

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Pracoviště historické sociologie

Mgr. Veronika Krausová

Podoba naplňování principů komunitního vzdělávání
v praxi. Případová studie komunitní školy.

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Magdaléna Šťovíčková Jantulová

Praha 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v depozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem. Zároveň prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. června 2014

Veronika Krausová:

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Magdaléně Jantulové Šťovíčkové za odborné vedení mé diplomové práce, za čas a pozornost, kterou této práci věnovala, a za všechny cenné rady a připomínky, které mi v průběhu psaní poskytla.

Dále bych chtěla poděkovat všem svým blízkým za jejich podporu a nekonečnou trpělivost v průběhu realizace výzkumu a psaní práce.

V neposlední řadě bych také chtěla vyjádřit své poděkování vedení komunitní školy a komunitního centra za vstřícnost a možnost výzkum realizovat.

Abstrakt

Cílem práce je zasazení konceptu komunitního vzdělávání do širší perspektivy historicko-sociologického rázu a provedení případové studie zaměřené na to, jakým způsobem dochází v rámci činnosti vybrané české základní komunitní školy k naplňování principů komunitního vzdělávání v praxi. Práce se nejdříve soustředí na obecné představení základních pojmů, se kterými se komunitní vzdělávání pojí (tj. na termíny vzdělávání a komunita). Poté následuje popis a rozbor principů komunitního vzdělávání a přehled jeho historických kořenů nejprve v zahraničí a poté i v České republice. Pozornost je dále věnována subjektům, které se v českém kontextu komunitnímu vzdělávání věnují, a to s důrazem na roli a spolupráci základních škol a organizací občanské společnosti. Po této teoreticky zaměřené části následuje empirická část, ve které je představen design provedené případové studie, základní škola, na které byl výzkum realizován, a samotný průběh a výsledky výzkumu.

Klíčová slova

komunitní vzdělávání, principy komunitního vzdělávání, komunita, celoživotní učení, komunitní školy, organizace občanské společnosti

Abstract

The main aim of this thesis is to set the concept of community education in the broader perspective of historical sociology and to do a case study to find out in which ways the selected Czech primary community school fulfils the principles of community education in practice. Firstly, the work focuses on the general presentation of basic concepts, which are associated with community education (terms of education and community). This is followed by a description and analysis of the principles of community education and by an overview of its historical roots, first abroad and then in the Czech Republic. Attention is also paid to organizations which try to implement community education in the Czech Republic with emphasis on the role and cooperation of primary schools and civil society organizations. After this theoretically oriented part follows the empirical part, which is introduced by the design of the case study. Then the description of the community primary school is provided and results of the research are introduced.

Key Words

Community education, principles of community education, community, lifelong learning, community school, organizations of civil society

Obsah	
1. Úvod.....	5
2. Teoretické uchopení komunitního vzdělávání	7
2. 1. Vzdělávání a rozvoj vzdělávacích institucí v Evropě	7
2. 2. Komunita, a jak jí můžeme rozumět	10
2. 3. Vymezení komunitního vzdělávání.....	12
2. 3. 1. Principy komunitního vzdělávání	13
2. 4. Počátky komunitního vzdělávání v USA a ve Velké Británii.....	23
2. 5. Komunitní vzdělávání v České republice.....	26
2. 6. Institucionální rámec komunitního vzdělávání	29
2. 6. 1. Škola a její funkce ve společnosti.....	30
3. Metodologická část	44
3. 1. Formulace výzkumných otázek a metodologie výzkumu	44
3. 2. Vymezení případu	47
3. 3. Techniky sběru dat	48
3. 4. Analýza dat.....	50
3. 5. Zajištění vstupu do terénu	52
3. 6. Zhodnocení kvality metod sběru dat	52
3. 7. Etika výzkumu.....	53
4. Empirický výzkum.....	55
4. 1. Představení případu: základní škola a její komunitní centrum	56
4. 1. 1. Základní charakteristiky zkoumané školy	56
4. 1. 2. Základní charakteristika komunitního centra.....	60
4. 2. Podoba naplňování principů komunitního vzdělávání na škole.....	62
4. 2. 1. Naplňování principu celoživotního učení	62

4. 2. 2. Naplňování principu zapojení komunity.....	72
4. 2. 3. Naplňování principu efektivního využívání zdrojů	77
5. Závěr.....	87
Seznam použité literatury.....	93
Seznam příloh.....	100

1. Úvod

Cílem této práce je zasazení konceptu komunitního vzdělávání do širší historicko-sociologické perspektivy prostřednictvím představení jeho kořenů a principů a na základě provedené empirické studie zjistit, jakým způsobem dochází v rámci činnosti vybrané české základní komunitní školy k naplňování principů komunitního vzdělávání.

Komunitní vzdělávání je typem vzdělávání, které klade důraz na celoživotní učení a veřejný prostor chápe jako místo, které má sloužit celé komunitě. Toto místo je otevřeno lidem, kteří v dané lokalitě žijí, a poskytuje jim podněty pro jejich rozvoj. Komunitní vzdělávání dále obsahuje specifické prvky, které jsou charakteristické právě pro tento typ vzdělávání. Mezi ty nejdůležitější patří snaha zapojovat místní občany, školy, organizace a instituce do řešení otázek, které se týkají vzdělávání a problémů komunity, a snaha o efektivní využívání zdrojů [Lauer mann, 2010]. Jako komunitní školu můžeme označit vzdělávací instituci, která se aktivně hlásí k principům komunitního vzdělávání a usiluje o realizaci principů komunitního vzdělávání v praxi [Vik, 2004].

Komunitní vzdělávání a jeho zavádění není v České republice tématem zcela novým či neznámým. Je mu například věnován celý blog¹, který píše Marek Lauer mann. V oblasti organizací občanského sektoru existuje řada nevládních institucí a iniciativ, které v minulosti výrazným způsobem podporovaly komunitní aktivity (např. Nová škola, o. p. s., Nadace VIA, Nadace Open Society Fund, apod.) a na toto téma bylo napsáno i několik bakalářských a diplomových prací, například bakalářská práce Hany Knapové s názvem *Komunitní vzdělávání – ověření koncepce komunitní školy s důrazem na možnosti přeměny školy na společenské, kulturní a vzdělávací centrum obce*, která se soustředí na představení pojmů, se kterými se v rámci koncepce komunitního vzdělávání pracuje, a na analýzu podmínek, které má základní škola k dispozici, aby se z ní stala škola komunitní, nebo diplomová práce *Principy komunitního vzdělávání a jejich aplikace v projektech rozvojové pomoci* Michaely

¹ Viz <http://komunitniskola.blogspot.cz>.

Čejkové, která na základě diskurzivní analýzy popisuje principy komunitního vzdělávání zejména ve vztahu k práci sociálního pracovníka a ve vztahu k uplatnění principů komunitního vzdělávání v rozvojových zemích.

Práce, ať už výše jmenované či další, se kterými jsem se setkala, obsahují převážně teoretické vymezení komunitního vzdělávání z pedagogické perspektivy, případně se zabývají dalšími tématy, které se s komunitním vzděláváním pojí, jako je například komunitní plánování, komunitní práce, knihovny jako centra komunitního vzdělání, legislativní zakotvení komunitního vzdělávání, atp. Žádná z nich se však explicitně nevěnuje zkoumání naplňování principů komunitního vzdělávání v praxi – tedy tématu, které je zpracováno v této diplomové práci.

Vedle výše uvedených závěrečných prací se pro mě cenným zdrojem informací staly zahraniční studie a výzkumy realizované především v USA a ve Velké Británii, kde je komunitní vzdělávání na velmi vysoké úrovni. Řadu postřehů jsem získala také na zahraničních webových portálech a na základě své osobní zkušenosti s komunitním vzděláváním. V minulosti jsem měla možnost několik let působit jako lektorka a dobrovolnice v komunitním centru v Praze a účastnit se konference Zdravé klima v komunitních školách, která se konala 2. - 3. 4. 2012. Mé působení v rámci komunitního centra mi umožnilo sledovat, jak dochází k přeměně základní školy na školu komunitní, a zároveň se zblízka podívat na to, s jakými problémy se koncept komunitního vzdělávání potýká v praxi. Vzhledem k tomu, že v komunitním centru již více než tři roky nepůsobím, mohla jsem se v rámci své diplomové práce tímto tématem zabývat s kritickým odstupem. Téma komunitního vzdělání je mi blízké i proto, že bych se ráda v budoucnu pokusila o zavedení základních prvků komunitního vzdělávání v místě, odkud pocházím.

Pro dosažení cíle této diplomové práce je potřeba nejprve porozumět tomu, co je v odborné literatuře prezentováno jako komunitní vzdělávání a jakými principy se tento typ vzdělávání řídí, a popsat, čím se liší komunitní školy od těch běžných a jakým způsobem dochází k proměně školy na školu komunitní. Tato témata jsou zpra-

cována v první části diplomové práce a jsou doplněna exkurzemi do historie vzdělávání, které mají čtenáři představit institucionální rámec, jež je nutný pro pochopení kořenů komunitního vzdělávání.

Druhá část diplomové práce je zaměřena empiricky s cílem porozumět tomu, jakým způsobem dochází v rámci činnosti vybrané základní komunitní školy k naplňování tří základních principů komunitního vzdělávání v praxi a to provedením případové studie.

2. Teoretické uchopení komunitního vzdělávání

2. 1. Vzdělávání a rozvoj vzdělávacích institucí v Evropě

V první části této práce bych se ráda věnovala samotnému pojmu vzdělávání, které je klíčové pro plné pochopení komunitního vzdělávání, a stručnému představení vývoje vzdělávacích institucí v Evropě od antiky po současnost. Cílem tohoto exkurzu není poskytnout čtenáři ucelený a vyčerpávající přehled o všech definicích a pojetích, které se se vzděláváním pojí, ale vymezit tento pojem z perspektivy historické sociologie.

Pokud se podíváme na sociologickou definici termínu vzdělávání, ve Velkém sociologickém slovníku nalezneme tvrzení, že jde o proces, který předchází dosažení určitého stupně vzdělání. Vzdělání je tedy chápáno jako výsledek či produkt procesu vzdělávání. Podle Simonové [2006: 1] je ve slovníku vzdělávání vylíčeno jako „proces získávání poznatků, schopností a dovedností (souhrnně je můžeme označit jako vědomosti) a prostředek nabytí kulturního kapitálu“. Jedním z cílů vzdělávání je pak integrace do kultury dané společnosti a účast na jejím rozvoji. Simonová dále uvádí, že v dalších velkých českých slovnících (např. Ottův slovník naučný) se mezi vzděláváním a vzděláním nerozlišuje a heslo vzdělávání v nich vůbec nenajdeme. Hartl [1993: 236] chápe vzdělávání jako proces učení, které je zprostředkované přejímáním dosavadních zkušeností lidstva, chování a hodnotových systémů. Vzdělání je pak popsáno jako „souhrn vědomostí, dovedností a postojů osvojených jedincem v průběhu života“ [Hartl, 1993: 236].

V antickém Řecku bylo vzdělání chápáno jako doprovodný jev života, tedy nikoli tak, jak jej často chápeme dnes, tedy jako přípravu na praktický život. Řecké pojetí vzdělání se odráželo ve slově *scholē*, v termínu označujícím čas, který byl vyhrazen aktivním formám odpočinku a relaxaci. Podle Aristotela spočívalo vzdělávání v přípravě na dobré využití času.

Rozvoj vzdělání v Evropě byl úzce spojen s rozvojem univerzit, který probíhal od 12. století spolu s rozvojem měst. Přitom ještě o pouhé století dříve nebyla městská centra příliš početná a veškerou kulturní iniciativu měla v rukou opatství [Brocchieriová, 1999]. Univerzity však brzy začaly získávat na významu. Jejich hlavním úkolem bylo předávat již poznané a téměř všichni pedagogové, kteří na nich působili, byli duchovní [Burke, 2007]. Klerici představovali především v prvních stoletích druhého desetiletí jedinou skupinu lidí, která ovládala čtení a psaní a která nesla označení *litterati*. *Litterati* tvořili ve středověké společnosti menšinu oproti negramotné většině, která se označovala termínem *nevzdělanec*, neboli *illiteratus*, a tento termín zahrnoval nejen ty, co neuměli číst a psát, ale i ty, kteří neznali a neovládali latinu [Brocchieriová, 1999].

Významným směrem, který přinesl výrazné změny do univerzitního vzdělávání, byl renesanční humanismus. Ten si kladl za cíl oživit a obrodit starší, antickou tradici. Humanisté své myšlenky rozvíjeli prostřednictvím diskuzí, které vedli v rámci nově vznikajících institucí, v tzv. akademiích. Ty se podobaly antickému symposiu, měly trvalejší charakter než pouhé kroužky a zároveň byly uvolněnější než univerzitní fakulty [Burke, 2007]. Na konci 14. století se dalšími kulturními centry začaly stávat i knihovny a především pak panovnické dvory [Brocchieriová, 1999]. Knihovny nabývaly po vynálezu knihtisku nejen na velikosti, ale i na významu a v univerzitním kontextu se na některých místech staly konkurencí pro přednáškové sály [Burke, 2007].

V 17. století se rozvíjela „nová filosofie“, která odmítala nejen středověkou, ale i antickou tradici myšlení. Za její představitele můžeme považovat např. Galileia Galileiho nebo Isaaca Newtona. V 18. století na toto hnutí navázalo osvícenství, které

představuje předěl v evropských dějinách vědění. Tehdy došlo nejen k otřesu monopolu univerzit na vyšší vzdělání, ale i ke zrodu badatelského institutu [Burke, 2007]. Na scéně se postupně objevil nový myšlenkový směr, novohumanismus. V novohumanistické koncepci vzdělání nešlo o stanovení toho, co člověk musí vědět. Vzdělání vycházející z antického ideálu a humanistického pojetí bylo chápáno jako program sebevzdělání člověka, formování a rozvíjení těla, ducha a duše, talentů a nadání, které mělo jednotlivce vést k rozvoji individuality a sebevědomé účasti na životě obce a její kultury [Liessmann, 2009].

V osvícenství se postupně rozvíjelo hledání poznatků jako systematického, profesionálního studia založeného na spolupráci [Burke, 2007]. Vědění v této době fungovalo jako morálně kvalifikující kategorie v tom smyslu, že podporovalo a posilovalo jeden z nejdůležitějších cílů osvícenství – autonomní myšlení a žití mravního subjektu.

V současné společnosti je pojem vzdělanost čím dál častěji nahrazován pojmem kvalifikace. Vzdělání je mnohými chápáno jako statusový symbol a čím dál tím méně je spojováno s osobním růstem. Podle některých sociologů dnes dokonce žijeme ve společnosti, kterou lze označit jako „znalostní“, „informační“ nebo jako „společnost vědění“. Základním charakteristickým rysem tohoto typu společnosti je to, že je řízena profesionálními experty a jejich vědeckými metodami, a vědění představuje jednu z jejích nejvyšších hodnot [Burke, 2007]. Majoritní postavení zaujímá především profesní vzdělávání a význam dalších typů vzdělávání, mezi které patří i komunitní vzdělávání, společnost dostatečně nepodporuje a formálně nedoceňuje [Šerák, 2009].

Dominance kvalifikačně zaměřených typů vzdělávání je v současnosti natolik drtivá, že se ostatním segmentům nedostává potřebné pozornosti. Tato převaha je způsobena do značné míry i tím, že si lidé velmi často své další vzdělání platí sami, a proto dávají přednost znalostem a dovednostem, které jsou využitelné na trhu práce [Šerák, 2009]. Ostatním typům vzdělávání, jako je například právě komunitní vzdělávání, není věnována dostatečná pozornost.

2. 2. Komunita, a jak jí můžeme rozumět

Komunitní vzdělávání je velmi úzce vázáno na svou cílovou skupinu, tedy komunitu lidí, kterým je tento typ vzdělávání primárně určen. V následujícím textu se proto zaměřím na představení tohoto pojmu, a to proto, abych vytvořila základy pro plné porozumění komunitnímu vzdělávání.

Českým synonymem slova komunita je společenství, neboli pospolitost. Ferdinand Tönnies prostřednictvím weberovského ideálního typu definoval pospolitost (Gemeinschaft) jako formu lidského soužití, které je založeno na poutech krve, ducha a půdy, tedy na vztazích tvořených rodinnými svazky, náboženstvím a vlastnictvím. Tento typ uspořádání společnosti byl typický pro tradiční společnosti, ve kterých byly vztahy mezi lidmi definovány a regulovány tradičními společenskými pravidly a kde komunikace lidí probíhala tváří v tvář [Tönnies, 2001]. Pojem pospolitost tak označuje systém solidarity založený na podobnosti lidí a na pocitech vzájemné loajality [Murphy, 2006].

Desmond Connor [1995] hovoří o komunitě jako o určitém počtu jedinců žijících na jasně vymezeném území, kteří sdílí společnou identitu a kulturu a jsou na sobě vzájemně závislí. Lidé, kteří patří k dané komunitě, řeší podobné každodenní problémy, jako je obstarávání obživy, zajištění živobytí nebo výchova dětí. Connor dále přirovnává komunitu k lidskému tělu, které se skládá z orgánů, z nichž každý vykonává určitou funkci a přispívá tak k přežití celku.

Connorova definice komunity je funkcionalistická a velmi se blíží vymezení sociálních systémů v díle Talcota Parsonse. Parsons chápal společnosti a sociální skupiny jako systémy, ve kterých je možné zkoumat části těchto celků, jejich funkce a to, jak přispívají k zachování celku [Šubrt, 2011]. Důležitou součástí Parsonsovy teorie je tzv. koncepce AGIL, podle které je možné každý systém zobrazit ve dvou osách, které systém dělí na čtyři části, resp. sektory. Každý sektor se věnuje řešení konkrétní sady úkolů, které jsou spojeny s přežitím systému. Písmena ve schématu AGIL jsou tvořena začátečními písmeny anglických slov Adaptation (adaptace), Goal Attainment (dosahování cílů), Integration (integrace) a Latent Pattern Maintenance

(udržování latentních vzorců). Sektor adaptace je zaměřen na přizpůsobení se prostředí, ve kterém systém žije, a na opatřování zdrojů z tohoto prostředí. Sektor dosahování cílů je určen ke stanovování priorit mezi jednotlivými dílčími cíli a přispívá k vhodnému nasměrování zdrojů a energie systému tak, aby těchto cílů bylo dosaženo. Sektor integrace slouží jako koordinátor, který reguluje vztahy mezi různými aktéry uvnitř systému prostřednictvím norem. A konečně sektor udržování latentních vzorců se stará o motivování aktérů k vykonávání přidělených rolí [Šubrt, 2011].

Mezi vědci nepanuje shoda v tom, jaká kritéria je potřeba naplnit, abychom mohli hovořit o komunitě [Marcoulis, Dikaiou, 2008]. Řada výzkumníků dělí komunity na dvě skupiny: komunity lokální, o kterých hovoří ve vztahu ke shromažďování lidí v rámci určitých geografických oblastí, jako jsou sousedství, vesnice nebo města, a lokality mezinárodní, které jsou definovány jako skupiny, jež lidé vytváří v závislosti na svých zájmech a schopnostech. Marcoulis a Dikaiou [2008] upozorňují na to, že většina studií klade důraz především na geografický aspekt. Takový přístup však může být zavádějící, protože nebere v potaz socio-psychologické procesy formování lidského já, které je výsledkem ztotožňování se s těmi, kteří jsou nám podobní, a vymezování se vůči těm, kteří se od nás liší. Tento pocit spříznění s určitou skupinou totiž nemusí být v souladu s geografickými hranicemi.

Je tak ještě potřeba dodat, že v současném světě pro vytvoření komunity pravděpodobně nestačí jen žít ve stejné lokalitě. Zejména ve městech, kde je vysoká mobilita a kde snadněji dochází k míšení různých kulturních vlivů, jedinci jen málokdy tvoří pospolitou homogenní skupinu. Nasnadě je také otázka solidarity mezi lidmi a její existence na úrovni ulice, čtvrti či vesnice. Hledíme-li na komunitu očima člověka žijícího na začátku 21. století, spatříme složitý multikulturní organismus. Přesto by však bylo unáhlené zcela rezignovat na snahy o vytvoření spolupracující a rozvíjející se komunity, jejíž členové společně sdílí a řeší problémy [Čejková, 1999]. Marcoulis a Dikaiou [2008] proto navrhuje, aby v definici komunity byly zahrnuty i socio-psychologické aspekty. Toto rozšířené chápání komunity tak podle těchto autorů bude lépe reflektovat situaci, ve které se ocitají evropské státy, jejichž obyvatelé čelí řadě problémů, které jsou výsledkem finančních, sociálních a kulturních změn. Je obecně

známé, že politická a ekonomická integrace evropských zemí do podoby Evropské unie, masová migrace, vzrůstající počet žadatelů o azyl a rostoucí nezaměstnanost znemožňují milionům lidí jejich plnou integraci. Marcoulis a Dikaiou [2008] proto naznačují, že je potřeba si uvědomit, že hlavním tématem dneška není otázka, jak začlenit výše zmíněné skupiny do existujících socio-kulturních komunit, ale jak nastavit nové hranice komunit tak, aby byly schopny pojmout a začlenit do svého rámce nově vznikající formy soužití rozdílných lidí.

2. 3. Vymezení komunitního vzdělávání

Po nezbytné exkurzi za definicemi pojmů vzdělávání a komunita se dostávám k vymezení pojmu komunitní vzdělávání. Csaba Lorinczi, maďarsko - kanadský poradce pro komunitní vzdělávání ve střední a východní Evropě a jeden z jeho předních představitelů a propagátorů, chápe komunitní vzdělávání jako jedinečný přístup vedoucí k rozvoji komunity a jejích lidských zdrojů. Komunitní vzdělávání je podle něj typem vzdělávání, ve kterém je kladen důraz na celoživotní učení a vzdělávání všech členů komunity a tento proces zahrnuje formální i neformální prvky učení. Cílem komunitního vzdělávání je snaha o zlepšení kvality a úrovně života těch, kteří tvoří danou komunitu [Parson, 2014].

Lorinczi tedy definuje komunitní vzdělávání jako nástroj vedoucí k rozvoji komunity a plnému využití jejího potenciálu. Tyto cíle zdůrazňuje také Scottish Government ve sborníku zaměřeném na strategické plánování v oblasti komunitního vzdělávání [Scottish Government, 2012]. Komunitní vzdělávání má prostřednictvím celoživotního učení, osobního rozvoje a aktivního občanství vést k pozitivní změně v životech lidí, kteří žijí v dané komunitě. Výsledkem komunitního vzdělávání má být silnější a odolnější komunita, která je svým členům schopna poskytnout podporu a ovlivňovat to, co se děje v jejím okolí. Komunitní vzdělávání je tak v tomto kontextu chápáno jako nástroj začleňování menšin a nástroj pro boj proti nezaměstnanosti a zvyšování odolnosti komunity vůči důsledkům ekonomických a demografických změn.

2. 3. 1. Principy komunitního vzdělávání

Stejně jak ostatní typy vzdělávání, i komunitní vzdělávání se řídí řadou principů. Larry Decker [2001], spoluvůrce principů komunitního vzdělávání a americký profesor působící na univerzitách na Floridě a Virginii², hovoří celkem o deseti tezích, které jsou součástí širšího konceptu tzv. Wisconsinského modelu komunitního vzdělávání. Tento model se skládá z pěti základních prvků, které poskytují filozofický základ pro rozvoj komunitního vzdělávání. Jde o zapojení občanů, vyhodnocování potřeb a plánování, rozšířené používání školních prostor, koordinaci a spolupráci subjektů a institucí poskytujících vzdělávání a konečně motivované a odpovědné vedení. Těchto pět zastřešujících prvků je pak dále přetaveno do deseti principů, mezi které Decker řadí sebeurčení (Self-determination), svépomoc (Self-help), rozvoj schopností zaměřených na vedení lidí (Leadership Development), lokalizace (Localization), integrované poskytování služeb (Integrated Delivery of Services), maximální využívání zdrojů (Maximum Use of Resources), zahrnutí všech bez rozdílů (Inclusiveness), vstřícnost a otevřenost veřejných institucí (Institutional Responsiveness), přístup k veřejným informacím (Access to Public Information) a konečně celoživotní učení (Lifelong Learning). Podívejme se nyní na každý z těchto principů komunitního vzdělávání podrobněji.

Princip sebeurčení znamená, že členové komunity mají právo na to, aby byli zapojeni do určování potřeb komunity a také zdrojů, které mohou tyto potřeby uspokojit. Nejde však jen o právo být „při tom“, ale také o odpovědnost, která z tohoto zapojení vychází. Za uspokojení potřeb tak nesou zodpovědnost všichni, kteří stáli u identifikování dané potřeby. Druhý princip, tedy princip svépomoci, je založen na předpokladu, který říká, že potřeby lidí jsou nejlépe naplňovány tehdy, když jsou jedinci povzbuzováni a vybízeni k tomu, aby pomohli sami sobě navzájem. Tím získávají potřebné sebevědomí k tomu, aby převzali odpovědnost za svůj život a stali se nezávislými lidskými bytostmi. Prerekvizitu principu svépomoci pak představuje školení těch, kteří komunitní vzdělávání budou v praxi realizovat. Tato školení by

² <http://www.coe.fau.edu/CentersAndPrograms/csmcc/deckermemorial.aspx> [citováno 12. 1. 2014].

měla být zaměřena na oblasti řešení problémů, rozhodování, komunikaci a znalosti spojené se skupinovou dynamikou a procesy [Decker, s. d.]

Další princip, princip lokalizace, je spojen s dostupností komunitních center. Komunitní centra jsou často lokalizována tak, aby byla přístupná a dobře dostupná co největšímu počtu lidí žijících v dané komunitě. Snadná dostupnost center také přispívá ke většímu zapojení občanů do komunitních aktivit, sama o sobě však není dostatečnou podmínkou pro rozvoj činností komunity. Je potřeba spojit ji s podmínkou otevřenosti veřejných institucí vůči veřejnosti. Veřejné instituce mají nést odpovědnost za rozvoj programů a poskytování takových služeb, které jsou schopny reagovat na měnící se požadavky členů komunity. S tímto principem je úzce spojen princip přístupu k informacím. Informace by měly být sdíleny napříč institucemi tak, aby poskytovaly a vytvářely věrný obraz komunity. Ovšem pouhé sdílení nestačí, je potřeba mít i schopnost umět pracovat s daty tak, aby reflektovala, co zjištěné skutečnosti znamenají v životě lidí, kteří komunitu tvoří.

Jen díky přístupu k veřejným informacím je pak možné naplňovat další princip, a to princip integrovaného poskytování služeb, který je založen na myšlence, že organizace usilující o veřejné blaho, mohou v rámci komunitního vzdělávání snáze využívat své omezené zdroje, naplňovat cíle a lépe sloužit veřejnosti tehdy, když úzce spolupracují s ostatními organizacemi s podobnými cíli. Zmínkou o omezených zdrojích se dostáváme k dalšímu principu a to principu maximálního využívání zdrojů, které má daná komunita k dispozici. Ať už hovoříme o fyzických (prostorových), finančních nebo lidských zdrojích, je v rámci komunitního vzdělávání kladen důraz na to, aby všechny typy zdrojů byly propojeny a co nejefektivněji používány tak, aby došlo k uspokojení potřeb co nejširšího okruhu lidí v rámci dané komunity. Všichni členové komunity by měli mít možnost se zapojit a to bez ohledu na věk, pohlaví, náboženské vyznání, výši příjmů nebo jiných faktorů. Toto pravidlo je zakotveno v principu zahrnutí všech lidí bez rozdílu. Na závěr se dostáváme k jednomu z nejdůležitějších principů komunitního vzdělávání a to principu celoživotního učení. To je chápáno jako učení, které začíná narozením, končí v podstatě až smrtí a které obsahuje prvky formálního i neformálního vzdělávání. V rámci komunitního vzdělávání

princip celoživotního učení zahrnuje neustálou tvorbu příležitostí k učení se nových dovedností a osvojování si nových znalostí [Decker, s. d.].

Decker samozřejmě není jediným autorem, který se pokusil definovat principy komunitního vzdělávání, jeho seznam je ale nejobsáhlejší. Například Lorinczi [Parson, 2014] hovoří pouze o sedmi principech, které zahrnují všechny výše uvedené, ale chybí mezi nimi princip rozvoje schopností zaměřených na vedení lidí, princip integrované poskytování služeb a přístup k veřejným informacím. Pravděpodobně nejjednodušeji popisuje a shrnuje principy komunitního vzdělávání Vladislav Vik [2007], který tvrdí, že idea komunitního vzdělávání je založena na třech základních zásadách neboli pilířích: celoživotní učení, aktivní zapojení komunity a efektivní využívání zdrojů. Jeho pojetí základních principů komunitního vzdělávání je v souladu s oběma výše uvedenými autory a Vik se při definici těchto principů o tyto autory opírá a odkazuje na ně.

Výše uvedené charakteristické rysy komunitního vzdělávání a jeho principy je možné doplnit, případně shrnout do podoby jedné jednoduché zásady: každý je učitelem a každý je žákem. Co to znamená? Toto heslo nám v podstatě říká, že každý má v sobě potenciál naučit druhé něco, co oni sami neumí, a zároveň najít v sobě schopnost a trpělivost osvojit si od lidí ve svém okolí dovednosti nebo znalosti, které mu chybí.

V následujících podkapitolách se zaměříme na bližší popsání tří základních principů komunitního vzdělávání v podobě, v jaké je definuje Vik [2008]. K tomu rozhodnutí mě vedly dva důvody. První důvod představuje skutečnost, že jeho principy v sobě zahrnují i principy uvedené Deckerem a Lorenczim. Druhým důvodem je skutečnost, že tyto principy, které Vik považuje za klíčové, vychází z jeho zkušenosti a znalosti českého prostředí. V následujících kapitolách bude nejprve popsáno celoživotní učení, poté princip aktivního zapojení komunity a na závěr princip efektivního využívání zdrojů.

1. 3. 1. 1. Celoživotní učení

Jak bylo řečeno v předchozí kapitole, celoživotní učení představuje první princip komunitního vzdělávání [Vik, 2004]. Celoživotní učení je úzce spojeno s ideou celoživotního rozvoje člověka, která není ničím novým a v moderní společnosti ani ničím nedosažitelným. Přesto však tato idea začala nabývat konkrétních obrysů až v poválečné době, kdy ekonomické a sociální změny vyvolaly na přelomu 50. a 60. let minulého století zvýšenou poptávku po kvalifikované pracovní síle. Tato poptávka vytvářela tlak na tehdejší vzdělávací systémy a vyústila v otevření stávajících formálních školských systémů i pro dospělé [Šerák, 2009].

Rok 1970 byl OSN vyhlášen jako rok výchovy a vzdělávání a v jeho průběhu UNESCO na svém valném shromáždění představilo své pojetí celoživotního vzdělávání. Celoživotní vzdělávání tehdy bylo chápáno jako doprovodný jev celého života a jako jeden z nástrojů v boji proti sociálnímu vyloučení a nezaměstnanosti. Tyto úvahy však nenašly v této době odpovídající uplatnění v legislativě [Šerák, 2009]. V průběhu dalších let se pak do popředí stále více dostával finanční aspekt, kdy se na vzdělávání začalo nahlížet jako na součást společenské spotřeby a objevily se snahy nakládat s ním jako s významnou ekonomickou veličinou a investicí, která podléhá finanční kalkulaci. Tento úhel pohledu se změnil až v 90. letech, kdy se vyspělé státy začaly postupně vracet ke konceptu celoživotního vzdělávání v podobě, ve které jej představilo UNESCO. Celoživotní vzdělávání však získalo novou dimenzi – již nešlo o vzdělávání, ale o učení, ve kterém začal být kladen důraz na zapojení samotného jedince. Učící se jedinec přestal být chápán jako pasivní příjemce znalostí či dovedností, ale stal se aktivním účastníkem procesu vzdělávání [Šerák, 2009].

Tento posun ve vnímání celoživotního učení byl zachycen v tzv. Delorsově zprávě³, jež vyšla v roce 1996 a která kladla důraz na proces individuálního učení a na vlastní aktivitu jedince. Hlavní myšlenku textu je možné shrnout do konstatování, že znalosti a dovednosti nelze předat, ale pouze zprostředkovat, a za ideál je považován stav, kdy bude k dispozici nabídka umožňující každému zájemci vzdělávat se za

³ Celým názvem *Learning The Treasure Within*. Česky byla kniha publikována pod titulem *Učení je skryté bohatství* (viz Delors, Jacques (ed.) 1997. *Učení je skryté bohatství*. Praha: UIV.).

libovolným účelem a v jakémkoli oboru (tématu), pokud nebude odporovat morálním, nebo právním zásadám společnosti [Šerák, 2009].

I přes tento posun ve vnímání učení i nadále převažuje kvalifikačně zaměřené vzdělávání a narůstá význam oficiálních certifikátů jako výstupů z procesu vzdělávání. Podle řady odborníků však kvalifikačně zaměřené vzdělávání není samo schopno dostát všem požadavkům aktuálně probíhajících společenských změn, a jednostranné prosazování ekonomické funkce vzdělávání tak může v budoucnu způsobit řadu problémů. Ekonomické aspekty hrají totiž významnou roli při určování počtu a zaměření studentů jednotlivých škol a jejich oborů a vyučovaných předmětů. Přitom samotný trh není schopen určit, jaké vzdělání budou budoucí generace potřebovat [Liessmann, 2009].

K vyvážení této nerovnováhy je potřeba se zaměřit na podporu neformálních příležitostí ke vzdělávání se. Zatímco formální učení probíhá především ve vzdělávacích institucích, jako jsou školy, které mají přesně vymezené cíle, funkce, prostředky i způsoby jak hodnotit výsledky žáků, neformální učení se odehrává mimo oficiální vzdělávací instituce a vztahuje se k akumulaci vědomostí, dovedností, postojů a denních zkušeností v domácím i pracovním prostředí, v době odpočinku i při výkonu pracovních aktivit. Do oblasti znalostí osvojených si při neformálním učení tak patří jak poznatky, které člověk získává například četbou, sledováním televizních programů nebo poslechem rozhlasu, tak i aktivity zájmového, nebo podnikového vzdělávání. Oba typy učení (jak formální, tak neformální) je potřeba chápat jako celek, který má umožnit získat různé kvalifikace a kompetence [Šerák, 2009].

Formální vzdělávací systém vytváří pro celoživotní učení nezbytné základy. Sám o sobě však tvoří jen jednu jeho část. Každému člověku by měly být poskytovány možnosti vzdělávat se v různých stádiích jeho života v souladu s jeho možnostmi, potřebami a zájmy [Somr, 2006]. V rámci celoživotního učení se totiž veškeré učení chápe jako nepřerušovaná kontinuita „od kolébky až do hrobu“. Takové učení ale není možné realizovat pouze v rámci formálních vzdělávacích institucí, a proto je potřeba vytvářet a podporovat instituce, které umožní vzdělávání i mimo rámec formálních vzdělávacích organizací.

Celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu v pojetí vzdělávání. Základním principem této změny je to, že 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“ [Somr, 2006]. Z tohoto úhlu pohledu má celoživotní učení zásadní význam nejen pro konkurenceschopnost, zaměstnatelnost a hospodářský rozkvět, ale i pro sociální začlenění, aktivní občanství a seberealizaci lidí, kteří žijí a pracují ve znalostní ekonomice, a tvoří jeden ze tří základních stavebních prvků komunitního vzdělávání.

1. 3. 1. 2. Aktivní zapojení komunity

Aktivní zapojení komunity představuje dle Vika [2008] druhý základní princip komunitního vzdělávání. Jak jsem již zmínila v předchozí části, každá komunita je tvořena lidmi. Jsou to tedy právě členové komunity, kteří svým jednáním, chováním a smýšlením společně vytváří základy pro její správné fungování. Aktivní a odpovědní jedinci, kteří se zapojují do aktivit společnosti, ve které žijí, jsou nutným předpokladem nejen pro existenci zdravé komunity, ale i samotné občanské společnosti, protože pouze občané, kteří se zajímají o to, co se děje kolem nich, jsou schopni účinně kontrolovat veřejnou a státní správu a ovlivňovat situaci ve společnosti.

Oser a Veugelers [2008] ve vztahu člověk – komunita - občanská společnost hovoří o fenoménu tzv. zapojování se (Getting Involved). Zapojování se, či začleňování se do života společnosti, definují jako proces, ve kterém se z člověka stává lidská bytost prostřednictvím činností, které vykonává pro druhé a které ho spojují s ostatními lidmi. Proces zapojování se je jimi chápán jako dynamický vývoj jedince, který je založen na rozvíjení sociálních a občanských dovedností a kompetencí. Proces zapojování se není jednoduchý, a v moderní společnosti se stává ještě důležitější než kdykoli předtím. Je to proto, že tradiční společnosti byly z pohledu sociální skladby skupin, které je tvořily, monokulturní, zatímco moderní společnosti jsou založeny na

soužití rozmanitých kultur. Vzniká tak nová situace, kdy na jednom místě společně žije velké množství různých skupin obyvatel, jejichž vzájemné soužití vyžaduje zvýšenou míru tolerance a solidarity.

Ve vztahu k solidaritě můžeme na tomto místě zmínit práci Emila Durkheima [2004], který rozlišoval dva typy solidarity: mechanickou a organickou. Oba typy solidarity mají jiné kořeny a ovlivňují strukturu společnosti a dělbu práce mezi členy společnosti. Společnosti založené na mechanické solidaritě jsou drženy pohromadě kolektivně sdílenými představami, náboženstvím a hodnotami. Jedinci žijící v takové společnosti vykonávají podobné činnosti a ve vztahu ke druhým jsou soběstační, protože jsou schopni uspokojovat své potřeby svou vlastní aktivitou. Úroveň integrace společnosti je tedy nízká. Společnosti, ve kterých převažuje organická solidarita, fungují na základě jiných principů. To, co k sobě lidi poutá, je rozvinutá dělba práce. Každý jedinec zde vykovává specializovanou činnost, která však sama o sobě nestačí k zajištění všech jeho potřeb. Aby lidé mohli uspokojit i své další potřeby, musí spolupracovat s ostatními. Dělba práce je tak mnohem rozvinutější a komplexnější a členové společnosti jsou na sobě vzájemně závislí. S organickou solidaritou se podle Durkheima setkáváme v moderních společnostech a mechanickou solidaritu můžeme vidět v tradičních společnostech.

Marcoulis a Dikaiouová [2008] na základě studia výzkumů zaměřených na roli participace občanů v komunitě zjistili, že zapojení se do místních aktivit je vědci ztotožňováno s pozitivními formami sociálního chování, jako je dobrovolnictví nebo bezplatná pomoc druhým. Hlavním cílem tohoto typu participace je zlepšení života komunity, kterého může být dosaženo jednak přímo, a to realizací konkrétních aktivit (např. organizace zahradní slavnosti nebo uspořádání cestovatelské besedy), nebo nepřímo - např. vytvořením podpůrné sítě mezi občany. S konceptem aktivního občana jsou pak spojovány vlastnosti jako altruismus a zvýšený smysl pro odpovědnost ve vztahu k praktickým problémům, se kterými se komunita potýká. Studie Marcoulise a Dikaiouové dále ukazuje, že participace občanů je chápána jako něco, z čeho má prospěch nejen aktivní jedinec, ale i celá komunita, a identifikují tři základní motivy, které vedou jedince k tomu, že se zapojují do činnosti nových sociálních hnutí.

První motiv označují jako *zprostředkování* nebo *působení* (Instrumentality), které pro ně představuje snahu jednotlivce dosáhnout pozitivní změny ve svém okolí (např. ovlivnit společenské nebo politické okolí). Požadavek jedince na změnu vyvěrá ze zakoušení nerovnosti, pocitu nespravedlnosti, morálního rozhořčení či pocitu křivdy. Druhý motiv, *identita* (Identity), představuje přání jedince být identifikován s určitou skupinou. Identita jedince je úzce spojena s různými pozicemi a rolemi, které člověk ve společnosti má. Lidská bytost totiž může být zároveň studentem, synem, fotbalistou, hudebníkem apod. A všechny tyto odlišné role vytváří identitu jedince. Je však potřeba si uvědomit, že nežijeme v izolaci a o místa ve společnosti se musíme dělit s ostatními. Tím se vytváří kolektivní identita.

Řečeno jinými slovy jde o to, že osobní identita je obecná a je jí možné charakterizovat rozmanitostí rolí, zatímco kolektivní identita je specifická – vztahuje se k určitému místu. Taková definice podle Marcoulise a Dikaiouové však evokuje představu, že osobní identita je zároveň i identitu kolektivní. Debatu o povaze a možném ztotožnění osobní a kolektivní identity však na tomto místě ponecháme stranou, protože pro naši práci není důležitá. Co je podstatné, je to, že dosud realizované výzkumy zaměřené na participaci ukazují, že čím větší je identifikace člověk určitou skupinou, tím větší je jeho ochota vystupovat jménem této skupiny a zapojovat se do jejích aktivit [Marcoulis, Dikaiouová, 2008]. Poslední motiv označuje ideologii, která je sociálními psychology definována jako soubor poznávacích procesů, postojů a pocitů, který je spojen s emocemi. Z tohoto úhlu pohledu je ideologie považována za základní pilíř participace lidí v sociálních hnutích.

Zařadit komunitní vzdělávání mezi nová sociální hnutí by bylo pravděpodobně příliš troufalé, nicméně mezi komunitním vzděláváním a sociálními hnutími existují určité paralely. Jak poznamenává Liška [2009], aktivity komunity mohou být a často také jsou orientovány na hledání řešení naléhavých problémů, se kterými se její členové potýkají. Stejně je tomu i v rámci sociálních hnutí. Rozdíl spočívá ve „velikosti problému“ – zatímco aktivity v rámci komunitního vzdělávání jsou obvykle zaměřeny na řešení problémů lokálního charakteru (např. záchrana parku, stavba dětského

hřiště, atp.), sociální hnutí řeší otázky, které jdou napříč sociální strukturou společnosti a týkají se všech společenských vrstev bez rozdílů (např. ochrana životního prostředí, problematika lidských práv, atd.). Dalšími společnými jmenovateli komunitního vzdělávání a nových sociálních hnutí je práce s hodnotami, komunikace s různými skupinami, vzdělávání a vytváření nových sociálních vazeb. Pokud se blíže podíváme na tři výše uvedené motivy (působení, identita, ideologie), vidíme, že je možné je použít také jako vysvětlení zapojení jedince do komunitních aktivit. Snaha dosáhnout nějaké změny, možnost identifikovat se s určitou skupinou a sdílet s ní určitý pohled na svět – to vše nacházíme i v rámci komunitního vzdělávání.

1. 3. 1. 3. Efektivní využívání zdrojů

Efektivní využívání zdrojů představuje třetí princip komunitního vzdělávání a vztahuje se k rozpoznání a maximálnímu využívání všech dostupných lokálních zdrojů, které má daná komunita k dispozici [Vic, 2004]. Termínem zdroje rozumíme jakékoli aspekty prostředí komunity, které mohou lidé používat k uspokojování svých individuálních a společenských potřeb.

Existují různá dělení zdrojů. Connor [1995] rozlišuje tři různé typy zdrojů: lidské, člověkem vytvořené a přírodní. Lidské zdroje se vztahují k počtu lidí a jejich schopnostem a dovednostem, přičemž se bere v úvahu věk lidí, jejich kondice, znalosti atp. Člověkem vytvořené zdroje obsahují to, co lidé vytvořili svou činností, např. budovy, silnice, parky, hřiště, vybavení tělocvičny atd. Stručně řečeno jde o materiál, prostory a vybavení. A konečně přírodní zdroje zahrnují půdu, vodu, nerosty, lesy, energetické zdroje, atd.

Vic [2004] ve vztahu ke komunitnímu vzdělávání hovoří o hmotných (fyzických), finančních a lidských zdrojích. Hmotné neboli fyzické zdroje můžeme ztotožnit s Connorovou kategorií člověkem vytvořených zdrojů. Finanční zdroje se vztahují k získávání financí na zajištění komunitních aktivit. Tyto zdroje je možné rozdělit na veřejné a soukromé podle toho, odkud pochází. Do veřejných zdrojů například patří finanční prostředky od ministerstev nebo městských úřadů. Mezi soukromé zdroje

můžeme počítat příspěvky od dárců, místních podnikatelů a podniků, nadací či jiných neziskových organizací, účastníků kurzů, apod. Lidské zdroje označují lidi zapojené do komunitních programů. Pokud se komunitní vzdělávání realizuje v rámci komunitních škol, bilance může navíc zahrnovat zaměstnance školy, dobrovolníky, členy komunity a další skupiny.

Při uvažování o různých typech zdrojů bychom neměli zapomínat i na jejich další typy, či slovy Pierra Bourdieuho různé typy kapitálu. Pierra Bourdieu chápe kapitál jako sumu schopností, dovedností, znalostí, prostředků a vztahů, které určují pozici jedince v sociální struktuře. Místo, které člověk zaujímá ve společnosti, je tak jinými slovy řečeno výsledkem vlastnictví různých druhů kapitálu a jejich různého objemu [Růžička, Vašát, 2011].

Bourdieu [1986] rozlišuje celkem čtyři typy kapitálu a to ekonomický, kulturní, sociální a symbolický. Ekonomický kapitál označuje jak finanční, tak věcné (hmotné) zdroje, které má člověk k dispozici. Kulturní kapitál je spojen jednak se stupněm dosaženého vzdělání a jeho zaměřením, a jednak s prestiží školy, na které jedinec dané vzdělání získal. Kulturní kapitál má tři odlišné formy: objektivní, inkorporovanou a institucionalizovanou. První typ kulturního kapitálu na sebe bere podobu knih, uměleckých děl nebo technických nástrojů a přístrojů – má tedy materiální charakter. Druhý typ je spojen s dosaženým vzděláním a osvojenými znalostmi, dovednostmi a schopnostmi. Je vždy vázán na konkrétní osobu, což znamená, že je nepřenositelný a není možné si jej koupit. A třetí typ kulturního kapitálu představují certifikáty, tituly, doklady či potvrzení o tom, jaké vzdělání člověk získal. Další typ kapitálu, které Bourdieu definuje, je kapitál sociální, který označuje síť vztahů, jež může jedinec pro sebe využít. Patří sem příbuzní, přátelé, známí či kamarádi daného člověka. Výše sociálního kapitálu je závislá na tom, jak velká je tato síť a jak četné jsou vztahy, ke kterým v jejím rámci dochází. Na jeho výši má také vliv to, co mohou členové této sítě poskytnout druhým. Všechny tři uvedené typy kapitálů (ekonomický, kulturní a sociální) podle Bourdieua tvoří tzv. symbolický kapitál, který je založen na společně sdíleném poznání, uznání a víře v určité hodnoty.

Každá instituce, která realizuje komunitní vzdělávání v praxi, by měla usilovat o získání všech typů zdrojů a jejich vhodné a efektivní využívání. Finanční prostředky poskytují potřebnou jistotu a určitou míru nezávislosti, hmotné zdroje nebo slovy Connora zdroje vytvořené člověkem zajišťují nezbytné zázemí, v jehož rámci je možné realizovat komunitní aktivity, a konečně lidé, kteří se do komunitního života zapojují ať už jako lektoři, koordinátoři, dobrovolníci či jako účastníci jednotlivých aktivit, ožívují koncept komunitního vzdělávání v praxi.

2. 4. Počátky komunitního vzdělávání v USA a ve Velké Británii

V této kapitole bych se ráda věnovala představení kořenů komunitního vzdělávání v USA a ve Velké Británii, které jsou v odborné literatuře považovány za kolébky komunitního vzdělávání [Neujmayer, 2000].

Počátky komunitního vzdělávání v USA se datují od konce 19. století a jsou spojeny se jménem Jane Addamsové (1860 – 1935). Tato socioložka, vůdčí osobnost feministického hnutí v USA a průkopnice terénních sociálních služeb, začala organizovat volnočasové, zdravotní a vzdělávací aktivity pro pracující třídu chicagského předměstí tvořeného převážně imigranty. Addamsová se soustředila na zlepšování komunitního života a za svůj celoživotní přínos v oblasti sociální práce obdržela v roce 1931 Nobelovu cenu míru [The Coalition for Community Schools, 2003].

Jméno Jane Addamsové bývá spojováno s americkou větví filosofie pragmatismu. Pragmatismus je filosofický směr založený na přelomu 19. a 20. století v USA, který definuje lidskou bytost především jako bytost jednající, nikoli myslící či teoreticky zaměřenou. Lidské jednání je pak chápáno jako reakce na konkrétní potřebu. Slova, myšlenky či představy jsou interpretovány jako verbalizace potřeb jednajících lidí a stávají se pravidly jednání. Pravdivost těchto pravidel je ověřována důsledky konkrétních lidských činů: pokud je výsledek lidského jednání užitečný a prospěšný pro člověka i společnost, je uznán jako pravdivý. Základní metodou pro nalézání

správných řešení v pragmatismus je tedy osobní jednání, subjektivní praktická činnost, experimentace, zkušenost. K řešení jednotlivých problémových situací se přistupuje v duchu zásady „Learning by Doing“ - učení činností [Dewey, Singule, 1990].

Mezi přední představitele této filosofické školy patřil vedle Charlese Peirce, Williama Jamese, Georga Herberta Meada i John Dewey. Dewey prosazoval myšlenku škol jako společenských center komunit a podporoval ty, kteří usilovali o realizaci této myšlenky v praxi. Podle Deweye má mít každá škola „příležitost připojit se k životu, stát se domovem dítěte, kde se učí přímo životem, místo aby byla pouze místem, kde se učí lekcím, jež mají jen abstraktní a vzdálený vztah k nějakému možnému životu, který nastane v budoucnosti. Stává se tak miniaturou obce, zárodkem společnosti“ [Dewey, Singule, 1990: 28]. Dewey ve své nejznámější práci *Demokracie a výchova* tvrdí, že demokracie se opírá o dva základní prvky - školu a občanskou společnost. A dodává, že učitel není ve škole proto, aby vnucoval žákům znalosti nebo formoval jejich zvyky a návyky, ale je tam především jako člen komunity, který vybírá a volí vhodné nástroje k ovlivňování dětí, jež reagují na jeho podněty. Tak se učitel stává partnerem v procesu učení, vede studenty k nezávislému objevování a zkoumání.

Ve 30. letech začala být idea komunitního vzdělávání v USA propagována na národní úrovni díky Charles Stewart Mott Foundation. Tato nadace byla založena v roce 1926 Charlesem Stewartem Mottem a zaměřovala se na podporu občanské společnosti, ochranu životního prostředí, rozvoj města Flintu v americkém státě Michigan a na projekty usilující o zmírňování chudoby. Hlavním důvodem propagace komunitního vzdělávání byla jednak snaha o to, aby se ze škol stala společenská, vzdělávací a volnočasová centra komunit, a jednak úsilí o zapojení dospělých a dospívajících do procesu celoživotního učení. V 70. letech pak začalo být komunitní vzdělávání na školách podporováno i vládou USA a od konce 80. let počet komunitních škol rostl. Díky řadě iniciativ realizovaných na lokální, státní i nevládní úrovni vznikaly studie, na jejichž základě byly formulovány klíčové prvky nutné pro správné fungování komunitních škol a přístupy zaměřené na tvorbu komunitních vzdělávacích programů. Tyto snahy přinesly do komunitního vzdělávání řadu inovací, např.

centra zaměřená na podporu rodin, programy pro předškolní děti, mimoškolní aktivity, navazování partnerství s podnikatelskými subjekty a organizacemi občanského sektoru, atp. [The Coalition for Community Schools, 2003].

Na začátku 21. století vyvrcholilo hnutí na podporu komunitního vzdělávání na školách v USA vytvořením vládní strategie, která přinesla komunitním školám 1 bilion dolarů a přijetím deklarace s názvem No Child Left Behind Act. Tato deklarace obsahuje mnoho prvků, které se historicky staly základními stavebními kameny komunitních škol, a má v USA zaručit to, aby žádné dítě nezůstalo nepovšimnuto a nezapojeno [The Coalition for Community Schools, 2003].

V Anglii jsou počátky komunitních škol spojovány s prací Henryho Morrise (1889 – 1961), který je považován za vůdčí osobnost hnutí usilující o změny v rámci britského školského systému a jeho proměnu v souladu s idejemi komunitního vzdělávání. Morris po více než 30 let zastával místo vedoucího pracovníka v oblasti vzdělávání pro Cambridgeshire, které v té době patřilo k jedné z nejchudších částí země. Pod jeho vedením zde byly založeny čtyři modelové venkovské školy, které se staly místem pro vzdělávání a setkávání celé komunity. Základním východiskem celého jeho konceptu byla myšlenka, že vzdělávání by nikdy nemělo spočívat v rukou úředníků, ale v rukou filosofů, umělců, vědců a učenců, kteří bádají a tvoří ve svobodném prostředí⁴.

Ve Velké Británii našla idea komunitního vzdělávání své institucionální zakotvení v roce 1993, kdy byla založena organizace PAULO (The National Training Organisation for Community Learning and Development). Organizace PAULO nesla odpovědnost za nastavování a kontrolu profesních standardů v oblasti přípravy, vzdělávání a rozvoje odborníků působících v rámci komunit. Organizaci PAULO se podařilo zastřešit a zaštitit zájmy učitelů, sociálních a komunitních pracovníků, výchovných poradců a dalších odborníků a zahrnout téma komunitního vzdělávání mezi svá prioritní témata. Po roce 2002 se PAULO stalo jedním z pěti pilířů organizace Li-

⁴ <http://www.henrymorris.plus.com/henrymorris.html> [citováno 15. 2. 2014].

felong Learning UK, která byla pověřena ověřováním standardů ve vzdělávání, výzkumy trhu v oblasti komunitního vzdělávání a zvyšování povědomí o ekonomickém a sociálním přínosu tohoto sektoru. Zavádění komunitních škol ve Velké Británii probíhalo za plné podpory vlády a agenda komunitního vzdělávání byla zakotvena i v legislativě. V roce 2005 vláda pověřila nevládní neziskovou organizaci ContinYou tím, aby poskytovala podporu úřadům, které pomáhají státním školám s procesem přeměny v komunitní školy. V současné době po celé zemi funguje řada komunitních škol [Knapová, 2008].

2. 5. Komunitní vzdělávání v České republice

Po roce 1989 se komunitní vzdělávání začalo postupně prosazovat i v zemích bývalého sovětského bloku, kde získalo velmi dobré uplatnění například v Maďarsku [Neujmayer, 2000]. Za jeho průkopníka ve střední a východní Evropě je považován již zmíněný Csaba Lorinczi, který v současnosti působí jako konzultant v Charles Stewart Mott Foundation, jež se zaměřuje vedle dalších témat i na podporu aktivit občanské společnosti [Lauemann, 2012].

Česká republika jako součást střední a východní Evropy vděčí za rozvoj komunitního vzdělávání Georgeovi Sorosovi, americkému finančníkovi a filantropovi židovského původu, který po druhé světové válce odešel studovat ekonomii a filosofii do Anglie. Významným způsobem jej ovlivnil koncept otevřené společnosti Karla Raimunda Poppera.⁵ Od 70. let se Soros věnoval filantropii zaměřené na mnoho různých oblastí, mezi kterými hraje důležitou roli rozvoj otevřené občanské společnosti v postkomunistických zemích. V bývalém Československu například finančně podporoval činnost disidentů zapojených v Chartě 77. Po pádu komunismu u nás založil nadaci Open Society Fund Praha, která usiluje o rozvoj hodnot otevřené společnosti a podporu demokracie.⁶ Open Society Fund Praha je součástí mezinárodní sítě Sorosových nadací, které v současnosti působí ve více než 70 zemích světa.

⁵ http://cs.wikipedia.org/wiki/George_Soros [citováno 15. 12. 2012].

⁶ <http://www.osf.cz/o-nas/historie-osf-v-cr> [citováno 15. 12. 2012].

Díky podpoře Open Society Fund Praha vznikly v České republice tři pilotní komunitní školy, které byly v letech 1997 až 2000 zařazeny do projektu rozvoje komunitních škol a podporovány nadací. Šlo o tři pilotní sídlištní školy: Základní školu Angelovova na Praze 4, 1. základní školu Plzeň - Lochotín a Základní školu Most – Chánov [Knapová, 2008]. Tyto školy byly vybrány tak, aby měly různý charakter a působily v odlišných podmínkách. Takto byly školy zvoleny zcela záměrně, aby mohly být objektivně ověřeny principy komunitní školy. Dvě z těchto pilotních škol (Základní škola Angelovova a 1. základní škola Plzeň - Lochotín) pokračují v započaté cestě i dnes a staly se úspěšnými komunitními školami a jejich zkušenosti jsou využívány k rozvoji dalších komunitních škol v ČR [Knapová 2008].

V roce 2004 se v Unhošti konala mezinárodní konference o komunitním vzdělávání, která představovala první akce tohoto druhu v České republice. Na tuto konferenci navázala o rok později Letní škola pro zástupce komunitních škol. Toto prázdninové setkání organizovala Nová škola, o. p. s., která se stala vůdčí neziskovou organizací na poli komunitního vzdělávání a které zaštitila i další setkání v roce 2007. V roce 2005 bylo založeno občanské sdružení Národní síť venkovských komunitních škol se sídlem v Borech, které se začalo orientovat na poskytování podpory venkovským komunitním školám, a pokrylo tak specifika venkova, kterým nebyla věnována dostatečná pozornost ze strany Nové školy, o. p. s. [Barták, 2011].

V roce 2007 se na české půdě uskutečnilo další mezinárodní setkání a jeho hlavním tématem byla role komunitních škol ve městech. Konference se tehdy zúčastnili přední zahraniční odborníci v čele s Csabou Lorinczim, Julianem Piperem, Jane Quinnovou a Chrisem Jonesem. Panelová diskuze, která byla v rámci konference vedena, se odehrála v Zrcadlovém sále Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy⁷, čímž se téma komunitního vzdělávání zviditelnilo i na ministerské úrovni [Lauer mann, 2010].

⁷ Dále jen MŠMT.

Toto zviditelnění přispělo k tomu, že v roce 2007 MŠMT zařadilo komunitní vzdělávání do svého koncepčního dokumentu s názvem Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Koncept komunitního vzdělávání MŠMT považovalo za efektivní podporu probíhající kutikulární reformy [Ministerstvo, 2007], v jejímž rámci mělo být usilováno o rozšiřování funkce škol v oblasti smysluplného naplňování volného času a zájmové činnosti žáků, jejich rodičů a celých komunit tak, aby se škola stala centrem kultury a vzdělanosti obce. Tento proces měl zahrnovat tvorbu místní sítě škol spolupracujících na vytváření komunitního vzdělávání; tvorbu a školení sítě konzultantů pro rozvoj komunitního vzdělávání; tvorbu prostoru pro výměnu zkušeností a dobrých praxí v oblasti komunitního vzdělávání a zpracování systému hodnocení rozvoje komunitních škol [Ministerstvo, 2007].

V letech 2007 až 2009 se tak tématu komunitního vzdělávání dostalo více prostoru a podpory jak ze strany MŠMT, tak ze strany nevládních neziskových organizací, které začaly systematicky podporovat rozvoj komunitních aktivit prostřednictvím grantových řízení a nabídky vzdělávacích kurzů. V roce 2008 nechalo MŠMT zpracovat studii s názvem Analýza připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol, která se pokusila zmapovat problematiku komunitních škol v ČR, vytvořit popis pracovní pozice komunitního koordinátora a definovat kvalifikační předpoklady nezbytné pro výkon tohoto povolání [Ministerstvo, 2008]. Výsledkem analýzy bylo zjištění, že pro naplňování principů komunitního vzdělávání je naprosto klíčová pozice komunitního koordinátora. Tato pracovní pozice však nebyla zakotvena v systému českého školství, ve studii proto bylo navrženo pět možných řešení pracovněprávního a organizačního zařazení této pozice a připraven návrh potřebných legislativních kroků k jejímu ustanovení. Až do současnosti se však v této oblasti nepodařilo dosáhnout žádných změn a pozice komunitního koordinátora tak zůstává z hlediska českého školského systému nejasná a nezakotvená.

V roce 2009 na MŠMT vznikl projekt na rozjezd 150 komunitních škol, který se ale po polických změnách nakonec nerealizoval. Tento nezdar do určité míry znamenal proces postupného upadání zájmu o téma komunitního vzdělávání nejen na

úrovni samotného ministerstva, ale i na úrovni organizací občanského sektoru, které se postupně přestaly tímto tématem zabývat v rozsahu, v jakém se mu věnovaly v letech 2007 až 2009. Dokladem tohoto úpadku může být i množství článků publikovaných o komunitním vzdělávání na blogu komunitniskola.blogspot.cz Marka Lauermana. Když v roce 2010 portál vznikl, Lauermann publikoval během roku více než 50 článků. V roce 2011 se toto číslo snížilo na 8 článků a od té doby až dosud přibylo jen 8 článků.

Když v roce 2011 MŠMT uveřejnilo Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2011-2015, komunitní vzdělávání nebylo do záměru již vůbec zahrnuto a zmínka o komunitních školách je uvedena jen jednou v bodě o vzdělávání k udržitelnému vývoji, ke kterému má napomáhat podpora zdravého školního stravování, komunitních škol a zdravého fyzického rozvoje dětí, žáků a studentů [Ministerstvo, 2011]. Ačkoli počet komunitních škol stále roste, není o nich zmínka v žádném zákoně a ze strany státu neexistuje jejich systémová podpora. Jejím zavedení dle vyjádření ministerstva brání to, že není jasně stanoveno, jak má komunitní škola vypadat a fungovat, a chybí nástroje pro ověřování toho, zda je komunitní škola skutečně kvalitní [Jiříčka, 2013].

Na druhou stranu je však potřeba říci, že téma komunitního vzdělávání našlo řadu obhájců a zastánců jak ze strany odborné veřejnosti (např. Marek Lauermann, Ondřej Neumajer, Petr Vrzáček, atd.), kteří se tímto tématem dlouhodobě zabývají a seznamují s ním laickou veřejnost, tak i ze strany samotných škol, které se nenechaly odradit a realizují aktivity komunitního charakteru i bez institucionální podpory ze strany státu.

2. 6. Institucionální rámec komunitního vzdělávání

V předchozích kapitolách byla představena definice komunitního vzdělávání, jeho historické kořeny a proces zavádění komunitního vzdělávání v České republice. Nyní zaměříme pozornost na popsání toho, v jakém institucionálním rámci je komunitní vzdělávání realizováno.

Komunitnímu vzdělávání se v českém prostředí věnují jak organizace veřejného sektoru, tak organizace občanské společnosti. Nejčastěji jsou to školy, domovy pro seniory, městské knihovny, domovy dětí a mládeže, komunitní centra atd. [Vik, 2004]. V této kapitole se zaměříme pouze na školy a jejich spolupráci s nevládními neziskovými organizacemi⁸. K tomuto rozhodnutí mě vedla snaha zahrnout do teoretické části diplomové práce především ta témata, která bezprostředně souvisí s popsáním podob naplňování principů komunitního vzdělávání na vybrané základní komunitní škole, kde je komunitní vzdělávání realizováno spolkem⁹, tedy organizací občanské společnosti.

V rámci této kapitoly bude pozornost věnována škole a funkcím, které ve společnosti plní. Dále se budu zabývat hlavními rozdíly mezi běžnou a komunitní školou a popíšeme kroky, které vedou k proměně školy na školu komunitní. V následující části popíši dva modely spolupráce škol a nevládních neziskových organizací při realizaci komunitních aktivit. A na závěr se zaměřím popsání role organizací občanské společnosti ve vztahu ke komunitnímu vzdělávání

2. 6. 1. Škola a její funkce ve společnosti

V západní Evropě jen těžko potkáme jedince, který by se se školou nikdy nesetkal. V dětství v ní trávíme spoustu času a povinná školní docházka tvoří důležitou součást našeho života. Ve škole se setkáváme s podobně starými dětmi a s některými z nich udržujeme přátelství i po odchodu ze školních lavic. V pozdějším věku do školy vodíme své vlastní děti a znovu se tak stáváme jejími klienty. Kromě toho nesmíme zapomenout na celou řadu dospělých, kteří se školním prostředím spojují svůj profesní život [Prokop, 2005].

Školou je potřeba chápat jako sociální instituci, jejímž cílem je výchovné a vzdělávací působení a od které se očekává výrazný vliv na rozvoj lidského jedince. Vzdělávání, ke kterému na škole dochází, je založeno na vzájemné spolupráci žáků a

⁸ Jedná o synonymum pojmu organizace občanské společnosti [Skovajsa a kol., 2010].

⁹ Nová právní forma, která od 1. 1. 2014, kdy vstoupil v platnost nový občanský zákoník, nahrazuje občanská sdružení a stává se jejich nástupcem.

pedagogů, tedy dětí a dospělých [Knapová, 2008]. Moderní funkční školy v současnosti usilují o navázání účinnějších forem spolupráce s rodiči i s jinými dospělými nejen v procesu vzdělávání, ale i výchovy ve vyučování i mimo ně.

Vedle tohoto individuálního rozměru zájmu o školu má tato instituce i rozměr společenský. Škola je totiž vedle rodiny hlavní socializační institucí. Školní prostředí je pro děti po rodině obvykle prvním místem, kde se dostávají do kontaktu s „cizími“ lidmi, jako jsou učitelé, učitelky, vychovatelé, vychovatelky, spolužáci a spolužačky. Základní funkcí školní docházky je připravit děti k tomu, aby dokázaly převzít odpovědnost za své chování. Jak upozorňuje Kymlicka, byla to právě potřeba „vytvořit“ uvědomělé a zodpovědné občany, která byla jedním z hlavních důvodů pro ustanovení veřejného vzdělávacího systému a pro zavedení povinné školní docházky [Kymlicka, 2003].

V rámci teoretického zkoumání školy a procesu vzdělávání se v sociologii a dalších společensko-vědních oborech, jako je filosofie, politologie, psychologie nebo pedagogika, setkáváme s celou řadou přístupů. V rámci tzv. kritické teorie, která se zaměřuje na vztah školy a společnosti, můžeme identifikovat dvě základní pojetí v podobě teorie reprodukce a teorie transformace [Prokop, 2005]. Kritická teorie v tomto případě představuje soubor teorií, které v krajním případě vytváří vizi společnosti bez školy. Představitelé tohoto směru jsou velmi kritičtí vůči současné společnosti, nevěří v sílu demokracie a volného trhu a tvrdí, že západní kultura prochází hlubokou krizí. Teorie reprodukce, kterou prezentují např. díla B. Bernsteina nebo P. Bourdieu, je pak založena na myšlence, že škola a učitelé, kteří v ní působí, nemohou vyjít mimo rámec společenského systému. V rámci procesu edukace tak dochází k reprodukci a přebírání toho, co je dobré a špatné ve společnosti. Představitelé (např. P. Freire nebo A. S. Neill) teorie transformace naopak zastávají stanovisko, ve kterém se na školy nenahlíží jako na pasivní jednotky, ale jako na aktivní činitele sociálních změn [Prokop, 2005].

Na školu je možné pohlížet jako na sociální organismus, který funguje podle zavedených pravidel [Pol, 2007]. V rámci tohoto organismu se formují společenské

struktury, které vytváří řád, jenž zabezpečuje chod organizace. Tento řád je pak udržován v chodu pomocí sítě sociálních vztahů, které jsou základem pro formování školní kultury. Mezi elementární funkce školy pak podle Pola [2007] patří formování kulturních vzorců a hodnot, osvojování si obsahů kultury, jazyka, vědy a umění, příprava na výkon zaměstnání, podpora komunikace, tvorba vhodných podmínek pro navazování sociálních vztahů a ochrana před rizikovým chováním. Škola tak vykonává výchovné, vzdělávací, integrační, socializační a ochranné funkce.

Dle statistik, které každý rok zpracovává MŠMT, působilo ve školním roce 2012/2013 v České republice 5 011 předškolních zařízení, které navštěvovalo 354 340 dětí, 4 095 základních škol, do kterých chodilo 807 950 žáků a žákyň, a 1347 středních škol s 470 754 studenty a studentkami¹⁰.

2. 6. 1. 1. Komunitní škola

Komunitní školy, někdy označované také jako školy otevřené, usilují o propojení vzdělávacích, kulturních, sportovních a informačních aktivit pro obyvatele obce a orientují se vedle dětí i na dospělé, jejich vzdělávací potřeby a osobnostní rozvoj. Jeden z jejich základních charakteristických rysů představuje otevřenost vůči komunitě [Čejková, 1999]. Tato otevřenost znamená, že škola přestává být místem, které slouží jen pro předávání znalostí žákům a žákyním, kteří školu navštěvují, ale stává se prostředím, jež spolupracuje s rodiči i prarodiči dětí, zapojuje dobrovolníky a nabízí své prostory, vybavení či služby všem lidem z blízkého okolí. Členové komunity mohou využívat školní prostory, jako je jídelna, tělocvična, školní zahrada, sportovní hřiště, dílny, studovna, knihovna či další místnosti pro organizaci společných setkávání, cvičení rodičů s dětmi, divadelních představení a podobných akcí. Vedle vzdělávání se komunitní škola plní i funkci kulturní, rekreační, sociální i tělovýchovnou.

Proč je právě škola vhodným místem pro realizaci komunitního vzdělávání? Čejková [1999] uvádí zejména snadnou dostupnost a efektivní využití veřejného majetku. Vzhledem k tomu, že školy najdeme téměř v každé obci, nemusí obyvatelé za

¹⁰ <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> [citováno 15. 3. 2014].

volnočasovými aktivitami daleko dojíždět a hledat kulturní či sportovní vyžití mimo své bydliště. Komunitní školy také přispívají k efektivnímu využívání veřejného vlastnictví: jako organizace, jejichž provoz je financován z veřejných zdrojů, mohou občanům poskytnout prostory, které mohou být využívány k řadě různých účelů.

The Coalition for Community Schools [2003] vymezuje komunitní školy prostřednictvím rozsáhlé definice, kterou se pokusíme představit na následujících řádcích. Komunitní škola je založena na partnerském vztahu mezi komunitou, zájmovými skupinami, rodiči a školou. Jde o integrovaný důraz na vzdělávání, poskytování služeb a podpory a vytváření příležitostí ke zlepšování studijních výsledků žáků, vytváření silnějších rodin a budování zdravější komunity. Školy, které se stávají centry komunity, jsou otevřené všem – každý den, sedm dní v týdnu, po celý rok. Společná práce jednotlivých partnerských skupin je vedena snahou alokovat omezené zdroje podle zájmů a potřeb žáků a studentů a jejich rodin s důrazem na to, aby aktivity a služby byly poskytovány v rámci školních prostor v průběhu celého dne. Tím se komunitní školy liší od tradičních škol, které jsou otevřené výhradně žákům a pouze v čase běžného vyučování. Komunitní školy vyhodnocují zdroje a zapojení komunitních partnerů a komunity chápou, že silné školy jsou srdcem jejich lokality. Pokud všechny prvky, které jsou zapojeny do partnerského vztahu, pracují společně, dochází k posílení každého z nich. Komunitní školy soustředí své zdroje na celkový rozvoj mladých lidí a používají je efektivněji a účinněji, protože mohou svou činnost koordinovat odpovědně ve vztahu k veřejným i soukromým zdrojům a s důrazem na výsledky. Z partnerství, které má vést k podpoře všech, pak těží celá komunita, protože dochází ke sdílení zkušeností, zdrojů a odborných znalostí. Žáci jsou zapojováni do vzdělávacích i dalších aktivit a mají možnost získat osobní i sociální podporu. Rodiče podporují vzdělávání svých dětí prostřednictvím rozvoje svých vlastních znalostí a dovedností. Gramotnost, vzdělávání dospělých, tréninky pro zaměstnance, podpora rodin – to vše jsou základní součásti vize komunitních škol [The Coalition for Community Schools, 2003].

Pokud se na tuto definici komunitních škol podíváme blíže, můžeme v ní najít prakticky všechny principy komunitního vzdělávání obecně. Je tomu tak proto, že

komunitní školy ze své podstaty usilují o naplňování a realizaci principů komunitního vzdělávání v praxi a idea komunitního vzdělávání pro ně představuje vztažný rámec jejich fungování. Co je specifické jen a pouze pro komunitní školy, je (alespoň na teoretické úrovni) jejich důraz na žáky a studenty, kteří se stávají výchozím bodem a jednou z hlavních cílových skupin. Je to logické - pokud je komunitní vzdělávání realizováno například v knihovně, stávají se hlavní cílovou skupinou čtenáři.

Podle Bartáka [2011] se dají komunitní školy v České republice rozdělit do tří, resp. čtyř základních skupin podle toho, kde působí. První a druhý typ představují školy, které najdeme buď ve staré, nebo nové sídlištní zástavbě větších měst. Hlavním důvodem zavádění komunitního vzdělávání na těchto školách je snaha o vytváření a upevňování vztahů mezi lidmi, kteří se vzájemně neznají. Rozdíl mezi školami ve staré zástavbě a školami v nové zástavbě však Barták nezmiňuje. Třetí typ tvoří školy, které navštěvuje vysoké procento dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. Komunitní vzdělávání v tomto případě funguje jako nástroj pro vyrovnávání šancí a příležitostí pro tyto děti a přispívá ke zvyšování vzájemné tolerance všech zapojených. A poslední typ škol zastupují vesnické školy, které působí v rámci několika sousedních vesnic a které se často přirozeně stávají centry kulturního a společenského života obcí.

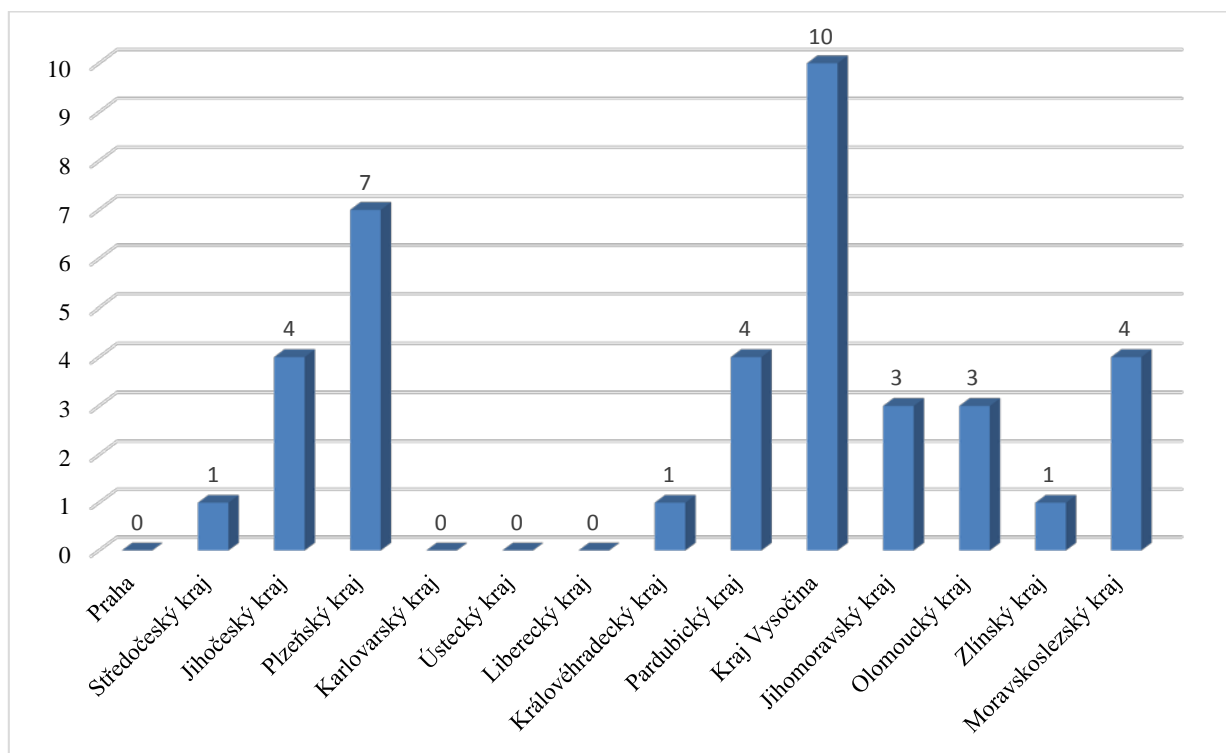
Čím se liší „obyčejné“ školy od těch komunitních? Vik [2007] definuje dva základní rozdíly a to otevřenost školy návštěvníkům a typ aktivit. Zatímco otevírací doba běžné školy je (přibližně) od 8 hodin do 16 hodin, po dobu pěti dní v týdnu během deseti měsíců školní výuky, komunitní školy jsou otevřeny déle. Není nic neobvyklého, pokud je komunitní škola otevřena i ve večerních hodinách, sedm dní v týdnu a po celý rok. Druhým základním rozdílem je šíře aktivit, které škola realizuje. Tradiční školy se soustředí především na děti a na zajišťování klasické výuky ve třídách. V komunitních školách se oproti tomu realizují i další (mimoškolní či volnočasové) aktivity, kterých se mohou účastnit nejen školáci, ale i dospělí.

Komunitní vzdělávání je úzce spojeno s fenoménem volného času jako prostoru, kdy ke komunitnímu vzdělávání dochází. Základní charakteristikou volného času je jeho dobrovolnost a možnost jej individuálně strukturovat a organizovat. Je

to, jednoduše řečeno, čas, který jedinec tráví mimo své zaměstnání a ve kterém sám rozhoduje o tom, co bude dělat, s kým a kde [Šerák, 2009]. V této souvislosti Šerák [2009] upozorňuje na dvě tváře volného času. Na jedné straně je totiž v současnosti volný čas považován za společenskou hodnotu, která je spojována se svobodou a štěstím. Na straně druhé se ale stává předmětem obchodu a součástí masové kultury. Masová kultura je pokračováním kultury lidové, ale na rozdíl od ní je tvořená shora profesionály.

V České republice v tuto chvíli neexistuje ucelený, kompletní a průběžně aktualizovaný seznam komunitních škol, který by zahrnoval výčet škol napříč jednotlivými vzdělávacími stupni. Podařilo se mi najít pouze seznam venkovských komunitních škol, který je veden Národní sítí venkovských komunitních škol se sídlem v Borech, o. s. Tento seznam však neobsahuje školy, které působí v obcích nad 5 000 obyvatel, a naposledy byl, dle informací uvedených na webových stránkách sdružení aktualizován v roce 2013. V seznamu je uvedeno 38 venkovních komunitních škol v 10 různých krajích. Rozmístění škol po jednotlivých krajích je uvedeno v Graf 1. Nejvíce venkovských komunitních škol se nachází v kraji Vysočina a nejméně jich je možné nelézt na severu Čech.

Graf 1: Počet venkovských komunitních škol dle krajů



Zdroj: www.branaprovenkov.cz/komunitni-skoly/seznam-komunitnich-skol [citováno 12. 1. 2014]

2. 6. 1. 2. Proces přeměny školy na školu komunitní

Rozvíjet školu tak, aby se z ní stala škola komunitní, není jednorázová aktivita. Je to dlouhodobý proces, na jehož začátku stojí rozhodnutí vedení školy stát se komunitní školou, zformulování společné vize a úzká spolupráce partnerů v komunitě. Pouhé rozhodnutí však samozřejmě nestačí – je potřeba realizovat celou řadu kroků, které budou popsány v následujících řádcích. Popis jednotlivých kroků je založen na informacích obsažených v příručce *Community School Transformation* vydaný The Federation for Community Schools. Tento popis je doplněn komentáři z dalších zahraničních publikací a z textu *Jak zavést komunitní vzdělávání do škol* od Vladislava Vika.

The Federation for Community Schools [s. d.] je ke vzniku a následnému rozvoji komunitních škol nejprve třeba vytvoření sdílené vize, která by měla zahrnovat představy o tom, jak má škola sloužit studentům, rodinám a obyvatelům dané lokality. Silná vize reflektuje názory členů komunity, poskytuje směr a vedení pro plánování

komunitních aktivit a je smysluplná pro všechny zúčastněné. V ideálním případě by se na její tvorbě měli podílet zástupci všech zainteresovaných skupin – vedení školy, zaměstnanci, zástupci komunity, rodiče a studenti, kteří společně zhodnotí, na jakém stupni vývoje se škola nachází. Mnoho škol totiž realizuje řadu komunitních aktivit bez toho, aby je vůbec napadlo, že se tím přibližují modelu komunitních škol. Posouzením současné situace zástupci jednotlivých skupin mohou identifikovat kroky, které je potřeba ještě udělat na cestě vedoucí k proměně v komunitní školu [The Federation for Community Schools , s. d.].

Dalším krokem je nalezení člověka, který chce, aby se škola chovala komunitně, a který si vezme proces přeměny školy za svůj a bude na něm intenzivně pracovat. Vik jej nazývá „iniciátorem“. V ideálním případě je touto osobou ředitel školy, který musí mít nad proměnou školy kontrolu. Ne vždy je to však možné kvůli nedostatku jeho času a pracovnímu přetížení. V takovém případě je nutné najít jinou vhodnou osobu, která proces zavádění komunitního vzdělávání do školy zaštití. Role ředitele však i v tomto případě zůstává klíčová – pokud on aktivně proces nepodpoří, je veškeré úsilí zcela zbytečné.

Pokud se škola pustí do procesu zavádění komunitního vzdělávání, postupně narůstá objem práce spojený s organizací komunitních aktivit. Řada škol proto zavádí novou pracovní pozici – koordinátora komunitního vzdělávání. Koordinátor nese zodpovědnost za rozvoj a řízení procesu proměny školy na školu komunitní. Vik [2007] se domnívá, že vhodným kandidátem na tuto pozici je zástupce ředitele. Mezi povinnosti komunitního koordinátora patří řada aktivit:

1. příprava komunitního vzdělávání a jeho vyhodnocování,
2. příprava rozpočtu a kontrola jeho dodržování,
3. příprava a realizace jednotlivých aktivit v rámci komunitního vzdělávání,
4. fundraising - získávání prostředků na plánované aktivity prostřednictvím vypracovávání žádostí do grantových řízení a oslovování individuálních i firemních dárců,
5. příprava pokladů pro účetnictví,

6. výzkumná činnost zahrnující zjišťování potřeb komunity a sledování dopadů jednotlivých akcí a programů na komunitu,
7. vedení týmu – motivace všech účastníků zapojených do aktivit komunitního vzdělávání,
8. iniciace a rozvoj místních partnerství, utužování vztahů s rodiči,
9. hodnocení činnosti školy v oblasti komunitního vzdělávání,
10. PR – zajišťování komunikace o realizovaných činnostech v rámci školy i mimo ni,
11. průběžná aktualizace nabídky komunitních aktivit [Vik, 2007].

Jednou z nejdůležitějších schopností koordinátora komunitních vzdělávání je schopnost vést členy komunity k objevování a využívání zdrojů, o kterých dosud nevěděli, či si jich nebyli vůbec vědomi. Práce koordinátora pak ve velké míře spočívá na vyrovnávání napětí mezi tím, co lidé potřebují, a zdroji, které jsou dostupné. Analýza potřeb je klíčovým prvkem rozvoje komunitních škol, protože umožňuje identifikovat a stanovit priority potřeb lidí, kterým škola slouží. Proces vyhodnocování potřeb také vede ke stmelování komunity, protože tím, že je dán hlas všem zainteresovaným skupinám, je povzbuzováno jejich zapojování a ztotožňování se s principy komunitního vzdělávání. Vyhodnocování potřeb tak představuje jeden z nástrojů pro aktivní zapojování členů komunity a zároveň pro ně slouží jako zpětná vazba o tom, jak škola v procesu transformace postupuje a jak oni sami z tohoto procesu mohou těžit [The Federation for Community Schools , s. d.]

Dalším klíčovým prvkem pro úspěšný přerod školy ve školu komunitní představuje plán rozvoje komunitního vzdělávání, který obsahuje popis cíle, aktivit a prostředků potřebných pro jejich dosažení. Plán by měl být sestavován každý školní rok a měl by reflektovat a hodnotit nabídku formálních i neformálních vzdělávacích aktivit pro komunitu. Jak jsme již uvedli, tvůrcem dokumentu je obvykle koordinátor komunitního vzdělávání, který jej zpracovává nejlépe ve spolupráci s ředitelem školy a partnery [Vik, 2007] Plán by měl obsahovat mimo jiné i analýzu toho, kým, jak, kdy a v jakém rozsahu jsou, resp. budou využívány prostory školy (např. tělocvična,

počítačové učebny, knihovna, klub, třídy, atd.). Obvyklou praxí je, že škola poskytuje část služeb a aktivit sama a další část ve spolupráci s dalšími organizacemi. Tím je zajištěno maximální využívání školních prostor.

Poslední klíčový prvek podle Vika představuje navazování a rozvoj partnerství a místní sítě, které jsou jedním ze základních předpokladů fungující komunitní školy. Ideálními kandidáty pro školy jsou místní neziskové organizace, sdružení rodičů, zastupitelstva městských částí, či firmy, které v dané lokalitě působí. Coalition for Community School uvádí šest základních bodů či kroků, kterých je vhodné se držet v rámci snahy o zapojování komunity. Tyto kroky můžeme shrnout do jednoduchých hesel: vězte, kam směřujete (Know, Where You Are Going); sdílejte vedení (Share Leadership); oslovujte (Reach Out); nezapomínejte na kostlivce ve skříni (Do Not Ignore the Elephant in the Room); vyprávějte příběhy ze své školy (Tell Your School's Story) a držte si kurz (Stay on Course) [Coalition for Community School, 2006].

Podívejme se nyní podrobněji, co jednotlivá hesla znamenají. Heslo „vězte, kam směřujete“, se vrací na samý začátek procesu přeměny školy na školu komunitní, tedy k vytvoření vize, jak by škola měla vypadat, a ke zpracování plánu, který se stává návodem, jak tuto vizi naplnit. Bez vize, resp. bez toho, aniž by škola věděla, kam kráčí a kam chce dojít, snadno sejde z cesty a nedojde nikam, nebo úplně jinam. Motto „sdílejte vedení“ se vztahuje k partnerství – škola by měla usilovat o zapojení partnerů, kteří sdílí její vizi, a zvát je k tomu, aby k naplňování vize poskytly své zdroje, expertní znalosti, dovednosti a hlavně odpovědnost za dosažení stanovených cílů. Heslo „oslovujte“ se úzce dotýká znalostí, které koordinátor komunitního vzdělávání má o „své“ komunitě, a jeho snaze, co nejvíce vycházet vstříc komunitními aktivitami poptávce ze strany dětí, jejich rodičů i prarodičů. Motto „nezapomínejte na kostlivce ve skříni“ v podstatě znamená schopnost udělat z problémů své přednosti či silné stránky. Pokud se daná komunita potýká např. s rasovými nebo sociálními problémy, měl by se přesně na tato témata soustředit koordinátor komunitního vzdělávání a vytvořit prostor pro diskuzi o tom, jak je řešit, a na základě závěrů diskuze realizovat konkrétní kroky, jež přispějí ke zmírnění napětí či problém zcela vyřeší.

„Vyprávějte příběhy se své školy“ je heslo, které klade důraz na přiblížení života školy cílovým skupinám prostřednictvím příběhů o tom, jaké aktivity škola realizuje, jak ovlivňuje život komunity a jak se mohou zájemci zapojit, a pomoci tak dobré myšlence. Poslední heslo „držte kurz“ pak nabádá k jistému stupni opatrnosti – komunitní škola by se měla zapojovat jen do takových partnerství, která jsou v souladu s její vizí a jejími cíli.

V této části jsem se pokusila popsat jednotlivé kroky, které vedou k proměně školy na školu komunitní. Celkem bylo identifikováno pět hlavních bodů. Na začátku celého procesu je vytvoření vize komunitní školy (1). Nositelem této vize je obvykle osoba nebo skupina osob, které zaštití proces proměny školy (2). Skutečným realizátorem změn se pak stává koordinátor komunitního vzdělávání (3). Ten na základě vize vytvoří plán rozvoje komunitního vzdělávání na dané škole (4) a pracuje na navazování a rozvoji partnerství a budování místní sítě (5).

2. 6. 1. 3. Právní modely fungování komunitního vzdělávání na školách

Pro plné pochopení toho, jakým způsobem mohou české školy realizovat komunitní vzdělávání, je nutné provést krátkou exkurzi do oblasti české legislativy, která jasně stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání uskutečňuje. Zákon, který upravuje vzdělávání na školách a ve školských zařízeních, je označován jako školský zákon¹¹ a vymezuje práva a povinnosti fyzickým a právnickým osobám, které se vzdělávání věnují.

Pro školy, které se chtěly stát komunitními školami, existovaly před rokem 2014, kdy vstoupil v platnost nový občanský zákoník, dvě různé právní cesty, jak tohoto cíle dosáhnout. Tyto možnosti zahrnovaly buď realizaci komunitního vzdělávání v rámci doplňkové činnosti školy, nebo realizaci komunitního vzdělávání samostatnou právnickou osobou v podobě organizace občanské společnosti, která úzce

¹¹ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

spolupracuje se školou. Jakým způsobem bude ošetřeno fungování a zakládání komunitních škol po roce 2014, nebylo v době psaní této diplomové práce možné říci, protože potřebné informace nebyly ještě k dispozici.

Školský zákon umožňuje všem školám, které jsou vedeny ve školském rejstříku, věnovat se komunitnímu vzdělávání v rámci tzv. doplňkové činnosti a to tehdy, pokud jsou splněny všechny podmínky dané tímto zákonem. Mezi tyto podmínky patří souhlas zřizovatele školy s provozováním doplňkové činnosti a zajištění návaznosti doplňkové činnosti na hlavní činnosti škol. Dále musí být zaručeno, aby doplňková činnost neomezovala a neohrožovala kvalitu, rozsah a dostupnost hlavní činnosti školské právnické osoby, a aby nebyla ztrátová [Zákon č. 561/2004 Sb.].

Deverová [2007] se domnívá, že forma doplňkové činnosti je pro fungování komunitní školy nevhodná, protože na školu klade vysoké finanční a personální nároky. Realizace komunitního vzdělávání v rámci doplňkové činnosti tak ve svém důsledku neumožňuje naplňovat principy komunitního vzdělávání, protože škole nedovoluje otevřít se veřejnosti a zapojit i osoby mimo školní prostředí. I přesto tímto způsobem v minulosti několik komunitních škol vzniklo [Barták, 2011].

Druhou variantu pro realizaci komunitního vzdělávání na škole představuje zřízení nové právnické osoby v podobě organizace občanské společnosti. Výhodou tohoto kroku je oddělení finančních aktivit obou subjektů a možnost získávat prostředky z odlišných finančních zdrojů, než mají školy, z nichž většina funguje v právní formě příspěvkových organizací. Tento model vzájemné spolupráce škol a nevládních neziskových organizací navíc umožňuje lépe naplňovat principy komunitního vzdělávání, protože přispívá k otevírání škol místní komunitě a jejímu zapojování [Deverová, 2007]

Vhodný typ organizací občanské společnosti před rokem 2014 tvořila občanská sdružení nebo obecně prospěšné společnosti. Podle §3045 nového občanského zákoníku jsou stávající občanská sdružení od 1. 1. 2014 považována za spolky. Sdružením je však dána možnost rozhodnout o své transformaci na nově ustanovené právnické osoby do podoby ústavu nebo sociálního družstva [Deverová, 2014]. Obecně prospěšné společnosti není již možné po 1. 1. 2014 zakládat a nový občanský zákoník

s touto právní formou nepracuje. Stávající obecně prospěšné společnosti však nezanikají a jejich chod se nadále řídí zrušeným zákonem č. 248/1995 Sb., o obecně prospěšných společnostech. Právníkem osobou určenou občanským zákoníkem k realizaci obecně prospěšné činnosti se stává nová právní forma, a to ústav [Deverová, 2012].

S realizací komunitního vzdělávání v rámci občanského sdružení (od roku 2014 spolky), které se školou úzce spolupracuje, se v českém prostředí setkáváme poměrně často. Obecně prospěšné společnosti se v praxi komunitních škol příliš neujaly, a to i přesto, že by se pro tento účel hodily více [Kozáková, 2007].

2. 6. 1. 4. Komunitní vzdělávání v kontextu organizací občanské společnosti

Zapojení se do komunitních aktivit je možné pouze tehdy, pokud existují příležitosti k tomu, aby se lidé zapojili. Jak již bylo zmíněno, v českém prostředí se s komunitním vzděláváním setkáváme zejména na školách. Tyto instituce buď komunitní vzdělávání realizují v rámci své vlastní činnosti, nebo zakládají nové právní subjekty, mezi které patří organizace občanské společnosti [Vik, 2004].

Jako organizace občanské společnosti jsou označovány takové subjekty, které splňují pět základních kritérií tzv. strukturálně-operacionální definice Salamona a Anheiera [Skovajsa, 2010]. V první řadě musí být subjekt alespoň do určité míry institucionalizovaný, tzn. že je buď zřízen jako právní osoba, nebo alespoň vykazuje jasnou organizační strukturou. Za druhé nejde o subjekt, který by byl součástí státu a ani není státem zřízen. Za třetí pro něj platí pravidlo nerozdělování zisku mezi své členy či vedení. Za čtvrté je subjekt schopen spravovat sám sebe a konečně obsahuje prvek dobrovolnosti, ať už v podobě zapojení dobrovolníků do činnosti organizace nebo nepovinnou povahu členství v organizaci. Pokud organizace splňuje všech těchto pět kritérií, můžeme ji označit jako o organizaci občanské společnost [Skovajsa, 2010]. Mezi ně v českém prostředí patří občanská sdružení, resp. spolky, obecně prospěšné společnosti, o kterých jsme mluvili v předchozí kapitole a které

před rokem 2014 představovaly vhodnou formu právnické osoby pro realizaci komunitního vzdělávání, nadace, nadační fondy, odbory atd.

Organizace občanské společnosti plní v demokratické společnosti celou řadu funkcí, mezi které patří funkce servisní, advokační, expresivní, charitativní, filantropická, inovační a budovací [Kol. autorů, 2009]. Servisní funkce se projevuje v podobě zajišťování produkce ve sférách ekonomické aktivity, v nichž selhává trh i stát. Služby, které nevládní neziskové organizace poskytují, jsou tedy často finančně dostupnější než služby poskytované firmami a poskytování služeb je obvykle založeno na důvěře. Advokační funkce odkazuje na prosazování zájmů různých skupin, které mají za cíl změnu (veřejné) politiky nebo zajištění konkrétního kolektivního statku. Patří sem všechny aktivity, jejichž cílem je změna politiky nebo společenských podmínek. V tomto případě pak organizace občanské společnosti tvoří prostředníka mezi občany a širším politickým děním, který uvádí skupinové požadavky do veřejného povědomí a požaduje politické nebo společenské změny nejen jménem příslušníků vlastní skupiny, ale jménem celé veřejnosti. Expresivní funkce neboli funkce strážce hodnot je založena na ochraně hodnot. Organizace občanské společnosti jsou totiž schopny poskytnout veřejnosti nástroje k vyjádření nejrůznějších pocitů a impulsů – uměleckých, duchovních, kulturních, etnických, sociálních a volnočasových – a zároveň plnit i funkci ochrany těchto hodnot. Charitativní a filantropická funkce nevládních neziskových organizací spočívá ve schopnosti přesunovat zdroje od šťastnějších jedinců k potřebným a ve schopnosti zřizovat a rozvíjet instituce, jako jsou např. nemocnice, university či muzea. Ve vztahu k inovační funkci nevládní neziskové organizace fungují jako průkopníci v určitých oblastech, ve kterých identifikují zanedbávaná témata a přitahují k nim pozornost, objevují či vytvářejí nové přístupy k problémům a slouží jako zdroje inovací při řešení společenských problémů. A konečně budovací funkce odkazuje ke schopnosti přispívat a podporovat budování komunit a sociálního kapitálu.

Existence organizací občanské společnosti je založena na předpokladu, že občan svou aktivitou a participací může v demokratické společnosti ovlivňovat věci veřejné. Organizace občanské společnosti jsou nevhodnějším prostředím pro učení se

svobodě, a tudíž pro hledání vlastní identity ověřováním sebe sama prostřednictvím svobodného rozhodování a spoluodpovědnosti za své skutky i skutky společenství [Prudký a kol., 2009]. Podpora občanské participace a aktivního zapojení jedince do dění v rámci dané komunity je, jak již bylo řečeno, jedním ze základních principů komunitního vzdělávání.

3. Metodologická část

3. 1. Formulace výzkumných otázek a metodologie výzkumu

Hlavním tématem, na které se tato práce zaměřuje, je komunitní vzdělávání realizované v rámci komunitní školy. Cílem práce (resp. výzkumným problémem) je snaha o popsání a zhodnocení toho, jakým způsobem vybraná základní škola naplňuje principy komunitního vzdělávání ve své praxi.

Na základě takto vymezeného výzkumného problému jsem definovala základní výzkumnou otázku, kterou jsem se pokusila formulovat takovým způsobem, aby mi pomohla jednak nasměrovat výzkum takovým směrem, aby jeho výsledky byly v souladu s cílem, jež jsem si stanovila, a zároveň byla natolik přesná a návodná, aby mi ukázala cestu, kudy se má výzkum ubírat. Z těchto důvodů obsahuje formulace výzkumné otázky i prostorové a časové ohraničení plánovaného výzkumu. Jakým způsobem jsou na základní škole, která představuje typický reprezentativní příklad české komunitní školy, v praxi naplňovány principy komunitního vzdělávání v současnosti?

Pro účely zodpovězení výzkumné otázky bylo potřeba jasně definovat, co se rozumí pojmem principy komunitního vzdělávání. V teoreticky zaměřené části této práce byli představeni tři autoři a jejich pojetí principů komunitního vzdělávání. Konkrétně šlo o Deckera [2001], který hovoří o deseti principech, Lorencziho [Parson, 2014], jenž pracuje se stejnými principy jako Decker, jen tři z nich vynechává, a nakonec Vika [2004], který zmiňuje tři. Jako výchozí definici principů komunitního vzdělávání jsem zvolila vymezení, které používá právě posledně zmíněný autor. Ve-

dly mě k tomu dva důvody. První byl ten, že Vikovy principy jsou založeny na znalosti českého prostředí. A druhý důvod představovala skutečnost, že jeho principy v sobě do značné míry zahrnují i principy uvedené Deckerem a Lorenczim.

Vikova definice principů komunitního vzdělání obsahuje princip celoživotního učení, aktivitní zapojení komunity a efektivní využívání zdrojů. Výzkumná otázka tedy byla operacionalizována do těchto podotázek:

1. Jakým způsobem je na základní škole, která představuje typický reprezentativní příklad komunitní školy, v praxi naplňován princip celoživotního učení ve školním roce 2013/2014?
2. Jakým způsobem je na základní škole, která představuje typický reprezentativní příklad, v praxi naplňován princip aktivního zapojení komunity ve školním roce 2013/2014?
3. Jakým způsobem je na základní škole, která představuje typický reprezentativní příklad, v praxi naplňován princip efektivního využívání zdrojů ve školním roce 2013/2014?

Operacionalizace výzkumné otázky do těchto tří podotázek tak sice na jedné straně vychází ze samotné definice komunitního vzdělávání, na straně druhé však v praxi může být komplikované, protože jednotlivé oblasti jsou velmi úzce propojeny a jedna souvisí s druhou. I přes toto nebezpečí jsem se rozhodla s podotázkami pracovat, aby bylo zajištěno zachycení co nejvíce aspektů komunitního vzdělávání realizovaného v praxi.

Výzkumná otázka a její podotázky jsou ze své podstaty spojeny s kvalitativně orientovaným výzkumem, který se od kvantitativního výzkumu liší v řadě ohledů. Kvantitativní výzkum není ničím jiným než testování hypotéz a jeho logika je deduktivní: východiskem je teorie, na jejímž základe se vytváří hypotézy o vztazích mezi proměnnými. Cílem kvantitativního výzkumu je pak potvrzení, nebo vyvrácení stanovených hypotéz [Disman, 2000]. Kvalitativní přístup je naopak procesem zkoumání jevů a problémů v jejich autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz

o těchto jevech a problémem. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu [Švaříček, Šed'ová a kol., 2007]. Kvalitativně orientované výzkumy staví na indukci a jejich cílem není ověření či vyvrácení hypotéz, ale pátrání po pravidelnostech, které jsou pak popsány ve formě předběžných závěrů. Tyto je možné ověřit dalším pozorováním. Výstupem je formulování nové teorie nebo hypotézy [Disman, 2000].

Na základě výše uvedené výzkumné otázky jsem tedy jako výzkumnou metodu zvolila případovou studii, která na jedné straně patří mezi kvalitativně zaměřené výzkumné designy, ale která zároveň umožňuje kombinaci různých typů a zdrojů dat. Hledání odpovědí na otázku jak dle Yina [2009] totiž odkazuje ke třem metodám: experimentu, historické studii a případové studii. Vzhledem k tomu, že jde o téma, které se zaměřuje na jev odehrávající se (především) v současnosti a ve kterém nelze kontrolovat všechny proměnné ani je dopředu určit, je případová studie vhodnou výzkumnou metodou.

Ve vztahu k definování případové studie Sedláček [in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007] upozorňuje na to, že v odborné literatuře nepanuje mezi autory bezvýhradná shoda o jejím vymezení. Nicméně rozdíly mezi jednotlivými pojetími nejsou podle něj nijak významné. Případovou studii je řazena mezi kvalitativně orientované výzkumy, protože jejím cílem není testování hypotéz, ale hledání odpovědí na otázky, na jejichž základě pak mohou být vytvořeny nové výzkumné otázky či hypotézy. Případovou studii je tedy možné definovat jako design výzkumu, „jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů“ [Sedláček in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007]. Případová studie usiluje o komplexní porozumění danému jevu a o zachycení perspektiv různých aktérů. K dosažení tohoto cíle používá různé metody sběru dat a různé zdroje dat, které zvyšují důvěryhodnost a spolehlivost případové studie [Yin, 2009].

Svémi cíli a kombinací různých metod sběru dat a jejich zdrojů se případová studie liší od dalších výzkumných strategií, jako je např. Grounded Theory, jejímž cílem je vytvoření teorie o nějakém jevu na základě jeho systematického studia

[Strauss, Corbinová, 1999], od experimentu, který usiluje o nalezení odpovědi na otázku, jež obsahuje kauzální vztah dvou proměnných [Disman, 2000], nebo od historických studií, které se orientují na jevy odehrávající se v minulosti [Yin, 2009]. Mezi hlavní přednosti případové studie patří právě možnost zpracovat a maximálně využít rozmanité metody a zdroje dat, jako jsou dokumenty, záznamy z pozorování, rozhovory atd. [Yin, 2009].

Na základě výzkumné otázky a po zvážení možností přístupu k datům byla jako vhodný typ případové studie zvolena studie s jedním případem. Ve vztahu k výstupům jde o deskriptivně a evaluačně orientovanou studii, a to proto, že jejím cílem je popsání uplatňování principů komunitního vzdělávání v praxi a zhodnocení toho, jakým způsobem jsou principy naplňovány. Studie se zaměřuje na typický reprezentativní příklad základní školy, která realizuje komunitní vzdělávání. Nejde tedy o zachycení unikátního příkladu, nebo o verifikaci či falzifikaci teorie, nýbrž o zachycení jevu v jeho typické podobě [Yin, 2009].

3. 2. Vymezení případu

Základní požadavek a zároveň první krok pro realizaci případové studie představuje jasně formulovaná výzkumná otázka, od které se odvíjí volba případu. Správný výběr případu je pak považován za základ úspěchu celého výzkumu.

Tato studie, jak již bylo uvedeno výše, se zaměřuje na typický (reprezentativní) příklad základní školy, která realizuje komunitní vzdělávání. Volba typického případu je vhodná tehdy, když je výzkumníkovým cílem zkoumat běžné, obvyklé nebo tradiční podmínky a okolnosti zkoumaných jevů nebo situací [Sedláček in Švaříček, Šedřová a kol., 2007]. Pro účely zodpovězení stanovené výzkumné otázky jsem proto hledala základní školu, která bude reprezentativním příkladem školy, jež se aktivně hlásí ke komunitnímu vzdělávání, veřejně se prezentuje jako komunitní škola a zároveň je jako komunitní škola identifikována i v odborné literatuře. Kromě těchto kritérií jsem brala v potaz i dostupnost školy a její dojezdovou vzdálenost od mého bydliště. Významnou roli hrála také ochota dané školy se do průzkumu zapojit, protože

bez podpory zevnitř by bylo velmi obtížné získat data potřebná pro zodpovězení výzkumných otázek.

Při hledání vhodné školy jsem se pokusila najít seznam komunitních škol, na jehož základě bych dle výše stanovených kritérií oslovila vhodné školy. Podařilo se mi však najít jen seznam venkovských komunitních škol z roku 2011¹², který však neobsahuje školy, které působí v obcích nad 5 000 obyvatel, a informace o tom, že žádný centrální seznam základních komunitních škol neexistuje a jejich celkový počet lze odhadovat jen obtížně [Jiríček, 2013]. Tato situace je dle Lauermanna způsobena tím, že ne každá škola, která vyvíjí komunitně orientované aktivity, označuje sama sebe jako školu komunitní. A platí to i naopak, jsou školy, které se za komunitní označují, ale ne zcela po právu.

Vzhledem k nemožnosti pracovat se seznamem škol jsem nakonec zvolila základní školu působící ve městě nad 100 000 obyvatel, která naplnila všechny požadavky, jež jsem si stanovila pro získání typického reprezentativního představitele základní školy realizující komunitní vzdělávání a zároveň byla školou, na které jsem sama před lety působila jako lektorka a dobrovolnice. Škola se prostřednictvím komunitního centra aktivně hlásí k principům komunitního vzdělávání (viz např. webové stránky školy a komunitního centra) a veřejně deklaruje, že se principy komunitního vzdělávání snaží uplatňovat v praxi. Kromě toho je mnou vybraná základní škola identifikována jako komunitní škola i v literatuře, např. [Netolická, 2012; Knapová, 2008; Lauermann, 2010, aj.] Splněno bylo i kritérium dostupnosti a ochoty zapojit se do výzkumu. Souhlas s provedením výzkumu mi byl dán jednak ředitelkou komunitního centra, a jejím prostřednictvím i ředitelem základní školy.

3. 3. *Techniky sběru dat*

Pro účely zodpovězení první podotázky zaměřené na uplatňování principu celoživotního učení byly provedeny polostrukturované rozhovory, zúčastněná pozorování a analýza dat z webových stránek a výročních zpráv. Nejprve byla pozornost zaměřena

¹² Viz www.branaprovenkov.cz/komunitni-skoly/seznam-komunitnich-skol [citováno 12. 1. 2014].

na analýzu volnočasových aktivit, které škola nabízí a organizuje pro svou komunitu prostřednictvím svého komunitního centra. Analýza spočívala ve vytvoření kompletního přehledu nabízených aktivit mimo rámec školního vyučování na základě informací uvedených ve výročních zprávách a na webových stránkách komunitní školy a jejího komunitního centra, zhodnocení aktivit z hlediska šíře nabídky, zaměření, frekvence a cílových skupin. Druhý krok představoval popis vybraných aktivit na základě informací získaných zúčastněným pozorováním. Dále byly provedeny polostrukturované rozhovory s koordinátorkou komunitního centra, ředitelem školy a lektory¹³ o tom, jak nabídka aktivit vzniká a jak oni sami definují celoživotní vzdělávání, jak tomuto pojmu rozumí, jaké aktivity v oblasti celoživotního vzdělávání podle nich centrum nabízí a jak zjišťují zpětnou vazbu.

Odpovědi na druhou podotázku týkající se zapojení komunity jsem se pokusila najít prostřednictvím kombinace zúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů s koordinátorkou, ředitelem a těmi, kteří se podílí na realizaci jednotlivých kurzů. Seznam informátorů je uveden v Příloze 1. Zúčastněná pozorování jsem prováděla v průběhu vybraných aktivit s cílem zachytit průběh kurzu nebo akce a věkovou strukturu účastníků a jejich pohlaví. Cílem polostrukturovaných rozhovorů bylo zjistit, jak informátoři definují komunitu - tedy kdo je pro ně vlastně cílová skupina - a najít odpovědi na otázky, jež se týkají jejich zkušeností se zapojováním dětí, rodičů a prarodičů do nabízených komunitních aktivit. Část otázek z oblasti zapojování komunity směřovala také k získání informací o formách a typech partnerství se subjekty, jako jsou nevládní neziskové organizace, knihovny, atp. Hlavním motivem bylo zmapování toho, jakým způsobem se do komunitních aktivit zapojují ti, kterým jsou tyto aktivity určeny a jaké možnosti k zapojení vůbec mají.

Při zodpovězení podotázky o naplňování principu efektivního využívání zdrojů jsem se zaměřila na zmapování využívání hmotných (fyzických), finančních a lid-

¹³ Osoby, se kterými jsem vedla rozhovory, souhrnně označuji jako informátory, a to proto, že toto označení respondent se používá spíše v kvantitativně zaměřeném výzkumu.

ských zdrojů, které má škola a její centrum k dispozici v oblasti komunitního vzdělávání. To zahrnovalo získání informací o tom, jakými zdroji v jednotlivých oblastech škola disponuje a jak je využívá. I zde jsem pro získání potřebných informací použila zúčastněné pozorování realizované v rámci vybraných komunitních aktivit, při kterém jsem se pokusila zachytit zejména využívání hmotných zdrojů. Pro účely zmapování práce s finančními zdroji jsem se zaměřila na data uvedená ve výroční zprávě, kde je možné najít informace o typech získaných prostředků, jejich výši a využití. V rámci polostrukturovaných rozhovorů jsem se pokusila získat informace, které by se týkaly také kulturních a sociálních zdrojů neboli kapitálu, který škola má v této oblasti k dispozici.

Z předchozích řádků tak vyplývá, že jsem pro zodpovězení výzkumných otázek zvolila kombinaci zúčastněného pozorování, polostrukturovaných rozhovorů a nevtíravých technik sběru dat, které zahrnují rozbor informací uvedených na webových stránkách školy a centra a informací v dokumentech, jakou jsou výroční zprávy, stanovky centra a vzdělávací program školy. Data tak byla sbírána různými způsoby a od různých osob. Tím jsem se pokusila zajistit bohatost a komplexnost dat a zachytit různé perspektivy. Celkem jsem provedla rozhovory s osmi osobami, pracovala s deseti dokumenty a další informace o škole a jejím centru získala na jejich webových stránkách. Výzkum probíhal na jaře roku 2014, trval 4 měsíce a celkem jsem v centru strávila více než 50 hodin času. Souhrnný přehled nástrojů sběru dat je uveden v Příloze 2.

3. 4. *Analýza dat*

Pro případovou studii nejsou vyvinuty čistě specifické analytické metody vyhodnocování získaných dat [Švaříček, Šedřová a kol., 2007]. Analýza získaných informací a jejich interpretace by však zcela jednoznačně měla probíhat současně se sběrem dat a měla by přinést komplexní pohled na celek studovaného jevu.

Vzhledem k tomu, že jako metody sběru dat byly zvoleny polostrukturované rozhovory, pozorování a analýza dokumentů, bylo nutné pro každou tuto metodu zvolit způsob analýzy dat. Polostrukturované rozhovory byly se souhlasem informátorů nahrány, přepsány, okódovány a poté vyhodnoceny. Z každého rozhovoru byl pořízen také krátký zápis ve formě protokolu, který obsahoval základní informace o tom, s kým byl rozhovor dělán, kdy a kde se rozhovor konal, jaký byl jeho průběh a téma, dojmy a rady pro příště.

Při transkripci rozhovorů byl použit redigovaný přepis s vědomím toho, že již samotná transkripce představuje součást procesu analýzy dat [Leix 2003]. Příprava a podoba transkripční tabulky byla inspirovaná návrhem transkriptu Alicje Ewy Leixové [Leix 2003]. V rámci předchozího studia na FHS a zejména díky v předmětu *Technika a analýza rozhovoru v sociálních vědách* vedeného Mgr. et Mgr. Markétou Zandlovou jsem se naučila provádět přepis rozhovoru do tabulky, ve které je v jednom sloupci přepis rozhovoru a ve druhém kódy. Takto připravený text byl pak vytisknut a okódován. Tento postup umožňuje rychlou a snadnou práci s kódy.

V další fázi práce s polostrukturovanými rozhovory probíhalo kódování, které „představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Je to ústřední proces tvorby teorie z údajů“ [Strauss, Corbinová, 1999: 39]. Jednotlivé kódy pak byly uspořádány do skupin a podskupin, takže byla provedena kategorizace kódů a jejich interpretace.

Data získaná pozorováním byla buď již v terénu, nebo ihned po návratu zapsána do terénního deníku, do kterého jsem si zaznamenávala informace o tom, o jakou aktivitu šlo, kdy a kde se daná aktivita konala, jak probíhala, kolik osob se jí zúčastnilo, jaká byla struktura účastníků (muži/ženy, věk), kdo lektoroval a jaké vybavení bylo použito. Informace získané z dokumentů a webových stránek jsem zapisovala do kategorií dle jednotlivých výzkumných podotázek. Data jsem pak zpracovala do podoby přehledových tabulek.

Vzhledem k tomu, že případová studie usiluje o komplexní porozumění danému jevu a o zachycení perspektiv různých aktérů, představuje nejdůležitější úkol syntéza

a integrace dat získaných jednotlivými metodami sběru do podoby smysluplného a komplexního popisu studovaného fenoménu.

3. 5. Zajištění vstupu do terénu

První kroky pro zajištění vstupu do terénu jsem učinila v červnu na konci školního roku 2013. Na základě osobního rozhovoru s ředitelkou komunitního centra, které působí při základní škole, jsem připravila oslovovací dopis pro ředitele základní školy, který jsem mu odeslala. Oslovovací dopis v plném znění je uveden v Příloze 3. Ředitel s realizací výzkumu na škole souhlasil. Jeho i koordinátorku komunitního centra jsem poté znovu oslovila na začátku roku 2014, kdy jsem již měla jasnou představu o tom, jak by měl výzkum probíhat, a měla jsem zpracované a zkonzultované nástroje ke sběru dat. Díky souhlasu koordinátorky komunitního centra a ředitele školy s výzkumem jsem získala přístup k účasti na komunitních aktivitách a možnost dostat se k informacím potřebným pro zodpovězení mých otázek.

3. 6. Zhodnocení kvality metod sběru dat

Každá metoda sběru dat s sebou nese určité výhody, ale i nevýhody. Mou snahou bylo použít metody kvalitativně zaměřeného výzkumu tak, abych co nejvíce využila jejich silných stránek a zároveň si však stále byla vědoma omezení, která s sebou kvalitativní metody přinášejí.

Při použití kvalitativního výzkumného designu je možné v porovnání s kvantitativními výzkumy dosáhnout vyšší validity neboli platnosti získaných výsledků vzhledem ke skutečnosti [Disman, 2000]. Cenu za vyšší míru validity však představuje nižší míra reliability, tedy spolehlivosti, které se lépe dosahuje při použití kvantitativních metod sběru dat [Disman, 2000]. Švaříček [in Švaříček, Šed'ová a kol. 2007] uvádí, že validní výzkum má tyto základní charakteristiky: je důvěryhodný a autentický a výzkumník si je jasně vědom toho, pro jakou skupinu, kdy a za jakých podmínek jsou závěry jeho výzkumu platné.

V rámci realizovaného výzkumu jsem se pokusila dosáhnout co nejvyšší míry validity prostřednictvím pečlivého a zdůvodněného výběru případu studie, vedením si výzkumného deníku, popsáním postupů interpretace dat a použitím přímých citací. Zkreslením, která jsou způsobena například přítomností výzkumníka v terénu nebo chybami výzkumníka v podobě nevhodně položených otázek v rámci rozhovorů, jsem se pokusila vyhnout tím, že jsem jednotlivé výzkumné kroky dopředu konzultovala se svou vedoucí mé diplomové práce a informace a data získaná v terénu jsem analyzovala bezprostředně po sebrání tak, aby nemohlo dojít k jejich špatné interpretaci. Získané výsledky jsou i přesto platné pouze pro sledovanou školu a lze je generalizovat pouze v rámci této zkoumané skupiny (tzv. interní zobecnitelnost).

Na tomto místě bych ještě chtěla zmínit přednosti a nedostatky, které se pojí se samotnou případovou studií. Mezi jednoznačné výhody případové studie patří zakotvenost výsledků v realitě, možnost realizovat výzkum bez toho, aniž by bylo potřeba sestavovat celý výzkumný tým, možnost zkoumat jevy, u kterých není možné kontrolovat proměnné a ani je dopředu určit, srozumitelnost výsledků širšímu okruhu čtenářů a konečně skutečnost, že výsledky dobrých studií poskytují vhled a porozumění případům, které mají stejné nebo velmi podobné vlastnosti jako zkoumané případy. Za nevýhody případové studie lze považovat to, že její výsledky není možné příliš zobecňovat, hůře se ověřuje spolehlivost a hrozí zkreslení způsobená zaujatostí výzkumníka [Švaříček, Šedřová a kol. 2007].

3. 7. *Etika výzkumu*

V rámci tohoto výzkumu jsem používala kvalitativní výzkumný design a kvalitativně zaměřené metody sběru dat. Kvalitativně orientované výzkumy obecně kladou vysoké etické nároky na jednání badatelů, protože jejich cílem je hloubkové prozkoumání určitého jevu a snaha přinést o něm co nejvíce informací. Vzhledem k tomu, že se tento výzkum zaměřoval na zachycení principů komunitního vzdělávání v praxi české základní školy, představovali lidé, kteří komunitní vzdělávání realizují nebo se ho sami účastní, hlavní předmět mého zájmu.

Na začátku každého výzkumu je však potřeba si uvědomit, že výzkum na lidech a s lidmi je již od počátku eticky rozporuplný. Například Guilleminová a Gillamová [2004] upozorňují na skutečnost, že v rámci výzkumu se obvykle po zúčastněných chce něco, co jim není příjemné, nebo jsou výzkumníkem vedeni k tomu, aby podstoupili něco, co by sami nevyhledávali, nebo se účastnili něco, z čeho nemají přímý prospěch. Dochází tak k rozporu mezi tím, co chce výzkumník, a tím, co je v zájmu zúčastněných. Tento nesoulad je možné chápat jako překročení Kantovy maximy, která říká: „Nikdo by se neměl stávat pouhým prostředkem k dosažení cíle někoho jiného.“ Toto napětí je dle autorek možné vyřešit jenom tím, když se účastníci výzkumu zapojí do celého výzkumného projektu. Pak totiž přestávají být pouhými předměty badatelského zájmu, ale účastníky na cestě k vytyčenému cíli [Guilleminová a Gillamová 2004].

Mezi základnější etické nároky kladené na výzkumníky, kteří používají kvalitativní metody sběru dat, tak patří absolutní otevřenost vůči zkoumaným osobám, jejich seznámení a informovaný souhlas s výzkumem a zajištění jejich anonymity. Anonymita musí být poskytnuta v takové míře, aby na základě uveřejněných informací nemohlo dojít k identifikaci účastníků výzkumu, a v rámci výzkumného procesu nesmí dojít k jakékoli újmě zúčastněných osob [Švaříček in Švaříček, Šed'ová, 2007].

Těmito základními principy jsem se snažila řídit i v rámci svého výzkumu. O svolení provádět na škole výzkum jsem požádala vedení školy a komunitního centra, kterému jsem se také slíbila, že nikde nebude uvedeno, v jaké škole jsem výzkum prováděla, kdo vybranou školu navštěvuje a s jakými osobami byly provedeny rozhovory, tedy že zajistím anonymitu informátorů.

Jsem si vědoma toho, že jsem v rámci výzkumu pracovala s daty, která mohou být označena jako citlivá. Práce s nimi proto probíhala tak, aby nemohlo dojít k jejich zneužití. Kontaktní údaje informátorů jsem uchovávala odděleně od nahrávek samotných rozhovorů a jejich přepisů. Osoby, se kterými jsem prováděla rozhovory, byly seznámeny s důvody, proč se rozhovor uskutečňuje, a požádány o to, zda může být rozhovor nahráván, byla jim zaručena anonymita a také to, že nahraný a poté přepsaný rozhovor nebude nikde uveřejněn. Všechny osoby, se kterými jsem rozhovor

dělala, mi poskytly v ústní formě informovaný souhlas a já jsem se zavázala, že budu chránit jejich soukromí i za cenu snížení „průhlednosti“ výzkumu.

Výzkumník provádějící kvalitativně orientovaný výzkum si dále musí být vědom odpovědnost nejen vůči lidem, jejichž organizaci, kulturu či společnost, studuje. Scheffel [1992] uvádí dalších pět typů odpovědností: odpovědnost vůči veřejnost, vlastnímu oboru, studentům, zaměstnavateli a vládě. V případě této práce šlo především o první bod, tedy pocit zodpovědnosti vůči lidem, kteří se stali součástí mého výzkumného záměru. Po celou dobu sběru dat jsem si však byla vědoma také odpovědnosti vůči vlastnímu oboru a veřejnosti, která se pro mě zhmotnila do podoby čtenářů této práce.

4. Empirický výzkum

V této části práce představuji základní školu, na které byl výzkum uskutečněn, a komunitní centrum, které při škole působí, se školou úzce spolupracuje a které realizuje komunitní vzdělávání v praxi. Věnuji se především popisu základních charakteristických znaků školy a komunitního centra. Stručně představuji historii školy, její zaměření, velikost a nabízené volnočasové aktivity a zmiňuji se i o žácích a pedagogickém sboru, který na škole pracuje. Další část je zaměřena na představení komunitního centra a na popsání vzájemné spolupráce obou subjektů. Cílem této části je přinést co možná nejkompaktnější informace o zkoumané škole a jejím komunitním centru tak, aby bylo možné data získaná výzkumem zasadit do širšího kontextu.

Druhá část této kapitoly se věnuje představení odpovědí na výzkumnou otázku a interpretaci dat v kontextu zkoumaného prostředí. Jsou zde představeny výsledky zúčastněných pozorování, polostrukturovaných rozhovorů a analýzy dokumentů.

4. 1. Představení případu: základní škola a její komunitní centrum

4. 1. 1. Základní charakteristiky zkoumané školy¹⁴

Základní škola byla otevřena v roce 1968. Sídlí v klidném sídlištním prostředí města nad 100 000 obyvatel. Je zřízena obcí v podobě příspěvkové organizace. Škola má 1. a 2. stupeň a v posledních letech ji navštěvuje kolem 450 dětí ročně, které chodí do dvaceti tříd v devíti ročnících. Škola také pravidelně otevírá jednu přípravnou třídu pro děti předškolního věku. Na škole působí třicet sedm pedagogů a v jejím čele je již od roku 1993 ředitel. Pouze pět pedagogů je mladších čtyřiceti let a nejvíce učitelů je ve věkové kategorii padesát až šedesát let. Pedagogický sbor má poměrně vysoké procentuální zastoupení mužů – na škole jich učí celkem osm. K týmu školy patří významné osobnosti, které působí v oblasti sportu, horolezectví a literatury. Někteří pedagogové jsou autoři metodických materiálů a knih pro rodiče a děti či učebnic pro výuku cizích jazyků [Základní škola, 2007].

Škola má svou družinu pro děti z prvního stupně, která je rozdělena do šesti oddělení a pravidelně se do ní zapisuje okolo sto sedmdesáti pěti žáků. V roce 2008 byla zahájena činnost školního klubu, který mohou navštěvovat děti z druhého stupně, případně žáci 5. ročníku, kteří nechodí do družiny. Průměrně služeb školního klubu využívá kolem čtyřiceti žáků. Jak školní družina, tak i školní klub mají k dispozici vlastní prostory a pro své programy a aktivity mohou využívat sportovní hřiště, které před několika lety prošlo rozsáhlou rekonstrukcí. Na škole funguje i školní jídelna, která ale právně pod školu nespadá a je součástí jiného právního subjektu. Žáci i pedagogové ji však mohou bez problémů navštěvovat.

Výuka ve škole probíhá podle školního vzdělávacího programu s názvem Škola pro život – škola v pohodě [Základní škola, 2007]. Podle informací uveřejněných na webových stránkách školy děti, které vykazují nadání v různých oblastech a oborech lidské činnosti, mají možnost vzdělávat se podle individuálního učebního plánu tak, aby mohly svůj talent lépe rozvíjet, a přitom plnily požadavky předepsané školní docházkou. Ve škole získávají vzdělávání i tři děti s Aspergerovým syndromem.

¹⁴ Pokud není uvedeno jinak, pochází veškeré informace v této kapitole a v jejích podkapitolách z webových stránek zkoumané školy. V rámci zachování anonymity školy však neuvádím přesný odkaz.

Žáci si mohou vybrat z široké nabídky povinně a nepovinně volitelných předmětů, která je každý rok aktualizována podle zájmu dětí. Jejich přehled je uveden v Příloze 4.

Škola deklaruje také snahu o prevenci výskytu sociálně patologických jevů na škole a to prostřednictvím různých přednášek a projektů. Ty jsou realizovány zejména ve spolupráci s výchovnými poradci, kteří na škole působí, školním metodikem prevence a dalšími pedagogy. K nejzávažnějším problémům, se kterými se škola v této oblasti v uplynulých letech potýkala, patřila šikana nebo přímé užívání drog žáky školy [Základní škola, 2013].

Co se týče vybavení, škola disponuje všemi potřebnými odbornými pracovními a pomůckami pro výuku fyziky, chemie, přírodopisu, zeměpisu, výtvarnou a hudební výchovu. Žáci mají k dispozici také dvě pracovní dílny, nově zrekonstruovaný cvičný byt pro výuku rodinné výchovy, školní knihovnu a divadlo pro dramatickou a občanskou výchovu. Ve škole jsou dvě tělocvičny, které byly před lety ve spolupráci s Českou asociací sportu pro všechny ČR doplněny o fitcentrum. Od září roku 2000 má škola nové školní hřiště s umělým povrchem, které je v zimě zastřešováno halou na tenis. Vybavení školy v oblasti sportovního zázemí je možné považovat za nadstandardní.

V roce 2010 bylo v suterénu školy vybudováno školní divadlo, jehož prostory slouží zejména pro výuku volitelného předmětu dramatická výchova. Součástí bohatě vybaveného jeviště je loutková scéna a kulisy a žáci mají k dispozici také celou řadu kostýmů. Výsledky práce žáků a pedagogů jsou pak prezentovány v podobě divadelních představení jak dětem, které školu navštěvují, tak jejich rodičům. Prostory divadla jsou používány také pro další aktivity, jako např. recitační soutěže, hudební vystoupení nebo autorská čtení.

4. 1. 1. 1. Žáci

Škola usiluje o to, aby svým žákům poskytovala jak kvalitní vzdělání, tak i řadu možností pro hodnotné trávení volného času. Důkazem jejího snažení je široká nabídka

volnočasových aktivit, které realizuje buď přímo škola, nebo Asociace školních sportovních klubů či agentury. Přehled nabízených volnočasových aktivit ve školním roce 2013/2014 je uveden v Příloze 5.¹⁵

Škola také organizuje celou řadu sportovně-poznávací a cestovatelských akcí pro žáky druhého stupně. První je určena žákům šestých tříd, kteří na začátku školního roku absolvují adaptační kurz, jehož cílem je vzájemné seznámení žáků a pedagogů druhého stupně a stmelení třídního kolektivu. Žáci sedmých tříd mají možnost účastnit se jednak přírodovědné exkurze do Jižních Čech, jednak pobytu v rakouských Alpách, který je zaměřen na vysokohorskou turistiku, základy horolezectví a první pomoc. Pro žáky osmých tříd je připraven lyžařský kurz a v rámci jazykově orientovaných pobytů probíhají aktivity zaměřené na poznávání cizích zemí a přímý kontakt s lidmi, kteří v nich žijí. Nejzajímavější část tohoto projektu spočívá v návštěvě zahraničních zemí (obvykle Německo a Velká Británie), během které dochází ke společnému setkání žáků s místními studenty, které je motivuje k dalšímu studiu jazyka. Během pobytu v zahraničí musí děti používat jazyk a to i proto, že jsou ubytovávány přímo v rodinách. Organizování zahraničních pobytů tak dle vyjádření školy otvírá žákům širší horizont poznání a perspektivy života v evropském měřítku. Poznávací zájezdy do evropských států mají na škole dlouholetou tradici [Základní škola, 2013]. V příštím školním roce navíc škola chystá přírodovědnou expedici do Ameriky. V tuto chvíli je na ni přihlášeno šestnáct žáků budoucí deváté třídy.

I přes tyto v podstatě nadstandartní možnosti, které škola žákům nabízí, se pedagogové potýkají s řadou problémů. Mezi ty, se kterými se setkávají opakovaně, patří hlavně nezáměr o výuku u žáků osmých a devátých ročníků. Pracovní nasazení žáků obou ročníků je nízké a to i proto, že přijetí na střední školu mají jisté. Dlouhodobě tak nepomáhá ani tlak na rodiče a snaha řešit problémy přímo s nimi, takže je i přes deklarovanou maximální snahu vyučujících motivace dětí k práci stále obtížnější [Základní škola, 2013].

¹⁵ Přehled aktivit, které nabízí a realizuje komunitní centrum, jsou uvedeny zvláště v kapitole 4. 2. 1. 1. Přehled volnočasových aktivit.

4. 1. 1. 2. Rodiče a jejich zapojení

Kontakt a spolupráce s rodiči probíhá několika způsoby. K prvnímu kontaktu často dochází při zápisu dítěte do školy. Ty děti, které dostávají odklad, mají pak možnost navštěvovat na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálních pedagogických center přípravnou třídu. Během školního roku pak další kontakt mezi rodiči a učiteli probíhá při třídních schůzkách, které se konají dvakrát do roka a na kterých jsou rodiče seznamováni s prospěchem svých dětí. Výchovné či jiné problémy se řeší v rámci individuálních schůzek pedagoga s rodiči [Základní škola, 2013].

Ve vztahu k rodičům se škola dlouhodobě potýká s problémy způsobenými odlišnými hodnotovými žebříčky. Tato odlišnost je pak příčinou negativního vnímání školy ze strany rodičů, které se pak přenáší i na děti. Výsledkem jsou pak hrubé urážky učitelů, kterých se dopouští jak rodiče, tak žáci [Základní škola, 2013]. Škola se toto negativní vnímání snaží řešit zapojováním rodičů. Na škole působí Rada školy¹⁶, která má šest členů, z nichž dva členy volí ze svých řad rodiče, dva členy navrhuje zřizovatel školy a dva zástupci jsou vybíráni v rámci pedagogického sboru školy [Základní škola, 2005]. Rada se schází minimálně jednou ročně a mezi její pravomoci vyplývající se zákona patří především schvalování výroční zprávy o činnosti školy, vyjádření se k návrhu školního vzdělávacího programu a k jeho uskutečňování nebo schvalování školního řádu a pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků [Základní škola, 2013].

Vzhledem ke zvýšeným bezpečnostním opatřením, která byla zavedena na začátku školního roku 2013/2014 a jejichž cílem je zajištění bezpečí dětí v průběhu školní výuky, nemají rodiče možnost bez předchozí domluvy do školy vstupovat a na své děti musí čekat venku před vchodem do školy. Ta se návštěvníkům zvenku kromě výše zmíněných pravidelných třídních schůzek otevírá jen při příležitostech, jako jsou různá představení nebo závěrečná loučení s žáky posledních ročníků.

¹⁶ Školská rada je orgán školy, který umožňuje zákonným zástupcům nezletilých žáků, zletilým žákům či studentům, pedagogickým pracovníkům školy, zřizovateli a dalším osobám podílet se na správě školy [Zákon č. 561/2004, § 167].

Škola informuje rodiče i širokou veřejnost o své činnosti na vývěsných tabulích u školy a především na svých webových stránkách, kde jsou k dispozici jak novinky o aktuálním dění, ale také informace o projektech, kterých se škola účastní, učební plány či výroční zprávy. Kromě toho je pro děti z mateřských škol, které sídlí v blízkém okolí školy, pořádán každý rok den otevřených dveří, při kterém mají budoucí prvňáci možnost prohlédnout si školu, navštívit žáky prvních tříd a navštívit divadelní představení.

4. 1. 2. Základní charakteristika komunitního centra¹⁷

Počátky komunitních aktivit na vybrané základní škole sahají do roku 2001, kdy se škola začala postupně otevírat veřejnosti. Kvůli poklesu počtu žáků navštěvujících školu zůstávaly některé její prostory dlouhodobě nevyužity. V té době se na ředitele školy obrátila dcera jedné učitelky s dotazem, zda by mohla spolu se svým malým dítětem a dalšími maminkami a jejich batolaty využívat jednou týdně prostory tělocvičny ke společnému cvičení. Ředitel školy s tímto nápadem souhlasil a svým rozhodnutím podpořil tuto aktivitu tak v podstatě položil základy pro rozvoj komunitních aktivit školy. Jeho rozhodnutí ovlivnily i zkušenosti s komunitním vzděláváním ze zahraničí a to konkrétně z Itálie a Dánska [Rozhovor: ředitel, 2014]¹⁸ a přerod školy ve školu komunitní probíhal dle postupu popsaného v kapitole 2. 6. 1. 2. *Proces přeměny školy na školu komunitní.*

Komunitní centrum sídlí přímo v prostorách školy a oficiálně zahájilo svou činnost v roce 2006. Navázalo na pětileté působení klubu Píďalky pro rodiče s malými dětmi a k této komunitní aktivitě začalo postupně přidávat další činnosti, které zahrnují a oslovují širší cílovou skupinu. Hlavním cílem centra se stala snaha o přeměnu základní školy na školu komunitní, tedy na školu, která „je přístupná všem, tedy celé komunitě žijící v jejím okolí. Školu, která využívá svůj potenciál, vybavení

¹⁷ Pokud není uvedeno jinak, pochází veškeré informace v této kapitole a v následujících kapitolách z webových stránek komunitního centra. V rámci zachování anonymity centra však neuvádím přesný odkaz.

¹⁸ Pokud v textu uvádím informace získané rozhovory s informátory, uvádím je v této anonymizované podobě: [Rozhovor: pozice informátora, rok].

a personální zabezpečení ve prospěch celé komunity“ [Stanovy občanského sdružení, 2008]. Pro dosažení tohoto cíle se centrum v roce 2007 zapojilo do dvouletého projektu Přeměna základních škol na vzdělávací centra místní komunity¹⁹, který vedla nevládní nezisková organizace Nová škola, o. p. s.²⁰ Tento projekt byl zaměřen na podporu procesu přeměny škol na centra místních komunit a zkvalitnění jejich nabídky celoživotního vzdělávání pro občany. Dílčími kroky k realizaci stanoveného cíle představovalo zavedení pozice koordinátora komunitního vzdělávání na škole a vytvoření sítě mezi zapojenými školami, která měla sloužit k výměně zkušeností a dalšímu rozvoji škol.

V roce 2008 získalo komunitní centrum samostatný právní status v podobě občanského sdružení, které bylo řádně registrováno v souladu s tehdejší legislativou u Ministerstva vnitra České republiky. Zakládacími členy sdružení se stal ředitel školy, současná ředitelka a koordinátorka komunitního centra a dlouholetá zaměstnankyně školy. Hlavním posláním sdružení se stala podpora komunitního vzdělávání prostřednictvím činnosti komunitního centra, vytváření prostoru k setkávání tří generací a realizace aktivit, které budou přispívat k plnohodnotnému trávení volného času dětí, mládeže, jejich rodičů a prarodičů [Stanovy občanského sdružení, 2008]. Z právního hlediska je tedy samotné komunitní vzdělávání realizováno jinou právní osobou, než je škola. Tento poznatek je velmi důležitý pro nasměrování celého výzkumu, který je zaměřen na to, jakým způsobem dochází k naplňování tří základních principů komunitního vzdělávání na zkoumané škole, protože škola sama není realizátorem aktivit komunitního vzdělávání, ale zajišťuje je prostřednictvím svého centra. Výsledky případové studie jsou představeny na následujících stránkách.

¹⁹ http://www.prahafondy.eu/cz/jpd3/projekty/176_premena-zakladnich-skol-na_re-gcislo2187.html?support=®cislo=&zadpartner=&obsah=&z-all=&stranka=7 [citováno 15. 6. 2014].

²⁰ Více informací o organizaci Nová škola, o. p. s., a její podpoře komunitního vzdělávání je uvedeno v kapitole 2. 5. *Komunitní vzdělávání v České republice*.

4. 2. Podoba naplňování principů komunitního vzdělávání na škole

4. 2. 1. Naplňování principu celoživotního učení

Cílem této kapitoly je prezentovat čtenáři, jakým způsobem je v praxi zkoumané školy a jejího komunitního centra naplňován první princip komunitního vzdělávání dle Vika [2004] a to princip celoživotního učení. Nejdříve je představena definice toho, jak pojmu celoživotní vzdělávání rozumí ti, kteří ho realizují. Poté následuje představení škály kurzů a aktivit, které komunitní centrum organizuje, a na závěr je uvedeno stručné shrnutí.

Celoživotní učení je informátory bez ohledu na jejich pozici v centru chápáno jako proces učení se, který probíhá po celý život člověka a vede k prohlubování již získaných znalostí či dovedností nebo k učení se věcem zcela novým: *„Pojmu celoživotní učení rozumím tak, že prostě v každém věku je možnost učit se něco dalšího, prohlubovat svoje znalosti nebo objevovat něco úplně nového. Pro mě to znamená, že se k nějakému vzdělávání dostanou lidi od dětství až po ten důchodový věk.“* [Rozhovor: dobrovolnice, 2014]. *„Celoživotní vzdělávání chápu jako vzdělávání, které se odehrává v každém věku a které není omezené jen na základní, střední nebo vysokou školu.“* [Rozhovor: ředitel, 2014]. V tomto vymezení celoživotního učení se vedle důrazu na aspekt času objevuje ještě prvek, který spojuje celoživotní učení jak s institucemi vzdělávací soustavy, tak i s těmi, které stojí mimo ni.

Tento prvek je do určité míry spojen s formou či podobou, kterou na sebe celoživotní učení bere. Zdá se totiž, že z pohledu většiny informátorů nezáleží na tom, zda se celoživotní učení odehrává v rámci formálních či neformálních struktur, ale je podstatná hlavně chuť se učit: *„Z mého pohledu nezáleží na tom, zda člověk jakoby formálně někam chodí do kurzů nebo si čte odborné statě, ale je důležité, že se nějakým způsobem vzdělává, a je úplně jedno, jestli je to o tom, že se chce naučit ještě nějaký jazyk nebo že se prostě chce naučit s něčím pracovat, nebo chce úplně změnit obor.“* [Rozhovor: lektorka AJ, 2014] *„Já si myslím, že nejdůležitější je umět si hledat příležitosti k tomu, aby se člověk vzdělával. A pak už je vlastně jedno, jestli začnu chodit na kurz nebo si večer zapnu televizi a podívám se třeba na pořad o delfínech.“* [Rozhovor: dobrovolnice, 2014]

Další aspekt, který se objevil v definici celoživotního učení v případě lektorky prázdninových aktivit, je vázanost celoživotního učení na současnou společnost a její potřeby. V jejím pojetí je celoživotní učení chápáno jako nástroj, který člověku pomáhá přizpůsobovat se rychle se měnícímu světu okolo něj: „*Já to cítím tak, že celoživotní učení je v současné době mnohem aktuálnější než kdy jindy předtím, protože před takovými sto lety se člověk něco naučil a s tím si vlastně vystačil celý život. A teď ve chvíli, kdy se něco naučíš, tak už to třeba za tři roky nepotřebuješ, protože už to neplatí. Myslím si, že se vše strašně rychle mění: technologie, mobily, počítače, Facebook, internet a vůbec fungování světa. Tyto věci se mění tak strašně rychle, že se nelze naučit a nelze se nevzdělávat.*“ [Rozhovor: lektorka prázdninových škol, 2014] Z tohoto úryvku je patrné, že informátoři chápou celoživotní učení jako nástroj, který člověku pomáhá vyrovnávat se se změnami a přizpůsobovat se jim. Je zde tedy patrná provázanost celoživotního učení a komunitního vzdělávání se životem v současné společnosti v podobě, v jaké byla představena v kapitole 1. 3. 1. 1. *Celoživotní učení.*

Poslední prvek, který se objevil v rámci definice celoživotního učení u koordinátorky, byla zmínka o tomto typu učení jako o nástroji, jež podporuje správné fungování mozkových buněk, či jako pomocníku v boji proti onemocněním, která se často objevují ve stáří a postihují nervovou soustavu: „*Já jsem člověk, který opravdu věří tomu, že když se mozek používá, tak se vlastně podporuje jeho činnost a on jakoby funguje déle, zůstává čerstvější. A celoživotní učení tak vlastně funguje jako prevence, boj proti věcem typu Alzheimer, demence nebo prostě jenom zlenivění.*“ [Rozhovor: koordinátorka, 2014] Z pohledu informátorky tak celoživotní učení přispívá k udržování psychické kondice člověka a pomáhá mu bojovat s různými typy onemocnění.

V rámci toho, jakým způsobem informátoři rozumí pojmu celoživotního učení, byly identifikovány tyto základní prvky: Za prvé celoživotní učení je proces, který se odehrává od narození až do smrti a vede k získávání nových znalostí či dovedností, nebo k rozšiřování a prohlubování těch, které si člověk během života osvojil. Za druhé nezáleží na tom, co nebo kde se člověk učí, ale jde především o chuť nalézat ve svém okolí podněty k vlastnímu rozvoji. Za třetí je celoživotní učení některými

informátory chápáno jako nástroj, který na úrovni individua přispívá k tomu, aby se lépe vyrovnával se změnami ve společnosti, a který mu zároveň pomáhá v boji proti potížím s pamětí. Tyto aspekty se objevují v definicích celoživotního učení například v podání Somra [2006] nebo Šeráka [2009], jež byly představeny v kapitole 1. 3. 1. *1. Celoživotní učení.*

4. 2. 1. 1. Přehled volnočasových aktivit

Idea celoživotního učení se v činnosti centra odráží ve snaze nabízet komunitě nej-různější příležitosti ke vzdělávání. V následujících kapitolách je proto představeno spektrum činností, které centrum realizuje, a je popsán proces toho, jak nabídka kurzů a aktivit vzniká.

Volnočasových aktivit, které komunitní škola realizuje ve svých prostorách, je mnoho, ale jak již bylo řečeno výše, pro účely této diplomové práce byly vybrány pouze na ty, které škola nabízí prostřednictvím svého centra. K tomuto rozhodnutí jsem dospěla na základě zjištění, že komunitní aktivity jsou na škole realizovány prostřednictvím komunitního centra a všechny ostatní volnočasové aktivity a kroužky, které se odehrávají na půdě školy, jsou určeny pouze jejím žákům – jsou tedy zaměřeny jen na jednu cílovou skupinu a neoslovují širší veřejnost.

Aktivity centra jsou připravovány v souladu harmonogramem školního roku, takže centrum se pro veřejnost otevírá vždy na začátku nového školního roku, resp. na konci srpna, a svou roční činnost završuje během července. Soulad s harmonogramem školního roku je výhodný kvůli organizaci jednotlivých aktivit a jejich navázání a propojení s docházkou dětí do školy, je ale nepraktický ve vztahu k právní formě centra, která vyžaduje vykazování aktivit v rámci kalendářního roku.

Činnost centra je možné dělit dle různých kritérií. Ta, na které jsem se soustředila, jsou frekvence, zaměření (typ aktivity) a cílová skupina. Na základě těchto hledisek jsem vytvořila přehled, který je uveden (viz Tab. 1) a níže a který obsahuje kurzy, jež se konají pravidelně, tj. minimálně dvakrát do měsíce. Druhá přehledová

tabulka (viz Tab. 2) obsahuje činnosti a akce, které se konají na jiné než pravidelné bázi.

Tab. 1: Přehledová tabulka pravidelných aktivit

Název	Typ aktivity	Cílová skupina	Den	Hodina
Tanečky pro děti – country	Sportovní	Děti cca 6 – 10 let	Pondělí	16:30 - 17:30
Kroužek flétny	Hudební	Děti cca 6 – 8 let	Pondělí	16:00 - 17:30
Hudební školička	Hudební	Rodiče s dětmi	Středa	9:00 - 9:45
Hudební školička	Hudební	Rodiče s dětmi	Středa	10:00 - 10:45
Korálková dílna	Kreativní	Dospělí, děti cca 10 - 15 let	Středa 1x za 14 dní	16:00-17:15
Hopík – pohybové aktivity	Sportovní	Děti 3 – 6 let	Čtvrtek	17:00 - 17:45
Herna pro děti	Společenská	Rodiče s dětmi cca 2 - 4 roky	Pátek	9:30 - 11:30
Cvičení píďalek	Sportovní	Rodiče s dětmi cca 2-4 roky	Pátek	10:00 - 10:45
Angličtina pro dospělé	Jazyková	Dospělí	Pátek	11:00-12:30

Zdroj: vlastní výzkum (zpracováno na základě dat uvedených ve Výroční zprávě za rok 2013 [Komunitní centrum, 2014] a na základě informací na webových stránkách komunitního centra)

Z přehledu vyplývá, že většina pravidelných aktivit je zaměřena na žáky prvního stupně a rodiče s předškolními dětmi. Přímo pro dospělé je určen kurz zaměřený na výuku anglického jazyka a v nabídce chybí aktivity pro seniory. Z hlediska zaměření jednotlivých kurzů převažují aktivity, které jsou sportovně a hudebně orientované. Téměř všechny pravidelné aktivity jsou realizovány každý týden, výjimku představuje pouze korálková dílna, která se koná obvykle jednou za čtrnáct dní až tři týdny.

Spektrum činností centra, které se neodehrávají pravidelně každý týden, ale v průběhu celého roku, je pestřejší a cílí na širší skupinu. Jak je vidět z přehledu níže (viz Tab. 2), i přesto, že je stále řada aktivit určena pouze dětem, výrazným způsobem jsou zde zastoupeny i akce pro celé rodiny, tedy i včetně seniorů. Tyto akce mají převážně společenský charakter. Většina z nich se koná každý rok (např. zahradní slavnost nebo divadelní festival) a má již několikaletou tradici. Některé aktivity se realizují v průběhu daného školního roku několikrát (především prázdninové školy, mezi které patří Letní škola, Letní škola animace, Podzim v centru, Zimní den v centru nebo Velikonoce v centru).

Tab. 2: Přehledová tabulka nepravidelných aktivit

Název	Typ aktivity	Cílová skupina	Den	Hodina
Letní škola 2013	Sportovně - společenská	Děti 7 - 15 let	26. 8. – 30. 8. 2013	8:00 - 17:00
Letní škola animace ²¹	Kreativní	Děti cca 10 - 15 let	26. 8. – 30. 8. 2013	8:00 - 17:00
Animační dílna ²²	Kreativní	Děti cca 10 - 15 let	3. 10. 2013	14:00 - 16:00
VI. ročník divadelního festivalu	Společenská	Rodiny (rodiče, prarodiče, děti)	5. 10. 2013	10:00 - 17:00
Podzim v centru	Sportovně - společenská	Děti cca 7 let - 15 let	29. 10. – 30. 10. 2013	8:00 - 17:00
Kreativní dílna	Kreativní	Dospělí, děti cca 10 - 15 let	15. 11. 2013	16:30 - 18:30
Lampiónový průvod	Společenská	Rodiny (rodiče, prarodiče, děti)	17. 11. 2013	17:30 - 18:30
Vánoční korálková dílna	Kreativní	Dospělí, děti cca 10 - 15 let	4. 12. 2013	17:00 - 19:00
Mikulášská s píďalkami	Společenská	Rodiče s dětmi cca 2 - 4 roky	6. 12. 2013	10:00 - 11:30
Vánoční jarmark	Společenská	Rodiny (rodiče, prarodiče, děti)	16. 12. 2013	15:00 – 18:30

²¹ Letní škola animace je velmi ojedinělý projekt. Dětem se věnuje profesionální animátor, který jim představuje klasické animační techniky. Děti mají možnost seznámit se s tvůrčí činností a samy si ji vyzkoušet [Komunitní centrum, 2014].

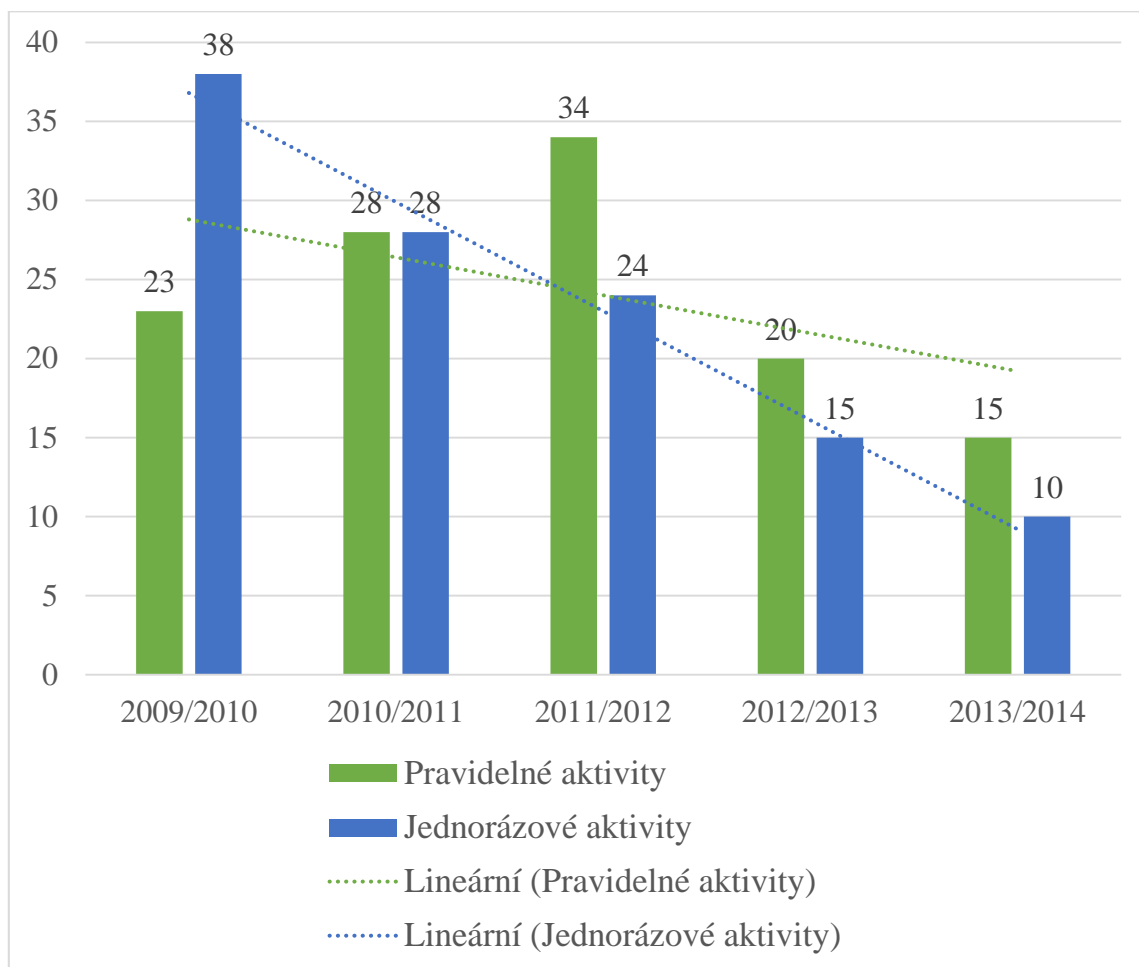
²² Pro kurz Animační dílna platí stejný popis jako pro Letní školu animace.

Zimní den v centru	Sportovně - společenská	Děti cca 7 let - 15 let	31. 1. 2014	10:00 - 17:00
Velikonoce v centru	Sportovně - společenská	Děti cca 7 let - 15 let	17. - 18. 4. 2014	10:00 - 17:00
Zahradní slavnost	Společenská	Rodiny (rodiče, prarodiče, děti)	5. 6. 2014	15:00 - 17:30
Píďalky na horách – pobyt na horách	Sportovně - společenská	Rodiče s dětmi	13. 7. – 20. 7. 2014	celý týden
Píďalky na horách – Pobyt na horách	Sportovně - společenská	Rodiče s dětmi	20. 7. – 27. 7. 2014	celý týden

Zdroj: vlastní výzkum (zpracováno na základě dat uvedených ve Výroční zprávě za rok 2013 [Komunitní centrum, 2014] a na základě informací na webových stránkách komunitního centra)

Ve školním roce 2013/2014 komunitní centrum nabízelo celkem 10 pravidelných kurzů a realizovalo 15 akcí pro širokou veřejnost [Komunitní centrum, 2014; webové stránky komunitního centra]. Tato množství aktivit je poměrně vysoké. Pokud se ale blíže podíváme na počet kurzů a aktivit, které centrum realizovalo v minulých letech, jde o historicky nejnižší dosažený výsledek od založení občanského sdružení v roce 2008. K tomuto závěru jsem dospěla na základě analýzy dat z výročních zpráv za roky 2009 až 2013 a po sečtení jednotlivých pravidelných a jednorázových aktivit realizovaných v průběhu jednotlivých školních let. Z grafu (viz Graf 2) je patrný jak pokles množství pravidelných kurzů, tak nepravidelných aktivit.

Graf 2: Množství aktivit realizovaných komunitním centrem v školních letech 2009/2010 až 2013/2014



Zdroj: vlastní výzkum (zpracováno na základě dat uvedených ve výroční zprávách centra za roky 2009 až 2013 [Komunitní centrum, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014] a na základě informací na webových stránkách komunitního centra)

Otázka, co zapříčinilo pokles množství realizovaných kurzů a akcí, není sice vzhledem k mojí výzkumné otázce zcela relevantní, ale přesto se domnívám, že je vhodné na tomto místě uvést možné příčiny, protože bezprostředně souvisí s fungováním a činností komunitního centra. Na základě rozhovorů bylo identifikováno několik faktorů, které mohly vést ke zmenšení nabídky volnočasových aktivit. Tím prvním a pravděpodobně nejdůležitějším faktorem je přítomnost, respektive nepřítomnost ředitelky a koordinátorky centra v jedné osobě ve škole. Koordinátorka působila na škole od roku 2008 na různých pozicích např. jako vedoucí školního klubu, nebo

asistentka pedagoga a zároveň vedla a koordinovala činnost centra. V září roku 2013 však začala pracovat na plný úvazek jako učitelka na jiné základní škole. Časová vytíženost v tomto zaměstnání jí již nedovoluje trávit v komunitním centru tolik času jako v době, kdy byla na škole zároveň zaměstnaná [Rozhovor: koordinátorka, 20014].

Množství aktivit, které se v rámci komunitního vzdělávání nabízí široké veřejnosti, je tedy vedle faktorů, jako je např. finanční ohodnocení, motivace, organizační schopnosti a dovednosti, atd., závislé také na časových možnostech koordinátora komunitního vzdělávání [The Federation for Community Schools, s. d.].

Další faktor, který může být považován za jednu z příčin nižšího počtu aktivit, je malý zájem ze strany komunity o některé typy akcí, které se v minulosti realizovaly, ale které se nyní kvůli nízkému zájmu v nabídce již neobjevují. Menší počet aktivit tak při tomto úhlu pohledu můžeme chápat pozitivně jako výsledek několikaletého postupného sbírání zkušeností a zpětné vazby od cílových skupin, kdy centrum postupně přizpůsobuje svou nabídku aktivit komunitě, která se jich účastní. Vik [2007] v této souvislosti upozorňuje na to, že právě schopnost upravovat nabídku dle poptávky ze strany komunity je jedním z klíčových úkolů koordinátora komunitních aktivit, a zdá, že v tomto ohledu koordinátorka centra svou roli zvládá velmi dobře.

4. 2. 1. 2. Proces tvorby nabídky jednotlivých kurzů

Nabídka pravidelných aktivit vzniká na základě několika faktorů, mezi které patří zkušenosti z předchozích let, poptávka či zájem ze strany cílové skupiny a možnost zajistit lektora. Za tvorbu nabídky je zodpovědná koordinátorka centra, která během léta vytváří rozvrh kurzů dle časových možností jednotlivých lektorů tak, aby na začátku školního roku byla kompletní nabídka k dispozici dětem i rodičům. Do konce září se pak podle zájmu kurzy otevrou, nebo zruší. Ředitel školy do procesu tvorby aktivně nezasahuje, ale poskytuje koordinátorce informace o obsazenosti prostor, kde se kurzy mohou konat.

Dle slov koordinátorky je zájem cílových skupin o pravidelné aktivity centra malý. „*Samozřejmě záleží na rodičích. Někteří zájem mají, jiní ne. V tuto chvíli kolem sebe máme okruh rodičů, kteří sledují, co nabízíme, a kteří mají přehled. Ale na druhou stranu, je tu spousta rodičů, kteří vůbec nevědí, že na škole komunitní centrum je a funguje, ačkoli všude visí lístečky a pozvánky. Ta zkušenost je opravdu taková, že někteří tyto věci vůbec nevnímají.*“ [Rozhovor: koordinátorka, 2014]

Na začátku fungování centra se poptávka po jednotlivých aktivitách zjišťovala dotazníkovými šetřeními, ale tento způsob zjišťování potřeb se dle slov koordinátorky centra příliš neosvědčil. Ochota lidí na otázky odpovídat byla malá a sebraná data tak nebylo možné zobecnit. Dalším nástrojem se tedy staly neformální rozhovory, ale ani v tomto případě nebyly výsledky zcela uspokojivé: „*Taky to ne vždycky fungovalo dobře, protože někdo třeba řekl, že by chtěl výtvarný kroužek. A když jsem pak ten kroužek domluvila, tak se přihlásily tři děti.*“ [Rozhovor: koordinátorka, 2014] V tuto chvíli se tak zpětná vazba vůbec nezjišťuje a vyhodnocuje se pouze počet návštěvníků.

U jednorázových akcí je nabídka již ustálenější a ověřená několika lety fungování centra a akce se těší podstatně většímu zájmu ze strany cílových skupin. Dokladem může být například divadelní festival, který se v roce 2013 konal již po šesté, nebo již zmiňované prázdninové školy. „*Myšlenka prázdninových škol se opravdu ukazuje jako dobrá a myslím si, že to bude platit i do budoucna. Teď jsem byla s dětmi o pololetních prázdninách, měla jsem jich tam sedm, a když si rodiče šli navečer pro děti, tak se některé děti rozplakaly, že nechtějí domů, a chodily za mnou ještě týden po tom a nemluvily o ničem jiném než o tom, jak to bylo fajn. A to je to, co mě hřeje.*“ [Rozhovor: koordinátorka, 2014] Z dat získaných výzkumem se dá usuzovat, že v oblasti nepravidelných aktivit se podařilo nabídnout komunitě přesně takové aktivity, které odpovídají jejím potřebám.

Do budoucna je tak možné, že centrum vzhledem k nízkému zájmu postupně zcela přestane pravidelné aktivity realizovat: „*Moje vize s fungováním do budoucna je taková, že až už vůbec nebudu mít čas ve škole trávit dva večery v týdnu, tak prostě*

budeme mít letní školy, budeme mít pobyty na horách, protože rodiče stále jezdí, budeme dělat divadelní festival, protože ten mě hrozně baví, a prostě tu činnost budeme vykazovat jenom tak, že budeme dělat jednotlivé aktivity. A to ostatní, taková ta pravidelná činnost, prostě nebude.“ [Rozhovor: koordinátorka, 2014]

4. 2. 1. 3. Jak je naplňován princip celoživotního učení

Princip celoživotního učení je v činnosti centra naplňován prostřednictvím nabídky pravidelných i jednorázových aktivit z oblasti neformálního vzdělávání. Zaměření jednotlivých kurzů je poměrně pestré a obsahuje sportovní, hudební, kreativní, společenské i jazykové aktivity a pobyty v přírodě. Informátoři chápou celoživotní učení jako proces, který probíhá od narození až do smrti, a kladou důraz především na chuť učit se, nikoli na obsah a formu toho, co se člověk učí.

Pravidelné kurzy jsou zaměřeny především na děti navštěvující první stupeň a rodiče s předškolními dětmi. Akce centra, které se neodehrávají pravidelně každý týden, ale v průběhu celého roku, cílí na širší skupinu. Mezi těmito aktivitami tak najdeme i akce pro celé rodiny. Z dat získaných výzkumem se dá také usuzovat, že v oblasti nepravidelných aktivit se daří nabízet komunitě přesně takové aktivity, které odpovídají jejím potřebám v oblasti neformálního vzdělávání.

Celkový počet realizovaných kurzů a akcí je výsledkem několikaletého postupného sbírání zkušeností a snahy o vyhodnocování potřeb cílových skupin, kdy centrum postupně přizpůsobuje svou nabídku aktivit komunitě, která se jich účastní. Ke zjišťování zpětné vazby však nedochází na základě exaktních postupů. Nabídka aktivit vzniká na základě faktorů, jako jsou již zmíněné zkušenosti z předchozích let, zájem ze strany cílové skupiny a možnost na danou aktivitu zajistit lektora. Ve své podstatě tak jde o přístup, kdy je nejprve tvořena nabídka kurzů a poté se testuje, zda si nabízené činnosti najdou své návštěvníky. Prvotní impulz tak vychází z komunitního centra, kde se pak čeká, jaká bude reakce. Takový postup však není v souladu s principem sebeurčení [Decker, 2001], který je spojen s právem členů komunity na to, aby byli zapojeni do určování svých potřeb a aby je mohli aktivně definovat.

4. 2. 2. Naplňování principu zapojení komunity

V této kapitole se zaměřím na představení toho, jakým způsobem dochází k naplňování druhého principu komunitního vzdělávání a to principu aktivního zapojení komunity. Nejprve uvedu stručné představení základních charakteristik komunity a oblasti, ve které škola a centrum sídlí, a podívám na to, jak aktéři komunitního vzdělávání definují komunitu, které své aktivity nabízí. V další části zaměřím pozornost na samotné zapojování komunity.

Komunitní škola má své sídlo na sídlišti, které vzniklo v 60. letech 20. století a které v současné době obývá přibližně 12 tisíc lidí. Dvě třetiny obyvatel tvoří rodiny s dětmi a zbytek představují občané v důchodovém věku. Na sídlišti se kromě zkoumané školy nachází ještě jedna škola základní, pět škol mateřských, tři střední školy a dům dětí a mládeže. Na sídlišti zcela chybí jakékoli kulturní zařízení (divadlo, kino, galerie, muzeum), je zde pouze pobočka městské knihovny [MŠMT, 2013].

Chápání komunity informátory je vázáno na geografickou oblast, v níž škola a centrum sídlí, tedy na bezprostřední okolí školy: „*Já cítím, že je to směřovaný na lidi, kteří jsou z okolí, ať už do té školy jakýmkoli způsobem patří a dávají tam třeba děti. Je to prostě místo, které je jakoby lokálním způsobem důležité pro lidi, kteří by k němu měli najít cestu.*“ [Rozhovor: dobrovolnice, 2014] Nebo: „*Komunita to jsou ty lidi, kteří jsou v podstatě tady v tom nejbližším okolí té školy jako takové.*“ [Rozhovor: ředitel, 2014] Důraz na geografický prvek se objevil u všech informátorů bez ohledu na jejich pozici v centru a v jejich definici se kromě geografické příslušnosti člověka neobjevil žádný jiný prvek.

Vymezení komunity za příslušnost k určité lokalitě je v odborné literatuře spojen s definicí komunity jako společenství lidí, jež je vázáno k určitému území. Tato vazba na konkrétní území je zároveň tím hlavním poutem, které jednotlivé lidské bytosti vzájemně spojuje [Marcoulis a Dikaiou, 2008]. Takové chápání komunity však není jediné. Jak bylo ukázáno v kapitole 2. 2. *Komunita, a jak jí můžeme rozumět*, další základní společné pouto mohou představovat například společné zájmy a schopnostmi. Tato dimenze však nebyla žádným informátorem zmíněna. To, že si někteří informátoři uvědomují, že komunita může fungovat i na základě jiného tmelícího

prvku, než je lokální provázanost, dokládají slova jedné lektorky, která kromě komunitního centra působí i na dalších školách: „*A tam to zase na to místo vázané není. Valná většina dětí je do té školy dovážená, ale ta vzdálenost vůbec nehraje roli. A na těch akcích, které tam realizují paní učitelky nebo to vedení nebo rodiče je příjemný to, že se tam všichni potkávají a ti rodiče mezi sebou vytvářej nějakou komunitu. A to pak člověk rád pro školu něco udělá, rád udělá něco pro komunitu lidí, i když nejsou lokálně svázaný, a ta provázanost tam je vlastně jen skrz děti v té škole.*“ [Rozhovor: lektorka angličtiny, 2014] V tomto případě jsou to na prvním místě děti, které do školy chodí a které se stávají spojovacím a tmelícím prvkem komunity rodičů, pedagogů a vedení školy. V případě zkoumané školy je to ale jinak - na prvním místě je lokalita, v níž si lidé žijí a v níž si hledají dostupné sportovní, kulturní či společenské vyžití a která se stává výchozím bodem pro budování dalších vztahů.

4. 2. 2. 1. Způsoby zapojování komunity

Na základě provedeného výzkumu byla aktivita členů komunity rozdělena do dvou kategorií, jednak na tu, kdy jsou občané v podstatě pasivními příjemci nabízených aktivit (pasivní zapojení), jednak na tu, kdy se oni sami mohou aktivně zapojovat do chodu, řízení a vedení organizace (aktivní zapojení).

V oblasti pasivního zapojení občanů do činnosti centra, se dá říci, že se centru daří oslovovat občany, kteří žijící v dané lokalitě. Lidé z blízkého okolí totiž dle informátorů představují více než 90 % všech návštěvníků [Rozhovor: koordinátorka, ředitel, lektorka angličtiny, 2014]. Z pohledu skupin, které jsou v odborné literatuře definované jako cílové (např. The Coalition for Community Schools, 2003), jsou pro komunitní školy klíčoví především žáci a jejich rodiče. Ti v našem případě opravdu představují nejčastější návštěvníky centra [Terénní deník, 2014]. Z pohledu skupin, které si centrum samotné definovalo na začátku svého působení jako cílové (tj. děti, mládež, rodiče a prarodiče – viz kapitola 4. 1. 2. *Základní charakteristika komunitního centra*), je zaměření aktivit na tuto skupinu naplňováno jen zčásti, protože některým z nich v době výzkumu žádné aktivity nenabízeny nebyly.

Dle pozorování jsou nečastějšími návštěvnicemi centra maminky předškolních a školních dětí (s nimi i bez) a děti do 12 let, tedy ty, které chodí na první stupeň. Účast dětí z druhého stupně je malá a za její možné příčiny může být považována široká nabídka volnočasových aktivit, které na škole zajišťují buď samotní pedagogové a vychovatelé, nebo lektoři externích agentur. Děti si tak vybírají z velkého množství kroužků nebo se realizují jinde. Pro seniory a mládež žádné pravidelné aktivity ve školním roce 2013/2014 v nabídce nejsou. Lidé důchodového věku se mohou účastnit kurzu Angličtina pro dospělé, výsledky pozorování však ukazují, že tomu tak není – průměrný věk účastníků tohoto kurzu se pohybuje okolo 35 let.

Z genderového úhlu pohledu se prakticky vůbec nedaří zapojovat muže. Pravidelné kurzy nenavštívil v době realizace výzkumu ani jeden. Několik mužů se účastnilo Zahradní slavnosti, ale i zde tvořili naprostou menšinu a akce se v tomto případě účastnili výhradně v doprovodu své ženy a dětí. Velmi zjednodušeně se dá říci, že na třicet žen připadl v průměru jeden muž [terénní deník, 2014].

V oblasti aktivního zapojování komunity jsou občanům nabízeny možnosti se do dění centra zapojit buď v roli lektorů, nebo dobrovolníků [Rozhovor: koordinátorka, 2014]. V školním roce 2013/2014 působilo v centru celkem 6 lektorek (včetně koordinátorky) a jedna dobrovolnice [Komunitní centrum, 2014]. Všechny lektorky mají několikaletou praxi s vedením kurzů a v rámci svých oborů patří ke zkušeným odbornicím [Rozhovory, 2014]. Například lektorka angličtiny vystudovala na Filozofické fakultě UK filologii českého a anglického jazyka [Rozhovor: lektorka Aj, 2014], lektorka tanečků se tanci věnuje už více než dvacet let, z toho deset sama aktivně tančila [Rozhovor: lektorka tanečků, 2014] nebo lektorka prázdninových škol, která právě dokončuje studium na Pedagogické fakultě UK [Rozhovor: lektorka prázdninových škol, 2014]. Čtyři lektorky současně působí na podobných pozicích i v jiných organizacích. Všechny jsou v pravidelném kontaktu s koordinátorkou. Vzájemně se mezi sebou obvykle neznají a v centru se nepotkávají. Dobrovolnice v pomáhá především při organizaci jednorázových aktivit po domluvě s koordinátorkou a na základě svých časových možností [Rozhovor: dobrovolnice, 2014].

Na základě rozhovorů byly identifikovány dva různé způsoby, jak se lektorky a dobrovolnice do centra dostaly. Ta první vedla přes pasivní zapojení, kdy se ony samy, jejich děti, nebo všichni společně účastnily aktivit centra: „*Já jsem se do centra dostala tak, že jsem hledala pro dceru nějaké využití. Při hledání jsem zjistila, že v centru jsou jakési tanečky, a tak jsem tam Mařenku přihlásila. (...) Po nějaké době, co tam Mařenka chodila, jsem se bavila s koordinátorkou, která zrovna sháněla lektorku na další rok, a protože jsem sama deset let tanečky učila a protože jsem to zase chtěla zkusit, tak slovo dalo slovo a začala jsem to dělat.*“ [Rozhovor: lektorka tanečků, 2014] Podobnou zkušenost popsala i lektorka angličtiny: „*Do centra jsem se dostala ve chvíli, kdy byl synovi rok a půl. Šli jsme na procházku a já jsem na nástěnce uviděla letáček na akci s názvem Píd'alky, tak jsme tam zašli. A pak jsme začali chodit pravidelně. Časem jsme se daly dohromady s koordinátorkou a od té doby spolupracujeme.*“ [Rozhovor: lektorka tanečků, 2014]

Druhá cesta směřovala přes přátelství s koordinátorkou centra, která dané ženy oslovila na základě znalosti jejich schopností a dovedností. Tyto ženy však před oslovením komunitní centrum nenavštěvovaly: „*No, já pracuju v jednom rodinném centru jako lektorka programu pro rodiče s dětmi a koordinátorka je moje kamarádka, se kterou se dlouho znám dlouho. A jednou jsme se sešly zrovna, když někoho sháněla. Já jsem měla ten pátek volný, protože v tom rodinném centru, kde pracuju, pátky nemám, takže jsem na to kývla.*“ [Rozhovor: lektorka cvičení, 2014]

V rámci některých nepravidelných akcí jsou občané vybízeni ke spoluorganizaci některých dílčích aktivit nebo k zapojení se, které přesahuje rámec pouhé návštěvy dané akce. Například v rámci Zahradní slavnosti se mohou lidé účastnit soutěže o nejlepší koláč. Další se podílí na vybírání vstupného a jiní se starají o prodej občerstvení. Všichni, kteří jsou ochotni se tímto způsobem podílet na chodu centra, patří k okruhu přátel koordinátorky, ale jedná se o velmi omezený počet lidí. Jiné možnosti pro zapojení občanů se během pozorování nepodařilo identifikovat. Ve sledovaném období se také nekonaly žádné akce, které by vyzývaly členy komunity k jakékoli jiné formy zapojení [Terénní deník, 2014].

Nezájem o dění a neochota lidí zapojovat se je podle koordinátorky důsledkem několika souvisejících faktorů. Tím prvním je nedůvěra, kterou si lidé před rokem 1989 vypěstovali vůči organizovaným aktivitám a kterou se ještě nepodařilo zcela obnovit: „*Těch 40 let komunismu v lidech vypěstovalo averzi vůči organizovaným věcem a mám pocit, že bude ještě chvíli trvat, než se to změní.*“ [Rozhovor: koordinátorka, 2014] Druhý důvod, který může být považován za další důsledek naší historie, je nižší ochota lidí zapojovat se jako dobrovolníci: „*Dobrovolnické aktivity u nás nejsou ještě úplně tak masově rozšířené a komunitní vzdělávání musí z nějaké části fungovat na dobrovolnické bázi. Ale tady lidi nejsou zvyklí, aby třeba jednou za rok šli něco udělat pro tu svoji školu, protože tady bydlí a protože chtějí, aby to tu bylo fajn.*“ [Rozhovor: koordinátorka, 2014] Otázkou však je, zda centrum svou komunitu o možnostech zapojit se v roli dobrovolníků dostatečně informuje a motivuje ji k tomu, aby se zapojila. V žádných materiálech centra (např. webové stránky, letáčky, atd.) jsem totiž nenašla jedinou výzvu, kterou by o této možnosti občany informovala. Nízká míra zapojení tak z tohoto úhlu pohledu nemusí být výsledkem neochoty lidí se aktivit účastnit, ale tím, že o této možnosti vůbec nevědí.

Aktivita občanů je tedy v této oblasti nízká a členové komunity jsou spíše pasivními příjemci nabízených kurzů, než aktivními činiteli a hybateli života komunitního centra. V minulých letech se sice příznivci komunitního vzdělávání scházeli jednou měsíčně na pravidelných setkání, kde byli informováni o činnosti a blížících se akcích, ale tato aktivita byla v roce 2010 pro malý zájem zrušena. Malý zájem dokládá i nízká účast samotných členů občanského sdružení na valných hromadách. Například v roce 2014 se z jedenácti členů dostavilo pouze sedm. Mezi účastníky chyběl dokonce i ředitel školy. Přitom účast na valné hromadě, která se koná jednou ročně, představuje jedinou povinnost, kterou členové vůči sdružení mají [Terénní deník, 2014].

4. 2. 2. 2. Jak je naplňován princip zapojování komunity

Jak ukazují data z výzkumu, chápání komunity informátory je vázáno na geografickou oblast, v níž škola a centrum sídlí. Komunita je tedy z jejich pohledu definována jako suma obyvatel z bezprostředního okolí školy, která je informátory vnímána jako výchozí bod pro budování dalších vztahů.

Jak je patrné z dat výzkumu, zkoumané komunitní centrum plní spíše servisní funkci v podobě poskytování a nabízení volnočasových aktivit pro rodiče s dětmi. Participativní funkci naplňuje jen v omezené míře: členové místní komunity se totiž do činnosti centra zapojují především jako jeho klienti. Pokud se členové komunity zapojují jako dobrovolníci, jedná se převážně lidé, kteří mají úzké sociální vazby s organizátory aktivit.

Centrum plní roli především jako poskytovatel a organizátor volnočasových aktivit a v tom spočívá i jeho hlavní přínos v oblasti komunitního života. Jak již bylo zmíněno na začátku kapitoly *4. 2. 2. Naplňování principu zapojení komunity*, na sídlišti, kde škola a centrum sídlí, neexistují mnoho možností pro kulturní, společenské či sportovní vyžití a odpočinku. Komunitní centrum se tak s většími či menšími úspěchy snaží vytvářet chybějící prostor pro smysluplné trávení volného času své komunity.

4. 2. 3. Naplňování principu efektivního využívání zdrojů

Cílem této kapitoly je představit odpověď na otázku, jak je naplňován princip efektivního využívání zdrojů jako třetího principu komunitního vzdělávání a to ve vztahu k teoretickému vymezení zdrojů podle Vika [2004] a kapitálu podle Bourdieho [1986]. Nejprve se podíváme na to, jak centrum pracuje s finančními a hmotnými zdroji a jak využívá příležitosti, které má v těchto oblastech k dispozici. Poté se zaměřím na lidské zdroje a na závěr doplním celkový přehled informacemi vztahujícími se ke kulturnímu a sociálnímu kapitálu.

4. 2. 3. 1. Finanční zdroje

Finanční zdroje se dle Vika [2004] vztahují k tomu, jak jsou získávány finance na zajištění komunitních aktivit. Tyto zdroje je možné dělit podle toho, odkud pochází, na veřejné a soukromé. Mezi veřejné zdroje patří prostředky od veřejných institucí (např. ministerstva, kraje, městské úřady). Mezi soukromé zdroje se řadí všechny ostatní. Předtím, než se podíváme na samotné složení zdrojů centra, je potřeba upozornit na skutečnost, že data uvedená níže se vztahují ke kalendářnímu roku 2013. Jak bylo uvedeno v kapitole 4. 2. 1. 1. *Přehled volnočasových aktivit*, aktivity centra jsou připravovány v souladu harmonogramem školního roku, ale způsob jejich vykazování, žádosti o podporu a závěrečný výkaz příjmů a výdajů se řídí kalendářním rokem.

Na základě členění zdrojů na soukromé a veřejné byl vypracován přehled zdrojů za rok 2013 (viz Tab. 3). Do přehledu bylo zvlášť uvedeno kurzovné za prázdninové školy a také částka za pobytový zájezd na hory.

Tab. 3: Přehled příjmů v roce 2013

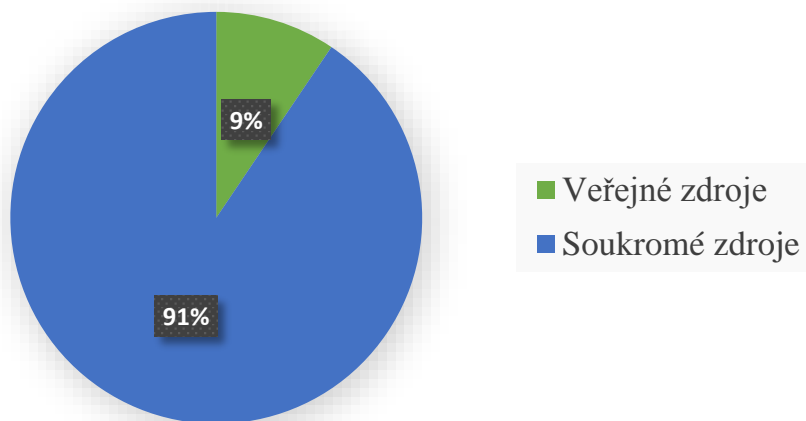
Typ zdroje	Specifikace	Částka	V procentech
Veřejné zdroje	Městská část	46 500 Kč	100%
	Kraj	0 Kč	0%
	Ministerstva	0 Kč	0%
Celkem z veřejných zdrojů		46 500 Kč	100%
Soukromé zdroje	Kurzovné či vstupné	116 539 Kč	26%
	Píďalky na horách	284 160 Kč	64%
	Prázdninové školy	45 100 Kč	10%
	Individuální dárci	0 Kč	0%
	Firemní dárci	0 Kč	0%
	Nadace a nadační fondy	0 Kč	0%
	Celkem ze soukromých zdrojů		445 799 Kč
Celkem		492 299 Kč	100%

Zdroj: vlastní výzkum (zpracováno na základě informací uvedených ve Výroční zprávě za rok 2013 [Komunitní centrum, 2014])

Z přehledu je na první pohled patrné, že aktivity centra jsou z naprosté většiny financovány soukromými zdroji v podobě poplatků, které hradí jejich účastníci a které slouží k pokrytí nákladů za materiál, odměny pro děti a mzdy lektorů a koordinátorky. Všechny pravidelné i nepravidelné aktivity, které centrum realizuje, jsou zpoplatněny. Většina kurzů se platí dopředu za celé pololetí, u jiných je možné hradit každou návštěvu zvlášť. Tato varianta s sebou přináší výhody především pro samotné účastníky, kteří se nemusí obávat, že přijdou o své prostředky například v okamžiku, kdy onemocní. Zároveň to centru přináší určitou konkurenční výhodu oproti jiným organizacím, které své kurzy nabízí pouze v podobě předplatného.

Z přehledu dále vyplývá, že veřejné zdroje jsou v příjmech centra zastoupeny pouze v podobě grantu od městského úřadu. Celkově tak tvoří 9 %, viz Graf 3.

Graf 3: Podíl veřejných a soukromých zdrojů v roce 2013



Zdroj: vlastní výzkum (zpracováno na základě informací uvedených ve Výroční zprávě za rok 2013 [Komunitní centrum, 2014])

Centrum tedy nemá žádné finanční prostředky od dárců či nadací a nadačních fondů a jeho činnost je prakticky financována výhradně poplatky, které jsou vybírány

od účastníků jednotlivých kurzů. Nedochozí tak k využívání celého spektra soukromých zdrojů. Výsledky analýzy zdrojů dokládají i slova koordinátorky, která potvrzuje, že jiné subjekty kromě městské části již neoslovuje: „*Já už teď píšu granty pouze na městskou část, protože už nemám čas vyhledávat jiné grantové příležitosti. Dříve jsem hledala a sledovala různé výzvy, ale teď už na to nemám čas.*“ [Rozhovor: koordinátorka, 2014] Výše kurzovního za pravidelného aktivity je uvedena v Tab. 4. Cenu vstupného u jednorázových aktivit se mi nepodařilo zjistit – informace nejsou uvedeny ve výročních zprávách ani na webových stránkách centra. Pro kompletní zhodnocení výše kurzovního z hlediska jeho adekvátnosti a dostupnosti pro cílovou skupinu by kromě tohoto základního přehledu bylo potřeba provést porovnání s cenami kurzovního, za které jsou podobné aktivity nabízeny podobnými subjekty.

Tab. 4: Výše kurzovního za pravidelné aktivity

Název	Délka trvání	Typ kurzovního	Cena za jednu návštěvu	Cena celkem
Tanečky pro děti	60 min.	pololetní 15 vstupů	53 Kč	800 Kč
Kroužek flétny	60 min.	pololetní 15 vstupů	67 Kč	1 000 Kč
Hudební školička	45 min.	pololetní 10 vstupů	115 Kč	1 150 Kč
Hopík – pohybové aktivity	45 min.	pololetí 5 vstupů	80 Kč	400 Kč
Angličtina pro dospělé	60 min.	pololetní 10 vstupů	200 Kč	2 000 Kč
Herna pro děti	120 min.	jednotlivé vstupné	30 Kč /dítě 50 Kč/sourozenci	
Cvičení Píd'alek	45 min.	jednotlivé vstupné	70 Kč/dítě 120 Kč/sourozenci	

Zdroj: vlastní výzkum (vytvořeno na základě informací uvedených na webových stránkách centra)

Hrazení provozu centra téměř výhradně z účastnických poplatků s sebou na jedné straně nese výhodu v podobě schopnosti zajistit samofinancovatelnost. Na druhé stranu je ale otázka, zda by centrum díky podpoře od jiných subjektů nebylo schopno realizovat více aktivit, či nabídnout některé akce komunitě bezplatně či za cenu, kterou by si mohlo dovolit více lidí. To, že účastnické poplatky představuje pro některé členy komunity problém, dokládají i slova koordinátorky: „*Animační dílny jsou trošku nákladnější, prostě to není kroužek za padesát korun. Ale levněji ho dělat nemůžeme, protože tam musí být děti málo, aby lektor byl schopný s nimi pracovat a aby to mělo nějaký smysl. A v tu chvíli se dostaneme na částku minimálně 200 Kč za lekci, které jsou v dnešní době pro řadu lidí na sídlišti prostě moc.*“ [Rozhovor: koordinátorka, 2014] Zpoplatnění všech aktivit je problematické jak z hlediska dostupnosti aktivit pro členy komunity, tak ve vztahu k samotnému komunitnímu vzdělávání, v jehož rámci je kladen důraz na to, aby došlo k uspokojení potřeb co nejširšího okruhu lidí v rámci dané komunity [Decker, 2001]. Potřeby řady lidí však při zpoplatnění všech činností nemusí být naplněny, protože si z finančních důvodů nemožnou dovolit vstupné či kurzovné hradit.

Hospodaření centra v roce 2013 bylo lehce přebytkové. Celkové příjmy dosáhly částky 492 299 Kč a celkové výdaje 489 783 Kč. Výdaje centra je možné rozdělit do tří kategorií, které zahrnují náklady na materiál, náklady na služby a mzdy. Kompletní přehled výdajů je uveden v Tab. 5.

Tab. 5: Přehled výdajů v roce 2013

Typ výdaje	Specifikace	Částka	V procentech
Materiálové náklady	Kancelářské potřeby	3 443 Kč	1%
	Výtvarné potřeby	5 158 Kč	1%
	Vybavení prostor	10 462 Kč	2%
	Literatura, knihy	1 344 Kč	0%
	Odměny pro děti	15 187 Kč	3%
Služby	Náklady na kulturní vystoupení	26 000 Kč	5%
	Pobyt v rámci Píďalek na horách	257 800 Kč	53%
	Poštovné	437 Kč	0%
	Telefon	6 644 Kč	1%

	Bankovní poplatky	3 195 Kč	1%
	Pronájem sportoviště	2 000 Kč	0%
	Občerstvení	9 111 Kč	2%
	Stravné - prázdninové školy	9 214 Kč	2%
	Vstupné, jízdné	10 474 Kč	2%
	Propagace	229 Kč	0%
Mzdy	Mzdy lektorek	44 058 Kč	9%
	Mzda koordinátorky	85 027 Kč	17%
Celkem		489 783 Kč	100%

Zdroj: vlastní výzkum (zpracována na základě informací uvedených ve Výroční zprávě za rok 2013 [Komunitní centrum, 2014])

Z přehledu vyplývá, že největší výdaj představuje úhrada pobytu na horách (53 %) a dále mzdové náklady, které dohromady tvoří více než čtvrtinu. Mzda koordinátorky tak tvoří bez mála 20 % všech nákladů.

V nákladech nenajdeme žádné výdaje za nájem prostor či energie a to proto, že škola tyto náklady hradí ze svého rozpočtu a centru je neúčtuje.

4. 2. 3. 2. Hmotné zdroje

Hmotné zdroje označují to, co člověk svou prací vytvořil z přírody a přírodních zdrojů [Vik, 2004]. V oblasti komunitního vzdělávání se tímto pojmem tak rozumí veškeré movité i nemovité statky, které je možné použít pro realizaci komunitních aktivit.

Jak již bylo uvedeno v kapitole 4. 1. 2. *Základní charakteristika komunitního centra*, centrum sídlí přímo v základní škole a k realizaci svých aktivit využívá její prostory: sportovně zaměřené kurzy se konají v tělocvičnách, kde je účastníkům kurzů k dispozici veškeré vybavení, hudební ve třídě, společenské přímo v prostorách, které jsou vyhrazeny centru, a kreativní v dílně. Pro organizaci nepravidelných aktivit se využívají stejná místa a připojují se k nim ještě prostory školního divadla, venkovního hřiště, chodeb či jídelny. Část programu prázdninových škol a pobyty na horách se odehrávají mimo objekt školy. Škola tedy poskytuje centru veškeré své prostory výměnou za zajištění komunitních aktivit. Tato spolupráce je oboustranně

výhodná, protože škola se díky tomu může otevírat komunitě i v době, kdy neprobíhá školní výuka, a centrum může realizovat aktivity, které by v jiných prostorách nebylo možné uskutečnit. Z hlediska managementu prostor jde tak o model, který Vik [2007] označuje jako hostování, které spočívá v tom, že škola nechává komunitní centrum používat své prostory a zařízení.

Prostory, které jsou vyhrazeny vlastní činnosti centra, jsou tvořeny společenskou místností, barem, dětským koutkem, dvěma šatnami se sprchami, kabinetem a toaletami. Do společenské místnosti se vchází samostatným vchodem a dá se odsud dostat přímo do tělocvičny. Prostory společenské místnosti se postupně rekonstruují. Za pomoci dobrovolníků se v minulosti podařilo vymalovat, nakoupit reprezentativní nábytek a zprovoznit dětský koutek. Zázemí centra využívá většina příchozích před, nebo po skončení kurzů či při pořádání větších akcí, kdy je zde možnost posadit se, občerstvit se a společně si povídat. Je však potřeba upozornit na skutečnost, že do těchto prostor se ale dostanou jen ti, kdo přijdou na kurz a zaplatí účastnický poplatek. Vzhledem k tomu, že všechny kurzy centra jsou zpoplatněny, jsou v konečném důsledku prostory centra otevřené jen pro ty, kteří si mohou dovést zaplatit vstupné. To vede k vylučování sociálně slabších členů komunity a ve svém důsledku i k porušování jednoho z principů komunitního vzdělávání dle Deckera [2001] a to principu zahrnutí všech lidí bez rozdílu.

V prostorách sdružení je dbáno o to, aby se šetřilo elektřinou a nedocházelo ke zbytečnému plýtvání energií (např. na dveřích toalet je upozornění, že není třeba svítit, když v místnosti nikdo není) a ve společenské místnosti jsou umístěny koše na třídění odpadu. Papírové letáky a pozvánky na jednotlivé akce jsou po uplynutí doby jejich platnosti upotřebeny v dětském koutku jako papíry na malování [Terénní deník, 2014]. Komunitní centrum tak usiluje zodpovědně přístup k zdrojům, které získává od školy, a snaží se o vést k odpovědnému přístupu i návštěvníky centra.

4. 2. 3. 3. Lidské zdroje

Lidské zdroje označují jedince zapojené do komunitních programů, mezi které patří koordinátoři, lektoři, zaměstnanci školy, dobrovolníci či členové komunity [Vik, 2004]. Problematiky lidských zdrojů jsem se již dotkla v kapitole 4. 2. 2. 1. *Způsoby zapojování komunity*, kde byli představeni realizátoři (koordinátorka, lektorky a dobrovolnice centra), účastníci komunitních aktivit a možnosti pro zapojení se. V této kapitole se proto zaměřím pouze na zhodnocení toho, jak centrum v oblasti lidských zdrojů využívá potenciálu, který má díky svému sídlu ve škole.

Spolupráce centra a vedení školy je oběma stranami s drobnými výhradami hodnocena pozitivně. Koordinátorka centra si cení především důvěry ředitele školy a volnosti, kterou při tvorbě a realizaci komunitních aktivit má. Ředitel pak zdůrazňuje především na samostatnost a zodpovědný přístup koordinátorky. Na začátku procesu přeměny školy na školu komunitní byla jejich spolupráce velmi intenzivní. Koordinátorka a ředitel se společně účastnili jednání s městskou částí o právní podobě centra a vypracovali plán rozvoje komunitní školy [Rozhovory: ředitel, koordinátorka, 2014], který je klíčovým nástrojem pro úspěšný přerod školy ve školu komunitní [Coalition for Community School, 2006].

V současnosti je již míra a intenzita spolupráce nižší. Koordinátorka by však uvítala větší zapojení ředitele jednak v oblasti propagace, jednak v oblasti strategického rozhodování o směřování centra: „*Já si opravdu vážím toho, že mi (ředitel) nikdy moc do ničeho nemluvil, ale občas by neškodilo, kdyby spolurozhodoval o tom, co se bude dít, a dával tomu nějaký směr, nějakou vizi. Ale tohle je mu podle mě v podstatě jedno.*“ [Rozhovor: koordinátorka, 2014] Z tohoto konstatování vyplývá, že ředitel školy nemá praktickou žádnou roli v rámci plánování komunitních aktivit a veškeré rozhodování o činnosti centra s důvěrou přenechává koordinátorce, která si této důvěry váží, protože jí umožňuje učit se z vlastních chyb, věřit v sebe sama a vlastní schopnosti, ale zároveň na ni klade vysokou míru zodpovědnosti.

Je potřeba si ale uvědomit, že takové nastavení však s sebou nese i rizika. Činnost centra ve své podstatě stojí a padá na jedné osobě a to na koordinátorce, která je hlavním hybatelem komunitních aktivit. Koordinátorka si je této skutečnosti dobře

vědoma, zároveň ale přiznává, že se nedaří najít člověka, který by ji zastoupil a který by byl ochotný se do činnosti centra více zapojit: „*Za těch šest sedm let se mi fakt nepodařilo najít lidi, kteří by mě zastoupili. A zatím jsem nenašla člověka, který by to za to omezené množství finančních prostředků dělal s takovým nasazením, aby to nějak fungovalo.*“ [Rozhovory: koordinátorka, 2014]

Zatímco spolupráce koordinátorky a vedení školy je vnímaná jako více či méně bezproblémová, nedá se to samé říci o spolupráci s dalšími členy učitelského sboru, tj. s učiteli a učitelkami. Pedagogové se až na několik výjimek do komunitních aktivit, které se odehrávají na půdě školy, nezapojují a možné návrhy na rozvíjení komunitního centra se z jejich strany setkávají s negativními ohlasy a odmítáním. Ředitel si tuto situaci uvědomuje, zároveň ale přiznává, že není v jeho silách ji změnit: „*Učitelé s tím mají opravdu problém. Oni si jedou podle svého. Jsou přetížení a vyčerpaní. A kdybych teď po nich chtěl, aby se zapojili, tak to by mě poslali někam.*“ [Rozhovory: ředitel, 2014] Výsledkem tohoto přístupu je to, že většina učitelů ve škole není ochotna se věnovat rozvoji komunitního života nad rámec svých pracovních povinností. Ti učitelé, kteří komunitní aktivity podporují, jsou členy občanského sdružení a koordinátorce pomáhají při organizaci jednotlivých aktivit v rámci své pracovní doby, tedy nikoli jako dobrovolníci. I přes jejich zapojení ale není potenciál, který centrum má v podobě svého sídla na půdě školy, v oblasti lidských zdrojů zcela využit.

4. 2. 3. 4. *Kulturní a sociální kapitál*

Aktivity komunitního centra přispívají ke zvyšování kulturního kapitálu člověka tím, že v jejich rámci dochází k rozšiřování znalostí, dovedností či schopností, které jedinec získává či získal v rámci formálního i neformálního vzdělávání. Podle typologie kulturního kapitálu, kterou vytvořil Bourdieu [1986], se jedná především o posilování tzv. inkorporované podoby kulturního kapitálu, která je spojena se vzděláním člověka a prestiží instituce, na níž se jedinec vzdělával či vzdělává. Ve vztahu k objektivnímu a institucionalizovanému typu kulturního kapitálu je příspěvek centra ke zvyšování

jejich objemu či množství nízký, resp. žádný, a to proto, že centrum nevystavuje žádné certifikáty o absolvování kurzů (tj. nezvyšuje institucionalizovaný typ kulturního kapitálu) a nevydává a nedistribuuje ani žádné výukové materiály (nezvyšuje tedy objektivní typ kulturního kapitálu) [Rozhovory, 2014].

V rámci sociálního kapitálu, který označuje síť vztahů, jež má jedinec kolem sebe vytvořenou a kterou může pro sebe využít, přispívá centrum k jeho zvyšování u svých návštěvníků tím, že jim poskytuje prostor, kde se mohou seznamovat a navazovat nové vztahy. Někteří návštěvníci využívají kurzy centra i dalšímu utužování vztahů již navázaných: „*Mám pocit, že na cvičení chodí spíše maminky, co už se někde potkaly nebo se odněkud znají a jdou sem strávit ten čas s možností, že se tu potom ještě zdrží a popovídají si.*“ [Rozhovor: lektorka cvičení, 2014]

Dalším způsobem, kterým komunitní centrum zvyšuje sociální kapitál svých návštěvníků, představuje využití přátelských vztahů, které účastníci navázali s koordinátorkou centra, k navázání spolupráce v pracovním životě. Jak bylo ukázáno v kapitole 4. 2. 2. 1. *Způsoby zapojování komunity*, v některých případech totiž přátelství s koordinátorkou centra přerostlo v to, že se návštěvnice centra samy staly lektorkami kurzů. Koordinátorka tak tímto způsobem rozpoznává potenciál, který lidé mají k tomu, aby se o své znalosti a dovednosti podělili s druhými, a zároveň tak podporuje aktivní zapojení jedinců do aktivit komunitního vzdělávání v roli lektorů.

4. 2. 5. 5. *Jak je naplňován princip efektivního využívání zdrojů*

Činnost centra je více než z 90 % financována ze soukromých zdrojů v podobě poplatků, které hradí jejich účastníci. Centrum aktivně neoslovuje dárce a neobrací se ani na nadace, nadační fondy a či jiné vhodné instituce. Tím se stává závislé na jednom typu financování, což může v budoucnu ohrožovat jeho stabilitu. Zpoplatnění všech aktivit centra se ukazuje problematické i ve vztahu k naplňování potřeb komunity, protože kurzovné či vstupné zhoršuje dostupnost aktivit pro některé její členy.

V oblasti využívání hmotných zdrojů je situace lepší. Vzhledem k tomu, že centrum sídlí přímo v základní škole, k realizaci svých aktivit využívá její prostory a za

tyto služby neplatí, snižuje tak významným způsobem své provozní náklady. Vzhledem k tomu, že všechny kurzy centra jsou zpoplatněny, jsou však v konečném důsledku prostory centra přístupné jen pro ty, kteří si mohou dovolit zaplatit vstupné.

Naplňování principu efektivního využívání finančních prostředků je tak i přesto, že centrum hospodaří s přebytkovým rozpočtem, omezené: jednak proto, že centrum nevyužívá potenciál v podobě financování činnosti z více zdrojů, jednak proto, že zpoplatněním všech aktivit omezuje možnosti pro zapojení sociálně slabších rodin. Nevyužitý potenciál je i v oblasti lidských zdrojů. I přes dobrou spolupráci ředitele školy a koordinátorky centra, se ostatní zaměstnanci školy do komunitních aktivit nezapojují a o jeho činnost nemají zájem.

5. Závěr

V rámci této práce jsem se pokusila o zasazení konceptu komunitního vzdělávání do historicko-sociologické perspektivy prostřednictvím představení jeho kořenů a principů a o zjištění toho, jakým způsobem dochází v rámci činnosti české základní komunitní školy k naplňování principů komunitního vzdělávání. Pro zjištění odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsem provedla případovou studii na vybrané škole, která splňovala kritéria²³, jež jsem si stanovila pro nalezení reprezentativního případu komunitní školy.

S ohledem na stanovené cíle byla práce rozdělena na tři základní části. První část byla zaměřena na teoretické vymezení komunitního vzdělávání a jeho zasazení do historicko-sociologické perspektivy. Ve druhé části jsem popsala metodologii realizovaného výzkumu a ve třetí se věnovala popsání vybraného případu, interpretaci dat a představení výsledků.

V rámci teoretické části nejprve byla představena definice vzdělávání s důrazem na jeho vymezení v sociologii, kde je vzdělávání chápáno jako „proces získávání

²³ Kritéria zahrnovala tyto body: 1, Škola se aktivně hlásí ke komunitnímu vzdělávání. 2, Škola se veřejně prezentuje jako komunitní. 3, Škola je jako komunitní identifikována i v odborné literatuře.

poznatků, schopností a dovedností (...) a prostředek nabytí kulturního kapitálu“ [Simonová, 2006: 1]. Dále jsem se krátce zabývala vývojem vzdělávacích institucí v Evropě a hlavními myšlenkovými směry, které ovlivnily chápání vzdělání a vzdělávání v období antického Řecka, ve středověké a raně novověké Evropě a konečně v současnosti. Od počátečního chápání vzdělání v antickém Řecku, které se odráželo ve slově *scholē*, tedy v termínu, který v tehdejších pojetí označoval čas, který byl vyhrazen aktivním formám odpočinku a relaxaci, se chápání pojmu vzdělávání postupně proměňovalo v čas. V současnosti je pojem vzdělání čím dál častěji nahrazován pojmem kvalifikace. Někteří sociologové proto soudobou společnost označují jako „znalostní“, „informační“ nebo jako „společnost vědění“ [Burke, 2007].

V další kapitole jsem se věnovala vymezení pojmu komunita, který spolu s pojmem vzdělávání tvoří integrální část pojmu komunitní vzdělávání. Českým synonymem slova komunita je společenství neboli pospolitost, kterou Ferdinand Tönnies prostřednictvím weberovského ideálního typu definoval jako formu lidského soužití, které je založeno na poutech krve, ducha a půdy, tedy na vztazích tvořených rodinnými svazky, náboženstvím a vlastnictvím [Tönnies, 2001]. Podobnou definici uvádí i Desmond Connor [1995], který hovoří o komunitě jako o určitém počtu jedinců žijících na jasně vymezeném území, kteří sdílí společnou identitu a kulturu a jsou na sobě vzájemně závislí. Marcoulis a Dikaiou [2008] upozorňují na to, že většina studií klade důraz především na geografický aspekt. Takový přístup však může být zavádějící, protože nebere v potaz lidského já, které je výsledkem ztotožňování se s těmi, kteří jsou nám podobní, a vymezování se vůči těm, kteří se od nás liší.

Po nezbytné exkurzi za definicemi pojmů vzdělávání a komunita jsem se zaměřila na představení samotného komunitního vzdělávání a jeho základních principů. Hlavní myšlenky této kapitoly mohou být shrnuty do těchto bodů: Komunitní vzdělávání je chápáno jako jedinečný přístup vedoucí k rozvoji komunity a jejích lidských zdrojů a jeho hlavním cílem je snaha o zlepšení kvality a úrovně života těch, kteří tvoří danou komunitu [Parson, 2014]. Komunitní vzdělávání se řídí třemi základními principy, mezi které patří celoživotní učení, aktivní zapojení komunity a efektivní

využívání zdrojů [Vik, 2004]. Každý z těchto principů je podrobně představen v kapitolách 1. 3. 1. 1. *Celoživotní učení*, 1. 3. 1. 2. *Aktivní zapojení komunity* a 1. 3. 1. 3. *Efektivní využívání zdrojů*.

V následující části textu jsem se věnovala zachycení a popsání počátků komunitního vzdělávání v USA a ve Velké Británii, které jsou v odborné literatuře považovány za kolébky tohoto typu vzdělávání [Neujmayer, 2000]. Počátky komunitního vzdělávání sahají v USA do 19. století a jsou spojeny se jménem Jane Addamsové, která je označována jako průkopnice terénních sociálních služeb [The Coalition for Community Schools, 2003]. V jejím chápání představovalo komunitní vzdělávání nástroj v boji proti sociálnímu vyloučení. Addamsová patřila mezi přední představitelky americké větve filosofie pragmatismu, což je směr založený na přelomu 19. a 20. století v USA, který definuje lidskou bytost jako bytost jednající, nikoli myslící či teoreticky zaměřenou. Ve Velké Británii jsou počátky komunitního vzdělávání spojovány s prací Henryho Morrise (1889 – 1961), který představuje vůdčí osobnost hnutí usilující o změny v rámci britského školského systému a jeho proměnu v souladu s idejemi komunitního vzdělávání [Knapová, 2008]. Pod jeho vedením byly založeny čtyři modelové venkovské školy, které se staly místem vzdělávání a setkávání celé komunity.

V předposlední kapitole teoretické části jsem popsala historii komunitního vzdělávání v České republice, kde se komunitní vzdělávání začalo prosazovat až po roce 1989 díky filantropickým aktivitám George Sorose, kterého významným způsobem ovlivnil koncept otevřené společnosti Karla Raimunda Poppera.²⁴ Díky Sorošově podpoře vznikly v České republice tři pilotní komunitní školy a tématu komunitního vzdělávání se začaly věnovat jak organizace občanské společnosti, tak Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. V roce 2009 dokonce na ministerstvu vznikl projekt na rozjezd 150 komunitních škol, který se ale po polických změnách nakonec nerealizoval. Tento nezdar do určité míry znamenal začátek postupného upadání zájmu o téma komunitního vzdělávání na české politické scéně [Jiříčka, 2013].

²⁴ <http://www.osf.cz/o-nas/historie-osf-v-cr> [citováno 15. 12. 2012].

V závěru teoretické části jsem se pokusila představit školu jako organizaci, která má vhodné podmínky pro realizaci komunitního vzdělávání, představit různé modely její spolupráce s organizacemi občanské společnosti a definovat komunitní školu jako místo usilující o propojení vzdělávacích, kulturních, sportovních a informačních aktivit a zaměřující se nejen na vzdělávání dětí, ale i dospělých, jejíž základní charakteristický rys představuje otevřenost vůči komunitě [Čejková, 1999]. Komunitní škola se snaží reagovat na potřeby místní komunity, rozvíjet a realizovat nápady, které v komunitě vznikají, nabízet a využívat prostory, vybavení i lidský potenciál, který má k dispozici [Neumajer, 2000].

Ve druhé části své diplomové práce jsem popsala metodologii výzkumu případové studie: na základě formulace výzkumné otázky jsem vymezila vhodný případ, představila techniky sběru dat a jejich analýzu a pokusila se zhodnotit kvalitu metod sběru dat a etické otázky či problémy spojené s kvalitativně orientovaným výzkumem. Výzkum jsem realizovala na jaře roku 2014, trval 4 měsíce a celkem jsem ve škole strávila více než 50 hodin času.

Ve třetí části jsem se věnovala jednak představení zkoumané školy a jejího komunitního centra, které realizuje komunitní aktivity, jednak interpretaci dat z výzkumu a zodpovězení otázky, jakým způsobem dochází v rámci činnosti české základní komunitní školy k naplňování základních principů komunitního vzdělávání podle Vika [2004], tj. k naplňování principu celoživotního učení, aktivního zapojení komunity a efektivního využívání zdrojů. Stručné shrnutí závěrů, ke kterým jsem v rámci výzkumu došla, je uvedeno na následujících řádcích.

Základní škola byla otevřena v roce 1968. Sídlí v klidném sídlištním prostředí města nad 100 000 obyvatel a navštěvuje ji kolem 450 dětí ročně. Počátky komunitních aktivit na základní škole sahají do roku 2001, kdy na škole začaly být realizovány aktivity zaměřené na maminky s dětmi. O pět let později bylo založeno komunitní centrum, které v roce 2008 získalo samostatný právní status v podobě občanského sdružení. Hlavním posláním sdružení se stala podpora komunitního vzdělá-

vání, vytváření prostoru k setkávání tří generací a realizace aktivit, které budou přispívat k plnohodnotnému trávení volného času dětí, mládeže, jejich rodičů a prarodičů [Stanovy občanského sdružení 2008].

Na základě svého výzkumu jsem zjistila, že k naplňování principů komunitního vzdělávání na škole dochází různými způsoby. Princip celoživotního učení je v činnosti centra uskutečňován prostřednictvím realizace pravidelných i jednorázových aktivit z oblasti neformálního vzdělávání. Pravidelné kurzy jsou zaměřeny především na děti navštěvující první stupeň a rodiče s předškolními dětmi. Jednorázové akce centra, které se konají v průběhu celého roku, cílí na širší skupinu a zahrnují i akce pro celé rodiny. Zaměření jednotlivých aktivit je poměrně pestré: centrum realizuje sportovní, hudební, kreativní, společenské i jazykové kurzy a pobyty v přírodě. Aktéři komunitního vzdělávání, tj. koordinátorka centra, ředitel školy a lektorky jednotlivých kurzů, kladou důraz především na chuť učit se, nikoli na obsah a formu toho, co si během učení člověk osvojuje, a celoživotní vzdělávání pro ně představuje proces učení se, který probíhá od narození až do smrti.

Chápání komunity informátory je vázáno na geografickou oblast, v níž škola a centrum sídlí, tedy na bezprostřední okolí školy. Princip aktivního zapojení komunity je v činnosti centra naplňován dvěma způsoby, které jsem označila jako pasivní a aktivní zapojení. Pasivní zapojení založeno na účasti člena komunity v roli návštěvníka jednotlivých kurzů či aktivit. Aktivní zapojení pak představuje možnost podílet se na činnosti centra buď jako lektor kurzů, nebo jako dobrovolník. Členové místní komunity se do činnosti centra zapojují především jako jeho klienti a jejich role aktivních účastníků je omezena. Na pozici lektora v současné době v centru působí šest osob (včetně koordinátorky) a do činnosti centra byla zapojena jedna dobrovolnice. Jak v případě lektorek, tak v případě dobrovolnice je jejich zapojení výsledkem přátelství s koordinátorkou centra. Zkoumané komunitní centrum tak z tohoto úhlu pohledu plní spíše servisní funkci v podobě poskytování a nabízení volnočasových aktivit pro rodiče s dětmi a participativní funkci naplňuje jen v omezené míře.

Naplňování principu efektivního využívání zdrojů se děje prostřednictvím hospodaření v rámci lehce přebytkového rozpočtu. Všechny činnosti realizované v

rámci komunitních aktivit jsou zpoplatněny. Vstupné či kurzovné tvoří více než z 90 % příjmů a představuje zdroj, na kterém je centrum existenčně závislé. Zpoplatnění všech aktivit centra je problematické i ve vztahu k naplňování potřeb komunity, protože zhoršuje dostupnost aktivit pro některé její členy. V oblasti využívání hmotných zdrojů je situace lepší. Vzhledem k tomu, že centrum sídlí přímo v základní škole a k realizaci svých aktivit využívá její prostory, a za tyto služby neplatí, snižuje tak významným způsobem své provozní náklady. V důsledku zpoplatnění veškerých aktivit jsou však v konečném důsledku prostory centra přístupné jen pro ty, kteří si mohou dovolit zaplatit vstupné. Nevyužitý potenciál je i v oblasti lidských zdrojů. I přes dobrou spolupráci ředitele školy a koordinátorky centra se ostatní zaměstnanci školy do komunitních aktivit nezapojují a o tyto činnosti nemají zájem.

V praxi se tedy naplňování principů komunitního vzdělávání na zkoumané škole blíží k jejich teoretickému vymezení jen částečně. Komunitní škola plní roli především jako poskytovatel a organizátor volnočasových aktivit a v tom spočívá i její hlavní přínos v oblasti komunitního života. Prostor pro trávení volného času, který se snaží své komunitě nabízet, je však otevřen jen pro ty, kteří si mohou dovolit zaplatit vstupné či kurzovné.

Seznam použité literatury

Anheier, Helmut K. 2004. *Civil Society: Measurement, Evaluation, Policy*. London: CIVICUS.

Barták, Milan. 2011. *Venkovská komunitní škola*. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita v Brně.

Bourdieu, Pierre. 1986. „The Forms of Capital“. In Richardson John (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood, 241-258

Brochieriová, Mariateresa F. B. 1999. „Intelektuál.“ In Jacques Le Goff, (ed.). *Středověký člověk a jeho svět*. Praha: Vyšehrad, 157-181.

Burke, Peter. 2007. *Společnost a vědění. Od Gutenberga k Diderotovi*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Connor, Desmond M. 1995. *Understanding Your Community*. Victoria: Development Press.

Čejková, Michaela. 1999. *Principy komunitního vzdělávání a jejich aplikace v projektech rozvojové pomoci*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.

Disman, Miroslav. 2000. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.

Decker, Larry E. s. d. *Community Education* [citováno 12. 1. 2014] Dostupné z: <<http://www.answers.com/topic/community-education>>.

Decker, Larry E. 2001. „Community Education.“ In J. W. Guthrie (ed.). *The Encyclopedia of Education*. New York: Macmillan.

Delors, Jacques a kol. 1997. *Učení je skryté bohatství*. Praha: ÚIV.

Deverová, Lenka. 2007. *Komunitní škola a právo*. Praha: Základní škola Hostýnská.

Deverová, Lenka. 2012. „Je nový občanský zákoník šance nebo hrozba?“ *Svět neziskovek* (5): 8. [citováno 15. 3. 2014] Dostupné z <http://www.neziskovky.cz/sdata/SN_5-12_384.pdf>.

Deverová, Lenka. 2014. *Občanská sdružení po 1. 1. 2014 – co je třeba udělat?* [citováno 15. 3. 2014] Dostupné z <<http://www.spiralis-os.cz/index.php/zmeny-v-legislative-pro-nno>>.

Dewey, John a Singule, František, ed. 1990. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Durkheim, Émile. 2004. *Společenská dělba práce*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Hartl, Pavel. 1993. *Psychologický slovník*. Praha: Budka.

Jiříčka, Jan. 2013. *Škola pro tátu, dědu i souseda. V Česku přibývá komunitní vzdělávání*. [citováno 22. 2. 2014] Dostupné z: <http://zpravy.idnes.cz/v-cesku-pribyva-komunitnich-skol-dq1-/domaci.aspx?c=A130711_133923_domaci_jj>.

Kozáková, Tereza. 2007. *Analýza současného stavu a fungování komunitních škol v české republice s ohledem na možnosti dalšího rozvoje*. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.

Knapová, Hana. 2008. *Komunitní vzdělávání – ověření koncepce komunitní školy s důrazem na možnosti přeměny školy na společenské, kulturní a vzdělávací centrum obce*. Nepublikovaná bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita.

Kolektiv autorů. 2009. *Role neziskových organizací v demokratické společnosti*. Brno: Společnost pro studium neziskového sektoru.

Ladrová, Hana. 2011. *Škola jako klíčový strategický článek života a rozvoje malých obcí*. Nepublikovaná bakalářská práce. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Lauermann, Marek. 2010. *Jak rozumět pojmu komunitní škola?* [citováno 25. 5. 2012] Dostupné z: <<http://komunitniskola.blogspot.com/2010/01/kazdy-kdo-by-chtel-alespon-trochu.html>>.

Lauermann, Marek. 2010. *Kdo a jak slaví Mezinárodního den komunitních škol?* [citováno 22. 2. 2014] Dostupné z: <<http://komunitniskola.blogspot.com/2010/01/kazdy-kdo-by-chtel-alespon-trochu.html>>.

Lauermann, Marek. 2012. *Mezinárodní seminář Jak budovat a posilovat roli školy v obci.* [citováno 29. 9. 2012] Dostupné z: <<http://komunitniskola.blogspot.cz/2012/12/mezinarodni-seminar-jak-budovat.html>>.

Leix, Alicja Ewa. 2003. „K problematice transkriptu v sociálních vědách“. *Biograf* (31): 53.

Liessmann, Konrad P. 2009. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění.* Praha: Academia.

Linhart, Jiří, Alena Vodáková a Miloslav Petrusek. *Velký sociologický slovník.* Praha: Karolinum.

Liška, Marek. 2009. *Nová sociální hnutí, občanská společnost a politizace.* Nepublikovaná diplomová práce. Brno: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Parson, Steve R. 2013. *Journey Into Community: Looking Inside The Community Learnign Center.* New York: Routledge.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2007. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky.* Praha: MŠMT.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2011. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (2011-2015).* Praha: MŠMT.

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2008 *Analýza připravenosti prostředí v ČR a možnosti rozvoje komunitních škol*. Praha: MŠMT.
- Murphy, Robert F. 2006. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: SLON.
- Netolická, Danuše. 2012. *Zdravé klima v komunitních školách*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.
- Neumajer, Ondřej. 2000. „Slyšeli jste už o komunitním vzdělávání?“. *Učitelské noviny* 103 (4): 6 – 7.
- Pol, Milan, Bohumíra Lazarová. 1999. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy*. Praha: STROM.
- Průcha, Jan. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Prudký, Ladislav a kol. 2009. *Studie o hodnotách*. Praha: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o.
- Růžička, Michal, Petr Vašát. 2011. „Základní koncepty Pierra Bourdieu“. *Antropowebzin* (2): 129 - 133.
- Scottish Government. 2012. *Strategic Guidance for Community Planning Partnerships: Community Learning and Development*. Edinburgh: Scottish Government [citováno 12. 1. 2014] Dostupné z: <<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2012/06/2208/0>>.
- Scheffel, Daniel. 1992. „Antropologie a etika ve východní Evropě“. *Národopisný věstník československý* (9): 3-10.
- Simonová, Natalie. 2006. „Co vlastně znamená „vzdělání“ aneb stejně mu nikdo neunikne“. *Socioweb* (7): 1-2. [citováno 1. 2. 2014] Dostupné z <http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/131_socioweb%207-06%20cely.pdf>.

Skovajsa, Marek a kol. 2010. *Občanský sektor. Organizovaná občanská společnost v České republice*. Praha: Portál.

Somra, Zdeněk a kol. 2006. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Strauss, Anselm, Juliet Corbinová. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.

Šerák, Michal. 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.

Šubrt, Jiří. 2011. *Aktér, jednání a struktura v mikro a makrodimenzi sociální reality: příspěvek k teoretickým diskusím v soudobé sociologii*. Praha: Studie Národohospodářského ústavu Josefa Hlávky.

Švaříček, Roman, Klára Šedřová a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

The Coalition for Community Schools. 2003. *Making the Difference. Research and Practice in Community School*. Washington: Institute for Educational Leadership.

The Federation for Community Schools. s. d. *Community School Transformation: A Guide for Schools, Districts, Parents, and Community Members. Working Together to Improve Outcomes for Students, Families and Communities* [citováno 8. 2. 2014]

Dostupné z: <http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/WkshpI_GregHall_GuideCS_Transformation.pdf>.

Tönnies, Ferdinand, Jose Harris. 2001. *Community and Civil Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vajdová, Tereza. 2005. *Česká občanská společnost 2004: po patnácti letech rozvoje*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.

Vašutová, Jaroslava s. d. *Proměny vzdělávacího kontextu a kompetence učitelů pro tvorbu ŠVP v odborném vzdělávání* [citováno 2. 6. 2012]

Dostupné z: < <http://www.pilots.nuov.cz/index.php?r=241> >.

Vik, Vladislav. 2004. *Plán rozvoje komunitního vzdělávání*. Praha: Nová škola, o.p.s.

Vik, Vladislav. 2007. *Jak zavést komunitní vzdělávání do školy*. Praha: Nová škola.

Yin, Robert K. 2009. *Case Study Research: Design and Methods*. CA: Sage.

Zákony

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

Zákon č. 248/1995 Sb., o obecně prospěšných společnostech.

Webové stránky

cs.wikipedia.org, Wikipedia, heslo George Soros [citováno 15. 12. 2012].

komunitniskola.blogspot.cz, Komunitní školy [citováno 10. 1. 2013].

toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp, Statistická ročenka školství [citováno 15. 3. 2014].

www.branaprovenkov.cz, Národní síť venkovských komunitních škol [citováno 12. 1. 2014].

www.henrymorris.plus.com, The Henry Moriss Memorial Trust [citováno 15. 2. 2014].

www.coe.fau.edu, Florida Atlantic University, College of Education [citováno 12. 1. 2014].

www.osf.cz, Nadace Open Society Fund Praha, Historie OSF v ČR [citováno 15. 12. 2012].

www.prahafondy.eu, Fondy EU v Praze [citováno 15. 6. 2014].

Seznam analyzovaných dokumentů²⁵

Komunitní centrum. 2008. *Stanovy občanského sdružení.*

Komunitní centrum. 2014. *Výroční zpráva za rok 2013.*

Komunitní centrum. 2013. *Výroční zpráva za rok 2012.*

Komunitní centrum. 2012. *Výroční zpráva za rok 2011.*

Komunitní centrum. 2011. *Výroční zpráva za rok 2010.*

Komunitní centrum. 2010. *Výroční zpráva za rok 2009.*

Komunitní centrum. 2009. *Výroční zpráva za rok 2008.*

Základní škola. 2005. *Volební řád pro volby členů školské rady základních škol.*

Základní škola. 2007. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Škola v pohodě – škola pro život.*

Základní škola. 2013. *Výroční zpráva za rok 2012/2013.*

Seznam realizovaných rozhovorů

Rozhovor: koordinátorka. Vedla Veronika Krausová 2014.

Rozhovor: ředitel. Vedla Veronika Krausová 2014.

Rozhovor: lektorka Aj. Vedla Veronika Krausová 2014.

Rozhovor: lektorka prázdninových škol. Vedla Veronika Krausová 2014.

Rozhovor: lektorka tanečků. Vedla Veronika Krausová 2014.

Rozhovor: lektorka cvičení. Vedla Veronika Krausová 2014.

Rozhovor: lektorka hudební školičky. Vedla Veronika Krausová 2014.

Rozhovor: dobrovolnice. Vedla Veronika Krausová 2014

²⁵ Pro zachování anonymity zkoumané školy a jejího komunitního centra nejsou v bibliografických odkazech uvedeny údaje o místě vydání.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Základní charakteristika informátorů a informátorek

Příloha č. 2 – Přehled nástrojů sběru dat

Příloha č. 3 – Oslovovací dopis pro ředitele školy

Příloha č. 4 – Přehled povinně a nepovinně volitelných předmětů komunitní školy

Příloha č. 5 – Seznam volnočasových aktivit nabízených ve školním roce 2013/2014

Příloha č. 1 – Základní charakteristika informátorů a informátorek

Pseudonym	Věk	Pozice	Délka rozhovoru
koordinátorka	40	ředitelka a koordinátorka komunitního centra, lektorka cvičení s dětmi ve věku 4 až 6 let a prázdninových škol, zakladatelka občanského sdružení	1 hod.
ředitel	65	ředitel školy, zakladatel občanské sdružení	1 hod. 25 min.
lektorka Aj	38	lektorka anglického jazyka	1 hod. 5 min.
lektorka prázdninových škol	24	recepční a lektorka prázdninových škol	45 min.
lektorka tanečků	45	lektorka tanečků	50 min.
lektorka cvičení	43	lektorka cvičení pro maminky s dětmi	45 min.
lektorka hudební školičky	55	lektorka hudební školičky (flétna)	40 min.
dobrovolnice	27	dobrovolnice a členka občanského sdružení	55 min.

Příloha č. 2 – Přehled nástrojů sběru dat

Téma	Výsledek činnosti	Zdroj, resp. nástroj sběru dat	Práce s daty, analýza dat
celoživotní učení	definice celoživotního učení	polostrukturované rozhovory s koordinátorkou centra, ředitelem a lektory	kódování a interpretace dat
	přehled nabízených aktivit	webové stránky komunitního centra, výroční zpráva	analýza šíře a dostupnosti nabízených aktivit (z hlediska: zaměření, frekvence a místo konání, cílové skupiny)
	popis vybraných aktivit	zúčastněná pozorování	popis a interpretace dat
	analýza procesu tvorby nabídky aktivit	polostrukturované rozhovory s koordinátorkou centra a ředitelem	kódování a interpretace dat
zapojení komunity	definice komunity	polostrukturované rozhovory s koordinátorkou centra, ředitelem a lektory	kódování a interpretace dat
	popis účastníků vybraných aktivit	zúčastněná pozorování	popis dle věkové struktury a pohlaví a interpretace dat
	možnosti a způsoby pro zapojení	polostrukturovaný rozhovor s koordinátorkou centra, ředitelem a lektory	kódování a interpretace dat

využívání zdrojů	analýza hmotných zdrojů	zúčastněné pozorování	popis hmotných zdrojů a jejich využívání
		polostrukturovaný rozhovor s koordinátorkou centra a ředitelem	kódování a interpretace dat
	analýza lidských zdrojů	zúčastněné pozorování	popis lidských zdrojů a práce s nimi
		polostrukturovaný rozhovor s koordinátorkou centra, ředitelem a lektory	kódování a interpretace dat
	analýza finančních zdrojů	výroční zpráva	analýza informací ve výroční zprávě
		polostrukturovaný rozhovor s koordinátorkou centra a ředitelem	kódování a interpretace dat
	analýza sociálních a kulturních zdrojů	polostrukturovaný rozhovor s koordinátorkou centra, ředitelem a lektory	kódování a interpretace dat

Příloha 3: Oslovovací dopis pro ředitele školy

Vážený pane řediteli,

dovoluji si Vás oslovit s nabídkou účasti v sociologickém výzkumu zaměřeném na uplatňování principů komunitního vzdělávání v praxi. Toto téma zpracovávám v rámci své diplomové práce *Principy komunitního vzdělávání v praxi*, kterou vede Mgr. Magdaléna Šťovíčková Jantulová.

Vaše škola se aktivně hlásí k principům komunitního vzdělávání a snaží se komunitní vzdělávání realizovat v praxi, proto byla vybrána jako vhodný případ pro provedení studie. Ráda bych Vás proto požádala o svolení k provedení komplexního výzkumu, v jehož rámci bych provedla rozhovor s Vámi, s koordinátorem/koordinátorkou komunitního vzdělávání a případně dalšími osobami, které se u Vás ve škole podílejí na realizaci aktivit spojených s fungováním komunitního centra. Rozhovory by anonymizovány a nepřesáhly by dobu jedné hodiny. Dále bych Vás chtěla poprosit o možnost participace na aktivitách komunitního centra.

Jsem si vědoma citlivosti získaných údajů a na základě toho s nimi bude i zacházeno. Po celou dobu výzkumu i po něm budu chránit důvěrné a osobní informace poskytnuté všemi účastníky výzkumu podle příslušných zákonů a etického kodexu výzkumníka. Účast na výzkumu můžete kdykoli zrušit.

Velmi ráda se s Vámi setkám, abych Vám podrobněji představila výzkumný záměr.

Budu se těšit na Vaši odpověď.

Veronika Krausová

studentka oboru Historická sociologie

Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy

Příloha č. 4 - Přehled povinně a nepovinně volitelných předmětů komunitní školy

Název předmětu	Stručný popis
Seminář z matematiky	Seminář z matematiky je určen dětem, které mají zájem se zdokonalit v počítařské technice, v řešení slovních úloh a rýsování.
Praktika z chemie	Seminář je zaměřen na praktické využití poznatků z výuky chemie formou experimentů.
Ekologická výchova	Seminář usiluje o budování kladného vztahu žáků k přírodě a celému životnímu prostředí a je doplněn exkurzemi do chráněných oblastí, zoologických a botanických zahrad.
Dramatická výchova	Dramatická výchova rozvíjí umění komunikovat, schopnost spolupracovat v týmu i samostatně. Seminář je veden prožitkovou metodou, která umožňuje utváření pozitivních vztahů mezi dětmi.
Konverzace v anglickém jazyce	Seminář je zaměřen na rozšiřování znalosti získaných v hodinách výuky anglického jazyka, zejména v oblasti slovní zásoby.
Seminář z dějepisu	Cílem semináře je probudit v žácích vědomí přináležitosti k nejbližšímu okolí svého bydliště a školy a podhalit kulturní bohatství tohoto místa. Neoddělitelnou součástí předmětu jsou poznávací vycházky.
Seminář ze zeměpisu	Vede žáky k hlubšímu pochopení dějů probíhajících na planetě Zemi i ve společnosti a ukazuje, jakým způsobem na sebe člověk a příroda působí, jak se ovlivňují.
Praktika z přírodopisu	Seminář je zaměřen na praktické využití poznatků oblasti přírodních věd. Hlavní náplní jsou exkurze do přírody a návštěvy přírodovědných institucí.

Digitální fotografie	Žáci jsou v rámci předmětu seznamováni s profesionálními zásadami pořizování a zpracování digitální fotografie na teoretické i praktické úrovni.
Digitální grafika	Vzdělávání v předmětu digitální grafika učí a rozvíjí základní dovednosti práce s rastrovou grafikou a vede k tvořivému a uměleckému přístupu při tvorbě digitálních grafických děl
Praktika z fyziky	Vzdělávání v předmětu praktika z fyziky vede k chápání a správnému užívání pojmů fyzikálních jevů kolem nás a učí a rozvíjí základní znalosti z oblasti fyziky, jejích jevů a zákonů v životě lidí.
Sportovní hry	Cílem a obsahem předmětu je komplexní seznámení žáků s míčovými hrami.
Výtvarná výchova a Přípravné kreslení	Předměty, které rozvíjejí osobnost dítěte poznáváním okolního světa, výtvarné kultury, i sama sebe. Důraz je kladen na výtvarné ztvárnění citových prožitků technikami, které si dítě postupně osvojuje.
Stravování a stolování	Obsahem je osvojování pracovních dovedností při stravování a stolování. Kromě praktických činností v odborné pracovně při přípravě pokrmů, se žáci seznamují s trendy v oblasti zdravé výživy.
Seminář umění a tvorby	Vyučovací předmět integruje výstupy z českého jazyka a výtvarné výchovy.

Příloha č. 5 – Seznam volnočasových aktivit nabízených ve školním roce 2013/2014

Provozovatel	Název aktivity	Pro třídu
Škola	Dramatický kroužek	1. - 4.
	Literárně-dramatický	1. - 5.
	Pohybové a míčové hry	4.
	Klub mladého diváka	8. - 9.
	Rekreační tělesná výchova	1. - 2.
Školní družina	Sportovní kroužek, florbal	5. - 9.
Asociace školních sportovních klubů	Míčové hry	1. - 2.
	Pozemní hokej	1. - 2.
	Pozemní hokej	3. - 5.
Agentura	Angličtina s rodilým mluvčím	1. - 9.
	Angličtina	1., 2 – 3., 3 – 5.
	Šachy	1. - 9.
	Technické lego (Technic Lego)	1. - 3.
	Street Dance a taneční kurzy	1. - 4.
	Dáma	1. - 9.
	Taneční kurzy	1. - 4.