

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Petr Havlíček

**Inovativní škola pohledem rodičů: případová
studie Scioškoly**

Bakalářská práce

Praha 2016

Autor práce: **Petr Havlíček**

Vedoucí práce: **Mgr. Magdalena Mouralová**

Rok obhajoby: **2016**

Bibliografický záznam

HAVLÍČEK, Petr. *Inovativní škola pohledem rodičů: případová studie Scioškoly*. Praha, 2016. Bakalářská práce (Bc.) Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Magdalena Mouralová

Abstrakt

Bakalářská práce „Inovativní škola pohledem rodičů: případová studie Scioškoly“ se zabývá způsobem, jakým se rodiče zapojují do vzdělávací politiky jako aktér v souvislosti s jejich strategiemi, které činí při výběru školy a podobou interakcí, které mezi rodiči a Scioškolou probíhají. Dále se snaží identifikovat problémy, se kterými se rodiče setkali. Obecně tato práce nabízí odpověď, jaké důvody mohou vést rodiče k výběru inovativní školy na případu Scioškoly.

Abstract

The bachelor thesis „Innovative school from parents perspective: Scioškola case study“ deals with the way, how parents engage in educational policy as a stakeholder according to their strategies, which they make by choice of school and form of interactions between parents and Scioškola. It also tries to identify problems that parents met with. Generally this thesis answers, what reasons can lead parents to choose an innovative school on the case of Scioškola.

Klíčová slova

Alternativní škola, základní škola, výběr školy, rodiče jako aktér vzdělávací politiky

Key words

Alternative school, elementary school, choice of school, parents as an educational policy stakeholder

Rozsah práce: 68 550 znaků

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne

Petr Havlíček

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí mé práce Mgr. Magdaleně Mouralové za ochotu, trpělivost a poskytnutí velmi cenných rad, které mi pomohly ve zpracování celé práce. Dále děkuji své rodině za podporu a vytváření kvalitního prostředí pro studium a svým kamarádům, kteří se mnou sdíleli všechny strasti i skvělé okamžiky v průběhu celého studia.

PROJEKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno studenta: Petr Havlíček

Název v jazyce práce: Alternativní škola pohledem různých aktérů: případová studie Scioškoly

Název v anglickém jazyce: Alternative school by view of various stakeholders: case study of Scioškola

Klíčová slova: alternativní škola, základní škola, klíčové kompetence, aktéři procesu vzdělávání

Klíčová slova anglicky: alternative school, elementary school, key competencies, stakeholders of educational process

Akademický rok vypsání: 2015

Jazyk práce: český

Typ práce: bakalářská práce

Ústav: Katedra veřejné a sociální politiky

Vedoucí / školitel: Mgr. Magdalena Mouralová

Obor práce: Sociologie a sociální politika

Teze bakalářské práce (výzkumný projekt)

A. Úvod

Svět se rychle mění, užíváme nové technologie, které mění trh práce a trh práce mění dovednosti, které jsou v současné době zapotřebí. Současná generace dětí nastupující do základních škol, tak bude v produktivním věku až okolo roku 2050, což je za 35 let. Z toho důvodu se v své práci zaměřuji na školu, která si tento problém uvědomuje, školu, která ví, že to co se lidé naučí dnes, za několik desítek let už nemusí být aktuální. Školu, kterou jsem si vybral, zřizuje společnost Scio a její název se tak odvíjí od názvu jejího zřizovatele, Scioškola. Toto zařízení se řadí do kategorie, alternativních škol. Majitel Scia Ondřej Šteffl však říká, že by bylo chybou ji zařadit k již existujícím konceptům těchto škol. Z hlediska veřejně politického mě bude zajímat, jak se střetávají ideje zřizovatele popř. ředitele s ideami rodičů, což souvisí s otázkou, zdali zřizovatel Ondřej Šteffl pouze vyslyšel volání rodičů po podobném typu školy či se po dlouhých 20 letech působení ve společnosti Scio a zkušenosti se založením prestižního gymnázia PORG, které se dle jeho názoru vydalo směrem, s kterým se již neztotožňuje, rozhodl skrze tuto školu vychovat odvážnou generaci studentů, kteří se dokážou sami učit, kriticky přemýšlet a mít radost ze vzdělávání.

B. Cíle bakalářské práce

Cílem mé bakalářské práce bude zjistit, co rodiče očekávají od této školy, od výukových metod, jaké budou a co přinesou. Zajímat mě taktéž bude, jaké kompetence jsou pro rodiče důležité, aby získalo jejich dítě a také jak moc se střetávají ideje zřizovatelů či ředitelů s idejemi rodičů a jsou-li dobře seznámeni s náplní výuky. Dále bych chtěl zjistit, jakým způsobem škola funguje, jak nabírala klíčové zaměstnance a jak vypadá jejich komunikace v kruhu rodič, učitel, žák. Také mě bude zajímat, jak moc se rodiče mohou podílet na rozvoji škol a jaké pravomoci jednotliví aktéři mají.

C. Výzkumné otázky

- **Co stálo za vznikem této alternativní školy? Proč vznikla?**
- **Co může tato alternativní škola nabídnout? Jak se prezentuje? Čím se liší od běžných škol?**
- **Z jakého socioekonomického prostředí pocházejí děti, které studují na této škole? Jaké výchovné styly uplatňují rodiče ke svým dětem?**
- **Jaké problémy přináší výuka v této škole?**
- **Jakým způsobem probíhal výběr ředitele či učitelů do této školy a jakým způsobem jsou vybíráni žáci? Je zde souvislost s filozofií školy? (Zajímavé z hlediska toho, že ve Scioškole mohou být vybíráni žáci losem. Ředitel byl vybírán poměrně dlouho a systém výběru může být zajímavý, z důvodu jakým směrem ta škola směřuje a proč vyhrál právě ředitel, co vyhrál.**

D. Teoretická východiska

Ve své práci bych rád vycházel z trilogie od Jaroslava Kalouse a Arnošta Veselého zabývající se vzdělávací politikou. Dále knihu *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* od Elišky Walterové, která by měla být základem pro teoretickou část, kde mě zajímá spolupráce studentů, rodičů a učitelů. Staví do středu zájmu úlohu školy, která se odráží v etické, pedagogické, sociálně-politické a ekonomické funkci školy a vzdělanosti. Rodiče mohou výrazně ovlivnit podobu českého školství tím, jakou školu si vyberou, bude-li převis poptávky v první Scioškole, je zřejmé, že se budou otevírat další a tím se bude utvářet podoba vzdělávání v Česku. Budou-li výukové metody. Scioškoly úspěšné, mohou se přebírat i v běžných školách. Rodiče dále ovlivňují školu svou aktivitou. Budou rodiče na Scioškole aktivní nebo jsou aktivní rodiče

pouze na škole, kde to úplně nefunguje a jejich aktivita vyplývá ze snahy něco změnit. Pro část, co nabízejí alternativní školy a jaké jsou inovace ve vzdělání, jsem si vybral knihu od Jana Průchy.

E. Výzkumná metodologie

Výzkumnou metodologii, kterou užiji ve své bakalářské práci, je případová studie, která se vyznačuje, tím, že nezkoumá velké soubory, ale menší celky. V mém případě na Scioškolu. Důkladněji tedy budu studovat, jak funguje komunikace mezi rodiči a učiteli, spolupráce s veřejností a spolupráce se studenty během studia. Zároveň mě bude zajímat, jak probíhal proces výběru zaměstnanců a s žáků do těchto škol. Jak byla škola prezentována a co od ní rodiče očekávají. K prozkoumání názorů zainteresovaných aktérů využiji metodu polostrukturovaného rozhovoru, kde můžu aktivněji reagovat než v případě dotazníkového šetření. Chtěl bych i navštívit výuku, pokud to bude možné a pozorovat, jak probíhá výuka ve Scioškole, tudíž bych využil i metodu zúčastněného pozorování. Tuto metodu využiji, protože jde o málo prozkoumaný jev, což je logické ve chvíli, kdy škola ještě ani neotevřela a já tak budu mít unikátní šanci přinést pohled do této školy i osobám, které nemají možnost do výuky vidět.

F. Seznam předběžné odborné literatury a zdrojů empirických dat

- HAVLÍK, Radomír. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 174 s. ISBN 978-80-262-0042-0.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 8073670402.
- KALOUS, Jaroslav, VESELÝ Arnošt. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Vydala Univerzita Karlova v Praze, 2006a. 172 s. ISBN 80-246-1260-7.
- KALOUS, Jaroslav, VESELÝ Arnošt. *Vzdělávací politika České Republiky v globálním kontextu*. Vydala Univerzita Karlova v Praze, 2006b. 181 s. ISBN 80-246-1261-5.
- KALOUS, Jaroslav, VESELÝ Arnošt. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Vydala Univerzita Karlova v Praze, 2006c. 159 s. ISBN 80-246-1262-3.

- NEKOLA, Martin, VESELÝ Arnošt a OCHRANA František. *Metody a metodologie v analýze a tvorbě veřejných politik*. In: *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Vyd. 1. Praha: SLON, 2007. Studijní texty, 40. ISBN 978-80-8642-975-5.
- POTŮČEK, Martin a kol. *Veřejná politika*. Praha: SLON, 2005. 399 s. ISBN 80-86429-50-4.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- SANIGOVÁ, Eva D. Rozhovor: *Škola bez známek? Žádný experiment na dětech, říká ředitelka*. 2015. Dostupné z: <http://video.aktualne.cz/dvtv/skola-bez-znamek-zadny-experiment-na-detech-rika-reditelka/r~878c106acd9511e485d7002590604f2e/>.
- SLIWKA, A; INSTANCE, D. 2006. *Parental and Stakeholder 'Voice' in Schools and Systems*. European Journal of Education, 2006, Vol. 41, No. 1: 29–43.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 311 s. ISBN 80-7178-942-9.
- ŠTEFFL, Ondřej. Rozhovor: *Děláme z učení práci, i odměna je špatně, kritizuje šéf Scio*. 2015. Dostupné z: <http://video.aktualne.cz/dvtv/delame-z-uceni-praci-i-odmena-je-spatne-kritizuje-sef-scio/r~0544c0b8d7ca11e4ad630025900fea04/>.
- WALTEROVÁ, Eliška a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2004. 295 s. ISBN 80-7315-083-2.

Obsah

Úvod.....	2
1. Cíle práce a výzkumné otázky.....	3
1.1 Cíle práce.....	3
1.2 Výzkumné otázky.....	3
2. Metody a zdroje dat.....	4
2.1 Případová studie.....	4
2.2 Sběr dat.....	5
2.3 Respondenti a jejich výběr.....	5
2.4 Realizace rozhovorů.....	6
2.5 Zpracování rozhovorů a analýza dat.....	6
3. Teoretická východiska.....	7
3.1 Společnost vědění.....	7
3.2 Rodič jako aktér vzdělávací politiky.....	8
3.3 Vliv rodiny na vzdělanostní nerovnosti.....	11
4. Věcná východiska.....	13
4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	13
4.2 Základní vzdělávání.....	13
4.3 Inovativní škola.....	14
5. Scioškola.....	16
5.1 Ředitel Scioškoly.....	18
5.2 Průvodci Scioškoly.....	19
6. Postoje rodičů Scioškoly.....	20
6.1 Výběr školy.....	20
6.2 Očekávání rodičů od Scioškoly.....	24
6.3 Spolupráce rodičů se Scioškolou.....	27
6.4 Postoje rodičů k vybraným oblastem vzdělávání.....	28
Diskuse a závěr.....	30
Použité zdroje.....	32
Seznam příloh.....	35
Přílohy.....	36

Úvod

V posledních letech roste počet škol, které nejdou s hlavním proudem vzdělávání (EDUin 2016). Takové školy nesou souhrnné označení alternativní či inovativní. Ve své práci budu používat pojem inovativní, protože si myslím, že nejvíce vystihuje myšlenku tohoto typu škol. Jejich snahou je přistupovat ke vzdělávání dětí odlišně, než je tomu v běžném frontálním vzdělávání, za pomoci metod výuky, které nejsou standardní a stereotypické. Tyto školy kladou důraz na studenta a pravidelnou komunikaci s rodinou. Vymykají se tím, že například nemají lavice, známky či zde neuslyšíme školní zvonění. Jedna z těchto škol je právě Scioškola.

Téma je zajímavé tím, že jde o školu novou, nezařaditelnou do žádného z existujících konceptů inovativních škol, avšak ne zcela odlišnou, protože z vybraných konceptů čerpá nápady, které se snaží syntetizovat. Případy škol, jež jsou pro Scioškolu vzorem, můžeme najít například ve Spojeném království, kde se nachází nejstarší svobodná škola na světě Summerhill nebo o něco mladší Sudbury Valley ve Spojených státech. Všechny tyto školy jsou založeny na autonomii dítěte a svobodě jeho vzdělávání.

Tato práce se bude orientovat na rodiče jako aktéry vzdělávací politiky, se zaměřením na preference při výběru školy a jejich emancipaci v oblasti vzdělávání. Inovativní školy už dávno nejsou záležitostí několika desítek zapálených rodičů, ale zájem o podobný typ škol ze strany rodičů stále roste. Tento fenomén je důsledkem nespokojenosti rodičů s frontálním vzděláváním. Scioškolu jsem si vybral záměrně proto, že vznikla na „zelené louce“ a nehlásí se ke konkrétnímu inovativnímu konceptu či programu. Na jejím příkladě bych chtěl ukázat postupnou emancipaci rodičů v přebírání zodpovědnosti za vzdělávání svých dětí.

Rodiče zásadním způsobem rozhodují o budoucím životě dítěte a přenášejí na něj tak vzdělanostní aspirace, které předurčují, kam dítě bude směřovat. Logicky tak vyhledávají školy, které poskytnou jejich dítěti kvalitní vzdělání. Z mezinárodních výzkumných šetření (TIMSS, PISA či SIALS), ale i z hodnocení České školní inspekce vyplývá, že alternativní školy dosahují v řadě kritérií nadprůměrných výsledků (Spilková et al. 2005; 276). To je jeden z důvodů, proč rodiče pro své děti vybírají podobný typ škol, čímž však působí i na vzdělávací systém jako celek.

1. Cíle práce a výzkumné otázky

1.1 Cíle práce

Obecným cílem mé práce je zjistit, jakým způsobem se rodiče zapojují jako aktéři do vzdělávací politiky. Konkrétně chci na případu Scioškoly identifikovat:

1. rodičovské strategie při výběru školy
2. způsob jak interagují se školou

Mohl bych tak zjistit, co stojí za emancipací rodičů v oblasti vzdělávání a jakou v něm hrají roli.

1.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky by měly přinést odpovědi na okolnosti výběru školy rodiči pro své děti, co stálo v pozadí jejich volby Scioškoly a jakým způsobem se školou spolupracují. Dále bych chtěl zjistit s jakými očekáváními do Scioškoly vstupovali a zdali se tato očekávání naplnila, případně s jakými problémy se ve Scioškole setkali.

V další části mé práce se zaměřuji na postoje a názory rodičů na vzdělávání svých dětí obecně, kde zjišťuji, jaké jsou jejich vzdělávací strategie či jak si představují dobrého učitele. Má práce by měla odpovědět na následující otázky:

1. Jakým způsobem probíhalo rozhodování (*choice*)?
 - a. Co ovlivnilo výběr Scioškoly ze strany rodičů?
 - b. Jakým způsobem si získávali informace o škole?
 - c. Co stojí v pozadí rodičovských voleb?
2. Jak rodiče uplatňují svůj hlas (*voice*)?
 - a. Jakých forem nabývá spolupráce rodičů se Scioškolou ?
 - b. Jakým způsobem se rodiče zapojují do života Scioškoly?
 - c. Jak probíhá komunikace se Scioškolou?
3. Jak se naplňují očekávání rodičů Scioškoly?
 - a. S jakými očekáváními rodiče vstupovali do volby Scioškoly?
 - b. Která očekávání se naplnila?
 - c. S jakými problémy se rodiče na Scioškole setkali?

4. Jakým způsobem se rodiče Scioškoly staví ke vzdělávání?
 - a. Jaké mají názory na vybrané oblasti spojené se školstvím (hodnocení žáků, role učitele)

2. Metody a zdroje dat

Pro účely mé bakalářské práce a nalezení odpovědi na výzkumné otázky jsem se rozhodl využít kvalitativního přístupu, který mi umožní daný jev prozkoumat více do hloubky, přinést o něm co možná největší množství informací a získané informace kontextuálně zakotvit. Teprve po sesbírání dat mohu formulovat nové hypotézy či teorie (Švaříček, Šed'ová 2007; 24). Nevýhodou tohoto výzkumného přístupu je jeho nezobecnitelnost na populaci, hůře se tak hypotézy či teorie testují a sběr a analýza dat je časově náročnější (Hendl 2005; 52).

Přestože o rozhodování rodičů při výběru školy svým dětem, již z teorie něco víme (Rabovsky 2011, Šed'ová 2009, Sliwka, Istance 2006), v tomto případě se zaměřuji na nový fenomén ve vzdělávání. Pro tyto účely užiji kvalitativní výzkum, který se snaží o odhalení podstaty jevů, o nichž toho tolik ještě nevíme (Strauss, Corbin 1999; 11). Zároveň nejsme omezeni předem danými indikátory, ale snažíme se pochopit podstatu jevu, tak jak ji chápou a vnímají jednotliví lidé či skupiny osob v jejich přirozeném prostředí a různých situacích, to nám má umožnit lepší pochopení zkoumaného fenoménu (Nekola, Veselý, Ochrana 2007; 150).

2.1 Případová studie

Výzkumný design, který jsem užil ve své práci, jak už její název napovídá, je případová studie. Jde o jeden ze základních výzkumných designů, jehož smyslem je porozumět konkrétnímu zkoumanému případu (Švaříček, Šed'ová 2007; 97). Hendl dává za příklad případové studie třídu, která používá novou metodu výuky určitého předmětu (Hendl 2005; 103), což je velmi podobné mému zkoumanému tématu. Důkladným prozkoumáním jednoho případu, tak můžeme lépe porozumět i podobným případům (Hendl 2005; 104), tj. například jiné skupině rodičů, kteří se rozhodli umístit své dítě do inovativní školy. Badatel se při případové studii snaží o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí za použití veškerých dostupných metod sběru dat (Švaříček, Šed'ová 2007; 98). Případovou studii je nejvhodnější použít za situací, kdy se ptáme na otázky, jak či proč fungují určité jevy, nad kterými nemá výzkumník žádnou či omezenou kontrolu. Například jak nová škola působí

na konkrétní aktéry vzdělávací politiky. Výstupem této případové studie je průzkum neznámého případu a jeho struktury, tento typ nazýváme exploratorní studie (Švaříček, Šedřová 2007; 101-102).

2.2 Sběr dat

Jako metodu sběru dat jsem zvolil polostrukturovaný rozhovor, který je nejčastěji používanou technikou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Pomocí rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí (Švaříček, Šedřová 2007; 159), v tomto případě rodiče, jejichž děti navštěvují Scioškolu. Otevřené otázky pomohou porozumět jednání a pohledu lidí dané skupiny, aniž by byli omezeni výběrem předem daných indikátorů, jako je tomu v případě kvantitativního výzkumu. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu otázek (Švaříček, Šedřová 2007; 159-160), zároveň však výzkumník má oproti čistě strukturovanému rozhovoru volnost v navazování otázek na odpovědi dotazovaného. Dle Nekoly, Veselého a Ochrany (2007) je typickou metodou sběru dat pro případovou studii nestrukturovaný rozhovor. Oproti němu má polostrukturovaný rozhovor výhodu, že nebudou opomenuta žádná důležitá témata a nedojde tak k nasbírání odlišných dat.

2.3 Respondenti a jejich výběr

Jak už bylo zmíněno výše, zaměřuji se na rodiče, jež umístili své dítě do Scioškoly. Výběr respondentů, tak byl omezen pouze na rodiče, jejichž děti nastoupili do Scioškoly. Jiným způsobem jsem výběr respondentů neomezil.

Scioškola nabírala žáky do šesti ročníků. Mým cílem tedy bylo získat rodiče, kteří umístili své dítě jak do prvního ročníku, tak do ročníku vyššího. K tomuto kroku mě vedl předpoklad, že rodiče, kteří vybrali Scioškolu ve vyšším ročníku, tak činili z jiných důvodů než rodiče, kteří své dítě umístili do první třídy. U rodičů, jejichž děti jsou ve vyšších ročnících, jsem již dále nerozlišoval konkrétní ročník. Očekával jsem, že volba Scioškoly u žáků první třídy se liší především z důvodu, že dítě nemělo předchozí zkušenost s jinou školou, která by vedla právě ke změně školy.

Při oslovování respondentů jsem se tedy snažil najít rodiče, kteří mají umístěné své dítě, jak v prvním, tak vyšším ročníku, a zároveň bylo mým cílem oslovit jak matky, tak otce, aby byl zohledněn pohled obou rodičů. Nejprve jsem napsal dopis s oslovením rodičů, který jsem distribuoval s pomocí zástupkyně ředitele Scioškoly Jany Wills do edookitu, což je

komunikační kanál mezi školou, žáky a rodiči. Tento dopis měl sloužit pouze k oznámení rodičům, o co se jedná. Samotné oslovení rodičů proběhlo osobně, když si chodili vyzvedávat své děti do Scioškoly. Zde jsem získal kontakt a následně jsme se dohodli na datu a místě rozhovoru.

2.4 Realizace rozhovorů

Prvním krokem k realizaci rozhovorů bylo připravit tematické okruhy, které mi pomohou odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky. Pod jednotlivá témata jsem si připravil otázky pro rozhovor, ke kterým ještě přibyly otázky, které vyplynuly z vyprávění respondentů. Přestože jsem měl otázky seřazené, občas jsem v nich přeskakoval z důvodu plynulého toku rozhovoru a logické struktury.

Jednotlivé rozhovory byly nahrávány mobilním telefonem se souhlasem respondentů. Každý z nich byl seznámen, jak bude rozhovor probíhat a následně podepsal informovaný souhlas. Respondenti taktéž byli obeznámeni, že nahrávky ani přepisy nebudou poskytnuty třetí straně a budou využity pouze k mým studijním účelům. Očekávaná délka rozhovorů byla 45 minut, avšak reálná délka rozhovorů se lišila sdílností jednotlivých respondentů. Nejkratší rozhovor tak trval 30 minut a nejdelší 65 minut. Rozhovory byly kompletně sesbírány během dvou týdnů v různou denní dobu, dle časových možností respondentů, nejčastěji probíhaly v kavárně či v práci dotazovaného. Respondenty jsem se snažil nepřerušovat a poskytovat jim zpětnou reakci. Pouze v případech, kdy respondenti odbočili od tématu příliš, naváděl jsem je zpět do původní linky. Tento jev však nebyl příliš častý.

Přestože jsem rozhovory zálohoval ihned poté, co jsem je provedl, setkal jsem se s problémem ztráty jedné z nahrávek, protože došlo k poruše na mém mobilním telefonu. Další rozhovory jsem raději nahrával na dva diktafony, v případě, že by jeden selhal. S jinými problémy jsem se neseťkal. Osobně by mi však více vyhovovalo provádět rozhovory v zaměstnání respondentů, kde byl větší klid než v kavárnách, což však nebyl zásadní problém pro vedení rozhovoru.

2.5 Zpracování rozhovorů a analýza dat

Poté, co jsem provedl rozhovory, pustil jsem se do jejich přepisu. Celkem se jednalo o zhruba pět hodin záznamu. Získaná data jsem analyzoval pomocí metody tematického kódování. Tato technika je vhodná především v případě, kdy je cílem výzkumu popsat různé pohledy na

určitý jev. Typicky je v tematickém kódování případem určitá sociální skupina (Švaříček, Šedřová 2007; 229), v mém případě rodiče.

Nejprve jsem všechna data anonymizoval. Změnil jsem tedy jména respondentů a vynechal jsem z přepisu i jména dětí či místní názvy, které by jednotlivé rodiče mohly identifikovat. Citace z rozhovorů, které jsou použity v této práci, jsem převedl do spisovné češtiny. Data jsem analyzoval ručně, kdy jsem si přepisy rozhovorů nejprve vytiskl na papír a za pomoci barevných zvýrazňovačů a tužky jsem hledal v jednotlivých případech, tj. rozhovorech kódy, které jsem poté přiřadil do určitých kategorií, z kterých jsem vycházel při interpretaci rozhovorů

3. Teoretická východiska

V následující kapitole představím teoretická východiska, z kterých ve své práci vycházím a s kterými dále pracuji. Tato východiska navazují na stanovené výzkumné cíle a otázky a jsou i základním pilířem provedených rozhovorů. Prvním teoretickým konceptem, který představím, je koncept společnosti vědění. Nastíním zde jednu z hlavních modernizačních teorií současnosti, popisující současnou společnost, ve které se vědění stává dominantní produktivní silou (Veselý 2004; 434). Dále budu pracovat s teoretickým východiskem rodiče jako aktéra vzdělávací politiky. V této podkapitole se budu zabývat možnostmi rodičů zasahovat do vzdělávací politiky, potažmo vzdělávání svých dětí a dále na volbu školy a následnou spolupráci se školou. V poslední části této kapitoly nazvané vzdělanostní nerovnosti nastíním souvislosti mezi kulturním, společenským a ekonomickým kapitálem a vlivem na vzdělávání dítěte a výši dosaženého vzdělání.

3.1 Společnost vědění

Termín společnost vědění (*knowledge society*) je značně roztržštěn a je používán v mnoha kontextech. Nejlépe lze tento pojem pochopit jako rozvolněný teoretický koncept popisující současnou společnost, který čerpá z více myšlenkových zdrojů. Tento termín vznikl ze snah sociálněvědních výzkumníků přijít s konceptem, který by vhodněji popisoval současnou společnost. Z tohoto konceptu často vychází celá řada strategických veřejně politických dokumentů (Veselý 2004; 433).

Společnost vědění bychom mohli charakterizovat jako společnost, ve které se vědění stává klíčovým faktorem produkce, na rozdíl od předchozích definic moderní společnosti, jejímž základem byl fyzický kapitál, či průmysl. Důsledkem, toho se mění i ostatní sociální instituce. Společnost vědění je charakteristická rozvojem informačních a komunikačních technologií a ekonomikou založenou na vědění. Čím dál častěji, není cena výrobku určena cenou práce a surovin potřebných k výrobě, ale od vědění do něj vložené. Dalším z aspektů společnosti vědění je transformace trhu práce a s ní spojená proměna profesní struktury. Zvyšování efektivity práce vede ke snižování poptávky po pracovní síle, což je zjevné především v zemědělství a průmyslu (Veselý 2004, 436-438). Dochází, tak k přesunu pracovní síly do terciárního sektoru, tj. do oblasti obecně nazývané sektor služeb. Například v České republice, tak od roku 1993 do roku 2013 vzrostl počet pracujících v terciárním sektoru o půl milionů lidí (ČSÚ 2014; 1).

Význam vzdělání je tak v současné měnící se společnosti zcela zásadní a je proto důležité jej zkoumat. Podíváme-li se na statistiky zaměstnanosti v České republice, vidíme souvislost mezi výší dosaženého vzdělání, uplatněním na trhu práce a výší mediánu mezd (ISPV 2016; 18, ČSÚ 2016; 1). Rodiče si tak uvědomují hodnotu vzdělání a snaží se pro dítě zajistit, co nejlepší podmínky. Například výběrem základní školy, která deklaruje, že děti dokáže připravit na rychle se měnící svět. Protože, jak bylo zmíněno výše, v současnosti nevíme, jaké vzdělání budeme potřebovat za dvacet let.

3.2 Rodič jako aktér vzdělávací politiky

Každá oblast politiky má své zainteresované aktéry. Označení aktér vymezuje jakékoliv jednotlivce, skupiny či organizace, které mohou ovlivnit nebo být ovlivněni připravovanou politikou, projektem apod. (Veselý, Nekola 2007; 225). Nejinak je to ve vzdělávací politice. Do procesu vzdělávací politiky vstupuje mnoho aktérů. Ať už jde o žáky a studenty na jedné straně a učitele na straně druhé, je zde spousta dalších aktérů, neméně důležitých, jako například ředitelé a zřizovatelé škol, ministerstvo školství, organizace zabývající se vzdělávací politikou a v neposlední řadě rodič, který je především v primárním a nižším sekundárním stupni vzdělávání zákonným zástupcem dítěte, a o kterém bude tato kapitola.

Primární vzdělávání a nižší sekundární se od vyššího sekundárního liší mírou zapojení rodiče. Ještě specifičtěji se jedná o první stupeň, kdy je míra rodičovské participace do školního procesu nejvyšší (Šed'ová 2009; 28). Rodiče, ať už přímo či nepřímo ovlivňují konkrétní

podobu vzdělávání jejich dítěte. Tento proces determinuje mnoho faktorů, počínaje výběrem školy a pokračuje spoluprací a komunikací nejen se školou, ale s ostatními rodiči, s kterými se mohou sdružovat ve školských radách či podobných sdruženích, majících vliv na podobu vzdělávání dítěte (Rudolfová, Mouralová, Pavlovská 2015). Epsteinová (2000) vytvořila typologii rodičovského zapojení podle míry spolupráce mezi rodiči a školou, kde se nachází šest následujících položek: posilování rodičovských dovedností¹, komunikace mezi rodiči a školou, dobrovolná práce rodičů ve škole, domácí učení rodičů s dětmi, rodičovská účast na rozhodování ve škole, spolupráce se širší komunitou (Šedřová 2009; 29). Tyto položky nám slouží k identifikaci rodičovského zapojení na Scioškole.

K rodiči jako aktérové vzdělávací politiky můžeme přistoupit pomocí dvou modelů. Každý z modelů je založen na jiné strategii v přístupu rodiče ke škole. Volba neboli *school choice* je založena na možnosti výběru školy rodičem pro své dítě a možnosti ovlivnit tak jeho vzdělávací dráhu (Rabovsky 2011). Druhým přístupem je hlas (*parental voice*), prostřednictvím, kterého rodiče uplatňují své postoje a názory na vzdělávání svých dětí. Rodiče tak mohou činit, individuálně skrze komunikaci s pedagogy nebo kolektivně, například vstupem do školní rady, kde mohou participovat na rozhodování (Sliwka, Istance 2006; 30-31).

Z hlediska konceptu choice je důležité upozornit, že výběr školy je závislý i na aspektu vzdálenosti školy. Z výzkumu agentury NMS research vyplývá, že by škola dle rodičů měla být ideálně vzdálená do 30 minut. Z tohoto výzkumu dále vyplývá, že by rodiče byli ochotni měsíčně platit 1000-2000 Kč, pokud by škola lépe vyhovovala individuálním potřebám dítěte (NMS Market Research 2015). Tyto výsledky mě inspirovaly k zařazení otázky týkající se těchto aspektů do mého scénáře rozhovoru, jak se k němu staví rodiče, kteří za vzdělání platí, tudíž jsou ochotní investovat více prostředků.

Každý z modelů zasahování rodičů do fungování školy vychází z jiného konceptu role rodiče vzhledem ke škole. Jedná-li se o volbu školy, tedy nepřímé působení rodičů na vzdělávací systém, jde spíše o *klientský model*. Pokud se rodič svými názory aktivně zapojuje do vzdělávací soustavy a je tak slyšet jeho „hlas“, jedná se o model *občanský*, respektive v našich podmínkách *model partnerský*. K těmto teoretickým konceptům můžeme přiřadit ještě model *rodiče jako problém*. (Rabušicová et al. 2003, Farrel, Jones 2000). Jednotlivé modely níže stručně popíšu.

¹ Např. rodičovské vzdělávání a jiné aktivity podporující rodinu

Nejčastěji se na českých školách můžeme setkat s *klientským modelem*. Dle Rabušicové (2003) se můžeme s rodičem – zákazníkem setkat v 80 % případů². Zákaznický model se vyznačuje svobodnou volbou při výběru školy, kdy rodič očekává, že jeho dítě budou učit ti nejkvalifikovanější učitelé a zároveň požadují, aby jim škola poskytla dostatečné informace. Není-li rodič spokojen se školou, může dítě umístit do školy jiné. Jak zástupci škol, tak rodičů kladou důraz na to, aby každý plnil svou povinnost (Rabušicová et al. 2003). Tento model však přináší spíše negativa v podobě zvyšování socioekonomické a etnické segregace ve školách (Rabovsky 2011).

Dalším nejčastěji zastoupeným modelem, je *model partnerský*, který spočívá ve vzájemném sdílení odpovědnosti mezi školou a rodiči, jež nesou podíl na vzdělávání, výchově a vývoji dítěte. Na individuální úrovni je popisován vztah střední třídy ke škole jako tiché partnerství, kdy se rodiče snaží naplňovat požadavky školy místo, aby aktivně usilovali o ovlivnění procesu vzdělávání (Šed'ová 2009). Charakteristická pro tento model je vzájemná výměna informací mezi rodičem a učitelem, ochota pomoci třídě svého dítěte, např. pořádáním třídních akcí či poskytnutím finančního daru a v neposlední řadě rodič vytváří dítěti dobré podmínky pro učení (Rabušicová et al. 2003; 311).

Rodiče v *občanském modelu* zdůrazňují důležitost občanské výchovy, mají zájem na to, aby škola sloužila i k jiným účelům než je vzdělávání dětí, tj. například, aby pořádala vzdělávací kurzy či poskytovala poradenskou činnost pro dospělé. Tito rodiče se o školu budou pravděpodobně zajímat i po skončení docházky jejich dítěte (Rabušicová et al. 2003). Specifická je účast rodičů ve školské radě. Nelze s určitostí říct, zdali zastupují všechny rodiče. Ve školních orgánech obvykle uplatňují rodiče s vyšším socioekonomickým statutem, kteří umí lépe formulovat své požadavky (Sliwka, Istance 2006). Povede-li se rodičům vůbec být organizováni, tak ve většině zemí dochází v těchto organizacích k podpoře stávajícího vzdělávacího systému, i když ho v soukromí třeba kritizují (Kalous, Veselý et al. 2006a; 41).

Zvláštním případem je model, kdy je *rodič považován za problém*, kdy se rodiče o školní výsledky dítěte nezajímají a se školou nekomunikují nebo naopak opačný případ, kdy se se školou snaží řešit každou maličkost, přehnaně kritizují práci vyučujících a dítěti píšou úkoly. Za problém jsou považováni i rodiče příliš nezávislí, kteří si myslí, že mají na vzdělávání svých dětí větší vliv než škola (Rabušicová et al. 2003).

² Rodiče však nehodnotili sami sebe, ale ostatní rodiče ve vztahu k jejich škole (Rabušicová et al. 2003; 311).

3.3 Vliv rodiny na vzdělanostní nerovnosti

V této kapitole se budu zabývat vzdělanostními nerovnostmi v závislosti na sociálním, ekonomickém a kulturním kapitálu rodiny.

Teorie zabývající se tímto tématem lze rozdělit dle Katrňáka (2004) na dvě skupiny. Na teorie sociální reprodukce (např. Bowles a Gintis) nebo na teorie kulturní reprodukce (např. Bernstein či Willis). Výzkumníci podporující teorii sociální reprodukce³ kladou důraz na majetkové (třídní) nerovnosti. Druhá skupina výzkumníků vycházejících z teorie kulturní reprodukce vysvětluje přetrvávání struktur pomocí *kulturního kapitálu* (životního stylu) (Kopecký 2010).

Mezi těmito pohledy stojí teorie francouzského sociologa Pierra Bourdieho, který tvrdí, že se jedinec pohybuje na určitém prostoru, kde se střetává s jinými lidmi, kteří jsou ovlivněni systémy dispozic k určitému životnímu stylu (habitu). Habity determinují naše hodnoty, vkus či preferované činnosti a získáváme je v průběhu socializace. Dle Bourdieho si jedinci z vyšších tříd osvojí během socializace určité hodnoty či preference, díky nimž získají veliký náskok oproti ostatním. Vzdělávací systém je založen na oceňování a preferencích, čímž napomáhá k vzdělanostním nerovnostem (Bourdieu 1998). Celý systém tak privileguje elity a nechává selhávat ty, kteří jsou nejvíce ohroženi selháním.

Výběr školy a podpora při vzdělávání je závislá na zdrojích (kapitálech) rodičů. Bourdieu chápe kapitál jako „*všechno, co je člověk schopen akumulovat a následně pak ve svém jednání zužitkovat*“ (Kalous, Veselý 2006b; 13). Bourdieu rozlišuje čtyři základní typy kapitálu – ekonomický, kulturní, sociální a symbolický kapitál. *Ekonomický kapitál* Bourdieu definuje jako různé formy materiálního bohatství. *Kulturní kapitál* nabývá tří forem: individuální, objektivizované a institucionalizované. Individuální kulturní kapitál představují veškeré kulturní schopnosti a formy vědění, jež lze nabýt vzděláváním, neznamená to však, že tento proces probíhá vědomě. Děti ho mohou nabývat i tím, že jsou brány do muzeí či divadel. Druhou formou kulturního kapitálu je objektivizovaný kulturní kapitál představující veškeré materiální objekty, jako jsou knihy, umělecká díla či různé technické přístroje. Poslední formou kulturního kapitálu je institucionalizovaný kulturní kapitál, který představuje oficiální

³ Důležitý koncept, který z teorie sociální reprodukce vzešel, je skryté kurikulum, které označuje vše, co škola učí, avšak není explicitně vyjádřeno v osnovách, např. pojetí mužské a ženské role, podřízení se autoritě, vztahy mezi školou, rodiči, žáky a širším sociálním okolím apod. jde o každodenní fungování školy a proces socializace dítěte (Matějů, Straková 2006, Kopecký 2010).

kvalifikace a osvědčení o kompetenci. Sem patří vysvědčení, diplomy či různé certifikáty. *Sociální kapitál* představuje soubor vztahů, do nichž je aktér zapojen, popřípadě, které může využít v případě, kdy bude potřebovat podporu. *Symbolický kapitál* působí jako kapitál prestiže a cti (Kalous, Veselý 2006b; 15).

Kapitály rodičů mají vliv na jejich *choice* a *voice*. Volba vymezuje, na jaký typ školy je rodič schopen dítě umístit. Rodiče s vyšším socioekonomickým statusem jsou tak ochotnější vynaložit více zdrojů a energie, aby bylo dítě přijato do „lepší“ školy (Farell, Jones 2000, Matějů, Straková 2003). Stejně tak hlas, který obvykle uplatňují rodiče s vyšším socioekonomickým statusem a je otázkou, zdali tento prostor nevyužívají k zajišťování lepší pozice pro své dítě (Sliwka, Istance 2006). Podle Bourdieho mají děti z rodin s vyšším socioekonomickým statusem více kulturního kapitálu. Ještě před nástupem do školy se tak tyto děti jeví nadanější, inteligentnější a schopnější než děti z nižších tříd. Ve vzdělávacím systému tak dochází k třídění dětí dle objemu kulturního kapitálu, případně pomocí různých třídících mechanismů např. zkouškami či certifikacemi (Kalous, Veselý 2006b; 16). Soukromé školy, tak předurčují typy rodin s vyšším socioekonomickým statusem, čímž přispívají k reprodukci vzdělanostních nerovností.

Jakým způsobem však rodiče ovlivňují vzdělanostní aspirace svých dětí? Teorie i výzkumy, které se snaží o vysvětlení mezigeneračního přenosu sociálně-ekonomického postavení, se často rozcházejí. Na jedné straně stojí obhájci teze, kteří říkají, že jedinci třídním bariérám tvořeným sociálními nerovnostmi přizpůsobují své reálně dosažitelné cíle. Na opačné straně spektra je názor, že rovné šance, dávají vyniknout převážně genetickým rozdílům ve schopnostech lidí a v jejich aspiracích, což v dlouhodobé perspektivě rozsah nerovností nijak nezmenšuje. Uprostřed tohoto spektra nalezneme řadu teorií, které na jednu stranu uznávají význam genetických faktorů i třídních bariér, ale zároveň kladou důraz na sociálně-psychologické faktory formování životních plánů, které se utvářejí pod vlivem sociálního okolí (Matějů, Straková et al. 2006; 147-148).

Tyto teorie vysvětlují mezigenerační přenos sociálního postavení. Za minulého režimu zde byl pokus o destratifikaci společnosti, což vedlo pouze k oslabení vertikálních dimenzí sociální stratifikace, tj. vzdělání, zaměstnání, příjem, životní úroveň, prestiž. Tento proces narušil i vzorce úspěchu, předávající se z generace na generaci. Proto představy generace „Husákových dětí“ o životním úspěchu nejsou určeny jen jejich zkušenostmi z období transformace na kapitalismus, ale taktéž zkušenostmi jejich rodičů, které zkušenosti předávali

v období socialismu. Tito lidé dnes rozhodují o životním úspěchu svých dětí (Matějů, Straková et al. 2006; 148-149) a jedním z nástrojů je i výběr školy, kterou budou studovat.

4. Věcná východiska

4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Od roku 2004 byl do vzdělávací soustavy zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání⁴ a rámcové vzdělávací programy (RVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Každá škola si vytváří svůj školní vzdělávací program dle zásad RVP (MŠMT 2016; 5).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje, co je nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, vymezuje očekávané výstupy a učivo. Dále stanovuje standardy, jejichž smyslem je efektivně dosahovat cílů stanovených v rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání. Zásadní změnou, který RVP přinesl je využití nových strategií vzdělávání, tj. předpokládá volbu různých forem výuky, vzdělávacích metod či využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. Podporuje tak komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu (MŠMT 2016; 6). Definice RVP, tak umožňuje Šcoškolé i jiným inovativním školám určitou volnost v přístupu k výuce.

4.2 Základní vzdělávání

Jako v mnoha oblastech veřejného života, i pro oblast vzdělávací politiky byl zlomový rok 1989, který ukončil desítky let socialismu. Bylo tak možné provést důležitou reformu školství, která by jej přetransformovala v moderní vzdělávací systém západního stříhu. Vize školství však v počátku nebyla jasně definována, některé kroky si odporovaly a první pokusy o reformu, tak dopadly nešťastně. Následně bylo vypracováno několik koncepcí školské reformy, které se shodovaly v nutnosti změny chápání pojmu „vzdělávání,“ avšak naděje reformně laděných učitelů se nenaplnily. Od druhé poloviny devadesátých let však byly schváleny tři vzdělávací programy – Obecná škola, Základní škola a Národní škola, každý z těchto programů byl zaměřen trochu jiným směrem. Jako alternativa k předchozím

⁴ Národní program vymezuje počáteční vzdělávání jako celek (MŠMT 2016; 5).

vzdělávacím programům, byl schválen program Česká škola waldorfského typu, jenž založil kořeny českého inovativního vzdělávání. Následovaly vzdělávací programy Montessori, Dalton ad. (Spilková 2005; 15-19)

Účastí v primárním, potažmo v nižším sekundárním, plní žáci povinnou školní docházku. Její délka činí devět let. Základní vzdělávání je rozděleno na dva stupně. První stupeň má v České republice pět ročníků a druhý stupeň neboli nižší sekundární vzdělávání, má ročníky čtyři. Tento typ vzdělání má poskytnout žákům základní všeobecný přehled a napomoci utvářet a rozvíjet klíčové kompetence orientované na praktické jednání. Poskytování základního vzdělání upravuje školský zákon schválený v roce 2004. Na základní škole musí být žáci hodnoceni. Hodnocení nabývá formy klasifikační stupnice, slovního hodnocení nebo kombinace obou způsobů. O formě rozhoduje ředitel v součinnosti se školskou radou. Završením průběžného hodnocení je vysvědčení na konci školního roku. Školy jsou zřizovány státem, církví nebo soukromými subjekty. Soukromé školy jsou však placené. (Zákon č. 561/2004 Sb.). Mezinárodní výzkumy dokázaly, že ze všech vzdělávacích stupňů je největší míra návratnosti investic do základního školství (Kalous, Veselý 2006b; 10).

4.3 Inovativní škola

V literatuře se setkáme s pojmy alternativní a inovativní škola. V této kapitole oba pojmy představím a stručně shrnu existující koncepty vzdělávání, které nejdou s hlavním proudem.

Pojem alternativní škola není lehkou uchopitelný a jeho výklad je poměrně vágní. Alternativní školou může být každá škola vůči jiné a záleží pouze na aspektech a kritériích, které zvolíme za určující. V nejširším slova smyslu se školy mohou lišit ve zřizovateli, programu, počtu žáků na učitele či architektonickou úpravou. Z užšího hlediska se však jedná pouze o ty školy, které takto začaly být označovány v 70. letech minulého století, kdy veřejnost nebyla spokojena s obsahem a organizací veřejného školství. Rodiče tak stáli u zrodu škol, které odpovídaly představám nespokojeným skupinám veřejnosti. Z tohoto hlediska se jedná o ty školy, které k dětem přistupují partnersky a respektují jejich individuální představy. Do této skupiny se řadí školy Montessori, daltonské, waldorfské apod. (Spilková et al. 2005; 267). Scioškola se však k žádnému známému reformnímu proudu, jak říkají její představitelé, nehlásí.

V pedagogickém slovníku se můžeme setkat také s pojmem inovativní škola, termín označuje školy, které ve výuce uplatňují inovace ve vzdělávání, tj. odlišnosti od standardních

vzdělávacích obsahů, ať již zmíněný partnerský přístup k žákovi, tak odlišné hodnocení výkonů žáků či jiné formy učení. Ač jsou termíny „alternativní“ a „inovativní“ dost podobné, první z pojmů se zabývá spíše dlouhodobější a zásadnější koncepcí vzdělávání oproti inovativnosti, která se vztahuje spíše na časově omezenější změny (Průcha, Walterová, Mareš 2009; 85-86). Ve své práci užívám raději pojem inovativní škola, protože je dle mého názoru výstižnější.

Waldorfská škola vychází z antroposofické vědy⁵ rakouského pedagoga Rudolfa Steinera, která je založena na svobodě potřebné k rozvoji individuálních schopností. Klade důraz na zákonitosti vývojového cyklu dítěte. Jsou zde využívány tvůrčí a pracovní metody učení. *Montessoriovská škola* vychází z pedagogiky Marie Montessori, kdy je úlohou učitele vytvořit vhodné prostředí, do kterého nebude zasahovat a dítě se tak bude bez zásahu dospělých přirozeně rozvíjet. *Daltonská škola* vychází z experimentálního pojetí Helen Parkhurstové, jež se inspirovala u M. Montessoriové, jejíž byla žákyní. Základním principem daltonského plánu je naučit se zacházet se svobodou a zodpovědností. Důležitou součástí jsou vhodné pomůcky, sloužící k rozvinutí samostatného učení žáků. Výuka neprobíhá v ročních rozdělených podle věku. V České republice se můžeme dále setkat s programem *Škola podporující zdraví*, jejímž cílem je nahlížet na důsledky školy z více úhlů pohledu a tak lidem umožnit odpovědně rozhodovat o svém zdraví a tím ho tak i posilovat. Posledním ze známějších programů u nás je program *Začít spolu*, který je založen na schopnosti přijímat změny. Propojuje moderní pedagogické a psychologické poznatky se spolehlivými vzdělávacími postupy. Více než ostatní klade důraz na multikulturní výchovu. Dále si děti na začátku školního roku stanoví pravidla, pod která se podepíší, čímž je podpořena snaha o rozvoj jejich zodpovědnosti (Průcha 2001, Spilková et al. 2005, Alternativní školy).

⁵ Antroposofie je duchovní věda, podle které člověk sestává ze tří částí fyzické, duševní a duchovní. Z čehož vychází i vývoj jedince. Do 7 let se dítě učí prostřednictvím fyzického těla – nápodobou. Do 14 let je důležitá stránka duševní, dítě se učí skrze požitek, podobenství a morální autoritu. Do 21 let si v období duchovního rozvoje dítě z předchozích zkušeností utváří schopnost vlastního úsudku (Alternativní školy).

5. Scioškola

Scioškola je malá komunitní škola, která poskytuje vzdělání pro děti od 1. do 9. ročníku. Maximální kapacita školy je 150 žáků. V současné době má však Scioškola obsazeno pouze šest ročníků, především z důvodu, že starší děti by si již pravděpodobně nedokázaly zvyknout na vyšší míru studijní autonomie a hůře by se s nimi pracovalo. Budova školy se nachází v hustě obydlené oblasti Jižního města na Praze 11 v blízkosti Kunratického lesa, který je často školou využíván jako přirozený prostor pro děti k objevování a hrám. Škola sdílí budovu se ZŠ Pošepného náměstí a nedaleko se nachází The International Montessori School of Prague. Školné je zde pro školní rok 2015/2016 nastaveno v cenové hladině 65 000 Kč (Školní vzdělávací program 2015; 4)

Nápad na založení Scioškoly vznikl koncem roku 2014 z iniciativy odborníků ze Scia, dlouhodobě se zabývajících trendy ve vzdělávání. Dle Ondřeje Šteffla nevznikla Scioškola dřív i z důvodu, že společnost musí být připravena, aby podobný koncept přijímala. Zástupkyně ředitele ve Scioškole Jana Wills jeho slova potvrzuje, když říká:

„Pracovala jsem ve vzdělávání dospělých, v různých firmách a viděla jsem, že ty lidi si různé stěžují, jak jsou různě nepřipravení těmi školami na to, co v té práci potřebují, takže mi přišlo, že se nakombinovala nenasyčená potřeba společnosti už mít vzdělávání, které odpovídá tomu, co oni pak zažívají reálně.“

První veřejné zmínky o Scioškole se začaly objevovat počátkem roku 2015, kdy vznikla na facebooku skupina s názvem *Zakládáme Scioškolu*, do této skupiny mohl vstoupit kdokoli, kdo měl zájem být u vzniku Scioškoly jako přímý účastník nebo jen jako pozorovatel. Stačilo vyplnit krátký internetový dotazník podmiňující vstup do skupiny. Od této chvíle informace o škole přibývaly, zároveň byla vypsána výběrová řízení na pozici ředitele školy a průvodců. Ředitel Scia a zakladatel Scioškoly Ondřej Šteffl a jeho kolegové často přispívali do skupiny příspěvky, kterými hledali odpověď na otázky, jak má vypadat Scioškola, jaká má být její filozofie a členové této skupiny svými nápady a diskusemi tvořili budoucí ideovou kostru nově vzniklé školy.

Zápisy do Scioškoly probíhaly formou zhruba hodinových rozhovorů s rodiči, v ideálním případě s oběma dvěma. Cílem rozhovorů bylo zjistit, do jaké míry se rodiče ztotožňují s filozofií školy, zdali mají zájem se aktivně a pravidelně zajímat o vzdělávání a spoluvytvářet kulturu a jedinečnost školy, jejíž pravidla a základní hodnoty však budou respektovat.

Podobně dlouhé rozhovory probíhaly i s dětmi. V těchto rozhovorech však Scioškola ověřovala nezbytné předpoklady školní a sociální zralosti. Děti byly nakombinovány do skupin většinou po čtyřech a byla sledována jejich vzájemná interakce, a zároveň byly dotazovány, jak si školu představují. (Školní vzdělávací program 2015; 4). Při převisu poptávky nad nabídkou, tedy při větším počtu zájemců o místo ve Scioškole se rozhoduje pomocí losu. Takto nastavená pravidla jsou z důvodu, aby všichni měli rovný přístup ke vzdělávání ve Scioškole.

Scioškola vychází z několika základních principů. Prvním z nich je připravit děti na rychle se měnící svět, což znamená, že by děti měly být adaptabilní a schopny se učit. Učení by jim nemělo být na obtíž, ale naopak by měly mít z učení radost. Rozvoj dětí je podporován studijní autonomií, kdy si děti čím dál víc samy určují, co, jak a kdy se chtějí učit. Dalším z principů je důraz na individualitu jednotlivých dětí. V dokumentech školy je uvedeno, že každý je jiný a každému vyhovuje něco jiného, proto si každý Scioškolák společně s průvodcem a rodiči sestavuje svůj vlastní individuální plán učení a aktivit. Ve Scioškole jsou si zároveň vědomi, že je důležitá vnitřní motivace dítěte, proto zde chyba není nic špatného, je to pouze prostředek k osobnímu rozvoji. Ve škole tak nejsou známky, ale pouze srozumitelné pravidelné slovní hodnocení. Zároveň se zde děti snaží naučit adekvátnímu sebehodnocení, do jaké míry dosáhly svých stanovených cílů. Vnitřní motivace dětí je dále rozvíjena zadáváním projektů, které jim dávají smysl a jsou pro ně zvladatelné. Posledním z principů jsou dobré vztahy a smysl pro fair play, proto se zde dbá na rozvoj vztahů mezi dětmi, rodiči a průvodci (Scioškola) a to i mimoškolně.

Scioškola se sama nehlásí k žádnému z existujících konceptů škol s inovativním přístupem ke vzdělávání. Najdeme zde však i určitý průnik s jinými inovativními koncepty. Například s Montessori mají společné, že si děti mohou vybrat, na čem budou pracovat či se svobodnými školami školní shromáždění. Na škole zároveň působí lidé, kteří absolvovali waldorfský seminář, či na waldorfské škole učili a přináší tak do hodin prvky rytmizace⁶. Víze Jany Wills, jak by měla být Scioškola definována, je, že jde o školu otevřenou světu, víc než ostatní koncepty. Napomocť by tomu mělo, že děti chodí poznávat vnější svět, dále dobrou komunikaci školy či společnou výukou s lidmi za oceánem. Škola by tak měla připravit děti, které budou komunikačně schopné a připraveny na jakoukoliv změnu, tj. i přechod na jakoukoliv školu, z čehož někteří rodiče měli obavy (Osobní rozhovor s Janou

⁶ Rytmika je pohybová výchova či rytmické cvičení. Děti si například procvičují násobilku čtyř, přičemž si předávají z ruky do ruky dřevěné koule (Encyklopedický dům 1996; 298, Alternativní školy)

Wills 2016). Jaké vzdělávací koncepty se promítají do výuky, můžeme nalézt i ve školním vzdělávacím programu Scioškoly.

Po častých dotazech se k této záležitosti vyjádřil příspěvkem dne 24. února 2015 Ondřej Šteffl ve facebookové skupině Zakládáme Scioškolu, aby koncept školy uvedl na pravou míru. Tento příspěvek zde ve zkrácené formě cituji:

„(...) Když z hlediska studijní autonomie žáka přiřadíme pruské kadetce⁷ číslo 0 a Summerhillu 1, tak tradiční česká škola se pohybuje někde mezi 0,1 až 0,3, jak kde. Scioškola bude někde mezi 0,3 (v dalších letech se bude zvyšovat) až 1. Na rozdíl od Summerhillu totiž vycházíme z toho, že děti, které k nám přijdou, nejsou na takovou studijní autonomii připraveny (0,3 ti starší a víc, ale různě prvňáci) a že je třeba je k ní postupně přivést a to půjde u různých dětí různě rychle. (...). Naše škola by měla být pro všechny děti, a to podle mého soudu Summerhill není.“

5.1 Ředitel Scioškoly

Výběrové řízení na ředitele Scioškoly nebylo zcela tradiční, podmínkou nebyl věk, vzdělání ani zkušenost ze školství. Důležitou byla zkušenost s vedením lidí a chuť učit se novým věcem. Do výběrového řízení se přihlásilo cca padesát uchazečů z celé republiky. Tito uchazeči prošli pětikolovým výběrovým řízením.

Do finálového výběru se dostali čtyři kandidáti, kteří byli dle Ondřeje Šteffla stejně kvalitní, a každý z nich by funkci ředitele mohl vykonávat. Nakonec se však ředitelem Scioškoly stal Tomáš Pergler, který pracoval jako produktový manažer společnosti Seznam.cz a neměl předchozí zkušenost se vzděláváním, avšak měl letité zkušenosti s vedením týmu, plánováním a definováním vizí, což bylo v jeho pozici hodnoceno pozitivně.

Nedlouho před začátkem školního roku však došlo k výměně ředitele odůvodněné tím, že Tomáš Pergler je kvalitní manažer, ale jako problém se však ukázala jeho nezkušenost ve vzdělávání. Nahrazen tak byl jedním z kandidátů z původní čtveřice Jiřím Hokešem, který zkušenosti ze školství již měl, ať už z vedení jazykové školy či průvodcování v mateřské škole nebo práci na Harvardské univerzitě. Zástupkyní ředitele je Jana Wills, která byla taktéž v nejužším okruhu kandidátů na pozici ředitele Scioškoly.

⁷ Pruská kadetka je zastaralý termín pro důstojnickou školu v bývalém Prusku, kde byla vyžadována přísná kázeň a disciplína.

Role ředitele ve Scioškole je především legislativní. Má na starost komunikaci s vnějším světem, se Sciem, se školou, s kterou Scioškola sdílí areál, jedná s úřady. Zároveň je určitým nositelem idejí školy, která je plně v jeho kompetenci, do níž Scio prakticky vůbec nezasahuje, což je důležitým předpokladem pro úspěšné vedení školy. Ředitelé, kteří mají větší svobodu rozhodování a nejsou řízení centrálně, mají mnohem propracovanější dlouhodobé koncepce a jsou motivovanější zlepšovat fungování školy (Bloom et al. 2015; 648). Ředitel je zde však i průvodcem, ten současný učí angličtinu a vede vybrané projekty. O důležitých věcech se zde však rozhoduje i na shromáždění, kterého se zúčastní žáci, průvodci a vedení Scioškoly, kde hlas každého má stejnou váhu. Tato shromáždění vedou samy děti.

5.2 Průvodci Scioškoly

Stejně jako u ředitele ani u učitelů Scioškoly, kterým se zde říká průvodci, nebylo výběrové řízení výrazně omezeno. Pedagogické vzdělání nebylo nutností, ale výhodou a důraz byl kladen na osobní zkušenost, zájem, přístup a chuť. Uchazeči na pozici průvodce museli ukázat, jak umí pracovat s dětmi, proto měli za úkol navrhnout, jak by na Scioškole členili látku, zorganizovali vyučovací den, jaké aktivity by zde neměly chybět či v jakých skupinách by děti měly pracovat.

Pojmenování průvodci se zde používá proto, že dětem pomáhají orientovat se v rychle se měnícím světě a provázejí děti na cestě za poznáním. Pomáhají odhalovat silné stránky a jedinečnou vzdělávací cestu každého dítěte. Jejich úkolem je vést projekt od začátku do konce, projekty si mohou vymyslet i děti samy, ale průvodce musí dohlédnout na realizaci projektů, vést děti k sebereflexi a ohodnotit každé dítě zapojené do projektu.

Dále vždy dva průvodci jsou patrony kolejí, kde je asi dvacet dětí. Zde mají na starost komunikaci s rodiči⁸, shánějí hodnocení z jednotlivých projektů. Za účelem zdokonalování své práce se musí dále vzdělávat, proto chodí na kurzy na Pedagogickou fakultu, či podstupují jiné vzdělávací kurzy, např. kurz kritického myšlení či improvizace apod.

Minimálním cílem práce průvodců je naplnění cílů stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, avšak snaží se působit i v dalších oblastech, které

⁸ Na škole se pravidelně scházejí průvodce, rodič a dítě na tzv. tripartitních setkáních, kde se shrnují výsledky předchozího období a stanovují se cíle na období následující. Ze schůzek se pořizují zápisy srozumitelné především pro dítě (ŠVP 2015; 5).

Scioškola pokládá za nepostradatelnou součást komplexního vzdělání. Zároveň nejsou vázáni určitou vzdělávací strategií, ale snaží se vybírat ty, které jsou nejefektivnější pro daný problém, látku či dítě (Školní vzdělávací program 2015; 7).

6. Postoje rodičů Scioškoly

V této kapitole představím zjištění, kterých jsem dosáhl na základě provedených rozhovorů s rodiči. Kapitulu jsem rozdělil do čtyř tematických podkapitol. První podkapitola se zabývá výběrem školy. V této kapitole představím, co stálo v pozadí výběru Scioškoly. Následuje kapitola zabývající se očekáváním rodičů od Scioškoly, ve které popíšu, s jakými očekáváním rodiče do Scioškoly vstupovali a zdali se tato očekávání naplnila. Ve třetí podkapitole se zabývám vzájemnou spoluprací mezi rodiči a Scioškolou. V poslední podkapitole popíšu, jakým způsobem rodiče přistupují obecně ke vzdělávání.

6.1 Výběr školy

V následujících odstavcích představím, co ovlivnilo rodiče při výběru Scioškoly, tato podkapitola vychází z teoretických východisek *voice* a *choice*, o kterých jsem hovořil v kapitole popisující rodiče jako aktéra vzdělávací politiky. Zde představím aspekty výběru školy, o kterých rodiče hovořili v rozhovorech.

Rodiče o výběru školy rozhodovali převážně společně s dítětem. Dva z dotázaných však uvedli, že dítě na rozhodování podíl nemělo, protože to nepovažovali za podstatné a nebyli si jistí, zdali je dítě schopno v tak nízkém věku o podobné věci rozhodovat. Světлана uvedla, že pro ni bylo důležitá reakce syna, vyplývající z interakce s průvodci na společném setkání. Zbytek dotázaných rodičů se s dítětem o Scioškole bavili a přivedli je i na setkání s průvodci, po kterém děti samy měly zájem vzdělávat se ve Scioškole.

Ne všichni z dotázaných, umístili všechny své potomky do Scioškoly. Důvodem pro toto rozhodnutí bylo, že šlo o staršího sourozence, který už měl vybudované sociální prostředí v původní škole. Obecně lze říci, že vytrhávání dítěte ve vyšším ročníku ze sociálního prostředí původní školy, byl jeden z faktorů, nad kterým se rodiče důkladně zamýšleli, aby dítěti svou volbou spíše neuškodili.

Moji respondenti přemýšleli o výběru školy pro své dítě v širších souvislostech. Většina z nich se podrobněji zajímá o vzdělávání. Někteří vycházejí ze studií o vývojové psychologii dítěte. Všichni zároveň mají vysokoškolské vzdělání, což potvrzuje teorii, že lépe situování rodiče majoritního etnika o vzdělání více přemýšlí a obvykle si častěji vybírají kvalitnější školy (Butler et al. 2013). Vyšší sociální kapitál může dle Strakové a Simonové (2015) hrát výraznější roli při výběru školy se zaměřením. Sociální kapitál v jejich případě operacionalizovali jako „*schopnost rodičů aktivně získávat informace od pracovníků škol*“ (Straková, Simonová 2015; 594-595). Z tohoto důvodu mě zajímalo, jakým způsobem si rodiče o škole získávali informace.

Rodiče si informace o škole zjišťovali především z internetu, konkrétně z webových stránek Scioškoly a facebooku – Ondřeje Šteffla či skupiny *Zakládáme Scioškolu* a dále z osobních setkání zájemců o Scioškolu. Někteří z rodičů již měli pro dítě, které zapisovali do první třídy vybranou jinou školu, nejčastěji tak bylo v případě, kdy na dané škole již studoval sourozenec, avšak když se dozvěděli o Scioškole, tak své rozhodnutí přehodnotili.

Důvody, které vedly rodiče ke změně, byly například nespokojenost v předchozí škole, konkrétně se opakovaly podobné problémy jako špatná komunikace, ať už ze strany školy obecně či ze strany třídní učitelky. Třídní učitelka se ukázala jako poměrně zásadní důvod ke změně, dva z respondentů uvedli, že změnili školu poté, co došlo ke změně třídní učitelky a následně nastaly problémy v komunikaci nebo pozorovali nedostatky v práci s dítětem. Obecně se dotázaní rodiče shodovali, že jim nevyhovoval klasický systém frontálního vzdělávání, pod kterým si můžeme představit ztrátu vnitřní motivace dítěte či nepodnětné prostředí školy.⁹ Proto by rodiče, jejichž dítě nemělo sourozence na klasické škole, v případě, že by Scioškola nevznikla, vybrali jinou inovativní školu.

Výše jsem představil důvody, které rodiče vedly ke změně školy, nyní se seznámíme s konkrétními faktory, které dotázaní rodiče uvedli jako rozhodující pro výběr Scioškoly. Nejčastějším důvodem výběru bylo svobodné vzdělávání¹⁰, které lze považovat za protiklad faktorů vedoucích ke změně školy ztráty vnitřní motivace či nepodnětného školního prostředí.

⁹ Jeden z rodičů uvedl příklad, ze svého startupu, zabývajícího se vzděláváním. Lidé účastníci se prvního kurzu seděli v řadách za lavicemi a slovy respondenta byli „zaseklí“ a na nic se neptali. Lektorovi se je nepodařilo rozhýbat. Večer lektor požádal o zpětnou vazbu a dozvěděl se, že účastníkům nevyhovovalo uzpůsobení místnosti. Následující den si ho přizpůsobili k obrazu svému, natáhli do místnosti pohovky, sedací vaky a naprosto se změnila dynamika skupiny. Z nepodnětného prostředí se rázem stalo prostředí podnětné.

¹⁰ Svobodné vzdělávání je založeno na partnerském přístupu mezi učitelem a dítětem. Tento koncept vychází z předpokladu, že lidé jsou přirozeně zvědaví, z čehož vyplývá touha učit se, tudíž je k tomu nemusí nikdo nutit (Svoboda učení 2012)

Dalším z faktorů, který stál za rozhodnutím části dotázaných rodičů umístit své dítě do Scioškoly, bych souhrnně označil jako důvěra v osoby, které za tímto projektem stojí. Dále rodiče uváděli:

Lucie: „(...) Manželovi se to líbilo, že to byla taková škola hrou, že by se mu tam líbilo chodit, kdyby mohl a mě to zajímalo, jako jak to bude fungovat, jaký to bude mít princip...“

Jan uvedl aspekty, kterými Scioškola prezentovala svoji filozofii:

„Zaměření na studenta, projektová výuka, smíšený třídy a takový ten koncept svobodného vzdělávání.“

Ve společnosti je nezanedbatelné množství lidí, kteří mají stejný zájem jako Jan, což potvrzují data z výzkumu *Svobodná škola*¹¹ agentury NMS Market Research. 69 % dotázaných vyjádřilo přání na změnu ve smyslu individuálnějšího přístupu k dítěti a 46 % respondentů si myslí, že by třídy neměly být rozděleny podle věku, nýbrž podle vědomostí a zájmů, což je koncept smíšených tříd (NMS Market Research 2015).

Pavel hledal model vzdělávání, který v České republice zatím nebyl dostupný a Scioškola tak uspokojila jeho poptávku.

„(...) Pro mě byl rozhodující ten cíl, že ty děti dostanou autonomii a samy si rozhodnou ten cíl, kterým půjdou. Moje poptávka byla po škole takovéhohle typu, protože jsem koukal po Sudbury Valley a těchto modelech už dlouho, takže pro mě to bylo super, že tohle byla první škola, která se k tomuhle modelu hlásila v České republice...“

U rodičů se pochopitelně objevily i obavy, na které jsem se také zaměřil. Dva z rodičů uvedli, že měli obavy z tlaku sociálního okolí, Lucie konkrétně z toho, že se to nebude líbit prarodičům. Pavel hovořil o obavách manželky, co na to řekne okolí a vyjádřil i pochybnosti nad bývalým ředitelem Tomášem Perglerem:

„(...) Jako ten Tomáš Pergler, jsem byl zvědavý, jak mu to půjde, a asi jsem nebyl jediný nebo jsem nebyl přesvědčený. Myslím, že to byl správný zásah ve správnou chvíli. Minimálně pocitově, když jsem se to dozvěděl a koukal jsem na to video s Jirkou Hokešem, jsem měl pocit, že ví, co dělá, kdežto Tomáš Pergler teprve zjišťoval, co dělá, což byl největší rozdíl a bylo to pro mě největší riziko...“

¹¹ Výzkum byl realizován online mezi rodiči dětí ve věku od 2 do 11 let žijících v ČR, počet dotázaných N=1035. Sběr dat probíhal 15. - 18. června 2015. Zpracovala agentura NMS Market Research.

Jak již bylo zmíněno výše, Jan zvolil Scioškolu, protože zde jsou smíšené třídy, avšak zároveň projevil obavu, jak budou fungovat. Obecně se rodiče obávali kroku do neznáma. Lucie si uvědomuje, že i ona se bude muset naučit přivyknout novému režimu. Obávala se, jak děti naloží se získanou svobodou. Jak sama říká, jejich způsob výchovy je limitní a Scioškola jde proti tomu. Zároveň syn občas testuje hranice.

„Je to ještě v procesu, synovi je deset, tam se promítá puberta, do toho získaná svoboda, když mu něco řeknu, tak mi řekne: ‚no, já nevím, tak jste mě dali na svobodnou školu, mám se rozhodovat a pak mi to zakážete‘ (...) takže s tím bojujeme.“

Dále jsem se zaměřil na tři konkrétní aspekty, a jakou roli pro ně při výběru školy hrály. Prvním z těchto aspektů byla vzdálenost školy a s ní spojená ochota dojíždět. Ve výše zmíněném průzkumu agentury NMS Market Research (2015) se rodiče vyjádřili, že by škola měla být vzdálena ideálně do 30 minut. Pět z šesti dotázaných rodičů bylo z Prahy. Jeden rodič uvedl, že jejich rodina žije mimo Prahu, tudíž vzdálenost pro něj hrála negativní roli, zejména ve vztahu ke svému dítěti, které má méně volného času, který musí strávit cestováním. Další z rodičů, který se k faktoru vzdálenosti vyjádřil negativně, bydlí na Praze 6, kde se má otevírat nová Scioškola, kam přemýšlel, že by přemístil své dítě, aby nemusel jezdit přes celou Prahu. Po důkladném zvážení se však rozhodl, nechat ho na Praze 11, aby dítě nevytrhával ze známého sociálního prostředí. Ostatní rodiče se vzdáleností nemají problém, protože nebydlí daleko od Scioškoly, tudíž faktor vzdálenosti označovali jako pozitivní. Dva z rodičů však zapochybovali nad tím, pokud by škola byla na druhém konci Prahy, jestli by se rozhodli stejně. Ochota dojíždět je tedy velmi důležitý faktor, což potvrzuje i výzkum Svobodná škola.

Protože v předchozích odpovědích někteří rodiče uvedli, že se rozhodli přejít na jinou školu i z důvodu změny třídní učitelky, soustředil jsem se dále na roli průvodců při rozhodování. Věra, která nebyla spokojena s novou třídní učitelkou, však ani neměla informace o průvodcích, podle, které tam *„(...) ještě moc žádní nebyli, takže to nehrálo velkou roli.“* Zbylí rodiče se shodli, že pro ně průvodci na Scioškole hráli důležitou roli nebo to byl alespoň pozitivní aspekt při rozhodování.

Posledním ze tří aspektů byla výše školného, která naznačuje, v jaké sociální skupině se bude dítě pohybovat a může nám přiblížit socioekonomické pozadí respondentů. Oproti výzkumu Svobodná škola se pohybuje ve vyšších částkách. Přestože dva z rodičů projeví ochotu platit i vyšší než je stanovené školné, zamýšleli se nad možnými důsledky:

Světлана: „(...) Když přihlásíte dítě do školy, kde jsou děti z ekonomicky vysoko postavených rodin, tak je otázka, co se tam ty děti naučí. Určitě to bude kvalitní prostředí, ale záleží, co se stane, když ty děti vysunete takhle hodně nahoru, když takováhle parta nastoupí do metra, co se tam bude odehrávat. Jde o to, co chcete ve společnosti vytvářet a co chcete vytvářet v té své rodině...“

Jan: „Školné není problém, tam by začal problém od nějakých patnácti tisíc, což máte většinou u těch soukromých škol. Ale je to problém dvojího charakteru. Jednak kvůli penězům, které absolutně odtečou, ale druhak, protože to posouvá sociální skupinu těch dětí v tý škole směrem k rodinám, který jsou příjmově v těchto kategoriích, což s sebou nese určitý negativa ve srovnání dětí v tý třídě, tak by to děcko nedopadlo asi úplně nejlíp.“

Z čehož vyplývá, že se zmínění rodiče obávají spíše problémů spojených se sociální skupinou s vyšším socioekonomickým statusem, která může být spojena například s elitářstvím. Zbylí rodiče jsou rádi, že je školné v takové výši jaké je a jakékoliv jeho navýšení by vedlo k znatelné reorganizaci domácího rozpočtu. Jako hraniční by se dala označit částka 8500 Kč, tedy výše školného na plánované Scioškole na Praze 6.

6.2 Očekávání rodičů od Scioškoly

Rodiče do Scioškoly vstupovali s různými očekáváními, která se většinou snažili nenastavovat příliš vysoko. Především z důvodu, že své děti umístili do školy, která začala působit prvním rokem a teprve se rozjížděla. Všichni však jmenovali pozitivní aspekty, ať už ty, které při vstupu do Scioškoly očekávali nebo se pro ně staly příjemným překvapením.

Mezi ně patří především zvýšený zájem v oblasti učení se, který vychází z toho, že děti škola baví. Rodiče, tak identifikovali, že se děti například vrátily ke čtení, které na dřívější škole bylo povinností v rámci čtenářských deníků. Jeden z rodičů se snažil dříve své syny vést mimoškolně k angličtině a nyní vidí iniciativu, která jde od nich. Další z rodičů uvádí, že se jeho dítě začalo samo od sebe učit rusky. Důvodů proč u některých dětí došlo k podobně změně nebo převzaly iniciativu, jsem identifikoval více. Jedním z důvodů je, že děti mají na výběr a není pro ně povinností dělat něco konkrétního, jak to zmiňuje například Věra:

„(...) za tu dobu, co chodí do Scioškoly, tak se vrátil ke čtení. On si dřív rád četl a psal si různé čísla a za dva roky v klasické škole s tím přestal. Přečíst si Čtyřlístek, to bylo jako bych ho nutila do něčeho strašného. A když začal chodit do té Scioškoly a věděl, že to pro něj není

povinnost, tak se k tomu vrátil. Ještě to není takové, že by se doma vzdělával, ale rozhodně se zvětšil jeho zájem celkově.“

Dalším důvodem je, že jsou děti vystavovány různým podnětům. V klubu, který je synonymem běžné družiny, mají děti šanci zapnout si výukový program a učit se, co je baví. Když děti chtěly dělat gymnastiku, nakoupily se žíněnky a děti se učily gymnastické kousky. Děti, tak samy mohou objevovat, co je baví a tyto vlastnosti rozvíjet.

Někteří rodiče nevstupovali do Scioškoly s žádným očekáváním jako například Světlana, která však oceňuje „*neskutečně inspirativní lidi*“, kteří ve Scioškole působí. Stejně tak žádná očekávání neměla Lucie, která však oceňuje, že Scioškola vede k samostatnosti dítěte. Nyní od Scioškoly má určitá očekávání, o kterých však může říct, že se naplnila až ve chvíli, kdy budou děti dospělé.

Ne všechna očekávání se však naplnila. Například Věra čekala, že se budou rodiče více zapojovat do dění kolem školy, sama však přiznává, že se také příliš nezapojuje, protože nemá čas.

Rodiče ke Scioškole přistupují velice pozitivně. Nejvíce oceňují přístup, energii a otevřenost průvodců a školy jako celku. Jan obecně oceňuje to, kvůli čemu si Scioškolu vybral, tudíž projektovou výuku, nefrontální pojetí předmětové výuky, věkově promíchané skupiny dětí, které vedou k lepší sociální interakci a kvalitnějšímu sociálnímu prostředí.

„Když je mezi dětma problém, tak se to řeší, ale ne represivně nebo kárně, ale tak, že se mezi sebou pobaví a hledají příčiny a důvody, což je obrovsky pomocné, takže sociální prostředí jedna z kladných stránek“

Přestože se několik rodičů setkala s šikanou na Scioškole, oceňují stejně jako Jan, jakým způsobem je tento problém řešen. Pavel uvedl, že šlo o šikanu iniciovanou staršími dětmi. Její přítomnost vysvětluje následovně:

„Podle mě vzorce chování, protože tam šly děti od první do šesté třídy, tak určité vzorce chování dětí, které už šest let byly na jiném typu školy, tak to už je nějakým způsobem zformovalo, rodinné prostředí, prostě všechno jako působí. A teď když je tam přesadí a to tam šly nějaké skupinky dětí, které už se znaly odněkud, takže už spolu byly na jiný škole, takže to bylo snadnější, že k něčemu takovému dochází...“

Někteří rodiče se kromě šikany setkali s určitým vylučováním ze skupiny či nálepkováním, které se projevuje například při porovnávání moderní techniky. Jeden z rodičů uvádí:

„(...) Když mi sem přijde a je strašně smutný z toho, že dostal nový telefon asi za dva tisíce, ale tlačítkový, jsme říkali, že ho nebudeme činit závislým na hrách v takhle nízkém věku, tak když mu pak někdo říká, že je chudý, protože má smartphone, tak to je smutný.“

Podobnou zkušenost má i Věra. Ač rodiče vnímají sociální skupinu za vcelku socioekonomicky homogenní, z jejich výpovědí se dá vyzorovat, že tomu tak úplně není.

„Myslím si, že je tam víceméně (sociální prostředí pozn. autora) vyrovnané, i tím, že 6500 Kč si myslím není malá částka“

Oproti tomu Jan vnímá školné naopak jako nízké.

„Myslím, že to školné je velmi nízký, myslím, že k těm deseti se to dá ještě natáhnout.“

Miroslav chápe, že se tu podobné jevy vyskytují a vysvětluje, jak chápe souvislosti se Scioškolou.

„(...) souvisí to s tím, že ta škola, tím jak je soukromá, tak poskytuje takový unikový, pojistný ventil pro ty běžné školy a když v běžné škole má dítě takovéto problémy a ta škola ho nechce, tak vy to vyřešíte tím, že to dítě vezmete a dáte ho do soukromé školy, kde tolik reptat nebudou a kde zároveň mu dají ten prostor, který to sníží. Jako když je někdo hyperaktivní tady a je to problém, tak v normální škole to je problém na druhou. Čili tady s tím pracují líp, a proto ty rodiče raději dají ty děti sem, takže ten podíl takových dětí tady bude větší než podíl v populaci. Já si myslím, že je to taková selekce lidí, tady jich je hodně a myslím si, že si to sami neuvědomili, že se to stane a že to řeší...“

Očekávání rodičů, s kterými vstupovali do Scioškoly se převážně naplnila. Je však brzo hodnotit, zdali se daří naplňovat všechna očekávání. Některá se dají identifikovat až za mnoho let, kdy žáci ze Scioškoly budou v produktivním věku. Jde o investici, která nepřináší bezprostřední prospěch, ale může zvýšit uspokojení potřeb v budoucnosti. Navíc Ze všech vzdělávacích stupňů má investice do základního školství největší návratnost (Kalous, Veselý 2006b).

Rodiče na Scioškole nejvíce oceňují otevřenost, energii a přístup školy k dětem. Identifikovali však i problémy, které se zde vyskytly a těmi je šikana, u které však oceňují způsob, jakým je

řešena a náznaky elitářství, které však nebylo explicitně řečeno. Těmto jevům by však měla předcházet prevence v podobě smíšených ročníkových skupin a práce s dětmi, kdy jsou podobné jevy rozebírány a je hledána jejich příčina.

6.3 Spolupráce rodičů se Scioškolou

Stejně jako rodiče čím dál tím více hledají školy, které budou akcentovat jedinečnost dítěte a vydávají se jiným směrem než školy, které bychom zařadili do frontálního vzdělávání, roste i poptávka po školách, které kladou důraz na spolupráci s rodiči a berou je jako partnery. Většinou jdou tyto dva faktory ruku v ruce. V této podkapitole si popíšeme, jakých forem nabývá spolupráce se školou. Budu vycházet z typologie rodičovského zapojení dle Epstein, což do určité míry určuje, jak rodiče ke škole přistupují, zdali partnersky nebo klientsky. Zajímala mě i vzájemná spolupráce mezi rodiči a jaký postoj k ní jednotliví respondenti zaujímají.

Všichni rodiče se vidí ve vztahu ke Scioškole spíše jako partneři než klienti, avšak dva z nich konkrétně Miroslav a Věra pociťují, že tato role nelze brát zcela dichotomicky, což potvrzuje Farrell a Jones (2000), dle kterých se partnerský a klientský model nevyklučuje, ale spíše doplňuje. Rodiče ze strany Scioškoly cítí kolegiální přístup, ochotu bavit se a vyslechnout je, jednat s nimi, což když porovnáme s výše uvedenými faktory ke změně školy, naplňuje to, co rodiče hledali a co jim scházelo. Nejlépe podstatu tohoto vztahu vystihl Miroslav:

„(...) ale to vzdělávání probíhá z půlky doma, čili oni vědí, že tady..., oni s námi jednají jako s kolegy, kteří jsou v tom vzdělávání těch dětí, což je mi sympatické...“ Věra tento doplňující se model vnímala způsobem, že její syn je klient a ona se vidí jako spolupracovník.

Protože se všichni dotázaní rodiče cítí být vůči škole spíše partnery, rozvíjel jsem dále tento vztah dle výše zmíněné typologie míry rodičovského zapojení. Uvedená typologie zahrnuje šest položek, z čehož pět se jich v mých rozhovorech objevilo.

Nejčastěji, což je už jen z konceptu školy pochopitelné, rodiče uváděli *komunikaci mezi rodiči a školou*. Komunikace se školou by se dala rozdělit na osobní a internetovou. Osobní je zastoupena komunikací nad rámec tripartitních setkání, typicky při vyzvedávání dítěte ze školního klubu. Do komunikace internetové řadíme dorozumívání skrze edookit, zejména se školou a facebookovou stránku Rodiče Scioškoly, kde mají možnost komunikovat mezi sebou i rodiče. Někteří rodiče však uvedli, že občas se na facebooku vyskytuje obsah, který příliš

nesouvisí se školou a Věra so proto například sledování této skupiny, kdy sama přiznává, že jí některé informace uniknou. Co se týče rozložení komunikace mezi rodiče, tři respondenti uvedli, že komunikují se školou půl na půl a ve třech případech komunikuje častěji žena.

Další položkou v typologii rodičovského zapojení, která byla zastoupena ve třech případech je *dobrovolná práce rodičů* ve Scioškole. Několik rodičů se zúčastnilo dobrovolného dne, kdy vyráběli police, botníky a háčky do šatny. Jedna z maminek organizuje neformální setkání rodičů Scioškoly. Někteří rodiče vypomáhají v rámci projektů, například jako doprovod či sami iniciují zapojení do některých projektů v rámci jejich zaměstnání. Příkladem je projekt „Měníme svět,“ kdy se děti pravidelně setkávají se seniory, do něhož byla zapojená nezisková organizace, v níž pracuje jedna z matek, jejíž dítě navštěvuje Scioškolu. Tato položka, tak může být zahrnuta i *spolupráci s širší komunitou*.

Poslední položkou na seznamu Epsteinové, o které se dva rodiče zmínili je *domácí učení rodičů s dětmi*. Je však problematické, zdali tento typ rodičovské spolupráce lze vůbec hodnotit ve vztahu ke Scioškole, především z důvodu, že je založena na svobodě učení. Od školy tudíž v tomto směru není vůči rodičům žádné očekávání. Světlana však v rámci domácího učení rozvíjí dovednosti, které Scioškola nenabízí, ale zažila je sama v tradiční škole a cítí, že jsou potřebné:

„(...) nicméně se synem pracuju já nějak sama doma podle svého uvážení, protože cítím, že jsou v životě věci, které by měl ještě zvládnout...“

Takových rodičů je na Scioškole dle jejího názoru více. Na facebooku se tak v začátku fungování Scioškoly strhla poměrně ostrá diskuse ohledně vyjmenovaných slov a výuky češtiny, která je zde pouze do druhé třídy.

6.4 Postoje rodičů k vybraným oblastem vzdělávání

V této části se budu věnovat tématu, jak rodiče vnímají vybrané oblasti vzdělávání. Získáme tak náhled na pozadí rodičovských voleb při výběru školy, které přímo nesouvisí se Scioškolou, ale v kontextu, jak vybraní rodiče obecně přemýšlí o vzdělávání.

Ke známkování mají rodiče různé názory. Světlana se snaží se známkami u svého syna na klasické škole pracovat. Je pro ni důležité, aby známka nesla informaci a nebyla pouze číslem. Lucii známkování nevadí, naopak ostatní rodiče k němu mají negativní přístup. Pro tyto rodiče je velmi důležitá srozumitelná zpětná vazba náležitý osobní růstu dítěte a jeho další

rozvoj. Nejčastěji rodičům na známkování vadí standardizace, tj. že se k žákům nepřistupuje individuálně a jejich obtížná interpretace, kdy každá ze zúčastněných stran si je může vykládat jinak. Miroslavovi přijde známkování jako zvrácená praxe, protože nemají vliv na pozdější úspěšnost. Sám celé dětství strávil nervozitou, že selže. Zároveň jde podle něj o nástroj rozdělování třídy a nálepkování na „jedničkáře“ a na „loosery.“ Jan a Pavel považují známkování jako nástroj, který jde proti vnitřní motivaci, čímž rozvíjejí Miroslavův názor o nálepkování dětí, které jsou následně demotivované. Na prvním stupni je dle Jana známkování dokonce „zločin.“ Například ve finských veřejných školách se děti skutečně neznámkují, zejména proto, aby našly nadšení pro vědomosti jako takové.

Dobrého učitele si rodiče většinou představovali jako průvodce vzděláním, který dokáže vzbudit zvědavost a děti se budou učit, to co je baví. Nejzajímavěji tuto myšlenku rozvinul Miroslav, podle kterého nemůže být učitel chodící encyklopedií, protože jsou lepší zdroje znalostí a má tak být pouze průvodcem vzděláním.

„Dobry učitel je průvodce jenom (...), jakoby on dělá marketing pro tu vzdělanost. Takže má být někdo, kdo zažehne jiskru a rozfouká ohýnek, ale to učení je na těch dětech.“

Dále se rodiče vyjadřovali o vlastnostech učitele. Podle Věry by měl být partner a nikoliv autoritářský a zakomplexovaný. Světlana si dobrého učitele představuje jako empatického, intuitivního s představou, co dělá. Jan si myslí, že dobrý učitel nemusí být na prvním stupni nutně expert, ale měl by mít schopnost kombinace vedení a koučinku. Dále by měl být emočně a stresu odolný. Což potvrzují slova Jany Wills, podle které koncem školního roku jsou průvodci už velmi unavení a obávají se syndromu vyhoření, který již postihl jednoho z jejich kolegů a ze Scioškoly odešel. Obavy jsou pochopitelné ve chvíli, kdy se Scioškola neustále vyvíjí a utváří.

Diskuse a závěr

Základní vzdělávání má velký vliv na formování dítěte a jeho další směřování. Rodiče proto, čím dál častěji vybírají školu dle svého uvážení. Ve své práci jsem se snažil na případu Scioškoly identifikovat jaké jsou strategie rodičů při výběru školy, tedy jakým způsobem uplatňují svůj *choice* a které aspekty jsou pro ně rozhodující. Strategie rodičů se v mnoha ohledech lišily, pokud na jiné škole studuje sourozenec, rodiče primárně vybrali tuto školu. Ve chvíli, kdy se dozvěděli o Scioškole, hrály při výběru roli jiné aspekty. Odlišné důvody pro výběr Scioškoly jsem identifikoval u rodičů, kteří umisťují své dítě do první třídy a u rodičů, kteří se rozhodli změnit školu ve vyšším ročníku. Pro některé rodiče byl vznik Scioškoly vyslyšením poptávky.

Rodiče svým výběrem mohou ovlivnit, ať vědomě či nevědomě vzdělávací systém. Identifikoval jsem dva pohledy, jak k tomuto vlivu přistupovat.

První pohled je pesimistický a je jím odchod aktivních rodičů s vyšším socioekonomickým statusem z tradičních škol a jejich koncentrace ve školách soukromých. Tato situace vede k vzdělanostním nerovnostem, kdy na jedné straně stojí skupina rodičů, kteří za vzdělávání svých potomků jsou ochotni platit a jsou motivováni se na vzdělávání spolupodílet a rozvíjet ho. Na straně druhé stojí rodiče, kteří nepřikládají vzdělávání dítěte velkou váhu. V tradičních školách tak dochází k odchodu potenciálního kapitálu nejen ekonomického, ale i sociálního a kulturního. K těmto nerovnostem nepřispívají pouze soukromé školy, ale obecně diferenciací vzdělávacího systému v České republice zastoupena výběrovými třídami a víceletými gymnázii. Středostavovští rodiče, kteří by tak normálně zůstali na běžné škole a pravděpodobně byli „tichými partnery“, začínají hledat podobné typy škol, kde cítí progres vymezený lepší přípravou dětí na „reálný život“ a motivací dětí učit se. Tuto tezi potvrdila v rozhovoru i Jana Wills svou zkušeností ze vzdělávání, okolo ní sílily hlasy poptávající typ vzdělání, který by dokázal připravit na rychle se měnící svět.

Druhý pohled je optimistický a přistupuje k tomuto typu škol jako k nezbytnému experimentu, který může ozkoušet netradiční výukové strategie. Budou-li úspěšné, mohu být inovativní školy prospěšné celému vzdělávacímu systému tím, že tradiční školy, respektive učitelé, kteří na nich působí, budou tyto netradiční metody výuky přejímat. Čímž by se do tradičního školství dostaly prvky, které rodiče na Scioškole oceňují a kvůli kterým si Scioškolu vybrali. Dalším aspektem, který by mohl přispět k „reformě“ tradičních škol jsou

interakce mezi rodiči, kteří mají na podobné škole dítě s ostatními rodiči. Ti by se následně svým hlasem snažili ovlivnit i směřování své školy. Na tento aspekt však musíme nahlížet s opatrností, protože rodiče se většinou v těchto interakcích střetávají s rodiči ze stejné sociální skupiny. Ostatně Věra v rozhovoru přiznala, že nezná rodiče, kteří by měli dítě na klasické škole.

Formy spolupráce se na Scioškole objevují v nejrůznější podobě a rodiče, tak aktivně využívají svůj *voice*. Někteří iniciují spolupráci s vnějším prostředím, zastoupené například jejich prací. Objevuje se zde i forma dobrovolnické práce, ať už s pomáháním na zvelebování prostředí Scioškoly nebo formou „Dne s rodiči“, kdy rodiče připravují program pro děti ve Scioškole. Největší míra spolupráce se projevuje v komunikaci, což oceňují obě strany.

Nabízí se otázka na porovnání vlivu rodičů na vzdělávací politiku v kontextu působení inovativních škol vůči školám klasickým.

Použité zdroje

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY. *Waldorf*. [cit. 1. 5. 2016]. [online]. Dostupné z:

<http://www.alternativniskoly.cz/category/waldorf/>

ČSÚ. *Komentář k vývoji na trhu práce ve 4. čtvrtletí 2015*. 2016. [cit. 23. 4. 2016]. [online].

Dostupné z:

https://www.czso.cz/documents/10180/20568705/cpmz031116_analyza.pdf/17d0b480-6652-44e4-adb6-bad782ab0eb4?version=1.0

ČSÚ. *Za dvacet let vzrostla zaměstnanost v sektoru služeb o půl milionu osob*. 2014.

[cit. 23. 4. 2016]. [online]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/documents/10180/20568815/czam110314analyza.docx/9a27ba9a-4498-44db-81ac-2faab7527b92+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz>

BLOOM, Nicholas (et. al.). Does management matter in school? *Economic Journal*. 2015, Vol. 125: 647-674.

BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998.

BUTLER, J. S. (et al.). Choice in a World of New School Types. *Journal of Policy Analysis and Management*. 2013, Vol. 32: 785-806.

EDUIN. *Živnostenské listy: České školství potírá výjimečnost, rodiče hledají alternativy*. [cit.

01. 05. 2016]. [online]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/zivnostenske-listy-ceske-skolstvi-potira-vyjimecnost-rodice-hledaji-alternativy/>

ENCYKLOPEDICKÝ DŮM. *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, spol. s. r. o. 1996.

EPSTEIN, Joyce L., SANDERS, Mavis, G. Connecting Home, school and Community. In HALLINAN, Maureen, T. *Handbook of Sociology of Education*. New York: Springer, 2000, s. 285–306.

FARELL, Catherine M., JONES, Jane. Evaluating Stakeholder Participation in Public Services – Parents and Schools. *Policy & Politics*. 2000, Vol. 28(2): 251-262.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.

- ISPV. *Rok 2015 – mzdová sféra*. 2016. [cit. 23. 4. 2016]. [online]. Dostupné z: <http://www.ispv.cz/cz/Vysledky-setreni/Aktualni.aspx>
- KALOUS, Jaroslav, VESELÝ, Arnošt (et al.). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006a.
- KALOUS, Jaroslav, VESELÝ, Arnošt (et al.). *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum 2006b.
- KATRŇÁK. Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.
- KOPECKÝ, Martin. *Sociologie vzdělávání*. Praha: Mowshe s.r.o., 2010.
- MATĚJŮ, Petr. STRAKOVÁ, Jana (et al.). *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006.
- MŠMT. *Rámcové vzdělávací programy*. 2016. [cit. 22. 04. 2016]. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- NEKOLA, Martin, VESELÝ, Arnošt (et al.). *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007.
- NMS Market research. *Svobodná škola*. 2015. [cit. 27. 04. 2016]. [online]. Dostupné z: <http://simar.cz/clanky/system-ceskeho-skolstvi-ocima-rodicu.html>
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001.
- RABOVSKY, Thomas. Deconstructing School Choice: Problem Schools or Problem Students? *Public Administration Review*. 2011, Vol. 71(1): 87-95.
- RABUŠICOVÁ, Milada, ČIHÁČEK, Vlastimil, EMMEROVÁ, Kateřina, ŠEĎOVÁ Klára. Role rodičů ve vztahu ke škole – empirická zjištění. *Pedagogika*. 2003. 52(3): 309-320.
- RUDOLFOVÁ, Jitka, MOURALOVÁ Magdalena, PAVLOVSKÁ Veronika. *Rodiče jako veřejně političtí aktéři*. 2015. nepublikováno.
- OSOBNÍ ROZHOVOR s Janou Wills, zástupkyní ředitele Scioškoly, Praha 28. 4. 2016.
- SCIOŠKOLA. *Naše principy*. [online]. Dostupné z: <http://praha11.scioskola.cz/o-skole/vychodiska>

- SLIWKA, Anne, ISTANCE, David. Parental and Stakeholder 'Voice' in Schools and Systems. *European Journal of Education*. 2006. Vol. 41(1): 29–43.
- SPILKOVÁ, Vladimíra (et al.). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.
- STRAKOVÁ, Jana, SIMONOVÁ, Jaroslava. Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis*. 2015, 51(4): 587-606.
- STRAUSS, Anselm. L., CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999.
- SVOBODA UČENÍ. *O co nám jde?* 2012. [online]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/o-co-jde>
- ŠEĐOVÁ, Klára. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*. 2009, 14(1): 28-51.
- ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM. [online]. Praha: Scioškola – základní škola, s.r.o., 2015. [cit. 26. 4. 2015]. Dostupné z: <http://praha11.scioskola.cz/wp-content/uploads/2016/01/svp.pdf>
- VESELÝ, Arnošt. Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis*. 2004, 40(4): 433-446.
- ZÁKON č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Seznam použitých zkratek

Příloha č. 2: Scénář rozhovoru s rodiči

Příloha č. 3: Scénář rozhovoru s Janou Wills

Příloha č. 4: Úryvek z přepisu rozhovoru s jedním z rodičů

Příloha č. 5: Informovaný souhlas

Přílohy

Příloha č. 1: Seznam použitých zkratk (tabulka)

Zkratka	Význam
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ISPV	Informační systém o průměrném výdělku
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
PISA	Programme for International Student Assessment
SIALS	Second International Adult Literacy Survey

Příloha č. 2: Scénář rozhovoru s rodiči

- Jak jste se o Scioškole dozvěděl/a? Kde jste získával/a informace o škole?
- Změnil/a byste předchozí školu i kdybyste se nedozvěděla o Scioškole? (Proč nebyli spokojeni) – *otázka pro 2. a vyšší ročník*
- Přemýšlel/a jste při výběru školy pro své dítě i o jiných školách? Pokud ano, o jakých?
- Jaké aspekty vás vedli k výběru právě Scioškoly?
- Jakou roli při výběru hrála vzdálenost školy, výše školného a vyučující?
- Měli jste nějaké obavy při výběru Scioškoly?
- Kdo se podílel na rozhodování o výběru školy?
- Navštěvovalo vaše dítě dříve podobně inovativní školu či školku?
- Naplňuje Scioškola vaše očekávání s nimiž jste přihlašoval/a své dítě?
- Co na Scioškole oceňujete nejvíce a kde vidíte nedostatky Scioškoly?
- Jakým způsobem nejčastěji probíhá komunikace se školou/s průvodci a kdo komunikuje častěji matka nebo otec?
- Označil/a byste se na za aktivního rodiče Scioškoly?
- Myslíte si, že odchod aktivních rodičů do soukromých/inovativních/komunitních škol přispívá k vzdělanostním nerovnostem? (Vnímáte to?)
- Jak konkrétně se zapojujete do života školy?
- Cítíte se být vůči Scioškole spíše klientem nebo partnerem?
- Myslíte si, že pro větší školní úspěšnost jsou důležité i těsné vztahy mezi rodiči?
- Vnímáte jiným způsobem vzdělávací potřeby svého dítěte po 8 měsících ve Scioškole?
- Pozorujete u svého dítěte nějaké výjimečné nadání? Jak ho rozvíjíte?
- Jaký máte vztah ke známkování? (porovnat s hodnocením v Scioškole)
- Jak si představujete dobrého učitele?
- Je škola místem, které by mělo děti vychovávat nebo by toto mělo být v kompetenci rodičů?

Příloha č. 3: Scénář rozhovoru s Janou Wills

1. Proč vznikla Scioškola?
 - a. Je Scioškola pouze vyslyšením poptávky rodičů?
 - b. Pomáhá Scioškola ke zkvalitňování vzdělávání?
 - c. Nepřispívá k vzdělanostním nerovnostem? – odchodem aktivních rodičů)
 - d. Jak bys popsala koncept Scioškoly ve vztahu k jiným inovativním konceptům? Vzala si z každého něco?
 - e. Kdy se o Scioškole poprvé začalo uvažovat?
2. Jak probíhaly rozhovory s rodiči a s dětmi?
 - a. Jaké byli nejčastější důvody neúspěchu rodičů při přijímacím řízení?
 - b. Upravovali se vize školy podle rozhovorů s rodiči?
3. Jak si představuješ ideálního rodiče? Co od nich očekáváš?(Je důležitá aktivita?)
 - a. Jak se rodiče nejčastěji zapojují do života Scioškoly?
 - b. Myslíš, že jsou pro větší školní úspěšnost důležité i těsné vztahy mezi rodiči? (Vyšší míra spolupráce)
4. Jak probíhá komunikace s rodiči? Vyskytly se nějaké problémy?
 - a. V čem vidíš přednosti facebookové skupiny
5. Co na Scioškole oceňuješ nejvíce a kde naopak vidíš nedostatky?
 - a. Došlo za 8 měsíců k nějakým změnám vizí či přístupu Scioškoly?
 - b. Liší se nějak přístup ke starším a k mladším žákům jinak než na jiných školách?
 - c. Změnil se nějak obecně přístup k dětem ve Scioškole?
 - d. Zaznamenals problémy se sociálním prostředím – šikana, elitářství?
6. Výběr průvodců a ředitele Scioškoly
 - a. Jak probíhal výběr, kolik lidí se přihlásilo na pozici ředitele, průvodců a odkud byli?
 - b. Jaká je role ředitele ve Scioškole?
 - c. Jaká je role průvodců ve škole?

Příloha č. 4: Úryvek z přepisu rozhovoru s jedním z rodičů

Jaký máte vztah ke známkování? (porovnat s hodnocením v Scioškole)

Já mám docela dobřej, mně to nevadí. Já nejsem nějakej, mně je to jedno. Ve Scioškole je to víc osobnější, ale taky to chodí jednou tak, jednou tak. Možná kdyby to bylo trošku..., ale taky to nevnímám jako nedostatek, který je nějak důležitý, možná kdyby to přišlo potom na konci, kde je ta žákovská nebo co to je, kde ty děti sepíšou, tak pak vlastně přijde hodnocení jako někde do edookitu, který se s tím nedá vůbec porovnat, takže jim to budu stříhat a někam dávat, aby ty děti s tím uměly pracovat, aby věděly jak se v rámci času zlepšily.

Oceňujete to sebehodnocení, co tam mají ty děti?

Jo, to jo, ale oni to neumí. To si myslím, že by se dalo víc zapracovat, jako taky jsem si říkala, že jim to nějak řeknu, ale zatím jsem se k tomu nedostala, ale když je ten edookit, tak aby si ty děti uměly ty úkoly víc hlídat samy.

Takže oni mají přístup do edookitu taky?

No, ale nikdo je to nenaučil a já se je snažím to nějak, ale taky to nejde, ale oni tohle by se mi líbilo, kdyby jim ta škola řekla: „pojd'te si to vyzkoušet“ a dobrý. Potom oni zjistili, že mají nějaký ten quizlet na angličtinu a měli se přihlásit ve škole a zjistili, že to neumějí. Tak takový věci.

Vnímáte, že se zpřísnila oproti začátku pravidla?

No, ale to mi přijde normální. Oni tam přišli a neměli nic, pak si vytvořili ústavu, pak zjistili, že to funguje, nefunguje a podle toho se to dělá. Zjistíme, že nám vadí všem bordel, tak se dohodneme a budeme uklízet v pátek odpoledne. To je prostě pravidlo, (kterého se štítěj?), ale prostě tak musí bejt.

Jakým způsobem byste se snažila donutit děti k tomu, aby dodržovali pravidla, která si stanovila, ale nedodržují je?

No, my už jsme museli přistoupit k represii doma, takže jsme si řekli, že syn nedodržuje pravidlo jedna až čtyři v ústavě a tak jsme mu řekli, že jestli to nebude dodržovat, tak půjde na běžnou základku, to je jediný, co funguje, oni tu školu milují. Takže představa „půjdeš zpátky, je jako...“ Tak jako já do toho musím vložit nějakou energii, tak i to dítě do toho musí vložit nějakou energii. Jestli se chce šťourat v nose, tak se může šťourat v nose zadarmo na matematice a dostávat pětky a psát domácí úkoly.

A Jakým způsobem vedete dítě k plnění projektů?

Jak kdy, snažím se. Snažím se jim vysvětlit, že by to bylo prima, někdy bojujou, někdy nebojujou, tím se taky hodně učím, že oni je hodně nechávají, tak to mi úplně nejde. Snažím se pozitivně, když to bude hezký, tak to bude fajn. Na jednu stranu tu volnost musí mít, ale na druhou stranu nebudeš dělat tohle, tohle, tohle, co bys radši dělal místo toho, vyber si něco jinýho. Musí si to on nastavit, tak s tím trošku bojujeme.

Příloha č. 5: Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

k nakládání se získanými informacemi
za účelem zpracování bakalářské práce
na Fakultě sociálních věd
Univerzity Karlovy

Já, níže podepsaný/á dávám tímto **souhlas k záznamu a zpracování rozhovoru**, pořízeného se mnou za účelem bakalářské práce, jejímž autorem je rovněž pořizovatel rozhovoru **Petr Havlíček**. Prohlašuji tímto též, že jsem byl informován o způsobu, jakým bude s poskytnutými informacemi naloženo.

Získané informace budou využity pouze pro potřeby zpracovávané bakalářské práce, v případě záměru dalšího využití bude nutný zvláštní souhlas se zpracováním získaných informací.

Nahrávky a zápisy získaných informací mi budou v případě zájmu zpřístupněny, stejně tak jako celá bakalářská práce.

(Zvolte, prosím, jednu z následujících možností)

- Souhlasím, aby byl rozhovor pro účely výzkumného zpracování použit bez zvláštních úprav; jako celek a jako interní materiál ho netřeba anonymizovat. V případě, že jeho části budou citovány v publikovaných materiálech, lze uvádět mé jméno.

- Souhlasím, aby byl rozhovor pro účely výzkumného zpracování použit bez zvláštních úprav; jako celek a jako interní materiál ho netřeba anonymizovat. Nepřeji si však, aby bylo v souvislosti s případnými citacemi tohoto rozhovoru v publikovaných materiálech uváděno moje jméno.

V Praze dne

.....

Podpis respondenta

.....

Podpis autora bakalářské práce