyvatel komunity.¹⁵⁸

Z orientačního průzkumu, provedeného na části pedagogické veřejnosti u nás i v zahraničí a ověřujícího žádoucnost a pravděpodobnost jednotlivých scénářů, lze vyvodit, že posilování funkce školy (i ve směru účasti na občanském životě a propojení života uvnitř a vně školy) je žádoucím fenoménem, ke kterému se naděje na další zdárný vývoj ve školství upínají více než k ostatním předloženým alternativám.¹⁵⁹ Přestože sami tvůrci scénáře ho považují za obtížně realizovatelný (mimo jiné i proto, že není možné ho dosáhnout bez soustavné součinnosti s dalšími aktéry vzdělávání a celospolečenské podpory), z výše uvedené sondy do legislativní podpory a strategického zaměření v oblasti otevřenosti škol u nás lze usoudit, že v budoucnu můžeme předpokládat rozsáhlejší realizaci mnoha principů vycházejících z ideje otevřené či komunitní školy.

2.3.1 Základní pojmy

Než se pustíme do bližší analýzy způsobu naplňování uvedeného záměru v našich podmínkách, je vhodné důkladněji ujasnit základní používané termíny, jako jsou komunita, práce s komunitou, komunitní vzdělávání a komunitní škola.

Pojem *komunita* je možné definovat z různých hledisek. Může se vztahovat k místu, kde žije určitá skupina lidí, ale i k instituci, jako je škola nebo firma. Komunitu může tvořit i skupina spojená určitým problémem.¹⁶⁰ Můžeme ji vnímat jako skupinu lidí, která je v různé míře a intenzitě spojena stejným zájmem a cílem či hodnotovou orientací. O komunitě však můžeme hovořit i na geografickém základě jako o skupině lidí žijících v určité lokalitě a

¹⁵⁷ *What Schools for the Future? : Schooling for Tomorrow.* s. 85-86.

¹⁵⁸ Tamtéž, s. 87.

¹⁵⁹ WALTEROVÁ, E., a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl.* s. 481.

¹⁶⁰ HARTL, P. *Komunita občanská a terapeutická.* Praha : Sociologické nakladatelství, 1997. s. 69.

čelících společné situaci či problémům, jež na tomto místě vznikají (např. dostupnost služeb, úroveň bydlení, životního prostředí, vzdělanosti atd.).¹⁶¹ V tomto případě se jedná o lokální komunitu, kterou máme především na mysli, mluvíme-li o komunitním vzdělávání.

Zabýváme-li se komunitou a s ní spjatými aktivitami, vždy je přítomen základní předpoklad, že lidská pospolitost má pro člověka zásadní význam.¹⁶² Cílem práce s komunitou je využít naplno potenciálu, který může komunita představovat – tím je sdílené úsilí o vyřešení společných problémů, zapojení řadových občanů do procesu rozhodování tak, aby sami mohli snáze identifikovat i se podílet na řešení aktuálních problémů a situací a zasahovat tak do dění, které bezprostředně ovlivňuje život v komunitě.¹⁶³ „*Chybou je, že to občany nenaučila již škola. Nenaučila je klást si otázky a řešit problémy. Učí občany vědomostem a disciplíně.(...) Neučí je, jak se zapojit do veřejného života.*“¹⁶⁴

Významným nástrojem rozvoje komunity je *komunitní vzdělávání*. Tímto jinak širokým pojmem v rámci našeho tématu rozumíme především procesy učení probíhající v rámci komunitních akcí a projektů: jedná se o rozvoj sociálních dovedností v rámci sociálního učení, získávání informací a zkušeností využitelných v další činnosti atd.¹⁶⁵ Komunitní vzdělávání na jedné straně poskytuje dovednosti a vědomosti, které jsou potřebné k zvládnutí problémů komunity, na straně druhé směřuje ke zvýšení motivace a úsilí o změnu postojů členů komunity – směrem k občanské angažovanosti, otevřenosti ke změně a vůli i schopnosti změnu realizovat.¹⁶⁶ „*Jinými slovy jde o dosažení změny v určité struktuře mezilidských vztahů prostřednictvím vzdělávání členů celého systému.*“¹⁶⁷

Komunitní vzdělávání jako specifický přístup realizovaný v prostředí komunitních center (v našem případě komunitních škol) se pomocí nejrůznějších činností a postupů snaží o vytvoření podmínek k tomu, aby se příslušníci komunity – a to nejen občané, ale i instituce, veřejné a soukromé organizace atd. – stali partnery při uspokojování svých potřeb.¹⁶⁸ Takto definovaný přístup se opírá o tři základní principy:

¹⁶¹ LORENZOVÁ, J. Komunita a její role v občanské společnosti. In *Člověk-prostředí-výchova : K otázkám sociální pedagogiky*. s. 119-121.

¹⁶² HARTL, P. *Komunita občanská a terapeutická*. s. 69.

¹⁶³ Srovnej tamtéž.

¹⁶⁴ Tamtéž, s. 72.

¹⁶⁵ LORENZOVÁ, J. Komunitní vzdělávání a komunitní škola. In *Člověk-prostředí-výchova : K otázkám sociální pedagogiky*. s. 137-138.

¹⁶⁶ HARTL, P. *Komunita občanská a terapeutická*. s. 110.

¹⁶⁷ Tamtéž.

¹⁶⁸ MURPHY, K., NOVÁK, T. *Příručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*. Praha : Nová škola, 2005. s. 9.

- *vzdělávání a učení chápe jako celoživotní proces* a zasazuje se o poskytování učebních příležitostí (i neformálních) pro členy komunity na základě potřeb této komunity,
- směřuje k *aktivnímu zapojení komunity*, podporuje smysl pro občanskou odpovědnost a zapojení různých skupin populace do jednotlivých aktivit i při místním rozhodování,
- *efektivně využívá místních zdrojů* (materiálních, finančních i lidských), kterými komunita disponuje, podporuje spolupráci místních organizací.¹⁶⁹

Základním požadavkem komunitního vzdělávání v souladu s koncepcí celoživotního učení je také rozbití bariér mezi životem a učením.¹⁷⁰ Právě tento požadavek je realizován prostřednictvím otevřených škol sloužících zároveň jako centra vzdělávání komunity. Důležitý je však požadavek zapojení komunity při identifikaci a realizaci vzdělávacích a jiných příležitostí. Komunitní škola je pak taková škola, která v souladu s principy komunitního vzdělávání do tohoto procesu zapojuje místní obyvatele a přispívá k obohacení nejen výuky dětí, ale i k obohacení dospělých a celé komunity: chod školy tak ovlivňují i děti, rodiče a každý obyvatel komunity, který vyjádří svůj zájem; škola realizuje kromě vzdělávacích i kulturní, rekreační či sociální programy a své prostory dává k dispozici pro využití k různorodým komunitním aktivitám.¹⁷¹

Proč je právě škola vnímána jako nejvhodnější instituce k realizaci komunitního vzdělávání? Pojdme se blíže podívat, na jakých principech je komunitní škola postavena a jakým způsobem se zde komunitní vzdělávání realizuje.

2.3.2 Jak funguje komunitní škola

„Každá škola má komunitní rozměr, potenciál vstupovat do komunity obce, oslovovat ji, předestírat své záměry a účinně s ní spolupracovat. Záleží jen na schopnosti tento komunitní potenciál využívat.“¹⁷²

¹⁶⁹ MURPHY, K., NOVÁK, T. *Příručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*. s. 9.

¹⁷⁰ KRAUSOVÁ, A. Jaké jsou požadavky na komunitní vzdělávání v soudobé společnosti? In *Sociální práce*. 2004, č. 4, s. 124.

¹⁷¹ LAUERMANN, M. *Komunitní škola* [online]. 24. 1. 2010 [cit. 2010-03-29]. Jak rozumět pojmu komunitní škola? Dostupné z WWW:

<<http://komunitniskola.blogspot.com/2010/01/kazdy-kdo-by-chtel-alespon-trochu.html>>.

¹⁷² LAUERMANN, M. *Komunitní škola* [online]. 24. 1. 2010 [cit. 2010-03-29]. Trocha teorie z nenudné historie komunitní školy. Dostupné z WWW:

<<http://komunitniskola.blogspot.com/2010/01/trochu-teorie-z-nenudne-historie.html>>.

Myšlenka komunitní školy jako místa realizace komunitního vzdělávání vychází z tradiční role škol jako centra vzdělanosti obce, kde se koncentruje vědění společnosti, lidské zdroje a vedle toho i nepominutelné zdroje materiální. Navíc je tato instituce veřejnou organizací financovanou obvykle z místních rozpočtů a nic by tedy nemělo bránit jejímu širšímu využívání veřejností, místní komunitou. Ta se má na řízení a chodu školy – prostřednictvím místní samosprávy, zástupců zájmových skupin, podnikatelských subjektů atd. – i podílet.¹⁷³

Komunitní škola se od tradičně pojaté instituce školy liší v několika ohledech. Předně koncepce komunitní školy počítá se zpřístupněním prostor školy – a v přeneseném slova smyslu i „zpřístupněním“ lidských zdrojů školy, tj. učitelů – v odpoledních a večerních hodinách, dokonce i o svátcích a víkendech, tedy v době, kdy tradiční škola omezující své poslání na výuku žáků své prostory většinou uzamyká nejen pro veřejnost, ale i pro své žáky.¹⁷⁴ Škola komunitní naopak své prostory dává k dispozici veřejnosti a stává se fyzickým zázemím pro setkávání veřejnosti, funguje jako komunitní centrum.¹⁷⁵ Kurikulum školy je navíc pokud možno spjato s komunitním děním, s problémy komunity atd. Toho lze dosáhnout pouze za předpokladu otevřenosti ke spolupráci s rodiči, bývalými žáky i širokou veřejností. Do programu školy je pak třeba zahrnout všechny vhodné pozitivní podněty z komunity.¹⁷⁶ Ze zřejmých důvodů tak komunitní škola nerealizuje pouze klasickou výuku ve třídách, ale nabízí řadu mimoškolních aktivit nejen pro děti, ale i pro dospělé. Svými aktivitami reaguje na potřeby místní komunity, iniciuje a rozvíjí spolupráci v komunitě a uskutečňuje nápady, které v komunitě vznikají.¹⁷⁷ Školy tak organizují například nejrůznější diskuzní fóra k aktuálním tématům, rozšířenou a vítanou aktivitou je realizace odpoledních kurzů pro dospělé, přičemž jejich náplň vychází opět z místních potřeb. „KŠ (komunitní školou – pozn. A.H.) se tedy může stát každá škola, která do procesu vzdělávání zapojuje místní komunitu a obohacuje tak výuku dětí i dospělých. (...) KŠ prostřednictvím různých programů a aktivit vyvíjí úsilí směrem k integraci lidí bez rozdílu věku, směřuje k lidem ze všech sociokulturních vrstev. Iniciuje

¹⁷³ MURPHY, K., NOVÁK, T. *Příručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*. s. 10.

¹⁷⁴ Srovnej s VIK, V. *Jak zavést komunitní vzdělávání do školy*. Praha : Nová škola, 2007. s. 9

¹⁷⁵ VIK, V., VRZÁČEK, P. *Komunitní vzdělávání* [online]. Nová škola, o.p.s., 2005 [cit. 2010-03-30]. Stav komunitních škol v ČR. Dostupné z WWW:

<<http://www.komunitnivzdelavani.cz/index.php?page=1§ion=2&sub=2>>.

¹⁷⁶ LAUERMANN, M. *Komunitní škola* [online]. Jak rozumět pojmu komunitní škola?

¹⁷⁷ VIK, V. *Jak zavést komunitní vzdělávání do školy*. s. 8-9.

projekty pro zlepšení a rozvoj komunity, stává se 'spouštěčem' pro zapojení lidí do řešení problémů.¹⁷⁸

Pro realizaci těchto aktivit používá komunitní škola své specifické nástroje. Základní platformou, na které vyrůstá projekt konkrétního programu komunitního vzdělávání ve škole, bývá *plán rozvoje komunitního vzdělávání*. Jako základní rozvojový dokument komunitní školy analyzuje tento plán situaci školy v oblasti komunitního vzdělávání, definuje dlouhodobé i krátkodobé cíle a rozpracovává je v podobě jednotlivých aktivit, přiděluje odpovědnost za jejich provedení a v neposlední řadě obsahuje kalkulaci nákladů komunitního vzdělávání.¹⁷⁹ Tento plán by se měl také v pravidelných intervalech vyhodnocovat a jeho aktualizace by současně měla sloužit jako podnět k zamyšlení nad posláním a směřováním školy. Proto by měl být také zpracováván ve spolupráci s dalšími aktéry komunitního vzdělávání a partnery místní komunity včetně zřizovatele tak, aby se zajistil soulad s potřebami dané komunity. Tvorba takového plánu není jednoduchou záležitostí a každý, kdo se zhostí tohoto úkolu, se musí uplatnit jako zdatný projektový manažer schopný nejen iniciovat spolupráci s ostatními aktéry, ale také na základě této spolupráce definovat vizi, strategické cíle a prostředky vedoucí k jejich naplnění.¹⁸⁰

Hlavním zpracovatelem plánu proto bývá *koordinátor komunitního vzdělávání* školy za účasti ředitele školy a dalších partnerů z místní komunity.¹⁸¹ Postava a funkce koordinátora komunitního vzdělávání, který má na starosti organizaci zavádění a řízení komunitního vzdělávání ve škole, je stěžejní postavou celého programu komunitního vzdělávání na škole. V organizační struktuře školy je koordinátor přibližně na úrovni pozice zástupce ředitele školy a jeho nejbližším spolupracovníkem je ředitel školy, který je ostatně také jedním z nejdůležitějších aktérů komunitního vzdělávání. Není-li ředitel školy nakloněn myšlence komunitního vzdělávání a neprosazuje-li ji v pedagogickém sboru i mimo školu, není prakticky možné tuto myšlenku na škole realizovat.¹⁸²

Koordinátor komunitního vzdělávání, jehož práce je především prací manažera komunikujícího s lidmi a shánějícího peníze¹⁸³, má na starosti paletu nejrůznějších aktivit a

¹⁷⁸ CIHOŇOVÁ, I. Komunitní vzdělávání. *Učitel'ské listy*. 2003/04, roč. 11, č. 5, s. 18.

¹⁷⁹ VIK, V. *Jak zavést komunitní vzdělávání do školy*. s. 16.

¹⁸⁰ Srovnej s MURPHY, K., NOVÁK, T. *Příručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*. s. 24-25.

¹⁸¹ VIK, V. *Jak zavést komunitní vzdělávání do školy*. s. 16.

¹⁸² Srovnej s VIK, V, [autor interview] STRAKOVÁ, J. Komunitní školy potřebujeme. *Moderní vyučování*. 2008, roč. 14, č. 3, s. 3.

¹⁸³ Tamtéž.

povinností. Patří mezi ně například příprava a každoroční zhodnocování plánu rozvoje komunitního vzdělávání, příprava a kontrola dodržování rozpočtu, plánování a zabezpečení aktivit spojených s komunitním vzděláváním, shánění finančních zdrojů prostřednictvím grantových řízení či oslovování dárců a sponzorů, vyhodnocování potřeb komunity a monitorování dopadu aktivit na komunitu, vedení týmu spolupracovníků a dobrovolníků, iniciace a rozvoj místních partnerství a spolupráce s rodiči, komunikace a prezentace školy uvnitř i navenek atd.¹⁸⁴ Zřízení pozice koordinátora komunitního vzdělávání, jehož činnost pro velký rozsah aktivit a organizační náročnost nemůže být zcela uspokojivě suplována některým z učitelů či zástupcem ředitele školy¹⁸⁵, s sebou přináší samozřejmě i mzdové náklady. Ty mohou být pokryty prostřednictvím finančního příspěvku radnice, z vedlejší hospodářské činnosti školy či grantových prostředků a jejich výše se odvíjí od výše pracovního úvazku koordinátora, který se může lišit dle rozsahu aktivit komunitního vzdělávání realizovaných školou.¹⁸⁶

Komunitní koordinátor spolu s ředitelem tvoří dva ze tří vrcholů trojúhelníku charakterizujícího vedení komunitní školy. Třetí vrchol tvoří *komunitní rada*, která by se měla skládat ze zástupců rodičů, radnice, místních firem i učitelů atd. Tato rada by měla napomáhat určení směru, kterým se komunitní vzdělávání bude rozvíjet a který pak koordinátor komunitního vzdělávání za podpory ředitele školy uvádí do praxe.¹⁸⁷ Jako zásadní se jeví spolupráce školy s jejím zřizovatelem, která je důležitá pro rozvoj školy a její postavení v očích veřejnosti.¹⁸⁸

Již jsme zmínili výše, že komunitní vzdělávání je postaveno na prvcích *partnerství* v komunitě a *aktivního zapojení* členů této komunity. Komunitní škola tak vytváří komunikační cesty mezi aktéry společenského života v obci, kterými jsou kromě školy samotné i orgány státní správy, nadace, zájmová a občanská sdružení, samotní řadoví občané atd.¹⁸⁹ Umožňuje efektivnější koordinaci lokálních aktivit, využití personálních a finančních kapacit komunity, vyšší efektivitu výsledků společného snažení a v neposlední řadě zároveň poskytuje příležitost pro uvědomění si odpovědnosti a významu vlastní aktivity.¹⁹⁰ Vždyť

¹⁸⁴ VIK, V. *Jak zavést komunitní vzdělávání do školy*. s. 14.

¹⁸⁵ Srovnej s VIK, V, [autor interview] STRAKOVÁ, J. Komunitní školy potřebujeme. *Moderní vyučování*. s. 3.

¹⁸⁶ VIK, V. *Jak zavést komunitní vzdělávání do školy*. s. 15.

¹⁸⁷ NEUMAUER, O. Komunitní školy po česku. *Učitelské listy*. 2001/02, roč. 9, č. 7, s. 7.

¹⁸⁸ BALEJOVÁ, J., a kol. Škola – kulturní a vzdělávací centrum obce. *Učitelské listy*. 2003/04, roč. 11, č. 9, příl. s. 1.

¹⁸⁹ LAUERMANN, M. Otevřená škola a lokální problémy. *Moderní vyučování*. 2001, roč. 7, č. 10, s. 15.

¹⁹⁰ Srovnej tamtéž, s. 14.

jedním z principů komunitního vzdělávání je to, že vize rozvoje dané komunity není dána „zvenčí“, nýbrž je určována a definována potřebami občanů, vychází od samotných příslušníků komunity. Komunitní školy však zároveň rozvíjí partnerství uvnitř školy, tedy partnerství žáků, rodičů, učitelů, vedení školy i jejích dalších pracovníků. Oslabování hierarchických principů je základem pohodového a otevřeného klimatu školy, kde jsou si zároveň partneři vědomi své spoluúčasti a podílu odpovědnosti na tomto vztahu. Jedině otevřenost a vnitřní i vnější partnerské vztahy školy mohou být základem, na kterém se škola profiluje jako přirozené kulturní a vzdělávací středisko obce.¹⁹¹ Není ani nutné znovu opakovat, že takto ustavené vztahy ať už vně nebo uvnitř školy podporují demokratické klima a prostřednictvím fungující participace (např. žákovské samosprávy či aktivit realizovaných z podnětu občanů a samotnými občany) přispívají k rozvoji občanských dovedností a chápání i aplikaci demokratických hodnot.

Koordinátor samozřejmě nemůže sám zaštitovat velké množství aktivit, které škola v rámci komunitního vzdělávání realizuje. Ke slovu tak přicházejí partneři, kteří se kromě iniciace jednotlivých aktivit podílejí i na jejich provedení – jsou jimi rodiče, podnikatelské subjekty, nejrůznější dobrovolníci, odborníci z praxe ale i pedagogové. Právě pedagogové se v rámci komunitního vzdělávání a jeho nabídky aktivit pro děti i dospělé nezřídka ocitají v nové pozici. Jako lidé vzdělaní v odborných i pedagogických dovednostech se jeví jako jedni z nejvhodnějších kandidátů pro rozvoj komunitní vzdělanosti, zároveň se tak pro ně naskýtají nové příležitosti profesního růstu a i vítané možnosti přivýdělku. Zcela novou zkušeností pro ně může být zejména vzdělávání dospělých, na které jsou však ne vždy připraveni. O systematické přípravě učitelů v této oblasti u nás dokonce nemůže být řeč vůbec – zdá se, že tato nová dimenze práce učitele je zatím opomíjena a to i při pedagogické přípravě na vysoké škole. Zatím zde stále podstatně převažuje tendence dvě tolik příbuzné oblasti – pedagogiku a andragogiku – striktně v rámci studijních programů oddělovat. Přitom právě při práci s dospělými mohou učitelé dostat tolik žádanou zpětnou vazbu z terénu¹⁹² a zároveň se obohatit o zážitek práce s různými heterogenními skupinami: *„Kurzy navštěvují děti společně s rodiči, v roli žáků se zde setkávají lidé různých věkových kategorií. Každý je učitelem, každý je žákem. Nezřídka se ocitají ve stejné roli žák i jeho ‘dopolední’ učitel, když navštěvují*

¹⁹¹ BALEJOVÁ, J., a kol. Škola – kulturní a vzdělávací centrum obce. *Učitelské listy*. příl. s. 1.

¹⁹² Srovnej s BARTOŇOVÁ, E., [autor interview] HRUBÁ, J. Liberecký kraj už ví, jak přiblížit vzdělávání dospělým. *Učitelské listy*. 2003/04, roč. 11, č. 7, s. 3.

společný kurz.”¹⁹³ Dle zkušeností z praxe považují učitelé možnost vyzkoušet své dovednosti na poli vzdělávání dospělých za velmi přitažlivou a kromě prospěšnosti pro učitele toto uspořádání opět pozitivně ovlivňuje klima školy a vztahy mezi školou a rodiči.¹⁹⁴

Přednosti komunitní školy oproti tradiční instituci jsou zřejmé. Díky většímu zapojení rodičů do dění ve škole dochází k upevnování jejich vazby ke škole, mění se ale i vztahy mezi učiteli a žáky a celkově vztah žáků ke škole, který se stává neformálnější. Děti jsou vedeny k aktivnímu zájmu o okolí a díky nabídce volnočasových aktivit i ke kvalitnějšímu trávení volného času.¹⁹⁵ Škola zároveň rozvíjí dobré vztahy s okolními partnery, využívá potenciál rodičů i dalších členů komunity a poskytuje jim možnosti dalšího rozvoje prostřednictvím kurzů celoživotního vzdělávání. Stává se prostorem pro setkávání, kde se jeden učí od druhého a kde se myšlení pedagogů, žáků i ostatních vzájemně ovlivňuje a kultivuje.¹⁹⁶

2.3.3 Dosavadní vývoj a vize dalšího rozvoje komunitních škol u nás

Zatímco v některých evropských i mimoevropských zemích (v USA, Velké Británii, Dánsku, Maďarsku atd.) mají učitelé, školy i veřejnost s komunitním vzděláváním značné zkušenosti, u nás je tento trend teprve postupně objevován a rozvíjen.

V předchozím textu jsme již načrtli vizi ministerstva školství v oblasti komunitních škol a strategie navrhované ve vzdělávacích dokumentech podporující otevřenost a místní zapojení školy. I přes zmíněné pozitivní hodnocení škol v této oblasti se školy potýkají v oblasti implementace prvků komunitního vzdělávání s mnoha těžkostmi. Tou nejzásadnější je zřejmě fakt neexistence jednotných ukazatelů, měřítek a standardů komunitního vzdělávání v našich podmínkách a tudíž ztížená identifikace škol jako komunitních, stejně jako absence zastřešující organizace komunitních škol. To potvrzuje i Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání z roku 2009, která konstatuje, že „...není známo, v jakém procentu by se školy právem mohly nazývat školami komunitními, tedy jaké procento škol (jak dobře) zjišťuje skutečné potřeby obyvatel žijících v jejich spádových oblastech, zda tyto

¹⁹³ Srovnej s CIHOŇOVÁ, I. Komunitní vzdělávání. *Učitelské listy*. s. 18.

¹⁹⁴ Srovnej s NEUMAUER, O. Komunitní školy po česku. *Učitelské listy*. s. 7.

¹⁹⁵ CIHOŇOVÁ, I. Kam se ubírá komunitní vzdělávání? [část] 1. Co je to komunitní vzdělávání. *Učitelské listy*. 2007/08, roč 15, č. 6, příl. s. 4.

¹⁹⁶ Tamtéž.

*potřeby naplňují a v jaké míře.*¹⁹⁷ Již jsme několikrát zmínili komplexnost komunitního vzdělávání i fakt, že organizování vzdělávacích příležitostí pro dospělé ještě ze školy nedělá školu komunitní. Kromě programu vycházejícího z potřeb obyvatel komunity se zde uplatňuje i další předpoklad, „...že veškeré komunitní aktivity, tedy i práce s dospělými a organizování veřejnosti musí mít zřetelný vliv a dopad na kvalitu vzdělání a učebního prostředí pro děti. Tento závěr je zásadní z toho důvodu, že existuje stále více iniciativ, které samy sebe identifikují jako komunitní školy, byť nemají ani příslušný status a zejména nenaplňují výše zmíněný aspekt.“¹⁹⁸

Komunitní vzdělávání původně vzniklo jako reakce na společenské a sociální potřeby v době ekonomické krize v roce 1935 v USA. Šíření sítě komunitních škol se posléze spojuje se jménem Charlese Stewarta Motta a jeho nadací, ve střední Evropě pak především s osobou George Sorose podporujícího vznik komunitních škol opět prostřednictvím svých nadací.¹⁹⁹ V České republice se pro pronikání myšlenek komunitního vzdělávání uvolňuje prostor po roce 1989 a velký podíl na šíření a realizaci těchto myšlenek má právě zmíněná nadace George Sorose (konkrétně Nadace Open Society Fund Praha), Nadace Charlese Stewarta Motta a v neposlední řadě mnoho jednotlivců z řad ředitelů škol, koordinátorů komunitního vzdělávání na školách a aktivních rodičů.²⁰⁰ Po roce 1997 a vzniku tří pilotních komunitních škol v ČR v rámci programu Poryv financovaného Nadací Open Society Fund Praha patří zásluhy o širší osvětu týkající se myšlenek komunitního vzdělávání a zároveň o kontinuální a systematickou práci na vybraných školách sdružení s názvem Nová škola o.p.s.²⁰¹, které již v devadesátých letech realizovalo programy v oblasti komunitních aktivit a služeb se zaměřením na sociokulturně znevýhodněné skupiny obyvatelstva.²⁰² Toto sdružení zároveň zprovoznilo u nás zejména v počátku ojedinělé internetové stránky s informacemi o komunitním vzdělávání a publikovalo několik příruček a metodických materiálů v této oblasti. V roce 2005 Nová škola uvádí existenci již osmi komunitních škol v ČR. Na jejich vzniku a posléze i vzniku dalších škol realizujících komunitní vzdělávací program měly opět nezastupitelný podíl právě projekty realizované právě sdružením Nová škola, zejména

¹⁹⁷ *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání.* s. 34.

¹⁹⁸ LAUERMAN, M. *Komunitní škola* [online]. Trocha teorie z nennudné historie komunitní školy.

¹⁹⁹ CIHOŇOVÁ, I. Kam se ubírá komunitní vzdělávání. [část] 1. Co je to komunitní vzdělávání. *Učitelské listy*. příl. s. 4.

²⁰⁰ VIK, V., VRZÁČEK, P. *Komunitní vzdělávání* [online]. Stav komunitních škol v ČR.

²⁰¹ Tamtéž.

²⁰² MURPHY, K., NOVÁK, T. *Příručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání.* s. 47.

projekty Podpora komunitních škol/center v České republice, Podpora komunitního vzdělávání jako součást projektu Varianty organizovaného organizací Člověk v tísní a projekt Přeměna základních škol na vzdělávací centra místní komunity.

V současnosti část aktivit sdružení Nová škola přebírá Sdružení konzultantů rozvoje organizací (SKORO), které je mimo jiné administrátorem projektu Ověření standardů kvality komunitních škol v ČR. Uvedený projekt je součástí mezinárodní aktivity Quality Development of Community Schools: Measuring the Impact of International Standards (Rozvoj kvality komunitních škol: měření dopadu mezinárodních standardů) financované Nadací Charlese Stewarta Motta, na níž se podílí organizace v mnoha evropských i mimoevropských zemích. Cílem projektu je zlepšení kvality komunitních škol v evropských a asijských zemích díky implementaci mezinárodních standardů kvality komunitních škol, které mají sloužit jako nástroj pro sebehodnocení škol.²⁰³

Dalším počinem SKORO je zpracování již zmíněného dokumentu Analýza připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol pro MŠMT ČR. Analýza mimo jiné předkládá 40 případových studií škol, které se hlásí k realizaci komunitního programu, a navrhuje další opatření k podpoře rozvoje komunitních škol, která by měla být využita v projektu MŠMT zaměřeném na uvedenou oblast.²⁰⁴

V roce 2004 a opět v roce 2007 byla v České republice organizována Mezinárodní konference o komunitním vzdělávání, která poskytla žádoucí platformu pro diskusi a sdílení zkušeností se zaváděním principů komunitního vzdělávání na školách u nás i v zahraničí.²⁰⁵

Vznikají i občanská sdružení zaměřená na podporu komunitních škol. Jmenujme například občanské sdružení Liga komunitních škol angažující se v zapojení romské komunity do vzdělávání a sdružující školy s vyšším procentuálním zastoupením romských žáků.²⁰⁶ Pokusem o organizační zastřešení venkovských komunitních škol je také počín občanského sdružení Národní síť venkovských komunitních škol se sídlem v Borech, které sdružuje komunitní a otevřené školy vzdělávající dospělé ve venkovských obcích.²⁰⁷ Zde se setkáváme s vymezením venkovské komunitní školy pro potřebu sdružení – dle definice přijaté Valnou

²⁰³ *Community School Standards* [online]. SmallNuke, 2005-2006 [cit. 2010-04-10]. Project Background. Dostupné z WWW: <<http://communityschoolstandards.org/index.php?go=Content&id=2>>.

²⁰⁴ *Community School Standards* [online]. SmallNuke, 2005-2006 [cit. 2010-04-10]. Partner Organisations. Dostupné z WWW: <<http://communityschoolstandards.org/index.php?go=Content&id=4>>.

²⁰⁵ VIK, V., VRZÁČEK, P. *Komunitní vzdělávání* [online]. Stav komunitních škol v ČR.

²⁰⁶ *Základní škola, Havlíčkovo náměstí* [online]. Základní škola, Havlíčkovo náměstí, 2006 [cit. 2010-04-09]. Občanské sdružení. Dostupné z WWW: <<http://www.havlicak.cz/sdruzeni.php>>.

²⁰⁷ VIK, V., [autor interview] STRAKOVÁ, J. Komunitní školy potřebujeme. *Moderní vyučování*. s. 5.

hromadou sdružení v roce 2008 je venkovská komunitní škola „...vzdělávací zařízení sídlící a provozující svoji činnost ve venkovské obci do 5000 obyvatel, splňující současně všech pět následujících předpokladů: (...).“²⁰⁸ Následuje výčet podmínek, mezi nimiž nechybí definice právní formy venkovské komunitní školy, podmínka poskytování vzdělávacích služeb přístupných všem obyvatelům obce, pravidelná participace na obecních rozvojových aktivitách a komunitním životě obce atd.²⁰⁹ Občanské sdružení v současnosti sdružuje 21 škol, které naplňují definici venkovské komunitní školy (přičemž celá třetina těchto škol se nachází přímo v působnosti sdružení – Brněnském kraji)²¹⁰ a mimo jiné se zabývá i pořádáním seminářů a dílen zaměřených na komunitní vzdělávání, školením koordinátorů komunitního vzdělávání atd.

V současnosti se tedy prvky komunitního vzdělávání postupně rozšiřují a počet škol, které následují tuto myšlenku, stoupá. Na různých školách však nabývá realizace těchto přístupů různých podob. To je způsobeno jednak zcela přirozeným procesem odrážejícím hlavní myšlenku komunitního vzdělávání, že konkrétní podoba programu komunitního vzdělávání vychází z místních podmínek života komunity. Jedná se tedy o přirozenou variabilitu aktivit v rámci komunitního vzdělávání závislou na konkrétních potřebách komunity v místě realizace programu. Na druhou stranu je množství odchylek způsobeno nejednotným vnímáním a pojetím základních myšlenek komunitního vzdělávání či jejich neznalostí nebo prostým výběrem jednotlivých prvků bez záměru realizace komunitního vzdělávání v jeho komplexnosti.

Z hlediska přístupů ke konceptu komunitního vzdělávání na školách můžeme v ČR vysledovat různé typy pojetí komunitní školy.²¹¹ Často najdeme školy, které koncept komunitní školy oddělují od běžné funkce a činnosti školy a souhlasí tedy s koncepcí komunitní školy, ale nepočítají s její realizací ve směru k dětem.²¹² Některé školy tak redukuje program komunitního vzdělávání pouze na programy pro vzdělávání dospělých. Měřítkem pro zhodnocení komunitního přístupu školy je i míra prolnutí kurikula s principy komunitního

²⁰⁸ *Brána pro venkov* [online]. 26-May-2008 [cit. 2010-04-05]. Definice venkovské komunitní školy. Dostupné z WWW: <http://www.branaprovenkov.cz/storage/1211788123_sb_definicevenkovskkomunitnky.doc>.

²⁰⁹ Tamtéž.

²¹⁰ Mapa působnosti NSVKŠ. *Brána pro venkov: Newsletter Národní sítě venkovských komunitních škol se sídlem v Borech* [online]. Březen 2003, č. 3, [cit. 2010-04-06]. Dostupný z WWW: <http://www.branaprovenkov.cz/storage/1270478179_sb_newsletter3.pdf>.

²¹¹ LAUERMANN, M. *Komunitní škola* [online]. 29. 1. 2010 [cit. 2010-03-30]. Pojetí komunitní školy v ČR. Dostupné z WWW: <<http://komunitniskola.blogspot.com/2010/01/pojeti-komunitni-skoly-v-cr.html>>.

²¹² Tamtéž.

vzdělávání a životem v obci.²¹³ Zajímavá je např. vazba na komunitu v podání waldorfských škol, které, ač se k myšlence komunitního vzdělávání přímo nehlásí, realizují mnoho jejích prvků.²¹⁴ Typem realizace komunitního vzdělávání jsou i školy multikulturní nacházející se v lokalitách s velkým procentem romského obyvatelstva, pro které je koncepce komunitní školy takřka nutností z hlediska co nejhladšího procesu zapojení dětí i jejich rodin do činnosti školy, a pak veškeré školy realizující nadstandardní spolupráci s rodiči svých žáků. V neposlední řadě je třeba zmínit, že někdy nezajišťuje komunitní program přímo škola, ale z různých důvodů je tato aktivita přenesena na občanské sdružení zřízené při škole.²¹⁵

V současnosti se kroků podněcujících vznik komunitních škol u nás ujímá i ministerstvo školství²¹⁶. Do budoucna je pravděpodobně možné počítat s celkovou komplexnější podporou v této oblasti a snazšímu přístupu škol ke „know-how“ týkajícího se komunitního školství, které až téměř do současnosti bylo v našich podmínkách převážně v rukách dobrovolníků a několika výrazných osobností – nadšených zastánců a koordinátorů komunitního vzdělávání. S tímto předpokladem koresponduje i text tiskové zprávy MŠMT vydané u příležitosti dne 1. března, který je od roku 2000 celosvětově považován za Mezinárodní den komunitních škol. V uvedené zprávě z 1. 3. 2010 náměstkyně ministryně pro sociální programy ve školství vyzdvihuje základní myšlenky komunitních škol a také vizi jejich rozvoje u nás: *„Věříme, že letošním rokem bude započata kontinuální tradice oslav a připomínání 1. března jako Mezinárodního dne komunitních škol v ČR, jako je tomu v řadě dalších zemí. MŠMT se tomu bude snažit napomoci systémovými kroky směřujícími k posílení role školy jako komunitního centra.“*²¹⁷

²¹³ LAUERMANN, M. *Komunitní škola* [online]. 29. 1. 2010 [cit. 2010-03-30]. Odras konceptu komunitní školy v ŠVP - výběr z "Analýzy připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol" MŠMT. Dostupné z WWW: <<http://komunitniskola.blogspot.com/2010/01/odraz-konceptu-komunitni-skoly-v-svp.html>>.

²¹⁴ LAUERMANN, M. *Komunitní škola* [online]. 29. 1. 2010 [cit. 2010-03-30]. Pojetí komunitní školy v ČR. Dostupné z WWW: <<http://komunitniskola.blogspot.com/2010/01/pojeti-komunitni-skoly-v-cr.html>>.

²¹⁵ Tamtéž.

²¹⁶ O tom svědčí i výše zmíněný projekt s názvem Rozvoj komunitních škol v ČR (ROZKOŠ), který byl schválen v roce 2009. Jednotlivé kroky plánované realizace jsou uveřejněny v anotaci projektu na webových stránkách MŠMT.

Ministerstvo školy, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. MŠMT, 2006 [cit. 2010-03-30]. Výstup z odborné diskuze k projektovým záměrům MŠMT v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost (datum konání 18. června v Opavě a 1. července 2009 v Brně). Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/vystup-z-odborne-diskuze-k-projektovym-zamerum-msmt-v-ramci-5>>.

²¹⁷ *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. MŠMT, 2006 [cit. 2010-04-09]. 1. březen - Mezinárodní den komunitních škol. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/1-brezen-je-mezinarodni-den-komunitnich-skol>>.

2.4 Shrnutí

Realizace principů celoživotního vzdělávání je neodmyslitelně spjata se školami jako místem, které by v ideálním případě mělo plnit úlohu osvětového, kulturního a společenského centra obce. Byť jsme v předchozím textu kroky podniknuté na podporu celoživotního vzdělávání na školách rozdělili na opatření týkající se počátečního a dalšího vzdělávání, je zřejmé, že v praxi škol skutečně tato opatření často navazují jedno na druhé a vzájemně se ovlivňují. Základem úspěšné realizace principů celoživotního vzdělávání na půdě školy je totiž její otevřenost jednak ve vyučování, tj. vzhledem k jejím žákům, jednak i v jejích vztazích k okolnímu světu, zejména místní komunitě. Oba proudy opatření tak vycházejí z jedné myšlenkové koncepce, která by se měla konzistentně promítat do všech aktivit realizovaných školou.

Předložená koncepce realizace celoživotního vzdělávání na půdě škol vychází z přesvědčení, že jedním z nejkompexněji působících modelů v uvedené oblasti je model komunitní školy. V koncepci celoživotního a komunitního vzdělávání lze vyzorovat mnoho styčných bodů – vzdělávání po celý život je koneckonců jedním ze tří hlavních pilířů komunitního vzdělávání. Přestože v našich podmínkách je myšlenka komunitního vzdělávání a komunitních škol dosud provázen nejasnostmi a není zcela zřejmé, jakých ukazatelů by měla škola dosahovat, aby mohla právem užívat tohoto přívlastku, řada škol více či méně již teď realizuje mnoho prvků komunitního vzdělávání, což je i v souladu se strategickými liniemi načrtnutými v národních dokumentech týkajících se vzdělávání.

Není náhodou, že prvky komunitního vzdělávání se dříve šíří v oblastech s určitou specifickou problematikou jako způsob vyrovnávání se školy se ztíženými podmínkami fungování (nezapomínejme, že koncept komunitního školství vznikl jako odpověď na následky ekonomické krize). Ukazuje se tak, že program komunitního vzdělávání reagující na potřeby komunity a nabízející alternativní vyžití obyvatelům obce by mohl být účinným lékem – kromě specifických místních problémů – i na některé již zmiňované neduhy současné společnosti (oslabení funkce rodiny, orientace na konzum atd.). Je tomu tak právě proto, že i v dnešní době, nazývané mnoha lidmi odosobněnou, má stále lidské společenství pro člověka zásadní význam – záleží však na tom, jaký obsah je člověku ve společných činnostech předkládán. K šíření myšlenek komunitního vzdělávání u nás přispívají i hmatatelné úspěchy

komunitních škol v zahraničí²¹⁸ a spolupráce a čerpání informací ze setkávání s lidmi, kteří své zkušenosti v této oblasti získali přímo jako účastníci komunitního vzdělávání (ať již v zahraničí či při realizaci podobných projektů u nás).

Již dnes je tedy zřejmé, že školy by se měly ve větší míře otevírat vnějším vlivům a současně nabízet i více aktivit souvisejících se vzděláváním, osvětou a kulturním a společenským vyžitím celé komunity. Je žádoucí, aby tento přístup posléze i zpětně ovlivnil a obohatil výuku žáků, kterým se prostřednictvím podílení se na komunitních aktivitách pořádaných školou nabízí možnost tolik žádaného prolnutí vyučování s okolním reálným světem. Již bylo zmíněno, že se zde navíc naskýtá prostor pro rozvoj občanského chování a myšlení tím nejlepším způsobem – přímo v praxi při realizaci konkrétních projektů, na nichž se v rámci obce podílí více institucí, organizací i jednotlivců. Definice občanství v intencích komunitního vzdělávání je naplňována tím, že příslušníci komunity „...*chápu život jako pohyb na cestě ke vzdělávání. Berou odpovědnost za kvalitu života v místě, kde bydlí. Poslední princip říká, že mají právo a povinnost být zahrnuti do procesu zlepšování své komunity.*“²¹⁹

Přeměna tradiční školy na školu komunitní vyžaduje mnoho změn ve fungování této instituce, včetně reorganizace odpovědností a pracovní náplně zaměstnanců školy, leckdy dokonce zaměstnání odborníka školeného v oblasti komunitního vzdělávání. Všechny tyto změny vyžadují investice na úrovni úsilí všech aktérů a nepominutelné investice materiální. Zejména však vyžadují změnu přístupu pedagogického sboru (který překvapivě může představovat nejvážnější překážku úspěšné realizace komunitních projektů²²⁰), rodičů, obyvatel obce i samotných žáků. Je třeba pochopit přínos a hodnotu partnerství a spolupráce, společného úsilí o změnu, přičemž konkrétní přínos nemusí být hmatatelný po delší dobu – návratnost investic (nejen materiálních) do vzdělávání a rozvíjení lidí a komunity není zpravidla otázkou týdnů či měsíců. Přesto jsou již leckde aktivity komunitního vzdělávání ve větší či menší míře rozvíjeny, což společně s předpokládanou podporou těchto aktivit ze strany státu vytváří slibnou platformu pro jeho další rozvoj u nás.

²¹⁸ Patří k nim závěry výzkumů prokazujících pozitivní ovlivňování studijní i sociální schopnosti mládeže prostřednictvím komunitně orientovaných programů, podporu úspěšnosti dětí ve škole pomocí tvořivých aktivit při vyučování, prospěšnost kvalitního mimoškolního programu pro další rozvoj a vzdělávání dětí atd. Viz. podle VIK, V. Kam se ubírá komunitní vzdělávání? [část] 4. Výzkumy o komunitních školách. *Učitelské listy*. 2007/2008, roč. 15, č. 10, příl. s. 4.

²¹⁹ CIHOŇOVÁ, I. Komunitní vzdělávání. *Učitelské listy*. s. 18.

²²⁰ Srovnej s EMMEROVÁ, K. Seminář o komunitním vzdělávání (Preparation and Realisation of Community Projects in the Field of Civic Education). *Pedagogika*. 2001, roč. 51, č. 1, s. 132.

3. Výzkumná část

Jak již bylo řečeno výše, teoretické poznatky shromážděné v předchozích kapitolách budu porovnávat se skutečností zjištěnou při empirickém výzkumu na konkrétní komunitní škole. Na příkladu vybrané školy bych tak chtěla zobrazit reálné podmínky a možnosti škol na poli realizace celoživotního vzdělávání u nás a zdokumentovat úspěchy i možná úskalí této realizace v praxi.

3.1 Metodologický úvod

Před zahájením samotných výzkumných aktivit bylo potřeba ujasnit několik zásadních bodů – zejména formulovat výzkumný problém, úkol výzkumu a případné hypotézy, vybrat vhodné metody a vymezit oblast realizace výzkumu a shromažďování materiálu, výzkumný vzorek.²²¹

3.1.1 Úkol výzkumu

Téma výzkumu bylo dáno současně s volbou tématu práce, proto během přípravy a tvorby teoretické části práce probíhala i jedna ze zásadních přípravných fází výzkumu – studium příslušné odborné literatury a zdrojů.²²² V průběhu této činnosti jsem získávala přesnější a ucelenější představu o uvedeném tématu a současně jsem zjišťovala, že bude vhodné výzkum koncipovat formou případové studie²²³ dokreslující předcházející teoretickou část práce.

Úkolem mého výzkumu bylo tedy zjištění a zmapování podmínek a opatření podporujících celoživotní vzdělávání ve školní praxi na vybrané komunitní škole, přičemž mě v souladu se zaměřením práce zajímala zejména opatření týkající se zapojování místní komunity do vzdělávací a další činnosti školy, tj. otevřenosti školy jejímu okolí. Kromě popisu

²²¹ Srovnej s SKALKOVÁ, J., a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha : SPN, 1983. s. 136-138.

²²² Tamtéž, s. 136-137.

²²³ „Ne každá výzkumná práce usiluje o ověření hypotézy. Někdy může být koncipována i jako *d o t a z* ke skutečnosti, zjištění určité skutečnosti, její objektivní zachycení (např. při charakteristice typických případů – *kasuistika*).“

KOŘÍNEK, M. *Metody a techniky pedagogického výzkumu : Učební text pro studenty pedagogických fakult pro postgraduální studium učitelů a školských pracovníků*. Praha : SPN, 1972. s. 20.

konkrétních opatření jsem však chtěla zjistit i motivaci aktérů komunitního vzdělávání a jejich názory týkající se případných přínosů i úskalí aktivit komunitní školy a vyplývající z jejich vlastní zkušenosti.

Pro naplnění tohoto úkolu jsem zvolila formu kvalitativního výzkumu²²⁴ – případové studie školy, a to s přesvědčením, že ačkoli získané poznatky nebude možné zcela zobecnit, přece mohou sloužit jako ilustrace fungování a dopadu načrtnutých principů v konkrétních podmínkách vybrané školy. „*‘Případová studie’ (case study) je v empirickém pedagogickém výzkumu metoda, při níž je zkoumání podrobena jen několik nebo dokonce pouze jeden subjekt nebo jev edukační reality (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, jednotlivá škola apod.). (...) Výhodou této metody je možnost hlubšího poznání případu, nevýhodou je omezenost či nemožnost zobecnitelnosti výsledků nebo závěrů.*“²²⁵

3.1.2 Použité metody

Z palety možných metod²²⁶ výzkumu se jako jedna z nejvhodnějších jevila obsahová analýza školních dokumentů²²⁷, při které lze načerpat informace především o formálním uspořádání školy. Počítala jsem s tím, že postupy, které mi umožní analyzovat uvedený materiál, budou zahrnovat třídění obsahu sdělení a klasifikaci informací na základě zvolených kategorií a teprve následně interpretaci sledovaných informací.²²⁸

Dále jsem se rozhodla pro použití metody osobních rozhovorů s aktéry vzdělávání na škole. Rozhovory jsem považovala za vhodný zdroj dalších informací o fungování školy a také za zdroj informací vztahujících se k názorům respondentů na úspěchy i obtíže pocíťované v rámci realizace komunitního programu školy. Ve všech případech jsem přistoupila k individuálním a polostrukturovaným rozhovorům, tématické okruhy tedy byly připraveny v předstihu a předloženy respondentům. Měla jsem však v úmyslu nebránit se ani

²²⁴ Kvalitativním výzkumem se v humanitních vědách označují různé přístupy ke zkoumání jevů, kdy do popředí nevystupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich kvalitativní analýza.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. s. 22.

²²⁵ PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum : Uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995. s. 63.

²²⁶ Pojem metoda lze charakterizovat jako „...záměrný postup (cestu), jehož pomocí se dosáhne určitého cíle, něco se pozná nebo vyřeší.“

SKALKOVÁ, J., a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. s. 21.

²²⁷ Školními dokumenty (narozdíl od školských dokumentů se širší platností) míníme dokumentaci týkající se chodu konkrétní školy.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. s. 151.

²²⁸ Srovnej s SKALKOVÁ, J., a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. s. 95.

příležitostným odbočením, pokud by přinesla zajímavé a relevantní informace. Rozhodla jsem se, že pořídím zvukový záznam rozhovorů a následně i přepis, který bude podroben analýze podobně jako školní dokumentace, tj. získané informace budou před závěrečnou interpretací tříděny a klasifikovány na základě zvolených kategorií. Všichni respondenti s uvedeným postupem i uvedením přepisu rozhovorů v mé práci projevíli souhlas.

Před přípravou jednotlivých otázek pokládaných respondentům jsem definovala okruhy, které jsem při svém výzkumu považovala za klíčové. Do témat vymezených těmito okruhy jsem posléze směřovala otázky určené respondentům tak, abych od každého z nich získala odpověď vykreslující jeho názor a zkušenosti s danou oblastí fungování školy. Při definici klíčových okruhů jsem vyšla ze tří hlavních pilířů komunitního vzdělávání, kterými jsou vzdělávání a učení jako celoživotní proces, aktivní zapojení komunity a efektivní využití místních zdrojů. Dále jsem vycházela z výčtu základních prvků otevřenosti školy tak, jak jej uvádím v předchozí kapitole. Jednotlivé otázky jsem tak směřovala do tří základních oblastí, z nichž každá obsahuje několik podokruhů:

1. Poskytování vzdělávacích příležitostí a zajišťování dalších služeb komunitě: organizace vzdělávacích příležitostí pro členy komunity, organizace volnočasových aktivit pro žáky, organizace aktivit spojených s kulturním a společenským vyžitím členů komunity a zajišťování dalších služeb na základě potřeb komunity.

2. Zapojení komunity a prolnutí života komunity se školou: partnerství a spolupráce s organizacemi a členy komunity, spolupráce se zřizovatelem obce, informovanost a zapojení rodičů a ostatní veřejnosti do chodu školy, fungování žákovské samosprávy, aplikace témat ze života komunity do výuky.

3. Efektivní využívání zdrojů: možnosti a podmínky využívání prostorů a vybavení školy pro realizaci komunitních aktivit, možnosti a podmínky využívání lidských zdrojů školy pro realizaci komunitních aktivit, využívání dalších zdrojů komunity (lidských i materiálních) pro realizaci komunitních aktivit, fundraisingové aktivity školy – způsob získávání finančních a jiných prostředků.

Dále jsem se snažila začlenit i otázku zjišťující případné pocíťované nedostatky komunitního programu školy či návrhy směřující ke zlepšení tohoto programu.

3.1.3 Výzkumný vzorek

Pro výběr dané komunitní školy jsem definovala následující kritéria:

1. Prvním měřítkem byla dlouhodobá realizace programu komunitního vzdělávání ve škole (minimálně v řádu dvou let) podepřená nejlépe účastí školy v některém z podpůrných programů zaměřených na tuto oblast. Toto měřítko mělo zajistit, že je škola vhodným zástupcem komunitního vzdělávání u nás.

2. Dalším kritériem pak byla dostupnost školy pro výzkum, a to jak geografická, tak i z hlediska vstřícnosti školy, tj. ochota vedení školy ke spolupráci v rámci výzkumu. Tato podmínka zajišťovala plnou realizovatelnost výzkumu.

Hledala jsem tedy školu, jejíž komunitní aktivita byla podpořena a rozvinuta v některém z projektů realizovaných na našem území v uplynulých letech a zaměřených na rozvoj komunitního školství. Druhá podmínka zúžila okruh komunitních škol na školy situované v místě, které je pro mě jako město mého pracoviště dobře dostupné a navíc zde působí několik komunitních škol, ze kterých bylo možno volit.

Na základě výše uvedených kritérií jsem pak pro svůj výzkum zvolila konkrétní základní školu (dále jmenovanou jako ZŠ Komunitní). Uvedená škola se nachází v příjemné a klidné zástavbě v okrajové městské části a dochází do ní zhruba 400 žáků. Ke škole je přidružena mateřská škola. ZŠ Komunitní je jedna ze škol, jejíž přeměnu na komunitní školu podpořil projekt zaměřený na zavádění komunitního vzdělávání do škol. Na komunitní program školy jsem navíc získala kladné reference z odborných kruhů zabývajících se danou oblastí. Škola mě zaujala příjemnou a veselou prezentací na svých webových stránkách. Vstřícností ke spolupráci, kterou paní ředitelka projevila při našem prvním kontaktu, byl pak naplněn i můj požadavek dostupnosti školy pro výzkum.

Pro realizaci výzkumu formou rozhovorů jsem si respondenty zvolila z řad aktérů komunitního vzdělávání na škole: ředitelku školy (respondent A), knihovnici školní knihovny podílející se na organizaci komunitních aktivit (respondent B), učitele vyučujícího v rámci kurzů pro dospělé poskytovaných školou a zároveň rodiče žáka navštěvujícího školu (respondent C), účastníka těchto kurzů a zároveň také rodiče žáka školy (respondent D) a zástupce zřizovatele – pracovníka odboru školství příslušné městské části (respondent E). Vzhledem k výběru respondentů tak, aby byly zastoupeny hlavní skupiny aktérů komunitního

programu realizovaného školou, jsem doufala, že získám plastický a z různých úhlů pohledu zachycený obraz programu školy v oblasti realizace komunitního vzdělávání.

Uvedený metodologický postup pak vedl k realizaci výzkumu a jeho výsledkům, které předkládám v následující podkapitole. Pro úplnost dodávám, že jsem se z důvodu zajištění důvěrnosti zjištěných informací rozhodla nezveřejňovat jména respondentů ani název ZŠ, na které byl výzkum realizován.

3.2 Výsledky výzkumu

V rozpětí přibližně čtrnácti dnů jsem opakovaně osobně navštívila školu, kde proběhla většina výzkumných rozhovorů, a jednou úřad příslušné městské části. Velkou část informací jsem načerpala i z webových stránek školy a dále ze školních dokumentů, zejména Výroční zprávy školy za školní rok 2008/2009, zápisů ze schůzek Školské rady, Klubu rodičů i žákovského parlamentu a v neposlední řadě i ze Školního vzdělávacího programu školy²²⁹.

Analýzu školních dokumentů a přepisů rozhovorů s respondenty jsem prováděla v souladu s výše vytčeným metodologickým postupem. Obsažené informace jsem třídila podle příslušnosti k jednotlivým kategoriím a podkategoriím vymezených původními okruhy, které sloužily jako podklad k rozhovorům. Dospěla jsem tak k charakteristice tří základních oblastí programu komunitního vzdělávání realizovaného školou. Ačkoli všechna témata spolu v různé míře souvisí a některé oblasti se překrývají tak, že není možné jednu od druhé striktně oddělit, použité členění značně usnadnilo klasifikaci a posléze interpretaci získaných informací.

Na tomto místě bych ráda podotkla, že osobní rozhovory s respondenty neproběhly zcela tak, jak jsem původně plánovala. Zejména držet se v hovoru předem vytčeného schématu okruhů se ukázalo jako obtížné. Každý z respondentů měl relevantní zkušenost pouze s některými z oblastí, takže nebylo možné se v každém rozhovoru dotknout všech plánovaných okruhů. Na druhou stranu se mi dařilo i díky neplánovaným odbočkám v tématu načerpat mnoho zajímavých informací. Další těžkosti jsem pocítovala při přepisu rozhovorů, kdy jsem obtížně hledala správnou míru úpravy zapsaného rozhovoru tak, aby informace zůstaly obsahově autentické a text byl zároveň čtivý a odpovídal formálním stylistickým a gramatickým požadavkům. Kde tedy došlo k úpravě formulací, stalo se tak s ohledem na co

²²⁹ V rámci zachování důvěrnosti nejsou tyto zdroje uvedeny v seznamu použitých pramenů a literatury k této práci.

možná nejpřesnější zachování původního obsahu a myšlenky (přepisy rozhovorů s respondenty jsou uvedeny v příloze B k této práci).

3.2.1 Poskytování vzdělávacích příležitostí a zajišťování dalších služeb komunitě

ZŠ Komunitní realizuje pestrou směs aktivit pro žáky, rodiče i veřejnost. Co se týká volnočasových a zájmových aktivit pro žáky, škola organizuje celou řadu kroužků, z nichž si mohou žáci i rodiče volit aktivity výtvarného, hudebního, pohybového, jazykového a dalšího zaměření. Za tímto účelem má škola k dispozici řadu specializovaných prostor, např. keramickou a dřevěnou dílnu. K usnadnění orientace pořádá škola tzv. Burzu kroužků v září na začátku školního roku, kde má každý rodič i žák možnost seznámit se s náplní jednotlivých aktivit i s lektory a učiteli zapojenými do vedení kroužků. Kromě těchto kroužků mají žáci a rodiče možnost využít nabídky dalších organizací pořádajících své aktivity v budově školy, kterými jsou Dětské centrum a jazykové studio. Děti mohou ve volném čase využívat počítačovou učebnu, školní hřiště a mnoho dalšího. Podpora seberealizace, rozvoje potenciálu dětí a smysluplného využívání volného času koresponduje se záměrem školy v oblasti primární prevence, který je navíc podpořen ojedinělým systémem zážitkových kurzů pro žáky druhého stupně školy stejně jako zavedením samostatného předmětu Osobnostní výchova ve všech ročnících.

Dospělým škola taktéž nabízí širokou nabídku vyžití ve volném čase – jedná se opět o výtvarnou činnost v keramické dílně, výuku italštiny, nejrůznější sportovní a relaxační aktivity, jako je aerobik, jóga atd. Některé aktivity jsou pořádány přímo školou a zaštitěné učiteli školy, jiné jsou organizovány externě a škola za tímto účelem své prostory pronajímá. Velkému zájmu se těší kurzy internetu a výpočetní techniky pro seniory, které jsou pro účastníky díky získanému grantu zdarma. Dospělým stejně jako dětem nabízí výpůjční služby i školní knihovna. Kromě toho je knihovna i místem setkávání zejména při kulturních akcích školy.

Škola dále pořádá celou řadu kulturních a společenských akcí pro děti s rodiči i veřejnost. Patří mezi ně každoroční pochod, kterým škola navázala na předchozí místní tradici, i hudební festival vzniklý původně z podnětu žáků. Na obou akcích se sponzorsky podílejí i další subjekty, ať už se jedná o příspěvek městské části na pochod či dary živnostníků do

festivalové tomboly, jejíž výtěžek připadne místní speciální škole. Již tradičně také učitelé pořádají akci pro rodiče a děti ve škole, kde připraví atrakce a soutěže pro rodinné týmy. Dále se ve škole pořádá Vánoční jarmark a mnoho dalších činností. Ze sportovních aktivit škola organizuje nejrůznější turnaje a poháry pro děti i veřejnost nebo zájezdy na hory.

Navzdory nepřehlednému množství aktivit na škole není zřízena samostatná funkce koordinátora komunitního vzdělávání. Tuto pozici v současnosti supluje ředitelka školy: „*V podstatě se to tak dá říct, že se to u mě sbíhá. A já chodím a tak to „postrkiju“.*“²³⁰ Stejně tak není zpracováván plán rozvoje komunitního vzdělávání školy. Z rozhovoru s paní ředitelkou vyplynulo, že tato situace není zcela ideální. Současné zdroje stačí k udržení statu quo, nikoli však již na další rozvoj, aktualizaci nabídky apod. Ukazuje se totiž, že některé zejména nově nabízené aktivity nejsou plně využívány, na jiné zase není kapacita prostorová ani organizační. „*Přiznám se, že jsme se dobrali do nějakého stavu, ze kterého teď už nevím, jak dál. Teď už by to opravdu chtělo člověka, kterého bychom mohli zaplatit a který by zjišťoval zájem a potřeby lidí, organizoval to, například hledal někoho na besedy... Já jsem tomu věnovala a věnuji hodně času, ale škola je taky důležitá.*“²³¹ Pozici komunitního koordinátora, ač by byla potřeba, není zatím možné zřídit především z finančních důvodů. I tak se však zlehka formují plány na další aktivity, kterými by mohlo být založení mateřského a seniorského centra ve škole v prostorách části současné mateřské školy: „*Tak až za nějakých sedm, osm let opadne ten dětský boom, tak (...) se tam mohou dopoledne scházet matky s dětmi, mohou se vzdělávat, a odpoledne tam mohou být senioři. Ale nemá to teď ten vývoj, což mě mrzí.*“²³²

Společně se sondou do aktivit školy na poli komunitního vzdělávání je však také na místě osvětlení původu vzniku komunitního programu školy, podnětů vedoucích k jeho realizaci. Za činností školy na poli komunitních aktivit a za pestrou realizací aktivit v oblasti vzdělávání, kultury atd. nestojí pouze vzdělávací cíle školy, nýbrž také (a možná především) bourání bariér mezi školou a okolní komunitou. To se díky dlouhodobému snažení školy již nyní daří, přestože některé stereotypy zůstávají. „*Oni se stydí. A víte, co je problém? Spousta lidí ze starší generace má jednak posvátnou úctu a jednak hrůzu ze školy, což je trochu problém... i třeba moje děti, když sem přijdou, tak říkají, že se na nich podepisuje ta bývalá*

²³⁰ Rozhovor č. 1, respondent A – ředitelka školy, příloha B k této práci.

²³¹ Tamtéž.

²³² Tamtéž.

atmosféra školy.²³³ Další motivací bylo pro školu „krizové období“ způsobené nižším počtem žáků, kdy participace na chodu obce a rozšíření pole působnosti bylo pro školu takřka životní nutností. V neposlední řadě však byla iniciace komunitního programu školy záležitostí osobního nadšení vedení a učitelů školy. „*Jednak já jsem svým založením takový „sdružovací“ člověk, ale jednak jsem si říkala, že by bylo dobře, kdyby škola měla takové postavení v rámci komunity, že kdyby tady nebyla, tak by to lidem vadilo. Že by se za ni postavili.*“²³⁴ Souhrn všech faktorů motivace školy završuje úsilí o lepší spolupráci s rodiči žáků a o jejich angažovanost na chodu školy. „*A také jsem chtěla, aby i rodiče se do školy dostali častěji, aby vlastně byli na naší straně. Pak jsem se setkávala s tím, že hodně rodičů, když vešlo do školy, tak říkali, jak je chytlo něco za žaludek. (...) Samozřejmě, že jsme nabízeli rodičům výuku jazyků, aerobik, jógu, orientální tance a tak dále, ale nebrala jsem to tak, že jde jen o vzdělávání.*“²³⁵ Jednoduše řečeno, „*...škola by měla být určitě místem, kam by mohli lidé chodit.*“²³⁶

3.2.2 Zapojení komunity a prolnutí života komunity se školou

„*Být organickou součástí naší čtvrti, podílet se na veřejném životě a nabízet lidem v okolí školy programy vzdělávací i odpočinkové, to je již několik let jednou z priorit naší školy.*“²³⁷

Všichni respondenti se shodli v konstatování jisté specifčnosti prostředí, v němž se škola nachází. Přestože se jedná o městskou školu, čtvrť je výjimečná mírou soudržnosti obyvatel, kteří mají v místě zpravidla pevné vazby a „kořeny“. I z toho důvodu je zapojení komunity a prolnutí života komunity se školou do značné míry usnadněno: „*Tady se lidé docela rádi scházejí a když se povede počasí, tak jsou ty akce hodně navštěvované. Lidé s tím počítají, tady je to taková vesnice...*“²³⁸

Na druhou stranu však sama škola dává veřejnosti, především rodičovské, rozsáhlý prostor pro spolupráci a zapojení se do chodu školy. Zajímavou aktivitou, která je součástí autoevaluace školy, je zadávání dotazníků pro rodiče. Škola rodiče také informuje formou

²³³ Rozhovor č. 2, respondent B – knihovnice školní knihovny, příloha B k této práci.

²³⁴ Rozhovor č. 1, respondent A – ředitelka školy.

²³⁵ Tamtéž.

²³⁶ Tamtéž.

²³⁷ Výroční zpráva školy za rok 2008/2009.

²³⁸ Rozhovor č. 1, respondent A – ředitelka školy.

hromadných emailů, na pravidelných schůzkách, neformální komunikace probíhá během četných společenských aktivit pořádaných školou. *„Co se týče informovanosti a zapojení rodičů do chodu školy, tak paní ředitelka posílá různé maily a podobně. (...) Celkově bych řekla, že otevřenost pro rodiče je velká.“*²³⁹ Instrukce zřízené za účelem spolupráce s veřejností a rodiči jsou především Školská rada, která se schází čtvrtletně a na jejíž setkání je zvána i ředitelka školy, a Klub rodičů pořádající své schůzky na měsíční bázi opět za přítomnosti vedení školy. Klub se angažuje v mnoha aktivitách, např. v otázce bezpečnosti silničního provozu v okolí školy, a kromě finanční výpomoci se podílí se i na organizaci společenských a kulturních akcí školy. *„Ted’ už je to opravdu emancipované sdružení, které nám hodně pomáhá. (...) Ted’ budeme mít už potřetí společenský večer v místním hotelu a to taky pořádá Klub rodičů.“*²⁴⁰ Mezi blízké partnery školy v komunitě patří též místní občanské sdružení a Sokol. Obě organizace spolupracují se školou při realizaci komunitních aktivit – například se společně podílí na čtvrtletním vydávání místního časopisu, občanské sdružení společně se školou pořádá Den dětí, Svatováclavské slavnosti atd. Společenské akce školy jsou dále podporovány i dalšími subjekty – místními společnostmi a živnostníky. *„Že je tu vše propojené, to se projevuje i tím, že živnosti, které tu pořád nově vznikají, zase působí jako sponzoři aktivit, co vyvíjí škola. Zároveň si tam dají reklamu, loga a vizitky. Takhle to funguje třeba na tom plese, ale samozřejmě i na jiných akcích.“*²⁴¹

Další spojnicí mezi školou a veřejností je školní knihovna fungující zároveň jako knihovna pro veřejnost. Knihovna je současně místem setkávání při nejrůznějších kulturních či osvětových aktivitách pořádaných školou pro rodiče s dětmi i veřejnost (besedy s významnými osobnostmi, čtení pro rodiče s dětmi atd.), ale i místem schůzek Klubu rodičů nebo redakční rady místního časopisu.

Zásadní oblastí je pro školu spolupráce se zřizovatelem. Škola díky žádostem o granty a dotace získává od městského úřadu finanční prostředky, které současně využívá pro realizaci řady komunitních činností. Vedle již zmíněných aktivit pořádaných školou pro obyvatele příslušné městské části je další činností školy pro obec program vyplývající ze závazku „veřejné služby“, která je podmínkou pro získání finančních prostředků od městské části.

²³⁹ Rozhovor č. 4, respondent D – účastník jazykového kurzu pořádaného školou, člen Klubu rodičů a rodič žáka školy, příloha B k této práci.

²⁴⁰ Rozhovor č. 1, respondent A – ředitelka školy.

²⁴¹ Rozhovor č. 4, respondent D – účastník jazykového kurzu pořádaného školou, člen Klubu rodičů a rodič žáka školy.

Škola se tak prostřednictvím programů připravovaných samotnými dětmi například zasazuje o zpříjemnění pobytu seniorů v domově důchodců. Veřejně prospěšné činnosti prováděné školou v této oblasti jsou pojímány jako aktivity v rámci Osobnostní výchovy. Dochází tak i k aplikaci komunitních témat do výuky, což je opět oboustranně prospěšné jak pro školu a její žáky, tak pro obec samotnou. Jiným příkladem pronikání témat z komunitního života do výuky a současně pomoc obci je boj s psími exkrementy v okolí školy, který vyhlásili žáci v rámci jednoho ze svých projektů.

Škola je otevřena nejen veřejnosti a rodičům, kteří mají možnost se na chodu školy podílet, ale i návrhům a připomínkám samotných žáků. Na škole úspěšně funguje žákovský parlament, který se může prokázat řadou úspěšně realizovaných nápadů a aktivit. Parlament se schází jednou za měsíc, přičemž výstupy z jednání jsou projednávány s vedením školy a také vyvěšeny na školním webu. Kromě toho se parlament podílí na realizaci projektů školy (např. projekt Adopce na dálku). Děti tak mohou ovlivnit chod školy a učí se mu i lépe porozumět, kromě toho má však zavádění demokratických principů, například formou aktivní žákovské samosprávy, i další rozměr: „*Třeba v mé třídě (...) je hodně znát, že jsou k tomu (demokracii – pozn. A.H.) vlastně od malička vedeni, protože oni jsou schopni si vyřešit svoje konflikty sami. V podstatě tam učitel funguje maximálně jako moderátor, rozhodně už ne jako nějaká autorita zvenku.*“²⁴² Součástí podobného přístupu jsou i aktivity pořádané staršími žáky ve prospěch mladších: příprava programů a atrakcí v rámci Dne dětí nebo u příležitosti jiných událostí. Kromě podpory dobrého klimatu na škole mají podobné činnosti zvýšit pocit odpovědnosti a sounáležitosti mezi žáky. Na podporu osobnostního rozvoje, seberealizace a spolupráce žáků druhého stupně jsou pořádány zážitkové kurzy v rámci prevence sociálně patologických jevů. I tyto aktivity jsou finančně podpořeny městskou částí.

Škola se snaží okolním obyvatelům vyjít vstříc v oblastech realizace různých aktivit, nabídky kurzů atd. „...*Když někdo přijde s nějakou aktivitou, (...) tak my samozřejmě souhlasíme.*“²⁴³ O nabídce je informuje různými způsoby – oznámeními na webových stránkách školy, články v místním časopise, hromadnou e-mailovou poštou, na vývěsce před školou a na nástěnkách atd. Pro aktivity škol a školek byl městskou částí – vedle možnosti využití webových stránek městské části – zřízen i speciální web. Škola je však informačním uzlem i pro jiná sdružení – například pro kulturní a společenské aktivity místní fary: „*Musím říct, že všechny aktivity, které se tu pořádají, se spojují ve škole – třeba na jejich webu, kde se*

²⁴² Rozhovor č. 3, respondent C – učitel, lektor vzdělávání dospělých a rodič žaka školy, příloha B k této práci.

²⁴³ Rozhovor č. 1, respondent A – ředitelka školy.

všechno inzeruje. (...) Takže v tomhle směru je škola otevřená pro všechny rozumné aktivity občanské společnosti atd. To je tedy další propojení, které tady funguje docela dobře.“²⁴⁴

Za účelem zjištění poptávky v lokalitě připravila škola pro obyvatele i dotazník monitorující potřeby obyvatel. Tento dotazník však dle slov ředitelky školy nepřinesl konkrétní výsledky. Z tohoto faktu také pravděpodobně vyplývá netečnost některých skupin obyvatelstva k pořádaným aktivitám. „Je to strašný problém, otázkou je, na koho je ta komunitní práce zaměřená, a jestli ten, na koho je zaměřená, tuto potřebu má.“²⁴⁵ I přes velkou navštěvovanost většiny akcí školy některé nové projekty vyznívají do prázdna. „Já mám pocit, že tady jsou lidé hodně aktivní až do vysokého věku, a také je to jednodušší v tom, že je to město, tak si vyhledávají asi spíš kurzy mimo školu.“²⁴⁶ Přesto jsou však kulturní a společenské akce pořádané školou – zejména ty s delší tradicí – vítaným vyžitím místní komunity. „Co se týče využití těch dalších možností, které škola nabízí, tak si myslím, že se to rok od roku zlepšuje a čím dál víc lidí na ty akce chodí. (...) Dostalo se to do povědomí a lidé toho využívají.“²⁴⁷

Klima školy je příjemné, o čemž jsem se přesvědčila z vlastní zkušenosti i z výpovědi respondentů. Škola je otevřeným a příjemným místem nejen pro své žáky, ale i pro ostatní veřejnost, dokonce i mimo přímý okruh působení školy. „Pak do školy samozřejmě jezdí i lidé z okolních satelitních vesniček, protože vědí, že duch školy je pořád pohodový. (...) A ti se pak účastní těch aktivit taky, protože škola je přitáhne.“²⁴⁸ V době malého počtu žáků na školách je taková vizitka pro školu pochopitelně i tou nejlepší konkurenční výhodou. Pravděpodobně největším oceněním je však pro školu pozitivní vztah žáků ke škole a fakt, že se do ní rádi vracejí a do školou pořádaných aktivit se zapojují i po ukončení povinné školní docházky. „Já mám zkušenost svých dětí, které se ztotožňují se školou. To mi přijde hodně pěkné, že třeba do deváté třídy vnímají školu jako skvělé místo, které je součástí našeho života. Je to „naše“ škola.“²⁴⁹

²⁴⁴ Rozhovor č. 4, respondent D – učitel, lektor vzdělávání dospělých a rodič žáka školy.

²⁴⁵ Rozhovor č. 2, respondent B – knihovnice školní knihovny.

²⁴⁶ Rozhovor č. 1, respondent A – ředitelka školy.

²⁴⁷ Rozhovor č. 4, respondent D – účastník jazykového kurzu pořádaného školou, člen Klubu rodičů a rodič žáka školy.

²⁴⁸ Tamtéž.

²⁴⁹ Rozhovor č. 3, respondent C – učitel, lektor vzdělávání dospělých a rodič žáka školy.

3.2.3 Efektivní využívání zdrojů

Jak jsem již zmínila, škola čerpá množství peněz na komunitní aktivity od městské části především díky grantu zaměřenému na rozvoj komunitních funkcí škol. Ten je využíván na realizaci souhrnného plánu komunitní činnosti školy a jsou z něho financovány zejména aktivity pro rodiče a přátele školy a zájmové aktivity pro děti a mládež. Další dotace od městské části plynou škole na související aktivity, kterými jsou protidrogová prevence, volnočasové aktivity, příspěvek na provoz hřišť, příspěvek na správce počítačových sítí atp. Dá se říci, že finanční podpora městské části se přímo či nepřímo prolíná téměř všemi aktivitami školy v oblasti komunitních činností. „*Takže ono se to – tak, jak by to v komunitní škole mělo být – prolíná všechno navzájem. Nelze to přesně vyčlenit a i to byl jeden z důvodů, proč paní ředitelka začala podávat ten souhrnný grant...*“²⁵⁰ Přínosem je, že oproti minulým rokům dochází k navyšování finančních prostředků městské části na granty týkající se rozvoje komunitních funkcí škol.

Vedle toho se díky spolupráci s dalšími aktéry škole dostává materiální, organizační a někdy i finanční podpory od Klubu rodičů, místního občanského sdružení i živnostníků a dalších organizací i jednotlivců v lokalitě. Důležitým pomocníkem je v tomto ohledu Klub rodičů. „*To funguje tak, že ředitelka řekne, co potřebuje a na co jsou finance potřeba, a Klub rodičů se „zaktivuje“ a sežene peníze – vybere je, nebo uspořádá nějakou akci, třeba bleší trh nebo prodávání v soutěži dortů.*“²⁵¹ Další zajištění prostředků či materiálu probíhá opět v prolínající se spolupráci všech zúčastněných. „*Jde o spolupráci, kterou nelze úplně specifikovat. Jsou to vlastně tyto tři složky: městská část, škola a sdružení živnostníků (...) a ještě vlastně sdružení rodičů, takže to je další mezičlánek. Těžko se z toho vyjmají jednotlivosti...*“²⁵²

S efektivním hospodařením se zdroji komunity souvisí míra využitelnosti zdrojů školy veřejností. Prostory školy jsou tak k dispozici buď při pravidelných kurzech či společenských příležitostech pořádaných školou, nebo jsou též pronajímány dalším subjektům, které je využívají pro organizaci především zájmových nebo vzdělávacích aktivit či dalších služeb – jedná se např. o pronájem prostor jazykové školy či Dětskému centru. Školní hřiště je též

²⁵⁰ Rozhovor č. 5, respondent E - pracovník odboru školství městské části, příloha B k této práci.

²⁵¹ Rozhovor č. 4, respondent D – účastník jazykového kurzu pořádaného školou, člen Klubu rodičů a rodič žáka školy.

²⁵² Rozhovor č. 5, respondent E - pracovník odboru školství městské části.

v omezeném čase využíváno veřejnosti, stejně jako školní knihovna. V rámci kurzů pro dospělé je veřejnosti k dispozici počítačová učebna, keramická dílna, tělocvična.

Na aktivitách pro veřejnost se samozřejmě podílí zaměstnanci školy. Učitelé jsou běžnou součástí společenských, kulturních a sportovních aktivit školy, kde působí jako pořadatelé či spolupořadatelé společně s rodiči a dalšími dobrovolníky. Aktivity učitelů v tomto směru jsou podle možností školy oceňovány, například lektor počítačových kurzů, jinak učitel školy, je odměňován z prostředků získaných díky grantu městské části. V ostatních oblastech jsou opět v rámci možností školy využity další mzdové prostředky, které má škola k dispozici. *„Je to obtížné v tom, že tahle činnost se dá dělat „ze zlatého srdce“, ale když někdo stráví sobotu tím, že sedí v lese a chystá nějaký úkol, (...) je milé – a teď to není o nějakém velkém množství peněz – když dostane i odměnu.“²⁵³* Jak se na tuto situaci dívají sami učitelé? *„Myslím, že se všichni snažíme nějakým způsobem vypomoci, když je potřeba, když můžeme. (...) Tak samozřejmě to někdy je zátěž, když je to třeba v sobotu nebo v neděli nebo když je to ve vlastním volném čase.“²⁵⁴* Na druhou stranu *„...je to dobrý způsob, jak trávit volný čas. Nevím, jestli čas, který bych ušetřila, bych strávila lépe.“²⁵⁵*

V oblasti využívání lidských zdrojů školy jsou tedy dle mého mínění a pozorování (což však zřejmě platí obecně a nikoli pouze na této škole, která je naopak příkladem výjimečného osobního nasazení vedení a pedagogů školy) některé limity, zejména finančního a organizačního rázu. Aktivity školy jsou leckdy realizovatelné jen díky nadšení a osobní angažovanosti příslušných organizátorů: *„Jinak to zařídím já, moje rodina, moji známí...“²⁵⁶* Finance jsou však limitujícím faktorem i v dalších činnostech. *„Je to problém, když nejsou peníze, tak se toho zase tak moc dělat nedá. Je možné si pozvat autory, teď třeba budeme mít autorské čtení, ale když to těm lidem nezaplatíte, tak autor sem přijde vlastně z dobré vůle. Je to úžasné, komunitní školy jsou výborná věc, akorát na ně nejsou peníze.“²⁵⁷*

To je také jeden z aspektů, který může brzdit potenciální další rozvoj školy v uvedené oblasti: *„Jde o to, že ne vždy všichni s tím souhlasí a není možné zatěžovat donekonečna neustále ty stejné lidi. Určitě by to šlo nějak provázat ještě víc, otevřít se ještě víc veřejnosti, ale teď aktuálně si nejsem úplně jistá, jestli máme rezervy.“²⁵⁸*

²⁵³ Rozhovor č. 1, respondent A – ředitelka školy.

²⁵⁴ Rozhovor č. 3, respondent C – učitel, lektor vzdělávání dospělých a rodič žáka školy.

²⁵⁵ Tamtéž.

²⁵⁶ Rozhovor č. 1, respondent A – ředitelka školy.

²⁵⁷ Rozhovor č. 2, respondent B – knihovnice školní knihovny.

²⁵⁸ Rozhovor č. 3, respondent C – učitel, lektor vzdělávání dospělých a rodič žáka školy.

3.3 Shrnutí výzkumu

V rámci svého výzkumu jsem zjišťovala podmínky a opatření, které zkoumaná škola využívá pro podporu celoživotního vzdělávání na škole. Zaměřovala jsem se především, avšak nejen, na opatření týkající se otevřenosti školy svému okolí. Dalším výstupem výzkumu mělo být identifikování slabých a silných stránek programu realizovaným školou na tomto poli.

Ve všech třech zkoumaných oblastech škola vykazuje vysokou míru otevřenosti místní komunitě. Poskytuje velké množství vzdělávacích, volnočasových a zájmových aktivit jak pro žáky, tak i pro rodiče školy a další veřejnost. Organizuje množství společenských a kulturních akcí, které jsou komunitou vítány a navštěvovány. Zapojuje rodiče do chodu školy, informuje je o činnostech. Daří se jí zapojovat školu do komunitního života především díky nejrůznějším společenským akcím, na kterých se podílí společně s dalšími partnery v lokalitě a kde se setkávají obyvatelé místní komunity.

Škola dokáže oslovovat a motivovat místní občanská sdružení, živnostníky, rodiče i další subjekty v obci ke spolupráci a k poskytování součinnosti a pomoci při zajišťování služeb ve prospěch školy či komunity. Od zřizovatele se škole daří získávat finanční prostředky na provoz svých aktivit prostřednictvím žádostí o granty. Zároveň pořádá veřejně prospěšné činnosti pro obec. Vede žáky k občanskému a demokratickému smýšlení a pomocí různorodých opatření podporuje dobré klima školy a pocit sounáležitosti žáků se školou, což je výborný základ jejich kladného vztahu k (i celoživotnímu) učení. Do výuky zapojuje i témata z komunity, a to zejména prostřednictvím projektů, integrované tematické výuky nebo předmětu Osobnostní výchova.

Prostory školy jsou ve velké míře využívány veřejností a žáky k zájmovým a mimoškolním aktivitám. Učitelé se účastní jako organizátoři či spoluorganizátoři komunitních aktivit školy, působí i jako lektoři volnočasových kroužků pro děti či kurzů pro dospělé.

Výše zmiňované údaje jsou dle mého mínění ukazatelem toho, že škola se na životě komunity podílí nezastupitelným způsobem. Velký potenciál školy tkví v každodenním styku s žáky a jejich rodiči, potažmo dalšími členy komunity. Dá se říct, že uvedená škola tento potenciál využívá, a stává se tak důležitým prostředníkem a podněcovatelem celoživotního vzdělávání, kulturního a společenského života v obci i moderátorem vzájemného vztahu různých generací.

Na druhé straně lze v procesu fungování školy shledat některé oblasti, na které by bylo žádoucí se v budoucnu zaměřit. Zřejmě nejzásadnějším krokem, který by zvýšil cílenost, organizovanost a tím i efektivitu programu školy, by mělo být zřízení funkce koordinátora komunitního vzdělávání na škole. „*Myslím, že by to klidně mohl dělat člověk zvenku, že by to nemusel být zaměstnanec školy, ale buď aktivní důchodce nebo „před-důchodce“, který by chodil s nápady, koho pozvat a co by se dalo udělat. Nebo i maminka na mateřské dovolené.*“²⁵⁹ Jak vyplynulo z rozhovoru s ředitelkou školy, která de facto nyní plní tuto roli, zřízení podobné funkce je podmínkou dalšího rozvoje komunitního programu školy. Tento fakt se shoduje s názory dalších odborníků z praxe: „*Zkušenosti ukazují, že není možné nechat organizaci takto velkého objemu aktivit na vedení školy. V některých regionech, kde radnice pochopila skutečnou výhodu tohoto modelu, se také zavázala a hradí náklady na mzdu koordinátora.*“²⁶⁰ Finance, konkrétně mzdové náklady, pochopitelně bývají největší překážkou zřízení pozice koordinátora. Tento problém se obecně týká mnoha komunitních škol. „*...V našich podmínkách je obtížné takového člověka zaplatit, protože se nevejde do žádných tabulek. Ideální by bylo, kdyby ho zaplatil zřizovatel, protože komunitní škola slouží obci (...). Tomu ovšem zřizovatelé mnohdy dobře nerozumějí.*“²⁶¹ Ačkoli ZŠ Komunitní finanční podporu od zřizovatele čerpá, většinou pokryje nejnútnejší výdaje na organizaci jednotlivých aktivit. „*My dostáváme jako grant určitou částku na rok s tím, že z toho celoročně platíme lektora na počítačové kurzy. Pak pořádáme sportovní turnaje a festival, a to vše také stojí peníze, a ještě z toho platíme výpomoc v knihovně... Takže ta částka je nakonec ještě málo a na koordinátora nám zatím nezbývá.*“²⁶²

S předchozím bodem souvisí i absence tvorby plánu rozvoje komunitního vzdělávání na škole. V tuto chvíli je situace v oblasti komunitních aktivit na škole ustálená natolik, že tento plán není dle slov ředitelky školy potřeba: „*...ty věci mají svůj termín, mají svoje finanční požadavky a přijde mi, že není třeba plánovat.*“²⁶³ V takový moment je však realizace školního programu ochuzena o prvek hodnocení a přehodnocování nabídky a činnosti školy v souladu s proměnlivostí potřeb komunity. Zmíněné přehodnocování je přitom důležitým činitelem dalšího rozvoje programu komunitního vzdělávání, což si uvědomuje i vedení školy. „*Ale jak říkám, teď mi přijde, (...) že už to asi nevylepšíme. Takže o komunitním plánu vím, že má být, a*

²⁵⁹ Rozhovor č. 1, respondent A – ředitelka školy.

²⁶⁰ NEUMAUER, O. Komunitní školy po česku. *Učitelské listy*. s. 7.

²⁶¹ VIK, V, [autor interview] STRAKOVÁ, J. Komunitní školy potřebujeme. *Moderní vyučování*. s. 3.

²⁶² Rozhovor č. 1, respondent A – ředitelka školy.

²⁶³ Tamtéž.

že vlastně každé plánování je dobré k rozvoji.²⁶⁴ I realizace takového rozvojového plánu je však spíše úkolem pro koordinátora.

Ideální by samozřejmě bylo přesvědčit zřizovatele, případně jiného sponzora, aby fungování komunitního koordinátora na škole zaštilil. Další možností je práce dobrovolníka nebo nadšeného organizátora, který bude v této oblasti aktivní za symbolickou odměnu. Domnívám se však, že není možné ušetřit na tyto výdaje omezením současných aktivit školy. Mohla by nastat absurdní situace, při které škola ušetří finance na mzdu koordinátora, který však pro nedostatek dalších prostředků již nebude mít prostor pro pořádání aktivit.

S předchozím bodem opět souvisí i další oblast rozvoje. Je jí zjišťování potřeb komunity a sladění poptávky veřejnosti s nabídkou školy. I tato oblast byla identifikována v rozhovorech s respondenty, především ředitelkou školy. *„V tuhle chvíli by možná chtělo si na to opravdu sednout, udělat nějakou partu lidí z veřejnosti a tady ze školy a říct si, co by se dalo dělat a jak to zajistit, aby se to rozvíjelo dál, aby opravdu lidé tu školu víc využívali... A jestli vůbec – třeba si dáváme cíle zbytečně veliké. Prostě to není to, na co slyší.“*²⁶⁵

Identifikace poptávky komunity je oblastí, na které by se měla podílet především veřejnost, jejíž účast na tomto poli je dokonce jedním ze základních pilířů komunitního vzdělávání. Opět předkládám názor z praxe: *„Hodnocím dlouhodobé práce komunitního centra (...) se aktérům zdá, že aktivizace komunity, tedy poptávka po produktech komunitního centra, není možná pouze přes množství a kvalitu nabízených aktivit.“*²⁶⁶ Klíčový je tedy prvek zapojení partnerů školy a samotné veřejnosti. Ze strany školy byl již učiněn pokus, kdy byly dotazníkem zjišťovány potřeby lidí žijících v lokalitě. Tato aktivita však přes nesporný dobrý úmysl nepřinesla žádané výsledky. *„My jsme si říkali, že jsou třeba nějaké potřeby, o kterých nevíme, tak jsme udělali dotazník. Možná byla chyba, že byl poměrně rozsáhlý, taky možná mohl být online... to byly asi takové začátečnické chyby.“*²⁶⁷ Dle mého názoru by však opakování takové aktivity se zohledněním pozitiv i negativ předchozího postupu mohlo být nesporným přínosem. Dotazník by opravdu mohl být kratší (spíše anketa) a online, čímž by se při dobrém technickém zajištění odbourala část práce s administrativou a vyhodnocováním. Zároveň by mohl být podpořen i letákovou kampaní, případně v nižším nákladu tištěnou variantou dotazníku pro zajištění účasti respondentů, kteří nemají přístup k internetu.

²⁶⁴ Rozhovor č. 1, respondent A – ředitelka školy.

²⁶⁵ Tamtéž.

²⁶⁶ LAUERMAN, M. Komunikace školy s veřejností. *Moderní vyučování*. 2003, roč. 7, č. 3, s. 17.

²⁶⁷ Rozhovor č. 1, respondent A – ředitelka školy.

Možná ještě přínosnější by v tomto směru mohla být cílená debata s partnery, např. formou kulatého stolu, kdy by se mohlo jednat současně se zřizovatelem, zástupci místních organizací, s místní pedagogickou i laickou veřejností a především s rodiči.²⁶⁸ U těch již evaluace formou dotazníků funguje, i když se více soustřeďuje na vzdělávací činnost a přístup školy vzhledem k žákům, než na komunitní aktivity. Evaluace by se však také mohla stát běžnou součástí výstupů jednotlivých kurzů. Stejně tak by mohl roli jistého sběratele informací o potřebách obyvatel v lokalitě plnit i zřizovatel. Další možností je spolupráce a koordinace aktivit s jinými volnočasovými organizacemi, při které má škola možnost vedle spoluúčasti na různých aktivitách i identifikovat dosud nepokryté oblasti. Mohla by tak lépe „...vědět, co kdo v obci poskytuje, co chybí, a zaplňovat mezery, hledat, kde škola může plnit funkci, kterou nikdo jiný neplní.“²⁶⁹

Podobných námětů na zamyšlení by nás mohla napadnout ještě řada. Pro další rozvoj v této oblasti se však jako nejzásadnější jeví snaha o přeskupení pravomocí a odpovědností v rámci „výkonného týmu“ organizátorů a pořadatelů komunitních aktivit školy. Základem je posílení tohoto týmu o koordinátora, což by společně s novými nápady ohledně dalšího směřování komunitního programu školy mělo vést k lepšímu využití především lidských zdrojů školy (ve směru „odlehčení“ vedení i učitelům) i k novým formám spolupráce napříč komunitou.

Silnou stránkou dosavadního systému je vybudování pevných základů spolupráce v komunitě, kterou především díky aktivitám školy a dalších místních organizací i jednotlivců může bez nadsázky zdobit přívlastek „občanská“. „*Já myslím, že přínosné je to, že už se to stalo normou, že už je to zaběhnuté.*“²⁷⁰ „*A vlastně je vidět i na těch ostatních občanských sdruženích, co tady jsou, že ti lidé mají pořád jakoby větší a větší odpovědnost za prostředí, kde žijí.*“²⁷¹ Vzhledem k velké otevřenosti všech aktérů (s jejichž zástupci – respondenty, jsem měla možnost hovořit) vůči novým podnětům, díky jejich společnému zaujetí pro věc a především tomu, že jsou již nyní sami schopni identifikovat případné slabiny dosavadního přístupu, věřím, že budoucí scénář vývoje ve sledované oblasti bude pro školu příznivý.

²⁶⁸ Srovnej s LAUERMANN, M. Komunikace školy s veřejností. *Moderní vyučování*. s. 17.

²⁶⁹ VIK, V, [autor interview] STRAKOVÁ, J. Komunitní školy potřebujeme. *Moderní vyučování*. s. 3.

²⁷⁰ Rozhovor č. 3, respondent C – učitel, lektor vzdělávání dospělých a rodič žáka školy.

²⁷¹ Rozhovor č. 4, respondent D – účastník jazykového kurzu pořádaného školou, člen Klubu rodičů a rodič žáka školy

Závěr

Cílem mé práce bylo zhodnotit a vykreslit možnosti a postavení školy jako poskytovatele celoživotního vzdělávání. Za tímto účelem jsem použila jak vzhled do nadnárodních a národních strategií v této oblasti, tak i sondu do fungování vybrané základní školy prostřednictvím empirického výzkumu. Mnoho informací k uvedenému tématu jsem dále načerpala z odborné literatury a dalších pramenů. Zajímala mě především aplikace formulovaných strategií na podporu celoživotního vzdělávání do praxe prostřednictvím konkrétních opatření a reálné fungování procesu celoživotního vzdělávání na školách.

V první části práce jsem se soustředila na pojetí celoživotního vzdělávání na výchozí, tj. nadnárodní úrovni, posléze na jeho podobu ve strategiích formulujících klíčové přístupy ve vzdělávání v České republice. Hlavní myšlenkou uvedeného, jinak velmi komplexního programu, je skutečnost, že s pouhými vědomostmi a dovednostmi nabytými během počátečního vzdělávání člověk v rychle se měnících podmínkách současné společnosti nevystačí. Celoživotní učení se tak stává nutností, způsobem života. Důraz se klade především na vybavení každého člověka univerzálně využitelnými nástroji v podobě kompetencí, jazykových znalostí, dovedností práce s informacemi atd. a na učení se po celý život prostřednictvím různorodých životních situací. Proměnlivost podmínek a s tím spjatá nejistota ohledně budoucích požadavků a potřeb společnosti klade nároky na přizpůsobivost, spolupráci, sounáležitost a především neustálou otevřenost novým výzvám a situacím. Uvedené nároky přitom neplatí pouze pro účastníky dění, kterými jsme my, lidé, ale v přeneseném smyslu i pro instituce, které nás na tuto budoucnost připravují a vybavují nás potřebnými předpoklady.

Informacím, úvahám a analýzám týkajícím se nové tváře školy jsem věnovala převážně druhou část práce. Vedle zmíněných tendencí v oblasti počátečního vzdělávání jsem se – i přes provázanost obou aspektů – zaměřila především na otevřenost školy vůči jejímu okolnímu prostředí. Díky ní škola zasahuje stále více každodenní dění v lokalitě, proniká do dalších sfér života obyvatel (občanské aktivity, další vzdělávání, zábava a odpočinek). Vzhledem k této otevřenosti je škola schopna daleko lépe reagovat na aktuální požadavky společnosti a ovlivňovat jejich naplňování. Přebírá nové funkce a rozvíjí komplexní strategie, při kterých oslovuje stále větší a různorodější skupiny obyvatel. Její činnost se tedy neomezuje pouze na vzdělávání ve smyslu výuky žáků, ale prostřednictvím mnoha dalších aktivit zároveň rozvíjí

nový pohled na vzdělávání jako celistvé formování člověka prostřednictvím širokého spektra činností, zejména v jeho součinnosti s ostatními, v rámci pospolitosti. Tento přístup nutně způsobuje, že škola zároveň ztrácí výlučné postavení určujícího činitele ve vzdělávání, což je však v tomto pojetí i jediným možným východiskem: „Školy je třeba nahlížet jako otevřené instituce, které hledají partnery a oporu, aby současně získaly o to větší autoritu a opodstatnění své existence.“²⁷²

Důkladnému popisu nové podoby fungování škol – především tzv. komunitních škol jako modelu naplňování těchto nových úkolů v praxi – jsem se podrobně věnovala ve druhé a především ve třetí části práce (případová studie školy). Základními opěrnými pilíři komunitních škol jsou především otevřená a vnímavá komunikace a spolupráce nejen napříč školou, tedy mezi vedením školy, učiteli a žáky, ale též s aktéry vzdělávání mimo školu, především rodiči, zřizovatelem školy, místními občanskými sdruženími, organizacemi a firmami stejně jako s jednotlivci. Motivovanost, aktivizace a angažovanost komunity jako následek tohoto snažení je zároveň podmínkou dalších změn, rozvoje komunity a realizace cílů komunitního vzdělávání.

Škola je díky svému specifickému postavení v rámci své lokality ideálním pojítkem mezi nejrůznějšími skupinami obyvatel, je v jistém smyslu hybatelem a zároveň odrazem kulturní a občanské úrovně komunity. Není jiné organizace v obci, která by mohla tyto aktivity v úplnosti suplovat a oslovovat tak velké a různorodé množství obyvatel. Komunitní školy se díky naplňování tohoto potenciálu stávají jedním z nepominutelných prostředků k dosahování cílů celoživotního vzdělávání v komunitě.

²⁷² LAUERMANN, M. Komunikace školy s veřejností. *Moderní vyučování*. s. 16.

Seznam použitých pramenů a literatury

Tištěné publikace a články z odborných časopisů

1. BALEJOVÁ, J., a kol. Škola – kulturní a vzdělávací centrum obce. *Učitelské listy*. 2003/04, roč. 11, č. 9, příl. s. 1. ISSN 1210-6313.
2. BARTOŇOVÁ, E., [autor interview] HRUBÁ, J. Liberecký kraj už ví, jak přiblížit vzdělávání dospělým. *Učitelské listy*. 2003/04, roč. 11, č. 7, s. 2-3. ISSN 1210-6313.
3. CIHOŇOVÁ, I. Kam se ubírá komunitní vzdělávání? [část] 1. Co je to komunitní vzdělávání. *Učitelské listy*. 2007/08, roč. 15, č. 6, příl. s. 4. ISSN 1210-6313.
4. CIHOŇOVÁ, I. Komunitní vzdělávání. *Učitelské listy*. 2003/04, roč. 11, č. 5, s. 18-19. ISSN 1210-6313.
5. EMMEROVÁ, K. Seminář o komunitním vzdělávání (Preparation and Realisation of Community Projects in the Field of Civic Education). *Pedagogika*. 2001, roč. 51, č. 1, s. 132-133. ISSN 0031-3815.
6. HARTL, P. *Komunita občanská a terapeutická*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-45-1.
7. JŮVA, V., JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6. rozšíř. vyd. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.
8. KOŘÍNEK, M. *Metody a techniky pedagogického výzkumu : Učební text pro studenty pedagogických fakult pro postgraduální studium učitelů a školských pracovníků*. Praha : SPN, 1972.
9. KRAUSOVÁ, A. Jaké jsou požadavky na komunitní vzdělávání v soudobé společnosti? *Sociální práce*. 2004, č. 4, s. 118-128. ISSN 1213-6204.
10. LAUERMANN, M. Komunikace školy s veřejností. *Moderní vyučování*. 2003, roč. 7, č. 3, s. 16-17. ISSN 1211-6858.
11. LAUERMANN, M. Otevřená škola a lokální problémy. *Moderní vyučování*. 2001, roč. 7, č. 10, s. 14-15. ISSN 1211-6858.

12. LORENZOVÁ, J. Komunita a její role v občanské společnosti. In KRAUS, B., a kol. *Člověk-prostředí-výchova : K otázkám sociální pedagogiky*. Brno : Paido, 2001. s. 119-125. ISBN 80-7315-004-2.
13. LORENZOVÁ, J. Komunitní vzdělávání a komunitní škola. In KRAUS, B., a kol. *Člověk-prostředí-výchova : K otázkám sociální pedagogiky*. Brno : Paido, 2001. s. 137-142. ISBN 80-7315-004-2.
14. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.
15. MURPHY, K., NOVÁK, T. *Příručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*. Praha : Nová škola, 2005. ISBN 80-903631-1-3.
16. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. Praha : Tauris, 2001. Dostupné také z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/BilaKniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.
17. NEUMAUER, O. Komunitní školy po česku. *Učitelství listy*. 2001/02, roč. 9, č. 7, s. 7. ISSN 1210-6313.
18. PALÁN, Z. Celoživotní učení. In KALOUS, J., VESELÝ, A. (ed.). *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006. s. 25-38. ISBN 80-246-1262-3.
19. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
20. PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum : Uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
21. PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě : Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.
22. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
23. SKALKOVÁ, J., a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha : SPN, 1983.
24. VÁŇOVÁ, R., POLÁČKOVÁ, V., VALIŠOVÁ A., aj. Co je to otevřené vyučování. *Pedagogika*. 1993, roč. 43, č. 1., s. 63-68. ISSN 0031-3815.

25. VIK, V, [autor interview] STRAKOVÁ, J. Komunitní školy potřebujeme. *Moderní vyučování*. 2008, roč. 14, č. 3, s. 3-4. ISSN 1211-6858.
26. VIK, V. *Jak zavést komunitní vzdělávání do školy*. Praha : Nová škola, 2007. ISBN 80-903631-6-4.
27. VIK, V. Kam se ubírá komunitní vzdělávání? [část] 4. Výzkumy o komunitních školách. *Učitelství*. 2007/2008, roč. 15, č. 10, příl. s. 4. ISSN 1210-6313.
28. VIK, V. *Plán rozvoje komunitního vzdělávání*. Praha : Nová škola, 2004.
29. WALTEROVÁ, E., a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
30. WALTEROVÁ, E., a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

Elektronické zdroje

1. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* [online]. [Česká republika] : [s.n.], 13. 3. 2009 [cit. 2010-03-06]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/AV_evaluace_BK.pdf>.
2. *Brána pro venkov* [online]. 26-May-2008 [cit. 2010-04-05]. Definice venkovské komunitní školy. Dostupné z WWW: <http://www.branaprovenkov.cz/storage/1211788123_sb_definicevenkovskkomunitnkoly.doc>.
3. *Commission Staff Working Document : Lisbon Strategy evaluation document* [online]. Brussels : European Commission, 2. 2. 2010 [cit. 2010-02-27]. Dostupné z WWW: <http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf>.
4. *Communication from the Commission : Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* [online]. Brussels : Commission of the European Communities, 21. 11. 2001 [cit. 2010-02-26]. Dostupné z WWW:

- <<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf>>.
5. *Communication to the Spring European Council : Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon Strategy* [online]. Brussels : Commission of the European Communities, 2005 [cit. 2010-02-24]. Dostupné z WWW:
<http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/COM2005_024_en.pdf>.
 6. *Community School Standards* [online]. SmallNuke, 2005-2006 [cit. 2010-04-10]. Partner Organisations. Dostupné z WWW:
<<http://communityschoolstandards.org/index.php?go=Content&id=4>>.
 7. *Community School Standards* [online]. SmallNuke, 2005-2006 [cit. 2010-04-10]. Project Background. Dostupné z WWW:
<<http://communityschoolstandards.org/index.php?go=Content&id=2>>.
 8. DELORS, J., et al. *Learning: The Treasure Within : Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* [online]. Paris : UNESCO, 1996 [cit. 2010-02-21]. Dostupné z WWW:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590Eo.pdf>>.
 9. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [2007] [online]. [Česká republika] : MŠMT, 2007 [cit. 2010-03-08]. Dostupné z WWW:
<<http://www.msmt.cz/ministerstvo/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-cr>>.
 10. *Facing the Challenge : The Lisbon strategy for growth and employment* [online]. Luxembourg : European Communities, 2004 [cit. 2010-02-24]. Dostupné z WWW:
<http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/kok_report_en.pdf>. ISBN 92-894-7054-2.
 11. FAURE, E., et al. *Learning to be : The world of education today and tomorrow* [online]. Paris : UNESCO, 1972 [cit. 2010-02-20]. Dostupné z WWW:
<http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf>. ISBN 92-3-101017-4.
 12. *Implementační plán Strategie celoživotního učení* [online]. [Česká republika] : MŠMT, 2008 [cit. 2010-03-09]. Dostupné z WWW:
<<http://www.trutnov.cz/download.asp?id=7462>>.
 13. KALLEN, D., BENGTSSON, J. *Recurrent Education : A strategy for lifelong learning* [online]. Paris : OECD, 1973 [cit. 2010-02-20]. Dostupné z WWW:

- <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/37/86/7e.pdf>.
14. LAUERMANN, M. *Komunitní škola* [online]. 24. 1. 2010 [cit. 2010-03-29]. Jak rozumět pojmu komunitní škola? Dostupné z WWW: <<http://komunitniskola.blogspot.com/2010/01/kazdy-kdo-by-chtel-alespon-trochu.html>>.
 15. LAUERMANN, M. *Komunitní škola* [online]. 24. 1. 2010 [cit. 2010-03-29]. Trocha teorie z nenudné historie komunitní školy. Dostupné z WWW: <<http://komunitniskola.blogspot.com/2010/01/trochu-teorie-z-nenudne-historie.html>>.
 16. LAUERMANN, M. *Komunitní škola* [online]. 29. 1. 2010 [cit. 2010-03-30]. Odraz konceptu komunitní školy v ŠVP - výběr z "Analýzy připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol" MŠMT. Dostupné z WWW: <<http://komunitniskola.blogspot.com/2010/01/odraz-konceptu-komunitni-skoly-v-svp.html>>.
 17. LAUERMANN, M. *Komunitní škola* [online]. 29. 1. 2010 [cit. 2010-03-30]. Pojetí komunitní školy v ČR. Dostupné z WWW: <<http://komunitniskola.blogspot.com/2010/01/pojeti-komunitni-skoly-v-cr.html>>.
 18. Mapa působnosti NSVKŠ. *Brána pro venkov: Newsletter Národní sítě venkovských komunitních škol se sídlem v Borech* [online]. Březen 2003, č. 3, [cit. 2010-04-06]. Dostupný z WWW: <http://www.branaprovenkov.cz/storage/1270478179_sb_newsletter3.pdf>.
 19. *Memorandum o celoživotním učení : Pracovní materiál Evropské komise* [online]. [Evropská komise] : [s.n.], listopad 2000 [cit. 2010-02-26]. Dostupné z WWW: <<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm#pozn1>>.
 20. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. MŠMT, 2006 [cit. 2010-04-09]. 1. březen - Mezinárodní den komunitních škol. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/1-brezen-je-mezinarodni-den-komunitnich-skol>>.
 21. *Ministerstvo školy, mládeže a tělovýchovy České republiky* [online]. MŠMT, 2006 [cit. 2010-03-30]. Výstup z odborné diskuze k projektovým záměrům MŠMT v rámci OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost (datum konání 18. června v Opavě a 1. července

- 2009 v Brně). Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/vystup-z-odborne-diskuze-k-projektovym-zamerum-msmt-v-ramci-5>>.
22. *Národní Lisabonský program 2005-2008 : Národní program reforem České republiky* [online]. [Česká republika] : [s.n.], říjen 2005 [cit. 2010-02-28]. Dostupné z WWW: <http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/NPR_CZ_102005_pdf.pdf>.
 23. *Národní program reforem České republiky 2008-2010* [online]. [Česká republika] : [s.n.], říjen 2008 [cit. 2010-03-08]. Dostupné z WWW: <[http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/Narodni_program_reforem_CR_2008-2010_pdf\(1\).pdf](http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/Narodni_program_reforem_CR_2008-2010_pdf(1).pdf)>.
 24. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. 2008 [cit. 2010-02-28]. O projektu. Dostupné z WWW: <<http://www.nuov.cz/univ2k/projekt>>.
 25. *Pracovní dokument útvarů komise : Konzultace o budoucí strategii „EU 2020“* [online]. Brusel : Komise evropských společenství, 24. 11. 2009 [cit. 2010-02-27]. Dostupné z WWW: <http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/eu2020/docs/com_2009_647_cs.pdf>.
 26. *Presidency Conclusions : Lisbon European Council 23 and 24 March 2000* [online]. [s.l.] : [s.n.], 2000 [cit. 2010-02-24]. Dostupné z WWW: <http://consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm>.
 27. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007, se změnami provedenými k 1. 9. 2007 [cit. 2010-03-08]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
 28. ROGERS, A. *Infed* [online]. 2004 [cit. 2010-02-27]. Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm. Dostupné z WWW: <http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm>
 29. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha : MŠMT, 2007 [cit. 2010-02-20]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_CZU_schvaleno_vladou.pdf>.
 30. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku* [online]. [Česká republika] : [s.n.], únor 2003 [cit. 2010-02-28]. Dostupné z WWW: <http://www.nvf.cz/rozvoj_lz/dokumenty/strategie2003.pdf>.

31. Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2008, částka 103, s. 4826-4901. Dostupný také z WWW:
<http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakony/Uplne_zneni_SZ_317_08.pdf>.
32. VIK, V., VRZÁČEK, P. *Komunitní vzdělávání* [online]. Nová škola, o.p.s., 2005 [cit. 2010-03-30]. Stav komunitních škol v ČR. Dostupné z WWW:
<<http://www.komunitnivzdelavani.cz/index.php?page=1§ion=2&sub=2>>.
33. *What Schools for the Future? : Schooling for Tomorrow* [online]. [s.l.] : OECD, 2001 [cit. 2010-03-20]. Scenarios for the Future of Schooling, s. 77-98. Dostupné z WWW:
<<http://www.oecd.org/dataoecd/56/39/38967594.pdf>>.
34. *White Paper on Education and Training : Teaching and Learning - Towards the Learning Society* [online]. [s.l.] : [s.n.], 1995 [cit. 2010-02-21]. Dostupné z WWW:
<http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf>.
35. *Základní škola, Havlíčkovo náměstí* [online]. Základní škola, Havlíčkovo náměstí, 2006 [cit. 2010-04-09]. Občanské sdružení. Dostupné z WWW:
<<http://www.havlicak.cz/sdruzeni.php>>.
36. *Zpráva o plnění Implementačního plánu Strategie celoživotního učení za rok 2009* [online]. [Česká republika] : MŠMT, 2009 [cit. 2010-03-08]. Dostupné z WWW:
<http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Impl_report2009/ZPR2010imp.pdf>.
37. *Zpráva o plnění Národního lisabonského programu 2005-2008 (Národního programu reformy České republiky)* [online]. [Česká republika] : [s.n.], říjen 2007 [cit. 2010-02-28]. Dostupné z WWW:
<http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/Zprava_plneni_NPR_2_102007_pdf.pdf>.

Seznam příloh

Příloha A – Scénáře budoucnosti školy podle OECD

Příloha B – Rozhovory s respondenty

1. Rozhovor č. 1 ze dne 19. 4. 2010, respondent A – ředitelka školy
2. Rozhovor č. 2 ze dne 19. 4. 2010, respondent B – knihovnice školní knihovny
3. Rozhovor č. 3 ze dne 27. 4. 2010, respondent C – učitel, lektor vzdělávání dospělých a rodič žáka školy
4. Rozhovor č. 4 ze dne 5. 5. 2010, respondent D – účastník jazykového kurzu pořádaného školou, člen Klubu rodičů a rodič žáka školy
5. Rozhovor č. 5 ze dne 28. 4. 2010, respondent E – pracovník odboru školství městské části

Příloha A – Scénáře budoucnosti školy podle OECD

<i>The “status quo extrapolated”</i>	<i>The “re-schooling” scenarios</i>	<i>The “de-schooling” scenarios</i>
Scenario 1: “ <i>Robust bureaucratic school systems</i> ”	Scenario 3: “ <i>Schools as core social centres</i> ”	Scenario 5: “ <i>Learner networks and the network society</i> ”
Scenario 2: “ <i>Extending the market model</i> ”	Scenario 4: “ <i>Schools as focused learning organisations</i> ”	Scenario 6: “ <i>Teacher exodus – the ‘meltdown’ scenario</i> ”

Zdroj: *What schools for the future? : Schooling for Tomorrow* [online]. s. 79.

A. Pokračování současného stavu <i>(extrapolace – status quo)</i>	1. Udržování byrokraticky řízených školských systémů <i>(tradiční model školy)</i>
	2. Pokračování odlivu z učitelství <i>(krizový model školy)</i>
B. Posilování funkcí školy <i>(rescholarizace)</i>	3. Školy jako hlavní střediska společenského života obcí <i>(model komunitní školy)</i>
	4. Školy jako organizace zaměřené na procesy učení <i>(model učící se školy)</i>
C. Zanikání funkcí školy <i>(descholarizace)</i>	5. Sítě učících se v podmínkách společnosti sítí <i>(učební sítě)</i>
	6. Uplatňování tržních principů ve vzdělávání <i>(tržní model školy)</i>

Zdroj: WALTEROVÁ, E., a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl.* s. 462.

Příloha B – Rozhovory s respondenty

1. Rozhovor č. 1 ze dne 19. 4. 2010, respondent A – ředitelka školy

Vy se ptáte na komunitní vzdělávání, já bych k tomu jen chtěla říct, že jsem to nechápala jen jako vzdělávání. Já jsem tu učila od roku 1994 a od roku 2000 jsem v ředitelně – a to bylo období, kdy bylo málo dětí. Jednak já jsem svým založením takový „sdužovací“ člověk, ale jednak jsem si říkala, že by bylo dobře, kdyby škola měla takové postavení v rámci komunity, že kdyby tady nebyla, tak by to lidem vadilo. Že by se za ni postavili. Protože nám pořád říkal pán z odboru školství, že spojením nás a dalších dvou škol by vznikly dvě pěkné školy a z naší budovy že by byl soud – tahle nás masíroval. Takže to bylo jednak moje založení a jednak i tahle nutnost. A také jsem chtěla, aby i rodiče se do školy dostali častěji, aby vlastně byli na naší straně. Pak jsem se setkávala s tím, že hodně rodičů, když vešlo do školy, tak říkali, jak je chytlo něco za žaludek. (...) Navíc, jak jsem říkala, jsem sdužovací, tak jsem vstoupila do místního občanského sdružení, které se taky chystalo dělat různé aktivity, a začala jsem psát granty. A navázali jsme na tradiční věci. (...) Samozřejmě, že jsme nabízeli rodičům výuku jazyků, aerobik, jógu, orientální tance a tak dále, ale nebrala jsem to tak, že jde jen o vzdělávání. Takže jsme navázali na tradici. Tady u nás se chodil deset let tradiční okruh, pochod, který trval od roku 1979, roku 1989 bylo deset ročníků. A my jsme to v roce 2002 obnovili a pokračujeme v tom – to je asi naše nejúspěšnější akce. Pak jsme začali jezdit na hory – mohli jet i rodiče s dětmi, nebo jen samotné děti. A to už jezdíme také několik let. Potom na konci června máme festival, což vyšlo z toho, že tu chodili do školy muzikanti a že na závěr uspořádali koncert. A moji devátáci přišli s tím, že by taky na konci chtěli uspořádat koncert – a z toho to vzniklo. Oslovili pana starostu a ten nám na to dal peníze, takže vlastně letos už to bude desátý ročník.

A zapojily se do toho ještě nějaké jiné organizace nebo je to jen vaše iniciativa?

Je to naše iniciativa. (...) Pořádáme tam tombolu, na kterou přispívají z naší městské části různé subjekty a dávají věci do tomboly. Výtěžek ze vstupného, které je dobrovolné, dáváme místní praktické škole. Tyhle akce jsou asi nejvíc otevřené veřejnosti. Jinak pořádáme i Den otevřených dveří a máme vždy nějakou jednotnou myšlenku, kterou třídy zpracovávají – samozřejmě podle úrovně a podle věku. Pak máme Vánoční jarmark, na který chodí hodně lidí. A teď v sobotu bude další akce, přijdou sem rodiče a děti – do školy, ale v jiné roli.

Učitelé tu chystají takové veselé atrakce a rodinné týmy v nich bojují. Zároveň Klub rodičů přitom ještě dělá burzu a soutěž v pečení koláčů. Je to tak, že sem opravdu přijdou i ostatní lidé, nejen rodiče.

Jinak potom v roce 2004 nebo 2005 jsme se účastnili školení komunitních koordinátorů pro ředitele a jednoho dalšího člověka ze školy, tak jsme tam chodili s děvčetem, které je teď naší školní psycholožkou. Takže jsme se v tomhle oboru vzdělávali. A naše městská část vypisuje granty na projekt, kterému říkají Otevřená škola. Já jsem se je snažila přesvědčit, aby nevypisovali peníze na jednotlivé akce, ale aby podporovali právě koordinátora a aby dali peníze škole na to, co si škola naplánuje, že by ten rok chtěla dělat. Což se moc nedaří, ale já to vždycky napíšu a oni nám docela peníze dávají. Takže ještě děláme fotbalový turnaj, volejbalový turnaj a teď se spoluúčastníme místních společenských akcí, jako byl ples. Prostě máme všude svoje „drápky“.

Co se týká vzdělávání, tak nabízeli bychom, nebo nabízíme víc, než veřejnost přijme... Já mám pocit, že tady jsou lidé hodně aktivní až do vysokého věku, a také je to jednodušší v tom, že je to město, tak si vyhledávají asi spíš kurzy mimo školu. Takže senioři chodí na počítačové kurzy – to je velmi oblíbené a vede to šikovný pan učitel. Díky grantu to mají zadarmo, takže se tu v úterý vždy scházejí. Potom se nám podařilo vybudovat knihovnu, která je zařazená do sítě knihoven u ministerstva kultury a fungujeme zároveň i jako knihovna pro veřejnost. (...) Máme knížky i díky darům a máme poměrně hodně svazků. (...) Taky jsme plánovali, že by se tu i jednou měsíčně mohli setkávat v knihovně senioři, aby si mohli popovídat a něco přečíst... A to se nám nedaří, to je docela škoda. Zatím na to nemáme prostory, bohužel, ale přemýšlím i o mateřském centru. Jedině až se „vylidní“ školka – jedno oddělení máme přímo ve škole – tak tam potom, myslím, bude buď seniorské nebo mateřské centrum, nebo obojí.

Kromě toho tak dvakrát do roka pořádáme v knihovně besedy a měli jsme tu i známé osobnosti, spisovatele, malíře – když je to zvučné jméno, tak lidé docela přijdou. A pak paní knihovnice – vedle všech knihovnických akcí – dělá akce pro předškolní a mladší školní děti. Každý třetí čtvrtek v měsíci pozve prarodiče a rodiče s malými dětmi a čtou a dramatizují si to. Takže jednak vedeme ke vztahu ke knihovně a jednak i k porozumění textu, protože to pak malují anebo dramatizují. (...) Pak máme dole keramickou dílnu a tzv. dřevěnou dílnu. Dřevěná dílna je jen pro děti, ale rodiče tam rádi chodí taky. (...) A na keramiku chodí jak předškolní děti a děti školního věku, tak večer i dospělí. Ale měla jsem představu pořádat

třeba kurzy vaření, protože máme cvičnou kuchyňku, ale to se nám zatím taky nepodařilo „rozpohybovat“. (...) Co se týká jazyků, tak italština je stálá v tom, že je jednak výborná paní učitelka, a jednak že tu bydlí, takže ji lidé znají. Začalo se několikrát s angličtinou a vždycky po půl roce to uvadlo. To je vždycky v závislosti na lektorovi. (...)

Přiznám se, že jsme se dobrali do nějakého stavu, ze kterého teď už nevím, jak dál. Teď už by to opravdu chtělo člověka, kterého bychom mohli zaplatit a který by zjišťoval zájem a potřeby lidí, organizoval to, například hledal někoho na besedy... Já jsem tomu věnovala a věnuji hodně času, ale škola je taky důležitá. (...) Řekla bych, že už tak tři roky – dva roky jistě – zatím nejdeme dál. Za stávajících podmínek, které máme, si nedovedu představit, že bych ještě odpoledne něco zařizovala... Mě to samozřejmě baví, ale není čas. Myslím, že by to klidně mohl dělat člověk zvenku, že by to nemusel být zaměstnanec školy, ale buď aktivní důchodce nebo „před-důchodce“, který by chodil s nápady, koho pozvat a co by se dalo udělat. Nebo i maminka na mateřské dovolené. My dostáváme jako grant určitou částku na rok s tím, že z toho celoročně platíme lektora na počítačové kurzy. Pak pořádáme sportovní turnaje a festival, a to vše také stojí peníze, a ještě z toho platíme výpomoc v knihovně... Takže ta částka je nakonec ještě málo a na koordinátora nám zatím nezbyvá. Já jsem ráda, že jsme se dostali do toho stavu, že rodiče už nebolí břicho, když k nám přijdou, a že když někdo přijde s nějakou aktivitou, (...) tak my samozřejmě souhlasíme. Ale teď už nevím, jak to posunout dál.

Takže si myslíte, že koordinátor bude v budoucnu potřeba?

Já si myslím, že ano. Škola by měla být určitě místem, kam by mohli lidé chodit. A jako cílové skupiny vidím hlavně maminky s dětmi na mateřské dovolené, protože je možné děti zabavit a maminky se mohou učit pracovat s počítačem, nebo něco, co potom využijí po návratu do zaměstnání. (...) Nebo seniory – než aby jezdili někam autobusem, nebo daleko pěšky. (...) Lidé produktivního věku se pravděpodobně zapíší na kurz někde cestou z práce. Možná ještě pořád cítí tu školu jako školu...

Zmínila jste, že jste použili i dotazník – jak to probíhalo?

(...) My jsme si říkali, že jsou třeba nějaké potřeby, o kterých nevíme, tak jsme udělali dotazník. Možná byla chyba, že byl poměrně rozsáhlý, taky možná mohl být online... to byly asi takové začátečnické chyby. Ptali jsme se, co by lidé chtěli, aby ve škole bylo, co jim tu chybí za kurzy a za vzdělávání. Lidé nás pochválili, ale žádné převratné věci se nerealizovaly. (...)

Jakým způsobem informujete veřejnost o aktivitách, které pořádáte?

Máme web, pak máme časopis, kam píšu, a máme aktuality na portálu městské části (...) Pak máme hromadnou e-mailovou poštu, takže rozesílám nabídky a doufám, že si to i lidé řeknou. Máme vývěsku před školou, informace dáváme i do družiny. Uvažovali jsme i o schránkové metodě, v případě nějakých novinek, to je taky možnost.

Podporí vás nějaké místní organizace v aktivitách i finančně?

Finančně ne. Do tomboly věcně, ale finančně ne. Obec nám vlastně ještě na festival přispívá na zvukaře a na pódium... takže obec o to celkem stojí. (...) Vzdělávací aktivity si lidé platí, senioři mají počítačové kurzy zadarmo a lektora platíme z grantu. Sportovní aktivity – nájem hřiště a ceny – hradíme také z grantu. Ještě k tomu ale vždycky potřebuju nějaké lidi. (...) Já je pak odměním v rámci odměn, když dělají něco mimo školu. (...) Jinak to zařídím já, moje rodina, moji známí... Je to obtížné v tom, že tahle činnost se dá dělat „ze zlatého srdce“, ale když někdo stráví sobotu tím, že sedí v lese a chystá nějaký úkol – tak samozřejmě, na konci pečeme buřty a podobně, ale je milé – a teď to není o nějakém velkém množství peněz – když dostane i odměnu. (...) Já to беру tak, že je to PR, reprezentace školy, pomáhá nám to v dobrém jménu školy. (...)

Spolupracujete ještě nějakým způsobem se zřizovatelem nebo s místními organizacemi?

S místním občanským sdružením organizujeme Den dětí a Svatováclavské slavnosti, teď byl ten ples. Tím, že jsem ve výboru sdružení, tak to jde... Tam jsme taky napsali granty – na místní sport. Primárně je to opět cíleno na starší lidi, ale samozřejmě to bude pro všechny, s tím, že senioři budou nějak zvýhodněni. Máme tu sportovní areál, tak tam budeme učit, jak se hraje petanque, vyzkoušejí minigolf, kopnou do brány nebo hodí na koš, zase tam bude pečení buřtů. (...) Tady se lidé docela rádi scházejí a když se povede počasí, tak jsou ty akce hodně navštěvované. Lidé s tím počítají, tady je to taková vesnice...

Spolupracujete ještě nějak jinak se zřizovatelem – že byste se například vy jako škola zapojili do projektů, které jsou důležité pro městskou část?

Oni po nás hodně chtějí, ale zase všechny školy jsou opravené a ta podpora je značná ve všech aktivitách... Když je nějaký projekt městské části, tak se do něj zapojíme samozřejmě taky. (...) Městská část je poměrně bohatá, takže chystá různé aktivity – ať už Den pro zdraví, kdy dělá přehledku všech možných organizací, které mají co do činění s primární prevencí. Při té příležitosti vyzývá různé subjekty... Já tady mám sdružení učitelů, které dělá zážitkovou

pedagogiku, což jsou právě zážitkové kurzy, které i my bereme u nás jako důležitou část prevence. (...) Taky je docela dobrá veřejná služba – ten, kdo žádá o grant, musí napsat, co má v plánu v tzv. veřejné službě. (...) A mě se to s přibývajícím věkem samozřejmě líbí – aby děti neztrácely pocit sounáležitosti, nebo aby vůbec věděly, že senioři existují. Takže každý žadatel o grant má vypsáno, s kým se může spojit – my jsme se spojili s domem důchodců a naše psycholožka tam s dětmi chodí. Nejdříve jsme začínali tak, že jim tam šly zazpívat, zahrát. Potom udělala výtvarnou dílnu, kde si něco vyráběli – svíčky, nebo něco pomocí jednoduchých výtvarných technik. Děti jim obměňují v návštěvní místnosti obrázky a teď – to se mi líbí – sepisují to, co jim stařečci vyprávějí, svoje příběhy, a děti z toho dělají nějaký literární útvar. (...) Je to asi smysluplné, když to není jen na papíře... Takže jednou měsíčně tam děti na dopoledne jdou a samozřejmě komunikujeme s paní ředitelkou, co by se jim hodilo. Tak to byl od zřizovatele myslím docela hezký nápad.

A pro děti je to v rámci výuky?

My máme ve školním vzdělávacím plánu osobnostní výchovu, jsou to dvouhodinovky jednou za čtrnáct dní, takže tam vždycky jdou v rámci tohoto předmětu. Přetáhnou třeba o hodinu, ale je to v rámci toho.

Jak funguje na škole žákovská samospráva?

Já mám velice šikovného pan učitele na dějepis a občanku, který ze začátku říkal: Co my můžeme? Ale na druhou stranu teď poslední zhruba dva roky už přichází parlament s různými nápady. Pak mi vždycky přepošlou zápis, navrhují řešení, já jim vysvětluju, proč něco jde nebo nejde. Zároveň je ten pan učitel zapojuje... Jako škola máme adoptovaného sirotka v Africe, takže oni každý rok musejí vymýšlet nějakou akci, abychom si vydělali na příspěvek. A chystají různé věci... Teď je tam vyvěšená soutěž – už asi třetí ročník místní fotosoutěže, kam děti posílají fotky, a pak se dělá dražba a prodej těch nejlepších. Aby se to nejmenovalo parlament, tak vymýšleli název. A to byla taková celoškolní diskuze o tom, jak by se ten parlament měl jmenovat. A nakonec pak vymysleli, že se bude jmenovat Kruh. Ale líbil se mi spíš ten systém, že se o tom nejdřív bavili v parlamentu, pak to diskutovali ve třídách... Dokonce devátáci udělali i nějakou znělku, spot, kterým vyzývali, aby se děti zamýšlely nad tím, jak by se to mohlo jmenovat. Byly tu všude flipy a děti lepíkovaly... Takže ten systém se mi líbí. Vlastně se už i volí, před volbami si dělaly volební kampaň a tak... Věci jdou pomalu, člověk si říká: Co oni můžou? Vždyť stejně nic moc nezmůžou... Ale oni si najdou věci, ve kterých mohou být užiteční. V té souvislosti mě ještě napadá, že máme i dobrý

Klub rodičů. (...) Teď už je to opravdu emancipované sdružení, které nám hodně pomáhá. Třeba výdělek z burzy, která se pořádá dvakrát ročně, dají škole na učebnice. Teď budeme mít už potřetí společenský večer v místním hotelu a to taky pořádá Klub rodičů. Takže to jsou taky pomocníci. Jedna z maminek přes školu zadala dotazník, kudy chodí děti do školy a ze školy, protože se jí nelíbila dopravní situace, (...) že tu na některých místech není jediný přechod pro děti. (...) A šla na odbor dopravy a životního prostředí – a už je tam přechod a už tam udělali chodník. (...) Hodně škole pomáhají. Třeba ten ples – zaplatí se nájem hotelu a co zbude, jde zase škole. Takže před dvěma lety jsme za to mohli koupit kopírku. Tím hodně škole pomáhají.

To zní opravdu dobře...

Já mám jen ráda, když mají věci svůj vývoj. Chtěla bych – ale možná že je to už úkol pro někoho jiného, asi nelze nic uspěchat... V tuhle chvíli by možná chtělo si na to opravdu sednout, udělat nějakou partu lidí z veřejnosti a tady ze školy a říct si, co by se dalo dělat a jak to zajistit, aby se to rozvíjelo dál, aby opravdu lidé tu školu víc využívali... A jestli vůbec – třeba si dáváme cíle zbytečně veliké. Prostě to není to, na co slyší. (...)

Nám už se sem ale teď nic nevejde. Školku máme tady kousek dál, ale jak je těch dětí teď hodně, tak ze skladu nábytku se udělalo jedno krásné oddělení mateřské školy se samostatným vstupem ze dvora. Tak až za nějakých sedm, osm let opadne ten dětský boom, tak si tam dovedu představit – protože tam jsou sociálky, sprchy, kuchyňka – že se tam mohou dopoledne scházet matky s dětmi, mohou se vzdělávat, a odpoledne tam mohou být senioři. Ale nemá to teď ten vývoj, což mě mrzí... (...)

Zpracováváte si nějaký program rozvržení aktivit, projektů, financí atd. ve formě plánu komunitního vzdělávání?

No ono to souvisí. My jsme ho dělali v rámci toho projektu, ten trval dva roky, ale ono to teď není potřeba. Protože teď je to, jak jsem říkala, stejné... zatím trvá podpora městské části, takže já prostě vím, že třeba pochod dělá ta a ta skupina a kolik to řádově stojí. Když seženeme peníze navíc, tak pečeme buřty a objednáme divadlo pro děti. Ale vím, že mi stačí ta částka, kterou mi vždycky dá obec. A lidé jsou stálí. Akce, kterou pořádáme tady ve škole, je zase akce učitelů, aby rodiče viděli učitele zase z jiné stránky. A ti učitelé si to taky užijí. Tam nedám nikoho zvenku a na to nepotřebujeme žádné peníze, protože to všechno děláme z vlastních zdrojů. Když vezmu festival, tak vím, že jsou to čtyři lidé ze školy plus bývalí žáci a v den toho festivalu vím, že kdo bude moci přijít, ten přijde. Takže ty věci mají svůj termín,

mají svoje finanční požadavky a přijde mi, že není třeba plánovat. (...) Ale jak říkám, teď mi přijde, že nám došla – ne „šťáva“ na to, abychom to provozovali – ale že už to asi nevylepšíme. Takže o komunitním plánu vím, že má být, a že vlastně každé plánování je dobré k rozvoji. Teď jsme se ale fakt dostali do takového... No, to je dobře, že o tom i mluvíme, na příští rok si to budeme muset sepsat a nějakou věc tam přidat.

Podílí se nějakým způsobem na plánování i paní knihovnice, o které jste mi říkala, že Vám s aktivitami hodně pomáhá?

Na tom plánování ne. Ona plánuje věci kolem knihovny. A ještě jsme součástí redakční rady místního časopisu, takže jsme obě v redakční radě a scházíme se v knihovně. Co se děje kolem knihovny, to je její parketa. Ona už sama vymýšlí, co by se dalo, a hledá sama granty a jaká akce by se dala uspořádat.

Takže byste řekla, že roli komunitního koordinátora suplujete Vy?

Tak. V podstatě se to tak dá říct, že se to u mě sbíhá. A já chodím a tak to „postrkuju“.

A hraje v tom nějakou roli i paní psycholožka, která se společně s Vámi zúčastnila v školení komunitních koordinátorů?

Ano. Ona tady pořád je a v těch akcích také funguje. Jen za to není extra placená a působí tu i jako školní psycholožka. Docházejí k ní i rodiče, ale nemá teď ten rozsah. Kontakt s veřejností je spíš přes paní knihovnici.

Jsou všechny aktivity, které se ve škole konají pro veřejnost, organizovány školou, nebo pro některé z nich jen pronajímáte prostor?

Něco tak a něco tak. Pro něco jen pronajímáme a něco sami organizujeme, z řad učitelů.

Mluvily jsme už o tom, že v rámci osobnostní výchovy žáci docházejí do domova důchodců. Snažíte se ještě nějak jinak přímo ve výuce aplikovat témata z komunity?

Děti nám pomáhají v tom, že když se dělá nějaká akce, tak pomáhají dělat plakáty, navrhnou, jak by mohly být. Když je festival, tak obcházejí a házejí do schránek letáčky s oznámením, že bude hluk. Takže o těch všech akcích vědí a takhle se zapojují. Třeba nám i pomáhají organizovat dny dětí pro veřejnost, samy si vytvářejí pout'ové atrakce atd. A to je potom už nad rámec výuky. Jednu dobu pořádaly pro mladší děti nějakou bojovku. Já jsem to brala tak, že když někomu připraví hru, nebo zahrají pohádku, tak pak těm malým dětem nebudou ubližovat. Že se seznámí. Děláme tady ve škole Den dětí – osmáci a devátáci chystají pout' a musejí pak dětem pomáhat, aby to absolvovaly... A všímají si těch dětí, které opravdu

potřebují pomoci. Tak jsem si vždycky říkala, že když chodí s těmi dětmi za ruku po atrakcích, tak jim pak nebudou nastavovat nohu na chodbě. Dělali jim turnaje... a to jsem teď taky trochu nějak pustila. To jsem předala učitelům, parlamentu. A je pravda, že na učitele je toho taky hodně, to je právě ta souvislost. (...)

Vidím tu letáček na projektové vyučování – děláte často projekty?

Projekty jsou. Je to složité v tom, že pod projektem si každý představí něco jiného. Opravdový projekt jsem dělali jeden den – projekt „Bobík“. Děti vymyslely, že jim vadí bobky od pejsků na trávě. Tak „ovlajčkovaly“ všechny bobky od psů, co byly na trávě, a na těch vlaječkách bylo: Líbí se vám to takhle? Nevšimli jste si támhle těch sáčků? Takže to byl opravdový projekt, s tím, že děti si vybíraly téma a opravdu ho zpracovaly a napsaly panu starostovi. To byl projekt... Jinak říkáme projekty i menším věcem, které děláme. Některá témata ani nejdu zpracovat jinak, takže projekty musíme v rámci výuky dělat. Máme přírodovědné projekty: ozon, kyselá dešť. (...) Pan učitel dějepisu a občanky má pracovní tábory – úžasný projekt. Vždycky jezdí po táborech, do Terezína atd. (...) Na prvním stupni mají odpady, projekty zdravé zuby, těch je spousta. Ale já bych to nenazývala projekty, ono se tomu říká integrovaná tématická výuka, kdy se spojí témata z různých oblastí do jednoho.

V budově školy funguje Dětské centrum – je součástí školy?

To je tady ve škole. Jedna třída je pronajata tomuhle subjektu. Bylo to v době, kdy dětí bylo málo. Ale pravda je, že to sem „natáhlo“ pak děti, které tam chodily na kroužky. Vlastně se dostaly do školy, poznaly tady to prostředí a někdy to byl ten rozhodovací moment, že sem pak šly do školy. Protože ta paní to dělá hodně kvalitně – teď je to taková miniškola, plus odpoledne nějaké kroužky, a taky pracuje s rodiči. Takže i když s tím místem na tom začínáme být špatně, tak zatím ji tady hájím, protože si myslím, že to dělá dobře. A také na některých věcech spolupracujeme. Teď třeba píšu grant na jazykový letní tábor s angličtinou, protože naše městská část podporuje jazykovou výuku. (...)

2. Rozhovor č. 2 ze dne 19. 4. 2010, respondent B – knihovnice školní knihovny

Mohla byste mi říci něco k činnosti knihovny – k akcím, které pořádáte nejen pro žáky, ale i pro rodiče a veřejnost?

Knihovna je otevřená celý týden, každý den, z toho dvakrát týdně do 18 hodin, což jsou tzv. hodiny pro veřejnost. Ale vzhledem ke složení dospělých čtenářů, kteří sem chodí, to

nedodržujeme. (...) Opravdu jim vycházíme vstříc, kdy kdo přijde, tak není problém. (...) Rodiče se většinou sami neregistrují, takže jsou čtenáři v rámci svých dětí, ale odhadovala bych to tak kolem 90 – 130 dospělých lidí, já nevím...většinou jsou to rodiče, důchodci, babičky dětí, většinou ženy. (...) Chodilo sem víc dospělých, než začala fungovat pobočka knihovny v D. (...) Spousta lidí začala chodit tam a pochopitelně tato knihovna už jim nestačí. (...)

Já jsem měla původně mnohem víc aktivit vymyšlených, chtěla jsem se zaměřit na důchodce, vymyslela jsem takový Klub aktivního života, ale přišel tam jeden člověk... Zkoušela jsem to, ale není zájem, a já jsem pochopila proč: aktivní lidé sem nebudou chodit, ti mají svých vlastních aktivit dost, a ti, co jsou zalezlí, tak ti sem nepřijdou... Protože chodím do Sokola, tak jsem dělala největší propagaci v Sokole – tam jsou ty aktivní ženské, které chodí cvičit a něco pro sebe dělají, a ty mi vysvětlily, že ony odpoledne nemůžou. Hlídnou děti, chodí na univerzitu třetího věku, chodí bruslit, sportovat... a na to nemají čas.

To je na jednu stranu hezké...

No, bohužel se ale nepodařilo přitáhnout ty lidi, kteří jsou zalezlí doma. I když jsem dělala propagaci – dávala jsem letáčky na obchod potravin, na stanicích atd., kam lidi musí přijít. Oni se stydí. A víte, co je problém? Spousta lidí ze starší generace má jednak posvátnou úctu a jednak hrůzu ze školy, což je trochu problém... i třeba moje děti, když sem přijdou, tak říkají, že se na nich podepisuje ta bývalá atmosféra školy. (...) To co člověk prožil ve škole, to má prostě v sobě. (...)

No a když se vrátíme k aktivitám knihovny...

Já jsem si vymyslela takový program nebo pořad pro děti. Nejdřív jsem měla trochu naivní představu – protože děti opravdu strašně málo samy čtou, rodiče jim nečtou a děti znají strašně málo z dětské literatury. Tak jsem si představovala, že je budu seznamovat s dětskou literaturou, že si určíme jedno téma a něco si k němu přečteme. Ale děti mě z toho vyléčily, protože – ne že by znaly tolik – ale nevydrží poslouchat. Takže jsme to museli potom upravit, tak, že se vždy 15-20 minut čte, pak je nějaká dílna a pak je ještě hra. Je to hodinu a půl a aktivity se střídají. Jednak opravdu malé děti nevydrží u jedné činnosti – většinou jsou to děti kolem čtyř let do osmi, devíti let – a opravdu je zapotřebí střídat činnosti. Chodí s rodiči, takže využívám i jich – naposledy jsme skládali ptáčky, takže jsem maminkám dala návody a maminky pomáhaly dětem skládat. Ale mám představu, že by to měla být klubová činnost, ne: já přijdu a budu se bavit, ale že se všichni budou na tom podílet. A takovou maminku tady

mám jednu, která je ochotná, která je aktivní, jinak ostatní přijdou, sednou si a čekají, co bude. A já jsem měla představu, že třeba řeknou: nám by se líbilo, my bychom chtěli, já mám doma zajímavou knížku, já ji přinesu... že to bude klubová práce, že jsou všichni na stejné úrovni, ne, že tady je jeden člověk, který to vede, a oni musejí poslouchat. (...) A nakonec jsem docela ráda, že aspoň přijdou. To setkání je vždycky pravidelně každý třetí čtvrtek v měsíci, aby se to dobře pamatovalo. (...) Lidí chodí většinou kolem dvaceti, rodiče plus děti. A teď už je to tak, že jeden rodič sebou bere několik dalších dětí, takže přijdou tři, čtyři maminky a zbytek jsou děti. A chodí i děti ze základky, z prvních, druhých, třetích i čtvrtých tříd, ty chodí samy (...).

Pořádáte nebo plánujete ještě nějaké další akce?

Já bych plánovala, ale... třeba jsem zkoušela besedu pro rodiče, Co by měly děti číst a co číst dětem. A přišla jedna maminka a dvě paní učitelky. (...) Dala jsem letáčky do školky, do školy, paní ředitelka to psala ve sdělení rodičům. (...) Do určité míry to chápu, že je každý unavený z práce a už se jim nikam nechce. Ale o té besedě o četbě si myslím, že to nemuselo být marné, zdálo se mi, že by o to mohl být zájem... Alespoň rodiče z mateřské školy. (...)

Sem pravidelně chodí děti z druhé, třetí, čtvrté a páté třídy... a ty starší sem chodí taky, ale ne pravidelně a chodí si sem spíš pro školní četbu, nebo když mají referát a tak. Dospěla jsem k závěru, že školní knihovna by opravdu měla být pro děti v době, kdy se učí číst, a to by sem měly chodit intenzivně a měly by číst pravidelně a měly by tu mít zajímavé knížky pro to, aby je to bavilo. A děti od čtvrté a páté třídy už patří do veřejné knihovny, protože žádná školní knihovna nemůže městské knihovně konkurovat, na to nemá ani peníze, ani množství knih, prostě nic. Takže když je teď pobočka tady poblíž, jakmile ji otevřeli, tak jsem se dohodla a chodili jsme tam se třídami pravidelně každou středu dopoledne a provedla jsem exkurzemi komplet celou školu od druhé třídy počínaje. A snažím se vést děti k tomu, aby v té čtvrté, páté třídě už začaly chodit číst tam, protože tam mají větší výběr, prostě už jsou dospělejší. A školní knihovna by měla držet prvňáčky, druháčky, třetáčky, čtvrtáčky, tak, aby tady měli knížky, aby četba tady byla pestrá a zajímavá. Tak je tomu vlastně všechno z knihovnické stránky podřízeno.

Pomáhají vám v této činnosti i učitelé – motivují během výuky žáky, aby do knihovny chodili?

Někteří učitelé sem chodí, většinou musím být aktivní já. Teď byl třeba březen, měsíc čtenářství. Vyvěsila jsem na nástěnku do sborovny časový rozpis návštěv, aby se zapsali, kdy

přijdou, takže to zapůsobilo. Někteří učitelé chtěli besedy na nějaké téma, a někteří chtěli povídání o knihovně a knížkách a čas, aby si děti mohly půjčit. To si myslím, že je v podstatě neúčinnější. Mám zpracovaný program informační výchovy, ten je začleněný do školního vzdělávacího programu. Pro každý rok a pro každý ročník je tam několik témat.

Jak jste sehnali knihovní fond?

Škola nemá peníze. Předchozí pracovnice zároveň pracovala v časopise, kam chodí ukázkové výtisky, takže je nosila sem. Jinak rodiče občas přinesou nějaké knížky po dětech, dneska zrovna přijde jedna paní a přinese nám krabici knih. Takže to probereme a zapíšeme. Potom dělám Klub mladých čtenářů. Pracovník, který to dělá, je za to honorován. A já, místo abych byla honorována, tak za ty peníze objednávám nebo kupuji knížky pro knihovnu. (...)

Zapojujete se ještě do jiných školních aktivit pro veřejnost?

Knihovna se na nich podílí, pokud to má smysl, (...) různé dny otevřených dveří a to všechno. Dokonce má knihovna vlastní akci – Den pro dětskou knihu, je to vždycky před Vánoci. (...) Je to problém, když nejsou peníze, tak se toho zase tak moc dělat nedá. Je možné si pozvat autory, teď třeba budeme mít autorské čtení, ale když to těm lidem nezaplatíte, tak autor sem přijde vlastně z dobré vůle. Je to úžasné, komunitní školy jsou výborná věc, akorát na ně nejsou peníze. Dřív to byl projekt, který byl podložen finančně. Dneska už na to žádné peníze nejsou, dneska už to dělají ti lidé zadarmo, jsou aktivní, protože je to baví, protože si myslí, že to má smysl. (...) Vždyť si vezměte, že tady mají důchodci možnost se vzdělávat, učit na počítači, spousta věcí tady je. Je fakt, že město je veliké, je tady hodně možností, ale proč by musel každý jezdit až někam do horoucích pekel. (...)

Já bych řekla, že knihovna tady funguje tak přirozeně – někdo je nadšen, tak prostě s něčím pomůže, rodiče jsou spokojeni, tak nabídnou, že někoho seženou na besedu, nebo tak. Je to strašnej problém, otázkou je, na koho je ta komunitní práce zaměřená, a jestli ten, na koho je zaměřená, tuto potřebu má. (...) Vždycky to dělá parta lidí. Vždycky to je skupinka lidí a tady je nejenom komunitní škola, tady je i třeba aktivní Sokol. (...) A oni dodržují pořád tradici Sokolů, že Sokol není jen cvičení. Takže vydávají místní časopis, paní ředitelka i já jsme v redakční radě, a občas tam píšu. (...) Je to sice takový víceméně historický sborník, ale moc zajímavý časopis. (...) To jsou takoví úžasní starší pánové (...) a pro ně to je náplň času, oni se tím realizují. Navštěvují lidi své generace, pamětníky, od nich získávají informace, píší články. (...) Paní ředitelka se jim snaží pomoci, s tím časopisem, nabídla, že by sehnala sponzory. (...) Ale oni si to chtějí dělat sami, prostě je to dobrovolná činnost. (...) Náklad je

několik set, nebo kolem tisíce, Sokolové si to pak roznášejí, mají svoji distribuci, časopis je zdarma.

Jakým způsobem se na tomto místním časopise podílí škola?

Prací v redakční radě, poskytuje svoje prostory pro redakční radu, ta se schází přímo tady v knihovně. Časopis se taky distribuuje přes knihovnu, dospělí si sem pro něj chodí.

To se mi líbí, když místní organizace spolu v rámci obce spolupracují...

Ony to nejsou organizace, oni jsou to lidi. Organizace spolu nemůžou spolupracovat, spolupracovat můžou lidi... (...)

Takže takové trio organizací: Sokol , místní občanské sdružení a škola...

No, a když se tam podíváte, tak jsou tam v podstatě všude stejní lidé... někteří. Ne že jeden člověk je všude, ale prostě jsou tak porůznu...

3. Rozhovor č. 3 ze dne 27. 4. 2010, respondent C – učitel, lektor vzdělávání dospělých a rodič žáka školy

Vy jste jednak učitel na prvním stupni a jednak učíte ještě dospělé italštinu. Mě by zajímalo, jaký v tom vnímáte rozdíl nebo v čem je to jiné, v čem Vás to obohatilo a jak jste se k tomu vlastně dostala?

Jak jsem se k tomu dostala? Protože mě o to pravděpodobně někdo požádal... rozhodně to není výdělečná činnost, je to spíš taková snaha vyjít vstříc – skoro bych už řekla – přátelům. Musím zmínit místní specifikum, že my se tu v podstatě všichni známe, nebo hodně z nás se zná, protože jsme tu vyrostli. Takže rodiče mých žáků nejsou jen rodiče, ale většinou jsou to i moji spolužáci a známí. Známe se od dětství, takže když mě požádali, abych je učila italštinu, tak jsem jim vyšla vstříc...

A jaký v tom vnímáte rozdíl oproti výuce dětí?

No, určitě rozdíl je. Většinou dospělí jdou daleko rychleji a jsou daleko motivovanější než děti.

A byla jste nějak připravená na výuku dospělých, když jste studovala učitelství – že byste jednou mohla učit i dospělé?

Já jsem možná začala daleko dřív učit dospělé než děti, takže si myslím, že spíš mě někdy „demotivuje“ učení dětí (smích – pozn. A.H.). Ne, je to samozřejmě daleko těžší s dětmi než s dospělými, to vím. Dospělí většinou už umí gramatiku, dá se na ně jít daleko víc

„zhurta“. Většinou se učí slovíčka, protože když už se začnou v dospělém věku učit nějaký jazyk, tak mají silnější motivaci než děti. Děti by si to představovaly všechno hodně hravě a jdou daleko pomaleji kupředu.

Předpokládám, že mezi účastníky Vašich kurzů jsou i rodiče Vašich žáků, je to tak? Promítá se to nějak – bavíte se třeba o těch dětech nebo pomáhá Vám to potom nějak ve vztahu k dětem?

Jsou tam někteří rodiče našich žáků. Ve vztahu k dětem nevím, to těžko můžu posoudit. Je to tak, že ve třídě mám 26 dětí, z čehož minimálně 20 rodičů znám už déle, takže si většinou už s nimi tykám. Takže si myslím, že tohle úplně tak velký význam nemá, spíš je to tou místní komunitou.

Jste nějak zapojená do akcí pořádaných školou pro veřejnost?

(...) Myslím, že se všichni snažíme nějakým způsobem vypomoci, když je potřeba, když můžeme. To je školní akce, takže se všichni snažíme.

Máte nějakou zpětnou vazbu od místních lidí? Jak vnímají to, že je pro ně škola otevřená?

Já věřím tomu, že to vnímají jako samozřejmost, že už to tak běží, že škola je součástí obce. Samozřejmě je to něco, o co se snažíme, ale už se to stalo samozřejmostí.

Vnímáte své zapojení ve školních akcích pro veřejnost jako něco příjemného, co Vás baví, nebo je to pro Vás i zátěžové?

Tak samozřejmě to někdy je zátěž, když je to třeba v sobotu nebo v neděli nebo když je to ve vlastním volném čase. Na druhou stranu já mám také děti, které chodí sem do této školy, takže to zase bereme jako rodinnou akci. Myslím si, že je to všeobecně výchovné i pro moje děti, že vlastně vidím, že se také snaží pomáhat, seč můžou. Je to určitě výchovné, formativní. Je to dobrý způsob, jak trávit volný čas. Nevím, jestli čas, který bych ušetřila, bych strávila lépe.

Učila jste někdy i na jiné škole? Zajímalo by mě srovnání, jak se atmosféra školy odlišuje vzhledem k tomu, že škola je otevřená, a jestli se to promítá i do vztahu dětí a učitelů.

Pracovala jsem rok v Itálii, ale v Čechách ne. (...) Já věřím, že to má vliv. Určitě je tady škola vnímaná jako součást teritoria. Třeba i maminky, když je potřeba něco pro školu, tak jsou ochotny vyjít vstříc... I když ne všechny samozřejmě, to asi není ideální situace, chtěli bychom asi víc. Můžu to porovnat právě s Itálií, kde jsem žila, a tam zapojení veřejnosti do

chodu školy je desetkrát vyšší. To u nás tolik nefunguje. A vnímáme to i teď, když jezdíme s dětmi na výměnné pobyty, kde je potřeba nějaké součinnosti ze strany rodičů. My dokážeme „horko těžko“ něco uspořádat, ale nedokážeme zdaleka to, co dokáže ta partnerská škola. (...) Možná je to dané i tím, že jsme ve městě, a když vyjíždíme, tak vyjíždíme třeba do malé vesnice, kde se tou naší návštěvou víc „žije“. Kdežto tady těch návštěv je několik do roka a tak nějak se to ztratí v tom počtu dětí.

Promítají se ve výuce aktuální témata komunity?

Já myslím, že se určitě zúčastňujeme nějakým způsobem života komunity. (...) Teď třeba konkrétně s dětmi připravujeme nějaký program pro domov důchodců, což si myslím, že souvisí s komunitou. Na jednu stranu si děti připravují něco z literatury, učí se na tom samozřejmě určité dovednosti, které máme realizovat v rámci školního vzdělávacího plánu. Na druhou stranu je to prosociální, naučí se něco dělat pro komunitu. (...)

Jaký úspěch byste na komunitním programu realizovaném školou nejvíce vyzdvihla a co byste naopak doporučila zlepšit?

Já myslím, že přínosné je to, že už se to stalo normou, že už je to zaběhnuté. Samozřejmě by se dalo vždycky přidávat, ale nevím, jestli by ta pozitiva, která bychom získali, převážila negativa. Jde o to, že ne vždy všichni s tím souhlasí a není možné zatěžovat do nekonečna neustále ty stejné lidi. Určitě by to šlo nějak provázat ještě víc, otevřít se ještě víc veřejnosti, ale teď aktuálně si nejsem úplně jistá, jestli máme rezervy.

Máte ještě nějakou další zajímavou zkušenost s komunitním programem školy?

Já mám zkušenost svých dětí, které se ztotožňují se školou. To mi přijde hodně pěkné, že třeba do deváté třídy vnímají školu jako skvělé místo, které je součástí našeho života. Je to „naše“ škola. Což si myslím, že hodně dětí tak nevnímá. Ale to je moje osobní rodinná zkušenost – naše škola dělá tohle, my jsme to nějakým způsobem zařídili... Tady u nás vlastně chybí nějaké přirozené centrum, kromě kostela. (...) Já mám dvě děti, z čehož jedna už je ze školy pryč, druhá teď končí. Moje děti prošly školou od začátku a myslím si, že ji takhle vnímají. Určitě to působí i na ostatní lidi, když vidí, že i naše děti chodí sem do této školy a že je tady necháváme, nedáváme je na gymnázia. Myslím si, že to má určitě trochu dopad. Vypadalo by to rozhodně divně, kdyby naše děti sem nechodily.

Jak se Vám spolupracuje s rodiči? Zapojují se do chodu školy?

Jak kdo – to je stejné jako v pracovním kolektivu. Myslím si, že se utvoří vždy taková akční skupinka, která dělá hodně věcí. A stejné je to i u těch rodičů. Ale na to, že jsme docela

dost velká škola, tak si myslím, že počet těch rodičů není tak velký... Oni většinou jsou aktivní, dokud jsou děti malé, a pak s většími dětmi to opadá. S rodiči prvňáků se daleko lépe spolupracuje než s rodiči osmáků, devátáků. Máme určitě skupinu akčních rodičů, kteří dělají pro školu hodně, a pak máme takovou skupinu – nechci říct netečných, ale tak je to asi všude... Možná by nemělo žádný smysl, kdybychom donutili netečné něco dělat, protože když není motivace, tak to nemá smysl.

Jak rodiče škole pomáhají, spíše organizační nebo i materiální formou?

Konkrétně ve třídě mám maminku, která pomáhá materiálně, nakoupí třeba drahé barvy, na které bychom neměli peníze. Ale i časově – doprovodí nás někam, zařídí dopravu na školu v přírodě nebo takové různé aktivity. Myslím si ale, že to asi není úplně správně, tak by to nemělo úplně být. Škola by měla mít dost peněz na to, aby fungovala dobře a nemusela se spoléhat na to, jestli někdo dodá pomoc zvenku. Řekla bych, že někdy rodiče suplují materiální zajištění, které není, které nám chybí. To ale není stížnost na vedení školy, to je asi všude podobné.

Jakou zkušenost máte s žákovskou samosprávou, parlamentem, jak funguje?

Ssamozřejmě se snažíme. Jsou to děti, takže do určité míry některé věci úplně nechápou. Myslím si, že jsou určité nápady, které vzešly od dětí a podařilo se je zrealizovat, stejně tak jako jsou určité nápady dětí, které jsou prostě nereálné. Ale věřím, že má smysl děti vést k nějaké demokracii tohoto typu. Třeba v mé třídě – teď jsou pátáci – je hodně znát, že jsou k tomu vlastně od malička vedeni, protože oni jsou schopni si vyřešit svoje konflikty sami. V podstatě tam učitel funguje maximálně jako moderátor, rozhodně už ne jako nějaká autorita zvenku. Oni fakt fungují v podstatě sami. (...)

Já myslím, že to tak úplně nevnímáme jako komunitní aktivitu, že to je spíše taková „sousedská výpomoc“. (...) I když samozřejmě aktivity školy mají ten přesah, že chce škola být nepostradatelná a nezrušitelná. To je prostě jasná věc, dnes je konkurence vysoká.

4. Rozhovor č. 4 ze dne 5. 5. 2010, respondent D – účastník jazykového kurzu pořádaného školou, člen Klubu rodičů a rodič žáka školy

Většinou to v praxi funguje tak, že lidé za prvé přijímají aktivity školy, za druhé se na nich podílejí. Tak to asi má být, tak to ta škola nastartovala... To znamená, že občanská společnost tady nějakým způsobem žije. Tady – nejen tedy kolem školy – vznikla sdružení:

místní občanské sdružení, občanské hnutí, plus tedy ještě další. Takže teď všichni spolupracují a jejich aktivity se prolínají a různě se ovlivňují. Takže třeba my z místního sdružení jsme začali monitorovat dopravní situaci. Škola spolupracovala, dali jsme jí dotazník, který vyplnili. Pak se vlastně tato aktivita týkající se dopravy přesunula na Klub rodičů. Tam se vymýšlí různé akce: co by mohlo být zajímavé pro rodiče, co pro děti... Organizuje se ples, to je zase otevřené pro všechny, ale zároveň to vychází ze školy. Takže tam jsem vlastně příjemce – protože na tom plese si to všichni užijí a zároveň se podílíme na té organizaci, tedy hlavně Klub rodičů.

Jinak moje děti ve škole využívají počítače, knihovnu, nějaké sportovní kroužky. Využívají hřiště kolem školy a to, co škola poskytuje – ping-pongové stoly neustále. (...) Nejmladší dcera využívá kroužek flétny ve školce.

Kulturního a společenského vyžití je spousta. Zase to je naprosto prolnuté, protože lidé to organizují a zároveň se toho účastní se všemi rodinnými příslušníky a žijí tím. Jsou tu samozřejmě trhy, akce pro děti a rodiče pořádané učiteli ve škole, různé sportovní akce jak pro děti, tak i pro rodiče. Co se týče kulturních zážitků, tak hlavní akce je asi ples, který je spojený se stužkováním devátáků a dalšími aktivitami. Dalo by se říct, že tyto kulturní aktivity, které škola pořádá pro veřejnost, organizuje s Klubem rodičů. To je všechno propojené. To znamená, že Klub rodičů zajišťuje finance na spoustu věcí, které školy potřebuje, nebo co potřebují konkrétní rodiče – i sociálně slabší atd. To funguje tak, že ředitelka řekne, co potřebuje a na co jsou finance potřeba, a Klub rodičů se „zaktivuje“ a sežene peníze – vybere je, nebo uspořádá nějakou akci, třeba bleší trh nebo prodávání v soutěži dortů. Takže sežene peníze tímto způsobem. Plus třeba ten ples, kde se taky získají finance z tomboly atd. Takže je to naprosto propojené a zapojují se pořád noví a noví rodiče a zase další odcházejí, protože odcházejí děti ze školy, takže se zapojují zase jinde. I když teda platí, že pár stabilních aktivistů, takových těch neklidných lidí, co se angažují všude, tak na těch to vždycky stojí. Ale ti zase dokáží příležitostně získat další rodiče, kteří nikdy nic nezkusili a takhle to pořád jede dál. Takže se to pořád tak oživuje. A vlastně je vidět i na těch ostatních občanských sdruženích, co tady jsou, že ti lidé mají pořád jakoby větší a větší odpovědnost za prostředí, kde žijí. Já to srovnávám právě od dob, kdy se tady začínalo po revoluci. To jsme vlastně poprvé přišli s tím, že tu třeba nebylo žádné veřejné hřiště, to bylo strašné. A když jsme přišli na úřad, tak nám říkali: Co chcete? Máte zahrady. Takže než se vlastně to myšlení a všechny ty stereotypy proměnily, tak to taky trvalo.

S okolními organizacemi je dobrá spolupráce, ale existují i takové, se kterými není. Jako jsou nedorozumění mezi státy, tak jsou nedorozumění i mezi občanskými sdruženími. (...) Komunity samozřejmě přinášejí i tyto problémy, protože jsou tu lidi s různými názory. Jinak spolupráce se zřizovatelem školy je dobrá, hlavně tedy co se týče školy a toho místního sdružení. Tam si myslím, že to docela pořád postupuje dál.

Co se týče informovanosti a zapojení rodičů do chodu školy, tak paní ředitelka posílá různé maily a podobně. Ale pokud si někdo nečte maily, tak je to věčný problém. Pak se lidé ptají. Takže nejlépe se sdělují informace ústně, někdy se k tomu nabalují různé další informace. To tady funguje velice dobře, protože je to vesnička středisková. (...) Celkově bych řekla, že otevřenost pro rodiče je velká. Já jsem zažila řešení šikany ve třídě dcery a i když to tedy zpočátku skřípalo, tak nakonec jsme se opravdu dohodli s vedením školy a vyřešilo se to. (...) Takže já si myslím, že obecně vedení školy je za prvé tedy organizačně schopné, dokáže spoustu věcí, ale že se i snaží rodičům opravdu vycházet vstříc. Ale je to hrozně těžké, protože co rodič, to jiný názor. Nikdy se nezavděčí všem, ale myslím si, že je to pořád velice dobré. (...)

Efektivní využívání zdrojů – tak to si myslím, že se zvedlo ohromně. Od těch dob, kdy jsme s kamarádkou bojovaly za využívání hřiště, kam chodila družina. Tam se vybuchovalo první hřiště díky vstřícnosti úředníků, úřednic, které se nechaly přesvědčit matkami. Já jsem přesvědčila kamarádku architektu, aby udělala návrh, sehnala jsem všechny firmy, které dělaly hřiště v té době. Oni si to nakonec samozřejmě udělali po svém, měli své dodavatele, ne podle našich představ. (...) Ale něco tam udělali, takže si tam pak chodila hrát družina a samozřejmě děti z celého okolí. No a potom to pokračovalo dál, protože pak byl rok hřišť, a myslím, že se tehdy v rámci Evropské unie dostávaly různé granty. Takže i městská část začala do hřišť investovat peníze. Něco tady začali obnovovat sami a pak hlavně škola obnovila hřiště vedle školy, to obrovské sportoviště, plus ještě další hřiště na náměstí. To byla zase aktivita školy, paní ředitelky, kdy se to vlastně obnovilo díky nim. Takže tam zase chodila družina a je to samozřejmě otevřené i veřejnosti, tam je to využíváno pořád obrovským množstvím lidí.

No a využívání dalších zdrojů komunity, lidských i materiálních, o tom už jsme mluvily. To je ta propojenost. Protože lidé, kteří jsou členy místního sdružení, Klubu rodičů nebo mají děti ve škole, tak se účastní aktivit a zároveň pomáhají – nejen tím, že dodávají třeba sponzorské dary, peníze, samozřejmě pomoc, věnují tomu čas. To tu podle mého názoru funguje dobře.

Fundraising... (...) Získat pořádný grant, to je poloviční nebo celý úvazek pro jednoho člověka. Takže to je, myslím, věčný problém. O tom se v Klubu rodičů diskutuje pořád. Podávají se tam různé návrhy, kde by se daly peníze získat, a pak to ztroskotá na tom, že není nikdo, kdo by to obstaral. (...) Jediné, co k tomu mohu dodat, je to, že Klub rodičů získává finance, a to spíš drobnými aktivitami. (...)

A jaká je míra zapojení ostatních rodičů?

No, nikdy se nezapojuje většina, tak to prostě je. Každý má dost svých starostí a nemá energii ani chuť. Ne každý je povaha aktivní, ne každý je povaha společenská. Opravdu chápu, že třeba pracující matky nemůžou mít absolutně energii ani čas. (...) Je to určitě i o přístupu, že někdo chce občanskou společnost vybudovat, cítí odpovědnost, a někdo zase působí jinde, to je těžko posoudit. (...) Ale zase chodí na ty akce. Myslím, že hodně lidí chodí na akce, to opravdu místní využívají.

Pokud budeme mluvit přímo o kurzu italštiny, který navštěvujete, jak vypadá složení účastníků a jakým způsobem se o kurzu dozvěděli?

Iniciátorem byla paní učitelka, která tu italštinu učí. Ta má žáky a tím pádem zná rodiče, takže je to mix. Já jsem tam některé lidi neznala. Chodí tam třeba i mladý kluk, teenager... Myslí, že to je obojí – že to byli rodiče z okruhu její třídy, takže opravdu náhodní zájemci, plus třeba i její sestřenice, moji známí, já jsem její známá. Takže mix.

Co se týče využití těch dalších možností, které škola nabízí, tak si myslím, že se to rok od roku zlepšuje a čím dál víc lidí na ty akce chodí. Teď vlastně třetí rok je ples a připadá mi, že lidé zacítili, že už je to tradice. Dostalo se to do povědomí a lidé toho využívají. Určitě využívají i sportovní kroužky, břišní tanec, aerobic atd. Prostory ve škole určitě využívají, to pořád. Do knihovny chodí i babičky s vnoučky, já sama se tam občas zastavuji se svou nejmladší, nebo i sama. Takže možnosti poskytované školou lidé využívají. (...)

Pak do školy samozřejmě jezdí i lidé z okolních satelitních vesniček, protože vědí, že duch školy je pořád pohodový. (...) A ti se pak účastní těch aktivit taky, protože škola je přitáhne. (...)

No a ještě propojení s církví, této spolupráci je ředitelka nakloněná. Já tady organizuji adventní výstavu, takže je to zase takové otevření dveří té církve, aby lidé neměli dojem, že je fara pořád zavřená. A vím, že paní ředitelka mě v tom vždycky podpoří. Navštěvují to tu vždycky všechny učitelky, přicházejí to sem podpořit, a taky mi poskytnou místo pro inzerci na svých stránkách. Musím říct, že všechny aktivity, které se tu pořádají, se spojují ve škole –

třeba na jejich webu, kde se všechno inzeruje. Informují se žáci, rozdávají se letáky, informace se vyvěšují ve škole na nástěnkách. Takže v tomhle směru je škola otevřená pro všechny rozumné aktivity občanské společnosti atd. To je tedy další propojení, které tady funguje docela dobře. (...) Že je tu vše propojené, to se projevuje i tím, že živnosti, které tu pořád nově vznikají, zase působí jako sponzoři aktivit, co vyvíjí škola. Zároveň si tam dají reklamu, loga a vizitky. Takhle to funguje třeba na tom plese, ale samozřejmě i na jiných akcích. (...)

Co považujete za úspěch školy v této oblasti a naopak napadá Vás něco, co by se dalo zlepšit?

Já si myslím, že určitě hodně dobře je škola opravená, včetně hřiště kolem a dalšího zázemí. Co je pořád bolavý trn, je jídelna. (...) Na druhou stranu zase vidím, že tam chodí z okolních firem zaměstnanci na obědy, ne tedy masově, ale řádově možná desítky. Určitě pokud by kuchyně byla výborná, tak si myslím, že zároveň si může škola trochu přivydělat tím, že bude nabízet tuto službu. Ale kde vzít lidi...

5. Rozhovor č. 5 ze dne 28. 4. 2010, respondent E – pracovník odboru školství městské části

Co se týče financí, z pohledu zřizovatele v podstatě nejvýznamnější jsou grantové programy, které se dělají v oblasti školství. A jedna oblast je přímo zaměřená na komunitní otázky zřizovaných škol. Uvedená ZŠ poslední dva roky dává žádost na koncipovaný program, nikoli na jednotlivé akce – i když samozřejmě jich má spoustu – ale rozhodla se jít cestou skutečně dlouhodobé činnosti, která reaguje na poptávku té komunity a možnosti školy. Takže v podstatě dává takový souhrnný plán. A loni to tu při schvalování ještě byla novinka, takže nedostali plnou výši, co požadovali, ale letos už ano. Takže je tam v podstatě i takový posun – podle mě žádoucí z pohledu komunitní školy – jak to funguje i v odborné komisi. (...) To je tedy jeden program, který připravuje přímo odbor školství. A pak jsou ještě programy, které souvisí s komunitní činností škol. Hlavně je to tedy protidrogová prevence (...) a potom volnočasové aktivity. Takže tam může žádat škola, ale víceméně je to zaměřené na aktivity mimoškolní. (...) Jeden takový významný – do loňska to byl grant, teď už není – příspěvek je na provoz veřejných hřišť, nebo školních hřišť, které jsou poskytovány veřejnosti za určitých podmínek. (...) Takže to je další oblast. A obdobnou formou přispívá i na správce počítačových sítí, ovšem tam už to komunitní využití je menší. (...)

Souvisí příspěvek na správce počítačových sítí s počítačovými kurzy, které mají senioři na uvedené ZŠ díky grantu zdarma?

Ten příspěvek na správce sítě není přímo určen na toto. To je v rámci toho grantu komunitního, jak jsem říkal, že podali společný program. A v rámci toho je i výuka seniorů. (...) Ono to trochu svádí, že je tu každý rok jen jeden projekt, ale – jak jsem říkal – je to souhrnný projekt. (...) Různé další aktivity se s tím prolínají – třeba některé akce pro rodiče s dětmi se pořádají v knihovně a v rámci grantu je příspěvek i na knihovnu a podobně. Takže ono se to – tak, jak by to v komunitní škole mělo být – prolíná všechno navzájem. Nelze to přesně vyčlenit a i to byl jeden z důvodů, proč paní ředitelka začala podávat ten souhrnný grant, protože nedokázala dopředu říct, co vlastně bude... Dokázala říct, co bude škola dělat, ale ne, na co dokáže sehnat prostředky třeba od těch živnostníků, se kterými spolupracuje, nebo od rodičů, co si vezmou pod patronát. Nebo co uspořádá městská část a co je schopna uspořádat škola. Takže vlastně požádala souhrnně.

Jak vypadá spolupráce školy s dalšími organizacemi v obci? Máte přehled o vztazích školy s dalšími organizacemi?

My jako odbor ne. (...) Jak říkám, jsou některé akce, na které nejsou přímé finanční prostředky městské části, tak to je třeba ten festival. Ten je vlastně ve spolupráci s městskou částí, která zajišťuje třeba zábor místa a pošle tam městskou policii na zajištění pořádku, živnostníci si tam postaví stánky a škola připraví program a dodá zázemí v případě nepříznivého počasí a nebo vybavení na hudbu a podobné věci. Jde o spolupráci, kterou nelze úplně specifikovat. Jsou to vlastně tyto tři složky: městská část, škola a sdružení živnostníků. Tam funguje sdružení živnostníků a ještě vlastně sdružení rodičů, takže to je další mezičlánek. Těžko se z toho vyjmají jednotlivosti, já jsem o tom přemýšlel, co z toho by šlo popsat úplně konkrétně, a to je máloco.

Jakou má škola možnost ve spolupráci s odborem školství prezentovat své aktivity tak, aby se obyvatelé městské části dozvěděli, co vše jim škola nabízí?

Městská část zřídila speciální webové stránky pro školy a školky, kde mají školy možnost si samy vkládat aktuality a pozvánky. Pak jsou webové stránky školy, ale to si zajišťuje škola, je tam zase možno pojmout ten příspěvek na správce sítě. Pak jsou stránky městské části, ty jsou obecnější, ale je zde možnost vkládat aktuality, nebo jsou tam odkazy na ty speciální stránky. A pak vlastně časopis, místní měsíčník, tam jsou také místní informace i z oblasti školství.

A tento časopis je vydávaný městskou částí?

Městskou částí. Sice to vydává firma mimo městskou část – a teď si nejsem úplně jistý, jestli je tam stoprocentní náklad jen na městskou část, nebo je tam podíl. To už teď přesně nevím, nicméně je distribuován na veřejných místech městské části zdarma, včetně škol.

A mají tam školy možnost propagovat aktivity, které pořádají?

Možnost mají, nicméně zájem je v této oblasti velký, vychází jednou za měsíc, takže ne vždy se dostane na každou školu, na každou školku, na každou organizaci, která tu působí. Možnost tady je, ale spíš musí něčím zaujmout, aby to bylo i čtivé. Takže v podstatě velká část informací je přenášena spíše přes webové stránky, i když zase ne všichni k nim mají přístup. No a pak, co vím, když jsou tu různé akce – předvánoční a velikonoční a sportovní – tak se vždy propagují formou plakátů, letáků a podobně. Myslím ale, že na to spíš přispívají zase živnostníci nebo firmy v rámci své sponzorské činnosti. Buď to uhradí nebo možná i někdo připraví tisk, distribuci...

Je nějaká oblast, ve které může škola pomáhat městské části, nebo se podílet na nějaké aktivitě, která vzešla od městské části?

Konkrétně v uvedeném místě momentálně probíhají semináře angličtiny nejen pro dislektiky, což je takový speciální program, který městská část podpořila. Semináře probíhají ve škole, myslím, že zhruba šest seminářů za půl roku, takže přibližně jednou měsíčně s výjimkou prázdnin.

A tato aktivita vzešla od městské části?

Ano, z pohledu školy ano.

Paní ředitelka zmínila i pomoc v oblasti tzv. veřejné služby, mohl byste mi o tom říci více?

Veřejná služba je projekt, který souvisí se všemi granty. Mluvil jsem o volnočasových a nezmínil jsem třeba granty na rekonstrukci sportovišť. Pak jsou i sociální granty, i když ty to v sobě mají svým způsobem zabudovány. (...) Podmínkou většiny z nich je účast ve veřejné službě, což je jakýsi čestný závazek v rámci žádosti, že žadatelé budou buď jednorázově nebo i pravidelně vyvíjet činnost ve prospěch sociálně potřebnějších nebo znevýhodněných. Svým způsobem to začalo před dvěma lety a první rok tam byl skoro až přetlak právě v zařízeních pro seniory, kde byl velký zájem, protože každý pochopil, že je to potřebná skupina, která si ten zájem zaslouží. Ale v podstatě časem se to rozvrstвило tak, že je využíváno víc oblastí. Jedna z nich jsou třeba počítačové, výtvarné nebo kulturní kurzy pro seniory, nebo vystoupení

pro seniory, které jim připraví třeba v kostele, není to tedy přímo v zařízení těch seniorů a podobně. Nebo různá výpomoc při sbírkách. Nebo vybavení, či spíše výzdoba, ať už tedy k nějakým událostem v průběhu roku, jako jsou Velikonoce, Vánoce, ale v podstatě i jindy – třeba výzdoba obrázky. Nebo i jedna škola pomáhá s úpravou zahrady a podobně. Takže to byl vlastně cíl. Školy to dělají samozřejmě, školy v podstatě tento požadavek nezarazil. Spíše to bylo asi míněno na povzbuzení těch ostatních, to znamená sportovních klubů nebo nějakých klubů mládeže, které žádají o granty, tak aby i ony se do toho zapojily. Školy tuto činnost provozovaly a vykazovaly i dříve, jen nám to teď v podstatě daly na papír. (...)

Dovedl byste odhadnout, jaká celková část finančních prostředků na granty je vyčleněna na rozvoj komunitních aktivit, komunitního vzdělávání?

(...) Je to ani ne dvacetina. Nicméně je tady vidět rozdíl, (...) dochází k navyšování. I na základě poptávky, která je. Takže jestliže těch grantů je víc, a jsou kvalitnější, tak se příští rok posílí, to je jedna možnost. Druhá možnost je, že oblast školství dá celkovou částku, a pokud v některé je málo zájemců nebo nejsou projekty tak kvalitní a zbydou tam peníze, tak se můžou přesunout do další oblasti, ve které je větší zájem. (...)

Je uvedená ZŠ jedna z mála škol, která čerpá příspěvek na rozvoj komunitních funkcí školy, nebo je těch škol více?

Ne, my máme 15 základních škol a 29 mateřských škol a ten příspěvek čerpá minimálně 10 – 12 škol základních. Těch mateřských škol je sice méně, ale i tak se najde asi 5 – 8 školek, které také vyvíjejí nějakou činnost. Je to činnost pro rodiče, starší spolužáky ve školkách nebo naopak zase ve školách ve prospěch školek, nebo přímo i pro děti v rámci zájmové činnosti, které se zúčastňují zase i rodiče. Jinak se to děje ve většině škol, ne každý ten projekt podává, ne každému je odsouhlasen. V podstatě i bez ohledu na granty komunitní činnost probíhá v každé škole. Záleží na tom, jakou má kdo zkušenost a úspěšnost s granty, podle toho pak i využívá grantových programů. V menší míře a méně organizovaně než v uvedené základní škole to probíhá všude.

Ve srovnání s ostatními školami je tedy uvedená komunitní škola výjimečná právě objemem aktivit a mírou organizovanosti?

Ono to místo působení školy je část, která si o to říká. Jiné to asi bude na sídlišti, kde pospolitost a vztahy mezi sousedy jsou na jiné bázi než tam, kde se většina lidí narodila, vyrůstá tam a vychovává děti a kde lidé sami chodili do školy, do které teď posílají děti, vnoučata a podobně. Je tam jiný vztah. (...) Takže v tom to ty další školy mají těžší. Tam, kde

je zástavba podobná, tak je to o něco jednodušší. A jak říkám, sídlištní školy to mají v tomto smyslu nejtěžší. (...) V určité míře všechny školy, minimálně pro rodinné příslušníky žáků, ať už jsou to rodiče nebo senioři, organizují různé společné aktivity – třeba tento týden budou probíhat různé oslavy kolem čarodějnic, kde se schází na pozemcích školy právě děti s rodiči, plus se zúčastňují podnikatelé, živnostníci, učitelé a podobně. (...)

Ještě mě napadla jedna činnost, která se blíží a bude hojně využita v letošním roce, což jsou volby. To je v podstatě rozšířený jev, že volební místnosti jsou ve školách, není to specifikum komunitní školy. I když to s tím souvisí, protože škola se může připravit na návštěvu většiny občanů z okolí a může tam prezentovat svoji činnost atd.

