

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta sociálních věd

Katedra veřejné a sociální politiky

Tereza Štanclová

**Výběr vzdělávacího zařízení z pohledu rodičů dětí
docházejících do lesních školek.**

Diplomová práce

Praha 2016

Student: **Bc. Tereza Štanclová**

Konzultant: **Mgr. Magdalena Mouralová**

Rok obhajoby: **2016**

Bibliografický záznam ŠTANCLOVÁ, Tereza. Výběr vzdělávacího zařízení z pohledu rodičů dětí docházejících do lesních školek. Praha, 2016. 97 s. Diplomová práce (Mgr.) Karlova univerzita, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce Mgr. Magdalena Mouralová.

ABSTRAKT

Tato práce pojednává o problematice výběru vzdělávacích zařízení z pohledu rodičů dětí docházejících do lesních školek. Práce nabízí odpověď na otázky, které důvody vedly rodiče k zápisu potomka do lesní školky a jakým způsobem tyto rodiče vybírají zařízení, kam potomka přihlásí k nástupu do primárního vzdělávání. Snahou je lépe rozpoznat jevy stojící za sledovaným početním nárůstem lesních školek v České republice a nastínit důvody jejich zakládání, ale i možné otázky týkající se jejich trvalosti v čase. Cílem práce je zodpovězení otázky, jakým způsobem reagují rodiče - coby klienti vzdělávací politiky a veřejně političtí aktéři - na dostupnou nabídku těchto služeb. V rámci práce jsou identifikovány nejen podobné znaky klientů lesní pedagogiky, jejich hodnotové preference a očekávání od vzdělávání, ale byly blíže popsány i tři typy lesních školek a specifické komunity, které se uvnitř nich rozvinuly. Práce předkládá osvětlení, jaké vzdělávání je občanskou společností navštěvující lesní školky skutečně poptáváno a jakým směrem lze nabízené vzdělávací služby dále rozvíjet, zda existence lesních školek pramení z potřeby rodičů edukovat dítě specifickým způsobem, nebo zda se jedná o jev pramenící z obecné potřeby rodičů umístit dítě do kolektivního zařízení.

ABSTRACT

This text deal with school choices by parents of children who are currently visiting forest kindergarden. This thesis is offering answers on questions: which aspects play a rule and influent parents choices of preprimary and primary schools for their children. The impact of this work is offer an insight and better understanding into phenomenon of growth of forest kindergarden and also prediction of the possible development of this institution in the future. This work recognize parents as policy active participants who are by their school choices reacting on broadly available offers from educational system. Content of this thesis

is also distinction of three types of kindergarden which were recognised. Inside this different forest kindergarden were observed three atypic communities following different values and ways of life. The impact of this work is better understanding of what parents really want, what they ask and desire to get from the educational system and how they react when they can not meet their needs and preferences in the offers from educational system.

KLÍČOVÁ SLOVA:

vzdělávací politika, předškolní vzdělávání, lesní školky, mateřské školy, alternativní vzdělávání, veřejně politický aktér, občanská společnost, rodiče, teorie preferencí, teorie volby, teorie investice do raného vzdělávání

KEYWORDS:

educational policy, preprimary education, forest kindergarden, kindergarden, alternative education, public policy actor, civil society, parents, theory of preferences, theory of choice, theory of investition into early childhood education

Rozsah práce: 164 849 znaků

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti pro účely výzkumu a studia.

V Praze dne 30. prosince 2015

Tereza Štanclová

Obsah

1. ÚVOD:	9
2. VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU:	10
2.1. Investice do raného vzdělávání	11
2.2. Preprimární vzdělávání	13
2.3. Vzdělávací politika v posledních letech	14
2.4. Alternativní vzdělávání, lesní školka	15
3. CÍLE VÝZKUMU:	16
3.1. VÝZKUMNÉ OTÁZKY:	16
4. DATA A METODY VÝZKUMU:	17
4.1. Analýza dat	18
4.2. Příprava výzkumného nástroje	18
5. LEGISLATIVNÍ OPATŘENÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR A NÁSTUP POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	21
5.1. ORGANIZACE ZÁPISU DÍTĚTE DO KONKRÉTNÍHO ZAŘÍZENÍ	21
5.2. LOGIKA PŘIJÍMÁNÍ ŽÁKŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL	22
5.3. ZAŘÍZENÍ SPÁDOVÝCH OBVODŮ JAKO VARIANTA, KAM DÍTĚ ZAPSAT K PŘEDŠKOLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	23
5.4. ALTERNATIVY ZAŘÍZENÍ, Z KTERÝCH RODIČE MOHOU VYBÍRAT	24
5.5. DOSTUPNÉ ALTERNATIVY PŘEDŠKOLNÍCH ZAŘÍZENÍ	24
5.6. DOSTUPNOST PREPRIMÁRNÍCH ZAŘÍZENÍ A KAPACITY MATEŘSKÝCH ŠKOL 25	
6. LESNÍ ŠKOLKY	27
6.1. Lesní školky, historie	28
6.2. KVALITA VZDĚLÁVACÍCH SLUŽEB	30
7. RODIČE JAKO VEŘEJNĚ POLITIČTÍ AKTÉŘI	31
7.1. VÝBĚR VZDĚLÁVACÍHO ZAŘÍZENÍ	33
7.2. OČEKÁVÁNÍ RODIČŮ	39
8. ANALYTICKÁ ČÁST	41
8.1. STRUKTURA ANALYTICKÉ ČÁSTI PRÁCE	41
8.2. CHARAKTERISTIKA SPOLEČNÝCH ZNAKŮ, KTERÉ RODIČE DĚTÍ Z LESNÍCH ŠKOLEK VYKAZOVALI	43
8.3. SEZNÁMENÍ RODIČŮ S VARIANTOU VZDĚLÁVAT DĚTI V LESNÍ ŠKOLCE	45
8.4. FAKTORY MAJÍCÍ VLIV NA ZÁPIS DÍTĚTE DO LESNÍ ŠKOLKY	46

8.5.	STRATEGIE PŘÍPRAVY NA PŘESTUP Z LESNÍ ŠKOLKY DO PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A OBAVY SPOJENÉ S PŘESTUPEM MEZI VZDĚLÁVACÍMI ZAŘÍZENÍMI.....	54
8.6.	STRATEGIE VYVÍJENÉ ZA ÚČELEM USNADNIT DÍTĚTI Z LESNÍ ŠKOLKY PŘESTUP DO PRVNÍ TŘÍDY	56
8.7.	PŘESTUP NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU	58
8.8.	MOTIVY LESNÍ ŠKOLKY ZAKLÁDAT, JEJICH PRACOVNÍCI A POVAHA KOMUNIT UVNITŘ.....	60
8.9.	SUBKULTURY LESNÍCH ŠKOLEK.....	62
9.	ODLIŠNOSTI MEZI POZOROVANÝMI ZAŘÍZENÍMI LESNÍCH ŠKOLEK	63
9.1.	VENKOVSKÁ LESNÍ ŠKOLKA	71
9.2.	ŠKOLKA PRO FILOZOFII LESNÍ PEDAGOGIKY	72
9.3.	LESNÍ ŠKOLKA ŘEŠÍCÍ NEDOSTATEČNÉ KAPACITY STÁTNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL	73
10.	RODIČE DĚTÍ Z LESNÍCH ŠKOLEK JAKO AKTÉŘI VĚŘEJNÉ POLITIKY.....	76
11.	ZÁVĚR.....	77
12.	SUMMARY.....	79
13.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:.....	81
14.	SEZNAM TABULEK:.....	91
15.	PŘÍLOHY:.....	Chyba! Záložka není definována.
15.1.	Informovaný souhlas s rozhovorem a jeho užitím v rámci výzkumu Přechod dětí z lesních školek do prvních tříd základních škol.....	Chyba! Záložka není definována.
15.2.	Příloha č. 2 Výzkumný nástroj-dotazník.....	Chyba! Záložka není definována.

1. ÚVOD

Vzdělávání dětí v raném věku je velice důležité a dle dostupných výzkumů nejvíce ovlivňuje budoucí život jedince. Kvalita poskytnuté edukace a rozvoje dítěte v prvních letech života se přitom nevztahuje pouze k budoucí dráze jeho vzdělávání či následnému profesnímu uplatnění, ale souvisí s kvalitou života vůbec (Schweinhart, Montie, Xiang, Barnett, Bellfield, Nores 2005). *“Položí-li se pevné základy vzdělávání v raném dětství, další učení, které pak s vysokou pravděpodobností bude pokračovat po celý život, je účinnější. Dobré základy také snižují riziko předčasného ukončení školní docházky, zvyšují vyrovnanost výsledků vzdělávání, snižují náklady, které nese společnost v souvislosti s promarněním talentů a omezují veřejné výdaje na sociální, zdravotní, a dokonce i soudní systém.”* (COM: 2011, 66)

Ve své magisterské práci bych proto ráda věnovala pozornost rozhodovacímu procesu rodičů při volbě typu vzdělávacího zařízení pro své dítě. Snahou bude identifikovat faktory/ kritéria, které ovlivní výběr mateřské školy a volbu školy základní.

Zkoumanou problematikou této práce je tedy proces výběru vzdělávacích institucí v raném věku dítěte, analýza preferencí rodičů a jejich očekávání od poptávaného vzdělávání. Pozornost věnuji kritériím volby rodičů, kteří své dítě v předškolním věku umístili do mateřské školy s alternativním vzdělávacím programem, konkrétně lesní školky, resp. lesní třídy. Důvodem k užší specializaci mé práce na hodnotová východiska rodičů předškoláků z alternativních vzdělávacích zařízení, je snaha nabídnout odpověď na poměrně mladý fenomén rozvoje lesních školek. Ráda bych zjistila důvody a motivace, které tento jev provází, a identifikovala blíže poptávku této skupiny občanů po vzdělávacích službách. V současné době se můžeme setkávat s vzdělávacím konceptem v duchu environmentální výchovy v lesní školkách, ovšem zatím nebyla uspokojena poptávka také po primárním vzdělávání vyznávajícím obdobnou filosofii - snad i proto, že přechod dětí z lesních školek do vzdělávacích zařízení s běžným výukovým programem a následná adaptace dětí na prostředí a podmínky značně odlišné vzbuzují otázky širší veřejnosti (Valkounová: 2014). Od expertů z oboru majících zkušenosti s takovýmto přestupem mezi zařízeními ovšem zaznívá, že bezproblémový přechod a adaptace v jiných systémech je možný. Tereza Valkounová, předsedkyně Asociace lesních MŠ, tvrzení opodstatňuje tím, že programy lesních školek a běžných ZŠ se sice zpravidla značně liší, ovšem potřeby dětí v jednotlivých vývojových fázích také, a tedy potřeba prostoru pro volný pohyb, objevování a přetváření okolí v raných fázích života je v období sedmi let dítěte zpravidla překonána a dítě samo vyžaduje jiný způsob práce a má i jiné potřeby (Valkounová: 2014). Vstup do školy je odborníky (Matějček: 2007, Brierley: 2000, Niesel, Griebler: 200) obecně spatřován jako

významná změna pro všechny děti nastupující do školních lavic. Právě odhalení důvodů k zápisu dítěte do lesní školky, zjištění hodnot, preferencí a očekávání rodičů od vzdělávání a popis procesu volby školy základní může nabídnout odpověď na otázku, zda zajištění také nabídky primární edukace v duchu lesní pedagogiky má do budoucna potenciál dalšího rozvoje.

Ve své práci budu usilovat o analýzu rozhodovacího procesu rodičů v českém vzdělávacím systému, který od 90. let umožňuje zákonným zástupcům budoucích školáků volit typ vzdělávacího zařízení dle jejich kritérií a preferencí. Cílem práce je pak poskytnout odpověď na otázku týkající se postoje rodičů k aktivnímu občanství, kdy jsou oprávněni nejen k volbám v rámci systému, ale i k následnému přímému či nepřímému ovlivňování vzdělávacího procesu svých dětí právě skrze své postoje a chování. Rodiče a mladé rodiny představují skupinu občanů, na které se zaměřují i mnohé volební kampaně politických stran a představují jistě silný hlas lidu, kterému je třeba naslouchat. Záměrem mé práce je proto současně analyzovat míru flexibility vzdělávací politiky a vzdělávacích zařízení odpovídat na požadavky a preference rodičů - občanů a klientů škol. Přínos prostudování této problematiky vidím i v možnosti nabídnout politickým lídrům a tvůrcům veřejné politiky vysvětlení, čemu skutečně potenciální voliči přikládají důležitost a která témata mohou přitáhnout pozornost možných podporovatelů. Neboť nesprávné pochopení jevů ve společnosti může vést k mylným politickým interpretacím. Ráda bych nabídla odpověď na fenomén početního nárůstu lesních klubů a mateřských škol v ČR předložením konkrétních intencí, které tento jev způsobují. Též bych ráda identifikovala faktory, které vedou rodiče k zápisu dětí právě do lesních školek.

2. VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Tato práce bude vycházet z ideje společnosti vědění tak, jak ji chápe a vysvětluje např. Veselý (2004), který uvádí: „*Zatímco základními konstitutivními prvky moderní společnosti byl fyzický kapitál, množství lidské práce a průmysl [...], v současné době jsme svědky transformace ke společnosti, ve které se klíčovým faktorem produkce stává vědění*“ (2004, 434). Tento argument je oporou mé práce, neboť z něj zcela jednoznačně vyplývá, jak důležitou roli vzdělávací proces představuje. Sociální aspekt vzdělávání zdůrazňuje řada odborných textů. Uvedme například Tomeše (2011, 68): „*Výsledek procesu vzdělávání předurčuje sociální status člověka. V současné době je předpokladem pro úspěšnou účast na trhu práce, tj. má sociální dopady na postavení člověka ve společnosti.*“

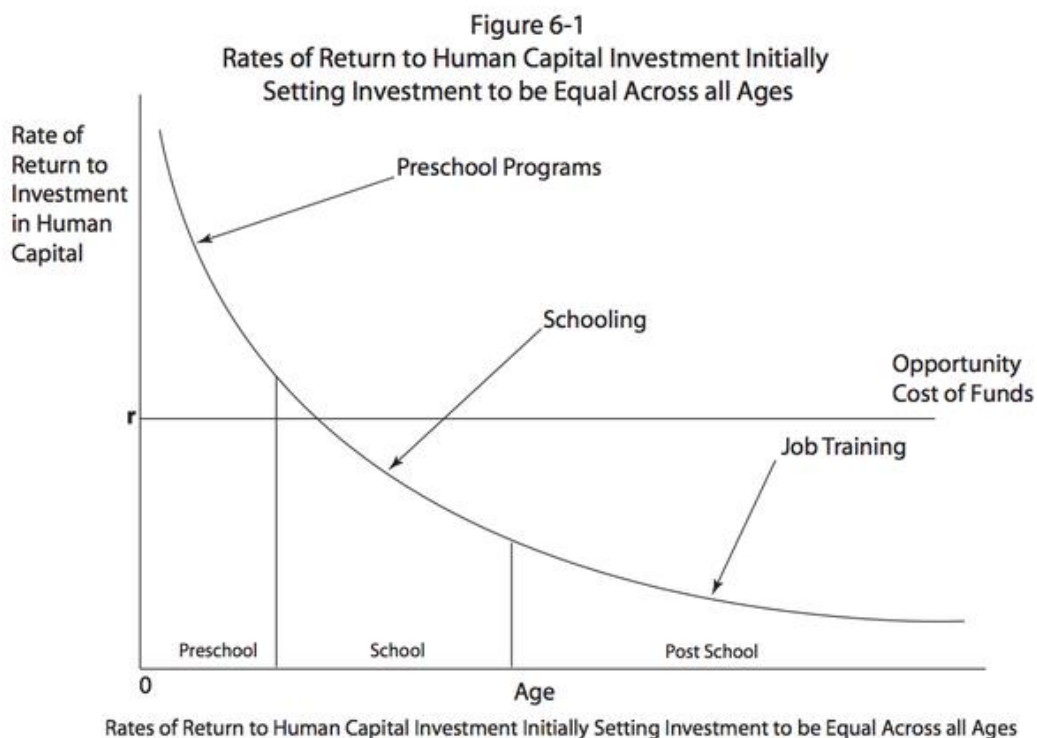
2.1. Investice do raného vzdělávání

Silnou teoretickou oporou této práce je **teorie investice do raného vzdělávání**.

Podrobněji se přitom věnuji investicím do raného vzdělávání, které asi nejrozsáhleji rozpracoval ekonom Heckman ve své práci oceněné Nobelovou cenou.

Cílem práce je demonstrace efektů právě raného vzdělávání, kdy investice vynaložené do edukace v předškolním věku mají nejvyšší výnosnost a nejdříveji ovlivňují budoucí život jedince, ale i širší společnosti. Níže uvádím tzv. Heckmanovu křivku, která blíže ilustruje investice do vzdělávání dle toho, v jaké fázi vzdělávacího procesu byly vynaloženy.

Tab. č. 1 Ekonomické vyjádření investic do vzdělávání



Zdroj: Heckman, James: nedatováno, 52

Investice do vzdělávání mohou mít vysokou návratnost v budoucnu, kdy se to nedotkne pouze těch dětí, do kterých je investováno, ale bude to mít významný vliv i na děti těchto dětí (Heckman, Masterov 2007: 5, 12). Proto funkcí školy je i zajištění jisté systémové kontroly případně nesaturující výchovy v domácím prostředí (Kuchařová: 2009). Rodiče jsou totiž zcela oprávněni vychovávat děti v hodnotách, které sami vyznávají, a stále hrají primární roli v procesu formování dítěte, avšak školské instituce jsou jakousi prodlouženou rukou státu a svým působením dítě socializují způsobem, aby ve školách vyrůstali řádní občané státu stimulující jeho progres a ekonomiku. V mnoha teoretických pracích (viz např. Illich) je právě role školských institucí shledávána jako politický nástroj, který ideologii státu deleguje na své občany v raném věku.

Významným determinantem úspěchu raného vzdělávání a jeho avizovaných benefitů je zejména nízký věk příjemce. Čím včasější intervence je, tím roste její užitek nejen pro jedince ale i širší společnost. Dobře zvolené vzdělávání vyhovující individuálním požadavkům a potřebám dítěte také doplňuje případné nedostatky rodinné výchovy (Heckman 2008: 49, 50).

Právě včasná intervence vede do budoucna k nižší kriminalitě, větší soběstačnosti a nezávislosti na sociálním státu, vyšší zaměstnanosti, ale i vyšší kvalitě života (Heckman, Masterov 2007: 5, 12).

Ovšem nejen Heckmanovy výstupy oceněné Nobelovou cenou, ale i práce řady dalších ekonomů poukazují na rané vzdělávání jako na klíčový faktor ovlivňující makro i mikro ekonomiku. Vysvětlení, proč se historicky měnil a mění obsah vzdělávání, je spatřováno ve smyslu formovat pracovní sílu, jež je schopna se uplatnit na trhu práce (Průcha: 2004, 13). Bohm Bawerk (1991) vidí vzdělávání jako statek, kdy je jeho hodnota definována jeho užitekem.

„Zejména v poslední době se vedou diskuse o tom, co je vzdělanostním minimem v situaci, v níž je třeba mobilizovat zdroje k ekonomickému, kulturnímu, sociálnímu vývoji společnosti v globální soutěži, prosadit se v ní a nezůstat nezaměstnaný.“ (Kota: 2007 , 34)

Má práce spadá do oblasti veřejné politiky, která zahrnuje aktivity a rozhodnutí vlády a dalších aktérů, které ovlivňují život široké společnosti.

Zabývám se také politikou vzdělávací, nelze tudíž vynechat legislativní změny, které přinesl nový politický režim. Do roku 1990 bylo vzdělávání v České republice zcela centralizované. Mezi strategické dokumenty, které se od devadesátých let nejuceleněji

zabývají oblastí vzdělávání patří *Národní program rozvoje vzdělávání České republiky – Bílá kniha* a na ni navazující *Dlouhodobé záměry vzdělávání*. Právě *Bílá kniha* byla převratem koncepce vzdělávání a představovala asi největšího nositele změn. *Bílá kniha* s sebou přinesla mnohé inovace – kromě výrazné decentralizace zejména regionálního školství podstatně vzrostla autonomie škol a vznikl prostor pro inovace a participaci aktérů. *Školský zákon (č. 561/2004 Sb.)* pak představuje právní dokument, který je zřejmě nejdůležitější v oblasti školství.

2.2. Preprimární vzdělávání

Věnují-li se preprimárnímu vzdělávání, je třeba rovněž zmínit, že historicky byla hodnota vzdělávání v raném věku dítěte a funkce mateřských škol coby kompetentních vzdělávacích zařízení poškozena. Na mysli mám státní politiku totalitního režimu, který z mateřských škol učinil politický nástroj sledující maximální zaměstnatelnost rodičů – především tedy umožněním včasného návratu matek na trh práce. Právě výklad role předškolních zařízení spíše optikou rodinné politiky sledující slučování pracovních a rodičovských rolí ovlivnil vnímání předškolní výchovy širší veřejnosti spíše coby zajištění hlídání a základní péče o děti zaměstnaných rodičů. Je přitom zarážející, že i v odborné literatuře věnující se sociální politice je toto chápání preprimárních institucí stále předkládáno (Krebs: 2010). Analyzujeme-li pak různé strategické dokumenty České republiky, které se věnují preprimárním zařízením, zpravidla jsme konfrontováni s výkladem, že tato zařízení spadají do kompetencí rodinné politiky, a tedy gesce MPSV (Kuchařová: 2009). Takovéto chápání je zcela opodstatněné, hovoříme-li o zařízeních věnujících se zejména péči o děti mladší tří let, což jsou především jesle, kterých je však v současné době velmi málo. Mateřské školy ovšem spadají již zcela právoplatně pod kompetence Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, a tedy do oblasti politiky vzdělávací, nikoli rodinné. I tento jev zaměňování funkce školek – tedy zaměňování vzdělávací funkce za prorodinná opatření sledující skloubení rodičovských a pracovních rolí – se zcela opodstatněně může odrážet na kvalitě služeb, které předškolní zařízení nabízejí. Namísto vnímání těchto institucí jako vzdělávacích zařízení, jsou totiž neprávem chápány coby poskytovatelé péče o děti zaměstnaných rodičů.

2.3. Vzdělávací politika v posledních letech

Hovořili jsme dříve o teorii investice do raného vzdělávání, je třeba také zmínit, že právě podoba vzdělávání, jeho úroveň a nabízená kvalita se odráží na tom, jaké benefity si příjemce odnáší.

Je proto třeba uvážit snahu politiky posledních let, která sleduje logiku vzdělávání právě coby investice do kvality budoucího života jedince i širší společnosti a v této konotaci usiluje o rovnost ve vzdělávání. Takovým příkladem byla například *Lisabonská smlouva*, vyzývající členské státy EU k přizvání do vzdělávání alespoň 90% dětí starších tří let. Výsledkem byla snaha sledovat zejména kapacity předškolních zařízení, nikoli také kvalitu vzdělávacích programů. Tento trend je jistě šlechetným gestem přizvat k vzdělávání širokou veřejnost, zvláště děti z méně saturujícího sociálního prostředí, a neodpírat jim benefity ze vzdělávání v tak důležitém a život formujícím stadiu. Ovšem na straně druhé hrozí nárůst těžkopádnosti, rigidnosti a přílišné uniformity systému, což nese riziko snížené motivace rodičů zajímat se o předškolní vzdělávání a poptávat ho. Na místo toho je předškolní vzdělávání chápáno jako péče státu o mladou rodinu, nikoli jako hodnota, o kterou je třeba se zajímat, případně investovat určitý kapitál rodiny k jejímu dosažení (ať již materiální nebo třeba časový).

Pozornost své studie věnuji předškolnímu, respektive preprimárnímu vzdělávání dětí ve věku 3 až 6 let dle klasifikace UNESCO (UNESCO 2012: 25 – 29), které třídí vzdělání dle věku edukované osoby na několik stupňů. Pro účely této práce budu pracovat se stupněm ISCED 0 – který je dále dělen na dva druhy dle věku dětí:

* Vzdělávací rozvoj v raném dětství, které je určeno dětem od narození do 2 let.

* Preprimární vzdělávání, jehož cílovou skupinou jsou děti od 3 let až do doby, kdy nastupují do vzdělávání primárního (stupeň ISCED 1), které je zaměřeno na získávání základních dovedností v čtení, psaní a matematice. Konec stupně 0 se tak obvykle pohybuje kolem 6 let věku dítěte.

Jak jsem již zmínila, pozornost této práce bude zaměřena právě na vzdělávání dětí ve věku kolem šesti let, kdy zpravidla završují docházku do předškolních vzdělávacích zařízení a připravují se na vstup do prvních tříd základních škol. Loudová Stralczynská (2012) uvádí, že vzdělávání v raném dětství obvykle nebývá ani považováno za součást vzdělávacích systémů, ovšem preprimární výchova už zpravidla ano – na základě tohoto tvrzení tak může být tato práce řazena do sektoru vzdělávací politiky. **Předškolní/ preprimární vzdělávání**

je v České Republice koncipováno jako nepovinné (ač současný politický diskurz se zabývá otázkou povinné předškolní přípravy v posledním roce před samotným nástupem na základní stupeň škol).

2.4. Alternativní vzdělávání, lesní školka

Pro účely této práce budu pracovat s pojmem „alternativní předškolní vzdělávání“, konkrétně pak s označením „lesní školka“. S ohledem na stávající výše zmíněná legislativní opatření v České republice, která neumožňují zřizovat tato zařízení určená dětem předškolního mladšího věku (ISCED 0) jako veřejná, budeme pod tímto označením rozumět soukromá předškolní zařízení, která se hlásí k vzdělávání dětí v přírodním/ venkovním prostředí a sledují filozofii environmentální výchovy a ekopsychologie.

Co se týče pojmu **alternativní vzdělávání**, ráda bych dále nastínila výklad kritéria „alternativnost“ tak, jak jej uvádí Průcha, neboť okolo tohoto pojmu vzniká terminologický chaos: *„neztotožňujeme pojem „alternativní škola“ pouze se soukromými školami nebo těmi, které se za alternativní přímo označují (reformní školy), nýbrž chápeme jej široce, jako všechny školy vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol.“* (Průcha: 2004, 21). Standardní školy přitom zastupují většinou zavedenou normu a ty školy, které jsou od tohoto vzoru nějak atypické, lze považovat za „alternativní“.

Zároveň bych ráda upřesnila **užívání pojmů pedagog, průvodce, lektor či pracovník lesní školky**, které budou v této práci vzájemně zaměňovány. Důvodem je nejednotné označování osob, které děti v lesních třídách vzdělávají - někde se vžil pojem lektor, jinde průvodce nebo pedagog - obvykle tato pojmová nejednoznačnost pramení ze skutečnosti, že se zřídka jedná o osoby s pedagogickým profesním profilem.

3. CÍLE VÝZKUMU

V rámci této práce jsem si vytyčila několik cílů, které by měly být informačně přínosné pro oblast sociální a vzdělávací politiky:

- Popsat, jakým způsobem reagují rodiče dětí z lesních školek, na aktuální stav vzdělávacího systému a na možnosti, které jim jsou v rámci preprimárního vzdělávání nabízeny a dostupné.
- Zjistit očekávání rodičů dětí z lesních školek, která mají vzhledem k vzdělávacímu systému.
- Zhodnotit, jaká jsou klíčová kritéria výběru vzdělávacího zařízení rodičů dětí z lesních školek.
- Odpovědět na otázky, proč jsou lesní školky zakládány a proč dochází k jejich početnímu nárůstu.

3.1. VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V rámci výzkumu budu hledat odpovědi na takto zformulované otázky:

- Jakým způsobem reagují rodiče, na nabízené služby vzdělávacího systému, které nespĺňují jejich očekávání?
- Jaký životní styl rodiče dětí z lesních školek zastávají?
- Jaké jsou z pohledu rodičů dětí z lesních školek nejdůležitější faktory ovlivňující výběr vzdělávacího zařízení?
- Kterých informačních zdrojů/ kanálů rodiče dětí z lesních školek využívají při rozhodování, do kterého zařízení své dítě zapíše?
- Jak se liší hodnotové preference rodičů dětí z lesních školek při výběru školy mateřské a základní?
- Jaké důvody vedly rodiče dětí z lesních školek k výběru alternativní školky?
- Obávají se rodiče přechodu z lesní školky na základní školu se standardním vzdělávacím programem?
- Připravují rodiče děti nějakým způsobem na přechod z lesní školky na základní školu a případně, jaké strategie usnadňující dítěti nástup do jiného typu zařízení volí?

- Existují bariéry, které by rodičům dětí z lesních školek bránily v umístění potomka v preferovaném vzdělávacím zařízení?
- Jak zřizovatelé lesních školek odůvodňují založení provozovaného zařízení?
- Jakým způsobem lze charakterizovat sociální skupiny uvnitř lesních školek?
- Jakým způsobem si můžeme vysvětlit jev zakládání lesních školek na našem území a jejich početní nárůst v posledních letech?
- Jaký je potenciál budoucího rozvoje vzdělávacího konceptu lesních mateřských škol v České republice?

4. DATA A METODY VÝZKUMU

Tento výzkum pracuje jak s primárními, tak sekundárními zdroji. Výzkumné šetření je provedeno kvalitativní metodologií. Kvalitativní přístup byl zvolen s ohledem na povahu zkoumané problematiky, kdy cílem práce je odhalit postoje a hodnoty jednotlivých aktérů a skrze provedenou zjištění poskytnout odpovědi na výzkumné otázky. Dle Strausse a Corbinové (1999) právě kvalitativní sběr dat disponuje možností blíže pochopit pozorované jevy ve společnosti. V mém případě takovým studovaným jevem je existence a početní růst lesních školek a odhalení důvodů, které vedou rodiče k zápisu dětí do těchto zařízení. Kvalitativní výzkum nám umožňuje lépe porozumět povaze problematiky, ovšem nelze jeho výstupy zobecňovat, a je tedy nutné pamatovat, že zjištění hovoří jen pro daný výzkumný vzorek (Hendl: 2005). Mezi omezení této práce patří tedy nemožnost abstrahovat provedenou zjištění širěji mimo můj výzkumný vzorek, pro který jsou platná.

Zkoumanými aktéry (**cílovou populací**) na které se v rozmezí této práce zaměřuji a které dále podrobuji analýze, jsou tedy rodiče dětí navštěvujících lesní školky. **Výzkumný vzorek** dotázaných rodičů čítá 26 respondentů.

Výběr respondentů byl proveden účelově na základě oslovení náhodně vybraných lesních školek s žádostí o spolupráci v navazování kontaktů s rodiči, a to za účelem získání jejich souhlasu s účastí v šetření pro potřeby mé diplomové práce. V rámci sběru dat jsem využila **metody řízených polostrukturovaných rozhovorů** vedených s rodiči dětí z lesních školek. Pro podporu argumentace závěrů byly provedeny i **expertní rozhovory** s pedagogy lesních tříd a provozovateli lesních školek.

Za účelem ověření předpokladu odlišných preferencí, hodnot a postojů rodičů dětí z lesních školek byly provedeny **kontrolní rozhovory** s rodiči dětí z běžných mateřských škol. Pořízené rozhovory byly nahrávány, přepisovány, kódovány, analyzovány a interpretovány.

Celkem bylo pořízeno 31 rozhovorů.

4.1. Analýza dat

Po finálním získání všech kvalitativních dat jsem při jejich zpracování postupovala dle doporučení Ritchieho a Lewise (2005), kteří samotnou analýzu dat selektují do tří kroků. Takovými kroky jsou třídění dat, jejich bližší popis a následně poskytnutí vysvětlení pozorovaných vztahů. tímto způsobem jsem tedy svá data také zpracovávala a analyzovala, kdy vyvstanula témata, která byla identifikována a označena pracovními názvy (labele). Dále v analytické části práce jsem takto pojmenovaná a identifikovaná témata blíže rozebrala. Tak jak metoda zároveň doporučuje jsem se k datům průběžně vracela a svá zjištění doplňovala dokud nebyly saturovány výzkumné otázky.

4.2. Příprava výzkumného nástroje.

V rámci samotného předvýzkumu (Hendl: 2005) jsem po dobu roku a půl pravidelně (zpravidla několikrát týdně) docházela do tří lesních mateřských škol na stáž a pracovala co by průvodce. Cílem předvýzkumu bylo nejen zajištění kontaktů pro plánovaný sběr dat ale i skrze přímé pozorování možnost sestavit co nejlépe výzkumný nástroj (scénář rozhovoru), který by skutečně vedl k poptávaným zjištěním. Jedním z navštěvovaných zařízení byla lesní školka na území hlavního města Prahy, která je vůbec zakladatelem lesních klubů v České republice. Dalšími navštěvovanými zařízeními byl lesní klub nacházející se nedaleko velkoměsta a lesní klub situovaný na moravském maloměstě. Poznání terénu z více úhlů pohledu, v různých lokalitách a v odlišných zařízeních a pozorování problematiky v praxi mi umožnilo lépe konstruovat výzkumné otázky a využít nástrojů sběru dat takovým způsobem, aby získaná data byla více validní. Jako další přínos mého pravidelného působení v jednotlivých zařízeních vidím bližší navázání kontaktu s rodiči, kteří se následně při nahrávání rozhovorů cítili méně nejistě či obezřetně a byli ochotni hovořit otevřeně a bez zábran.

V rámci sběru dat byli osloveni **rodiče dětí z lesních školek** (se zkušeností s volbou základní školy i rodiče, které finální výběr teprve čekal), kteří představovali cílovou skupinu mého šetření. Zahrnuti ve výzkumu byli i **pedagogové lesních školek a jejich zřizovatelé** s kterými byly pořizeny **expertní rozhovory**. S žádostí o rozhovor jsem se obrátila i na pět rodičů dětí zapsaných do veřejné mateřské školy s běžným vzdělávacím konceptem. Tito respondenti v mém výzkumném vzorku představovali **kontrolní skupinu** a účelem jejich zařazení do výzkumu bylo ujištění, že studovaná problematika výběru vzdělávacích zařízení z pohledu rodičů dětí navštěvujících lesní školky se liší, resp. je specifická.

Uskutečněné rozhovory v délce trvání okolo 40 minut byly pořizovány v období od října 2014 do prosince 2015. Místo pořizení nahrávek bylo zpravidla v areálu konkrétního vzdělávacího zařízení v jiném případě na smluveném místě vyhovujícím respondentovi.

Předpoklad specifického chování, životního stylu a hodnotových preferencí rodičů dětí z lesních školek opírám i mé o letité zkušenosti z preprimárních zařízení s běžným i alternativním vzdělávacím konceptem.

Z důvodu nemožnosti pořídít kompaktní nahrávku rozhovoru s některými respondenty vznikly i **polní poznámky** pořizené v lesních školkách, které jsem si vedla v situacích, kdy rozhovory byly různě narušovány a přerušovány režimem dne ve školkách a povahou samotné práce s dětmi. Potřeby dětí v těchto situacích byly z pochopitelných důvodů upřednostněny před zodpovídáním mnou kladených otázek a rozhovor se tak mnohdy protáhl do celého dne. V takových nahrávkách vznikly řady šumů a pozornost odpoutávajících ruchů, kdy nebylo ani technicky možné tyto hodinové záznamy převést do podoby adekvátního přepisu.

Kromě samotného nahrávání rozhovorů byly rodičům dětí navštěvujících lesní kluby distribuovány i **dotazníky s otevřenými otázkami**. Důvodem bylo obtížné nalezení vhodného termínu k rozhovoru s některými jedinci a zároveň přání rodičů se na výzkumu podílet. V rámci této skutečnosti tak byl sestrojen dotazník s otevřenými otázkami, který obsahem kopíroval samotný scénář rozhovoru. Dokument je obsahem příloh této práce. **Dotazníkového šetření se zúčastnilo 12 osob.**

Výpovědi respondentů uváděné v analytické části práce jsou úmyslně citovány bez stylistických úprav a zásahů z důvodu zachování vyšší autentičnosti. V rámci dodržení etiky výzkumu byla skutečná jména respondentů zaměněna. Před samotným pořizením rozhovoru

byli respondenti informováni nejen o průběhu nahrávání, ale i o právu odpovídat dle svého vlastního uvážení a možnosti rozhovor kdykoli přerušit.

V rámci studia problematiky jsem se pravidelně účastnila tematicky zaměřených konferencí, seminářů, kulatých stolů a diskusí určených odborné veřejnosti.

TAB. Č. 2: STRUKTURA RESPONDENTŮ

Respondent	Typ vzdělávacího zařízení	Pozice
Ivana	lesní školka na maloměstě	zřizovatelka, pedagog lesní školky, praxe ve státním školství, rodič
Tamara	lesní školka na maloměstě	pedagog v lesní školce, učitelská kvalifikace, rodič
Lucie	lesní školka na maloměstě	pedagog, rodič
Vilma	lesní školka na maloměstě	pedagog, rodič
Veronika	lesní školka na maloměstě	rodič
Vanda	lesní školka na maloměstě	rodič
Hana	lesní školka na maloměstě	rodič
Marie	lesní školka na maloměstě	kuchařka, rodič
Karolína	lesní školka na maloměstě	rodič
Matěj	lesní školka na maloměstě	rodič
Jana	lesní školka u velkoměsta	zřizovatel, pedagog, rodič
Petra	lesní školka u velkoměsta	pedagog, rodič
Dana	lesní školka u velkoměsta	pedagog, rodič
Pavla	lesní školka u velkoměsta	pedagog, rodič
Lenka	lesní školka ve velkoměstě	pedagog studující učitelství
Marta	lesní školka ve velkoměstě	pedagog s učitelskou kvalifikací
Ljuba	lesní školka ve velkoměstě	pedagog s učitelskou kvalifikací
Viktor	lesní školka ve velkoměstě	pedagog s učitelskou kvalifikací
Vlasta	lesní školka u velkoměsta	rodič
Lucie	lesní školka u velkoměsta	rodič
Beata	lesní školka u velkoměsta	rodič
František	lesní školka u velkoměsta	rodič
Valerie	lesní školka u velkoměsta	rodič
Martin	lesní školka u velkoměsta	rodič
Bibiána	lesní školka u velkoměsta	rodič
Mariana	státní běžná MŠ u velkoměsta	ředitelka
Rozárie	státní běžná MŠ u velkoměsta	pedagog
Gábina	státní běžná MŠ u velkoměsta	pedagog
Monika	státní běžná MŠ u velkoměsta	rodič
Miluše	státní běžná MŠ u velkoměsta	rodič
Květa	státní běžná MŠ u velkoměsta	rodič
Kamila	státní běžná MŠ u velkoměsta	rodič
Johana	státní běžná MŠ u velkoměsta	rodič

Zpracoval autor

5. LEGISLATIVNÍ OPATŘENÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR A NÁSTUP POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Předškolní vzdělávání v České republice je vymezeno *Školským zákonem* (č. 561/2004 Sb.), který ve své druhé části (§33 až §35) předkládá cíle, mimo jiné definované jako tvorbu základních předpokladů pro pokračování ve vzdělávání a jako nástroj umožňující vyrovnávat se s nerovnostmi vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání. Zároveň předkládá podmínky jeho organizace.

České školství je poměrně specifické právě oddělením preprimárního a primárního vzdělávání, která probíhají pod různými institucemi. Porovnávat lze zejména se západními zeměmi EU, kde je již předškolní příprava obvykle vklíněna do systému primární edukace žáků a samotný přechod z jednoho stupně vzdělávání k dalšímu je zjednodušený a méně stresující jak pro dítě, tak i pro rodiče. I proto je jistě důležité věnovat pozornost procesu výběru školských zařízení pohledem českých rodičů, neboť náš školský systém se v mnohém odlišuje od zahraničních systémů, a není tedy relevantní obracet se na výstupy z šetření, která probíhala na úrovni jiných států. Přitom právě výběr vzdělávacích institucí v raném věku dítěte je zcela zásadním rozhodnutím, které startuje budoucí vzdělávací dráhu dítěte. Dalším z důvodů, proč se zaměřit na výběr škol v raném věku dětí je i skutečnost, že je poměrně dobře popsána strategie voleb při přestupu ze základních či středních škol na stupeň vyšší (uveďme např. Rabušicová, Šedřová, Čiháček, Trnková: 2004), ovšem jen malá pozornost je věnována důležitosti výběru školských zařízení v raném věku dětí, ve věku, který je klíčový k nastartování nejen úspěšného vzdělávacího procesu, ale i období, které má dlouhodobý dopad na život jedince (Heckman: nedatováno).

5.1. ORGANIZACE ZÁPISU DÍTĚTE DO KONKRÉTNÍHO ZAŘÍZENÍ

V současnosti je volba předškolního zařízení na rodičích a je dobrovolná. Vzdělávání v zařízení je přednostně učeno dětem ve věku od tří do šesti let a nevzniká na něj právní nárok, v případě volných kapacit lze umístit i děti mladšího věku, ovšem děti starší jsou upřednostněny. V případě, že dítěti v posledním roce před samotným nástupem do první třídy není z kapacitních důvodů zařízení umožněn zápis ve spádovém zařízení, je městská část povinna zajistit místo v zařízení jiném. Zákonní zástupci dítěte mohou přitom podat přihlášku do více zařízení. Postup pro zápis do mateřské školy spočívá v předložení

vyplněné přihlášky, evidenčního a rodného listu dítěte a dále průkazu totožnosti zákonného zástupce. Rozhodnutí o přijetí dítěte vydává ředitel zařízení a v případě přijetí dítěte jsou rodiče/ jeho zákonní zástupci povinni potvrdit svůj zájem o zápis do vybraného zařízení. Pakliže tak neučiní ve stanovené lhůtě, zařízení postupuje vzniklé volné místo dalším žadatelům.

Zápis do prvních tříd základních škol probíhá obdobným způsobem a dle současných legislativních opatření je rodičům ukládána povinnost zapsat své dítě ke školní docházce do vybraného vzdělávacího zařízení ke dni, kdy dítě (dle platného znění Školského zákona § 36 odst. 3) dosáhne věku šesti let, pokud mu není umožněn odklad. Odklad dle § 37 Školského zákona č. 561/2004 Sb. uděluje dítěti na základě písemné žádosti rodičů a doloženého doporučujícího posouzení školského poradenského zařízení nebo odborného lékaře ředitel základní školy. Odklad školní zralosti je však nutné doložit posudky a vyjádřením specialistů a nástup do vzdělávacího zařízení lze odložit maximálně do věku osmi let.

Naopak je umožněno nastoupit povinnou školní docházku i před dovršením šesti let dítěte, avšak na písemnou žádost rodičů a s připojeným doporučením pedagogicko - psychologického pracoviště. Pakliže se jedná o dobrovolný zápis nadaných dětí, které budou do konce kalendářního roku pětileté, je nutný nejen posudek pedagogicko - psychologického pracoviště, ale i doporučení odborného lékaře.

5.2. LOGIKA PŘIJÍMÁNÍ ŽÁKŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Na místo v předškolním zařízení nevzniká právní nárok, takové vzdělávání je legislativně opatřeno stále jen jako doporučené a dobrovolné. Místa mateřských škol však přednostně obsazují právě děti starší, chystající se k zápisu do povinné školní docházky. *„Právo na předškolní vzdělávání mají pouze děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. V případě, že je nelze z kapacitních důvodů přijmout, má obec, ve které má dítě místo trvalého pobytu, povinnost zajistit mu místo v jiné mateřské škole.“* (MŠMT 2015) Výběrovým kritériem ředitelů je pak nejen trvalé bydliště dětí (které tedy adresně náleží ke konkrétnímu vzdělávacímu zařízení, a jsou tak upřednostněny před žadateli z jiných obvodů), ale i datum jejich narození. Samotné podmínky zápisu a faktory, ke kterým se přihlíží, jsou stanoveny ředitelem zařízení, jedná se např. o přihlížení ke skutečnosti, že v konkrétním zařízení je již zapsán sourozenec. *„Bez úplaty je poskytováno vzdělávání dětí v mateřských školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí, které navštěvují poslední ročník mateřské školy (tj. dětem, které v daném školním roce dovrší věku šesti let*

nebo jim byl udělen odklad školní docházky) po dobu nejvýše 12 měsíců. U dětí s uděleným odkladem je nutné sledovat, zda se již vzdělávaly a po dobu kolika měsíců.“ (MŠMT 2015).

5.3. ZAŘÍZENÍ SPÁDOVÝCH OBVODŮ JAKO VARIANTA, KAM DÍTĚ ZAPSAT K PŘEDŠKOLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

Samotný výběr zařízení může nejistým rodičům usnadňovat místo jejich trvalého bydliště, které zajišťuje přijetí dítěte v zařízení příslušného spádového obvodu.

Dle dostupných zdrojů dat (Kuchařová: 2009) (Kropáčková: 2008) (Benišková: 2007) (Rýdl: 1993) je právě lokalita školy a její spádovost stále pro většinu rodičů rozhodující a asi 70% (Vágnerová: 2007) rodičů zapiše své dítě právě v této škole. (Provedený předvýzkum mi tato data plně potvrdil, neboť lokalita zařízení, ať již předškolního či školního, se jeví jako rozhodující faktor.) Na problematiku spádovosti tak lze nazírat jako na nástroj, který usnadňuje rodičům proces výběru zařízení, neboť ke každé adrese existuje školské zařízení, které je povinno přednostně dítě umístit. Na straně druhé si někteří rodiče stěžují na vznikající diskriminaci, kdy například jejich dítě nemůže být s ohledem na příslušnost k jinému spádovému obvodu upřednostněno při zápise na preferovanější škole, která může představovat atraktivnější volbu skýtající lepší renomé školy, pestřejší vzdělávací program, menší míru šikany, kvalifikovanější pedagogický sbor, širší nabídku zájmových volnočasových aktivit etc. Jak uvádí ve svém článku Eva Pospíšilová Kočárková v korespondenci k výše zmíněnému problému: *„rodiče se často uchylují k tomu, že přehlašují svému dítěti trvalé bydliště do spádové oblasti preferované školy“* (2014, 29).

Samotná logika vzniku institutu „spádových obvodů“ je pak v předcházení infrastrukturním kolapsům či vzniku sociálně vyloučených lokalit. Spádové obvody jsou přitom měnné v čase a odpovídají stavu stávající infrastruktury, zabydlenosti a sociodemografickým charakteristikám dané lokality. Rolí spádových vyhlášek je tak regulační funkce a jejich účelem pak je rovnoměrné zaplnění kapacit všech škol.

5.4. ALTERNATIVY ZAŘÍZENÍ, Z KTERÝCH RODIČE MOHOU VYBÍRAT

Jak bylo zmíněno: „*Předškolní vzdělávání není povinné, ale pro budoucí vzdělávání má pobyt v zařízení zpravidla pozitivní význam.* (Krylová: 2012, 15) S tímto vědomím by měly být prováděny i volby rodičů při zvažování, kam své dítě zapíše. „*V dnešní době (...) máme celou škálu možností předškolního vzdělávání pro děti. Mezi jednotlivými mateřskými školami jsou rozdíly a rodiče mají větší možnost zvolit si zařízení dle svých potřeb a požadavků.*“ (Krylová: 2012, 15) V ČR rodiče mohou volit jak z veřejných vzdělávacích zařízení, tak z těch soukromých. Zároveň je umožněno volit mezi různými vzdělávacími programy a přístupy, které jednotlivá zařízení nabízejí.

Rodiče mohou vybírat mateřskou školu dle svého vlastního uvážení a volit přitom mohou hned z několika typů zařízení. Mateřské školy se totiž mezi sebou liší nejen tím, kdo je jejich zřizovatelem, ale i nabízeným vzdělávacím konceptem.

Jak bylo uvedeno výše, školy můžeme členit na standardní a alternativní. Pod označením standardní rozumíme školy státní, ovšem i některé alternativní školy mohou být státní, nejen soukromě vlastněné. Nestátní alternativní školy se pak dále člení na soukromé a církevní. Vyplyvá, že označení „alternativní škola“ nemusí nutně znamenat, že je financována zřizovatelem a rodiče žáků těchto škol platí školné, ale můžeme říci, že rodiče obvykle školné platí. „*Alternativnost škol spočívá v tom, že za tyto poplatky nabízejí klientům nějaké zvláštní služby, např. ve formě jiných než běžně rozšířených vzdělávacích programů.*“ Ekonomický aspekt není rozhodujícím faktorem, který by alternativnost definoval. (Průcha: 2004, 19) „*Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči...* (Schaub, Zenke: 2000, s. 28 in Průcha 18).

5.5. DOSTUPNÉ ALTERNATIVY PŘEDŠKOLNÍCH ZAŘÍZENÍ

Kromě již zmiňovaných veřejných mateřských škol s běžným vzdělávacím programem existují i zařízení nabízející specifické služby.

„*Alternativní školy jsou někdy nazývány školami hrou, protože jsou to školy s jinými metodami a organizací výuky a obvykle se skutečně snaží o přiblížení učiva formou hry,*

diskuse, problémových úkolů a podobně (...). Stejně jako na jiných školách se i zde plní rámcový vzdělávací program.“

V České republice mohou rodiče vybírat hned z řady alternativ, kterými jsou školky: Waldorfské, Montessori, Daltonské, Začít spolu, Zdravá škola, Integrovaná tematická výuka a v neposlední řadě školky Lesní.

V současné době je nejen zcela legitimní zakládat nová zařízení věnující se péči a vzdělávání dětí, ale takovéto instituce specializující se na preprimární edukaci **co do svého počtu skutečně rostou**, a to zejména ta zařízení hlásící se k alternativním vzdělávacím programům. Je proto jistě vhodné odhalit důvody, které za tímto fenoménem stojí, neboť provedená zjištění umožní samotným veřejným činitelům zodpovědět **otázky týkající se poptávky po předškolním vzdělávání**, která je v posledních letech často artikulována jako především kapacitní problém. Ovšem již nedisponujeme zjištěním, zda právě nově vznikající předškolní zařízení jen flexibilně odpovídají na poptávku rodičů po „alespoň nějakém umístění dítěte do kolektivu v reakci na naplněné kapacity veřejných mateřských škol“, nebo zda zrcadlí spíše zájem rodičů o specifický alternativní vzdělávací koncept. Dvořák tvrdí, že: *„Nedůvěra ve schopnost vzdělávacího systému poskytnout vzdělávání podle představ rodičů vede k tomu, že rodiče, kteří by teoreticky mohli svou participací ovlivnit veřejnou školu, raději volí opt out, volí nestátní školu a v poslední době zakládají školy vlastní. Jde o jev mediálně velmi nápadný...“* Z tohoto tedy pramení, že rodiče – nebo jejich část, si jsou vědomi svých kapacit a vnímají se jako kompetentní článek vzdělávacího procesu svých dětí a jsou způsobilí pružně reagovat na systémová opatření. Nenalézají-li tedy atraktivní nabídku služeb, jsou ochotni se přizpůsobit a sami vytvořit podmínky, které by jejich představám odpovídaly. Zajímáme li se pak o oblast školství, rodiče v případě neuspokojení svých přání nejen že do vzdělávání svých dětí mluví, ale školy i zakládají. Nutno však dodat, že stále drtivá většina rodičů zapisuje děti do státních veřejných škol s běžným výukovým programem.

5.6. DOSTUPNOST PREPRIMÁRNÍCH ZAŘÍZENÍ A KAPACITY MATEŘSKÝCH ŠKOL

“V obecném povědomí převládá názor, který lze stručně charakterizovat tak, že mateřské školy a družiny, ale i jesle, a jejich služby patří imanentně k dnešnímu životu a že by měly být bez problémů všem dostupné, a to i finančně. Poskytování tradičních forem

institucionální péče (jesle, mateřská škola) se chápe jako nárokové, přitom skutečná poptávka zdaleka není plošná.” (Kuchařová: 2009, 22)

Varianty alternativ zařízení poskytujících péči o děti mladšího školního věku byly nastíněny. V rámci komplexnosti práce je však třeba uvést i problematiku jejich dostupnosti. Naplněnost se u jednotlivých zařízeních totiž liší. Z dat jasně vyplývá, že nejkritičtější je otázka kapacit veřejných mateřských škol, a to zejména v oblastech kolem velkých měst. Na straně druhé právě v těchto oblastech najdeme širší škálu alternativních zařízení, ovšem neexistují již data, která by tento jev vysvětlovala. Kuchařová (2009) předkládá možné vysvětlení tím, že rozšířená nabídka variant péče o děti mladšího školního věku je nejen odpovědí občanské společnosti na neuspokojivé kapacity státních mateřských škol, ale že důvodem může být i samotná charakteristika obyvatel v těchto lokalitách, kteří zpravidla dosahují vyššího vzdělání, edukaci a její kvalitě přikládají zvýšenou pozornost a poptávají specifické vzdělávací služby i pro své děti.

“Situace v uspokojování poptávky po mateřských školách je špatná zejména v okolí největších měst, kromě Prahy zřejmě též Brna, Plzně a Českých Budějovic. Pouze v 58 % obcí je dostupnost MŠ reálná pro všechny zájemce. Celkově však je v 91 % obcí pokryta poptávka buď všech nebo většiny zájemců. Dostupnost péče v mateřských školách je výrazně diferencovaná podle velikostní kategorie obce, ale nikoliv ve prospěch větších obcí. V obcích nad 50 000 obyvatel výrazně častěji nepřijmou všechny děti, které se k docházce hlásí. V malých obcích naopak mohou častěji přijmout všechny přihlášené děti.” (Kuchařová: 2009, 12)

“Problémy s umístěním dítěte do preprimárního zařízení vznikají zejména v zástavbách, které vznikají okolo velkých měst a do kterých se často stěhují rodiny s dětmi. (...) Starostové by si měli tyto věci pohlídat a připravovat se na ně.“ říká Mareš, místopředseda Svazu měst a obcí. „Z velkých měst je situace problematická v Plzni, v Brně, v Budějovicích či v Ústí nad Labem. Největší převis poptávky nad nabídkou míst v mateřských školách přitom zažívají obce v zázemí těchto měst, kam se rodiny s dětmi často stěhují.“

Sledujeme-li nabídku souhrnně, platí že „*drtivou většinu školek provozují obce (...) v obecních školkách je také největší nedostatek volných míst*“. Vedle školek obecních však děti navštěvují i školky soukromé, krajské či církevní. Dle *evaluační zprávy MPSV* soukromé mateřské školy rostou zejména v okolí Prahy, a ačkoli se tato sféra služeb rozrůstá, představuje pro většinu mladých rodin stále málo dostupnou variantu z důvodů finanční náročnosti.

Tab. č. 3 Předškolní zařízení dle zřizovatele

Zřizovatel	počet školek	počet dětí	průměrná naplněnost
obec	4 723	352 979	93%
soukromník	304	1 001	84%
kraj	82	2 631	78%
církev	46	1 844	89%
MŠMT	7	148	86%

Vypracoval autor

Zdroj: UIV

Zajímavé je, že i politicky četně řešené zastoupené téma kapacit mateřských škol v posledních letech, můžeme ze statických údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vypočítat nečekaný pokles celkového počtu mateřských škol doprovázený naopak nárustem tříd. Tento jev kapacitního navýšení počtu tříd je tedy zcela logický, ovšem celá situace je doprovázena nárustem celkového počtu dětí navštěvujících mateřské školy a na straně druhé poklesem pedagogických pracovníků v těchto zařízeních.

6. LESNÍ ŠKOLKY

Z mapy dostupné na webových stránkách Asociace lesních mateřských škol je patrné, že lesní školky vznikají převážně v okolí velkých měst. V posledních letech sledujeme jejich další rozvoj. „*V tuto chvíli registruje Asociace lesních MŠ 115 členských organizací.*“ Početní nárůst těchto zařízení není ovšem odůvodněn a stojí o další pozornost. Zároveň je i otázkou udržitelnost a stálost zařízení, která nezřídka vznikají z popudu rodičů momentálně na rodičovské dovolené, a majících tedy jasný cíl věnovat se rozvoji svého vlastního potomka.

Otázka je, zda tento jev souvisí s kapacitními problémy běžných mateřských škol v lokalitě, kdy lesní školky vznikají jako snadnější forma zajištění alternativního vzdělávacího zařízení dětem neúspěšným při zápisu do běžné mateřské školy, či zda důvodem je specifická poptávka po alternativní vzdělávací variantě motivovaná nechutí zapsat dítě do klasického vzdělávacího konceptu.

Jelikož předškolní vzdělávání je stále dobrovolné, můžeme lesní školky zahrnout do výše uvedeného výčtu zařízení nabízejících atypické služby vzdělávacího charakteru v

předškolním věku. Ovšem je třeba mít na mysli, že aktuální legislativní výklad lesní školky nerozpoznává jako alternativní formu školy mateřské - respektive zařízení garantujícího edukaci - a vyvolává tak stále vášnivé diskuse mezi zainteresovanými subjekty, kterých se dotýká. Problém tkví v přijetí návrhu zákona z roku 2014, předkládaného Ministerstvem práce a sociálních věcí, kdy lesním školkám nebylo umožněno registrovat se coby školská zařízení do rejstříku škol. Ačkoli v předchozích letech byl dva roky prováděn monitoring těchto zařízení Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a výsledná evaluace hodnotila lesní školky jako zařízení plně kompatibilní, aby plnila vzdělávací potřeby dětí, narazilo se v oblasti hygienických požadavků stanovených Ministerstvem zdravotnictví. Touto skutečností – tedy přijetím zákona i přes jeho kritizovanou nepropracovanost (Valkounová: 2014) - byl vzdělávací systém ochuzen o alternativy předškolní výchovy, neboť lesní mateřské školy, respektive tedy lesní kluby, mohou být provozovány jen coby „**dětské skupiny**“. Dětské skupiny byly systémovou odpovědí právě na nárokované navyšování kapacit mateřských škol sledující cíle výše zmíněné Barcelonské smlouvy – logika této instituce v gesci Ministerstva práce a sociálních věcí byla prezentována jako dočasná varianta řešící nedostatek míst v předškolních zařízeních. Dětské skupiny jsou svou povahou zřizovány spíše jako centra rané péče o dítě, nikoli ovšem jako prostředí poskytující vzdělávání. Přesto filosofie lesních školek sleduje právě vzdělávání dětí, které je ovšem koncipováno méně tradičně.

Přestože zatím není možné provozovat veřejné lesní školky, tedy státem financované, lze do budoucna očekávat rozvoj těchto zařízení (viz současné trendy či zkušenosti ze zahraničí). Některé z důvodů vedoucího k potenciálnímu rozvoji lesních mateřských škol uvádí např. Tereza Vošahlíková (2009): *“Do budoucna by se mohlo jednat o způsob, jak přirozeně řešit několik současných problémů předškolní výchovy – nedostatečné kapacity mateřských škol ve velkých městech, problematický kontakt dětí s přírodou a také rostoucí zdravotní problémy dětí související zejména s životem ve znečištěném životním prostředí města”*.

6.1. Lesní školky, historie

Vznik myšlenky lesních školek se datuje do padesátých let (Haefner 2002), kdy v Dánsku matka čtyř dětí svébytně reagovala na nedostatečnou kapacitu předškolních zařízení v dané lokalitě a děti své, a později i děti ze sousedství, se rozhodla svépomocí přirozeně rozvíjet na denních procházkách v přírodě (Vošahlíková 2009). Tento koncept se začal následně rychle Dánskem šířit a nyní zde nalezneme mnoho státem zaštitěných lesních

školek. V roce 1954 pak bylo založeno první občanské sdružení prosazující myšlenku výchovy dětí v přírodě (Haefner 2002). Odtud si pak také svou přímou zkušenost s provozem lesních školek v Dánsku přenesly a aplikovaly Kerstin Jebsen a Petra Jaeger v německém Freiburgu (Haefner 2002) a stejně tak jako v Dánsku, také v Německu byla idea silně podpořena nejen ze strany poptávajících rodičů, ale i ze strany státu, který tuto formu edukace plně uznává, a tudíž i finančně podporuje. Tato zařízení tak nemusejí vznikat soukromě a jsou běžně dostupná všem skupinám obyvatelstva. Zájem a popularitu dokládá i fakt, že v období ani ne prvních deseti let od představení vzdělávacího konceptu vzniklo v Německu více než tisíc těchto zařízení a jejich počet stále stoupá. Lesní školky však můžeme nalézt i ve Velké Británii, Švédsku, Švýcarsku, USA, ale i Japonsku.

Na našem území se první zmínka o lesních školkách objevila publikací abstraktu Evy Labusové „*Venku za každého počasí*“ a později prostřednictvím článku Karoliny Vitvarové v *Respektu*. Takovéto zařízení pak prvně vzniklo na Liberecku, a sice obdobně jako v Dánsku, kdy zakladatelka klubu reagovala na nemožnost umístit své děti do běžných typů školek v dané lokalitě.

Další zařízení vzniklo v Toulcově dvoře. Od roku 2003 se zde uskutečňovaly předpřípravné fáze před založením lesní školky a byli sem zvaní zahraniční učitelé se zkušenostmi z provozu lesních školek, ale i zástupci státní správy. Po dobu dvou let zde také probíhalo testování provozu pod dohledem Magistrátu hlavního města Prahy, kdy výsledná evaluace celého systému byla velice pozitivní. Zařízení bylo dva roky (2010-2012) monitorováno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které následně ve své shrnující zprávě evaluující provoz takového zařízení hodnotí zařízení de facto velmi kladně v mnohých oblastech (všimá si nižší nemocnosti dětí, velmi dobrého rozvoje hrubé motoriky či nízkých provozních nákladů zařízení). Mezi zásadními úskalími bránícími finálnímu rozpoznání těchto zařízení jako plně kompetentních státem podporovaných školských zařízení bylo identifikováno obtížné zvládnutí hygienických norem. Právě z hygienických důvodů nebyl zařízení umožněn zápis do rejstříku mateřských škol, který by opravňoval k jejich financování státem. Zároveň tak lesní školky ani nefigurují v síti předškolních zařízení spádových obvodů jednotlivých správních jednotek. Dodnes jsou tedy lesní kluby provozovány bez veřejných dotací, a spadají tak k alternativním variantám vzdělávání dětí.

6.2. KVALITA VZDĚLÁVACÍCH SLUŽEB

Kvalita předškolních zařízení je klíčová. Odhlédneme-li od aspektů, jako jsou hygienické normy, jde zejména o úroveň, kvalitu a povahu poskytovaných vzdělávacích služeb, neboť aby bylo dítě efektivně rozvíjeno, je třeba zajistit podnětné prostředí, které saturuje potřeby dítěte. Jak dokládá studie Evropského parlamentu *Kvalita předškolního vzdělávání a péče* (2013): „Kvalita života dětí před zahájením povinné školní docházky má podstatný vliv na to, jakými typy žáků budou. Kvalita vzdělávání v členských státech EU je zásadní pro rozvoj hospodářské konkurenceschopnosti EU a školy pracují s dětmi, které do nich přicházejí. Evropská komise také považuje předškolní vzdělávání a péči za nezbytný základ úspěšného celoživotního učení, sociální integrace, osobního rozvoje a budoucí zaměstnatelnosti.“ V tomto duchu i české školství prožívá jistou renesanci, neboť se vzdělávací politika, ale i širší veřejnost, více zajímá o zajištění kvalitní edukace a vyvíjí opatření sledující tento cíl. Takovými opatřeními, která sledují právě záruku kvality ve vzdělávání, je např. vyžadované minimálně bakalářské vzdělání pedagogů mateřských škol.

Je proto jistě vhodné věnovat právě výběru té „správné“ školky/ školy pro své dítě co největší pozornost.

Evropská komise například publikovala studii *Kvalitní systém předškolního vzdělávání a péče: nejlepší start do života pro všechny naše děti* (COM: 2011, 66), kde uvádí: „Budoucnost Evropy závisí na inteligentním, udržitelném a inkluzivním růstu, jehož lze dosáhnout především zlepšením kvality a účinnosti vzdělávacích systémů v celé Evropě.“

7. RODIČE JAKO VEŘEJNĚ POLITIČTÍ AKTÉŘI

Rodič/ zákonný zástupce dítěte bude v rámci této práce nazírán jakožto veřejně politický aktér, mající nejen svá práva a povinnosti vyplývající z opatrovnictví dítěte, ale má i možnost spoluutvářet a měnit vzdělávací politiku. Tento přístup opírám o pojetí „občanské společnosti“ tak, jak jej chápe Skovajsa (2010), který předkládá její význam v demokratickém politickém systému. Občanská společnost plní funkci zprostředkovatele zájmů a požadavků občanů směrem ke státu, přičemž občanství je nahlíženo jako aktivní participace na výkonu moci, nikoli jen pasivní státní příslušnost. Právě povaha občanské společnosti představuje přemostění mezi přáními, zájmy a preferencemi občanů a veřejnou mocí.

Studovanou problematiku uchopuji přístupem **Voice and Choice** (Rudolfová, Mouralová, Pavlovská: 2015), reflektující rodiče jako aktéry veřejné politiky oprávněné do vzdělávání mluvit, a tím měnit podobu nabízených služeb. Tento koncept předkládá dvě možné cesty rodičů, jak lze vzdělávací politiku pozměňovat směrem k její poptávané podobě. Vliv rodičů se může uplatnit v podobě volby (school choice) a hlasu (parental voice). „*Volba pro rodiče představuje možnost vybrat školu (příp. vzdělávací program, vzdělávací skupiny či učitele) pro své dítě. Hlas rodiče uplatňují, když vyjadřují svůj názor na školu, vzdělávací postupy a vzdělávání obecně.*“ (Rudolfová, Mouralová, Pavlovská). Tento výklad zdůrazňuje roli rodičů v procesu vzdělávání, neboť právě rodiče mohou stát mnohdy neprávem v pozadí, a to proto, že cílovou skupinou předškolního vzdělávání jsou děti a jejichmi zprostředkovateli jsou pedagogové a jednotlivé školské instituce. Ovšem právě rodiče v raném vzdělávání sehrávají zcela klíčovou roli, a to nejen tím, že zodpovídají za vzdělávání dítěte, ale jsou to právě rodiče, kdo volí konkrétní podobu zajišťované edukace. Volba (choice) prvních vzdělávacích zařízení je tedy zcela v kompetencích rodičů. Hlas (voice) pak rodiče uplatňují prosazováním svých zájmů, hodnot, preferencí a očekávání od systému. Toto pojetí tak přímo odkazuje k výše uváděným konceptům, kdy volba vzdělávacích zařízení na straně jedné znázorňuje rodiče coby klienty škol a na straně druhé hlas rodičů zdůrazňuje roli občanské společnosti v demokratické společnosti a její potenciál měnit podobu vzdělávací politiky.

Současná legislativní ustanovení opravňují rodiče svobodně volit typ i lokaci vzdělávacího zařízení dle jejich osobních preferencí, filosofického smýšlení, postojů a hodnot. Přitom: „*stále větší rozmanitost profilace škol nutí rodiče k opravdu pečlivému výběru té nejvhodnější školy*“ (Křivdová: 2009, 15). Pro rodiče bez zvláštních preferencí či rodiče nejisté, jakým způsobem a kam své dítě zapsat, je garantováno místo v tzv. spádových obvodech, a to zejména v rámci primárního stupně vzdělávání (základní školy).

Do této práce nebude zahrnuto pouze individuální chování jedinců, ale bude se zabývat též **“malými sociálními skupinami.”** Níže nastiňuji bližší charakteristiku tohoto pojmu. Vycházím především z práce Jaroslava Řezáče (1998), který „malé sociální skupiny“ identifikuje jako sumu osob splňujících čtyři základní podmínky, které jsem identifikovala i v rámci studovaného prostředí komunit, resp. sociálních skupin tvořených kolem lesních školek. Tyto podmínky jsou:

- mezi jedinci musí existovat interakce (kooperující rodiče, pedagogové, děti)
- jedinci sledují společný cíl (v mé práci vzdělávání předškolních dětí v environmentálním duchu)
- uznávají společné normy (naplnění provozního řádu vzdělávacího zařízení a jeho smluvních podmínek)
- jsou strukturované (rozdělené role rodič, pedagog, provozovatel...).

Zajímavým atributem malých sociálních skupin je pak **„skupinová atmosféra“**, která označuje *„relativně stabilní a emocionální naladěnost, ve které se spojují nálady lidí, jejich duševní prožívání, vztahy jednoho k druhému, k práci, k obklopujícím událostem.“* (Kollárik: 1990, 501) V konotaci s jednotlivými vzdělávacími zařízeními identifikujeme determinanty atmosféry školního prostředí:

- specifika konkrétní lesní školky (tradice, normy),
- specifika vzdělávání a způsobu výuky,
- specifika pedagogů a jejich vztahů s dalšími kolegy,
- specifika tříd (odlišné rodiny z kterých děti přichází),
- individuální specifika osobnosti žáků.

„Skupinová atmosféra je velmi důležitým faktorem skupinového života. Patří dokonce i k pohnutkám (příčinám) sdružování.“ (Řezáč: 1998, 171) Právě specifické klima a příznivou sociální atmosféru v alternativních školách identifikuje Průcha, který ve své práci rozebírá odlišnosti alternativních a běžných škol. Chceme-li totiž identifikovat rozdíly v efektivitě či účinnosti jednotlivých vzdělávacích konceptů, nelze jednoznačně tvrdit, že například studijní výsledky žáků jednoho z konceptů jsou uspokojivější apod. Analýza zahraničních výzkumů totiž ukazuje, že nelze jednoznačně tvrdit o alternativních či tradičních školách, že jsou v některých aspektech lepší či horší. Ovšem vyplývá, že pozorovatelnou obecně platnou atypičností ve fungování alternativních škol oproti těm běžným je právě povaha sociálního prostředí, klimatu a atmosféry, kdy alternativní zařízení představují pozorovatelně větší míru soudržnosti komunit uvnitř a výraznější míru jejich

participace na procesu vzdělávání. Také jsou prokazovány lepší hodnoty pro žákovské postoje ke škole, postoje k učitelům, zvědavost, kooperativnost, kreativitu, sebehodnocení a nezávislost žáků. Uvnitř alternativních škol často nalezneme tzv. „funkční komunity“, které jsou definovány jako specifická skupina rodičů a občanů. Taková komunita sdílí stejné hodnoty, spolupracuje se školou, podporuje ji, má zájem na školní úspěšnosti všech žáků. Oproti tomu školy veřejné zpravidla takto pozitivně působící komunity rodičů postrádají. Toto ovšem lze vysvětlit velikostí škol, potažmo školek, kdy alternativní zařízení zpravidla tvoří menší komunity, což přímo ovlivňuje klima prostředí. „Klima“ škol se liší právě „smyslem pro společenství“, kdy v běžných zařízeních dominuje individualismus a identifikujeme menší soudržnost participantů na vzdělávání. Oproti tomu v alternativních školách sledujeme větší míru „smyslu pro společenství“ a menší míru individualismu. (Průcha: 2004, 89)

7.1. VÝBĚR VZDĚLÁVACÍHO ZAŘÍZENÍ

O tom, že výběr konkrétního zařízení je pro rodiče významným rozhodnutím, hovoří Niesel a Griebler v knize *Poprvé v mateřské škole: „Rodiče začínají uvažovat, kterou mateřskou školu a odkdy mají vybrat pro své dítě, dlouho před tím, než ho přihlásí. Dělají si starosti, zda se bude dítě cítit v mateřské škole dobře, zda je „zralé pro mateřskou školu“, a jak mu připravit optimální podporu. Rodiče doufají, že vstup jejich dítěte do mateřské školy bude co nejméně problematický. Porovnávají své dítě s jinými (...) očekávání se mohou někdy přenášet jako tlak na dítě a stát se pro ně zatěžujícím faktorem.“* (2005, 42)

Existuje řada výzkumů a akademických textů pojednávajících o problematice výběru školy, avšak většina prací přichází od anglo-amerických autorů a studovaná problematika je zpravidla zaměřena na rodiče obecně a neodlišuje se, jaký typ předškolního vzdělávacího zařízení navštěvovalo dítě v raném věku. Vzniká zde tedy mezera ve zjištěních, která by nám poskytla odpovědi na otázky týkající se souvislosti mezi výběrem předškolního zařízení a později školy zajišťující primární vzdělání žáků. Cílem výzkumu je pak zodpovězení otázek týkajících se preferencí těchto rodičů při výběru vzdělávacích zařízení pro své potomky. Důvodem k užší specifikaci práce pouze na volby rodičů, kteří vybírají základní školu dítěti navštěvujícího v současnosti alternativní formu vzdělávání (tedy lesní školku) je snaha nabídnout vysvětlení jevu, který v České republice zaznamenáváme v posledních letech, a sice nárůstu počtu vzdělávacích zařízení poskytujících alternativní vzdělávací program. „*Alternativní školy přibývají každým rokem. V tuto chvíli zažívají největší boom Montessori školy a tzv. Sdružené školy, což jsou skupiny dětí zapsaných v domácím*

vzdělávání, které se učí společně, často na principech svobodné školy, lesních školek, unschoolingu nebo intuitivní pedagogiky. Leckdy jde o iniciativy, které by do budoucna zřídily nestátní školu, a formu společného vzdělávání domácích školáků volí, protože je legislativně dostupnější. Počet alternativních škol se zřejmě v tuto chvíli blíží 150, skupiny domácích školáků přibývají po desítkách ročně“ (Hrázská: 2014, 13). Důležitost nabídnout veřejné politice vysvětlení, proč a jak rodiče, jakožto vlivní političtí aktéři, volí typ vzdělávání pro své děti, za jejichž vzdělávání zodpovídají, uvádí i Levin (2000) ve svém rozsáhlém výzkumu, který monitoroval volby rodičů v kontextu kanadského vzdělávacího systému. Skupinu rodičů, kteří volí alternativní formy vzdělávání pro své děti, vidí jako specifické zákazníky vzdělávací politiky s atypickými charakteristikami. Stejně to nahlíží i výzkum zaměřený na volbu škol, který publikoval *Economic Journal* (Burgess, Greaves, Vigholes, Willson: 2015).

Z dostupné literatury vysvětlující proces volby se nejčastěji setkáváme s **TEORIÍ RACIONÁLNÍ VOLBY** (koncept vyvinut Gary S. Beckerem), která předpokládá uvědomělé chování jedince na základě více či méně kompletních informací, avšak vždy za účelem maximalizace vlastního užitku spolu s co nejnižšími alokovanými náklady.

TEORIE PREFERENCÍ (Gary S. Becker, Kevin M. Murphy), navazující a vycházející z konceptuálního rámce racionální volby, pak nabízí vysvětlení chování racionálního jedince dle jasně strukturovaných homogenních a konzistentních preferencí, kterým je jednání jedinců podřízeno a dle kterých se orientují v rozhodovacích procesech. Plháčková (2005) uvádí různé heuristiky, kterými můžeme rozhodovací proces objasnit. Především je třeba si uvědomit, že při rozhodování by měli jedinci pečlivě zvážit veškeré možné alternativy, přičemž sledují subjektivní hodnoty. A jelikož rozhodnutí probíhají zpravidla na základě nekompletních informací či jsou časově omezená, dochází k zjednodušování rozhodovacích procesů. Jednou z heuristik je rozhodování na základě přijatelnosti, kdy volíme první přijatelnou možnost. Jiným vysvětlením rozhodovacích procesů může být heuristika založená na dostupných informacích, kdy je rozhodnutí provedeno pod vlivem té skutečnosti, která první vyvstane na mysli. Adair (2007) ve své práci uvádí pět kroků, které jsou během rozhodovacích procesů prováděny:

- stanovení cíle,
- vytvoření stromu relevantních informací,
- vytvoření možných řešení,
- samotné rozhodnutí
- následné provedení a zhodnocení rozhodnutí.

Robbins (2006) rozlišuje proces racionálního rozhodování v následujících krocích:

- vymezení problému,
- určení subjektivně důležitých kritérií,
- přiřazení váhy jednotlivým kritériím,
- zjištění možných alternativ řešení, zhodnocení všech alternativ
- výběr nejlépe hodnocené možnosti.

Velmi podobně strukturuje rozhodovací proces např. i Noele (2002).

Odpověď na otázku, proč se zabývat studiem rodičovských voleb a preferencí, přináší např. **Teorie „marketingu škol“** (Trochtová, 2009), kdy jsou školy chápány jako zařízení flexibilně reagující na potřeby klientů, která se snaží přilákat k využívání právě svých služeb. Tomuto výkladu by odpovídalo i současné nastavení financování škol v České republice, kdy jednotlivá školská zařízení čerpají státní dotace na provoz v souvislosti s počty zapsaných žáků/ studentů. Tedy čím více klientů konkrétního zařízení, tím větší objem státem přidělených finančních prostředků. A ačkoli nemůžeme tvrdit, že školy se chovají především ziskově, nemůžeme ani ignorovat tuto skutečnost, kdy orientace na rodiče, kteří mohou potenciálně své dítě zapsat do konkrétního zařízení, má vliv na podobu nabídky škol. Levin (2000) uvádí, že školy jsou stimulovány k větší odpovědnosti za reagování na potřeby a hodnoty rodičů. Nástrojem k uspokojení takovýchto potřeb je poskytování takových vzdělávacích programů, které budou vyhovovat preferencím rodičů. Budování image školy (Štefka in Eger: 2000, 6) tak má jistě silný význam pro přilákání pozornosti rodičů. Mezi nástroje škol, které mohou přilákat poptávku, patří např: dny otevřených dveří, schůzky s pedagogy, informační letáky, zážitkové aktivity (např. Škola na nečisto), informace zveřejněné prostřednictvím webových stránek etc.

Rabušicová (2003) ve své práci rozlišuje tři možné pohledy na roli rodičů ve vztahu k vzdělávacímu systému:

- **rodiče jako zákazníci,**
- **rodiče jako partneři,**
- **rodiče jako občany.**

Vliv rodiny ve vzdělávacích procesech autorky Rabušicová, Emmerová (Ibid.) zdůrazňují již v úvodu své práce: „*to dokládá obrovské množství výzkumných studií, konceptů i teorií, které se zaměřují na dominanci rodiny ve vztahu ke školním vstupům, procesům a výstupům (výsledkům) a věnují se takovým otázkám, jako je socioekonomický status (kulturní kapitál, sociální kapitál) rodiny v souvislosti se vzdělávacími výsledky dětí, pronikání rodinných hodnot a rodinné kultury do školní kultury (a vice versa), vztahy školy a rodiny apod.*“ (2003: 141) Úhel pohledu autorek nabízí vysvětlení, proč se s rodiči zachází (a zacházet by se mělo), stále s větším důrazem jako s partnery dialogu podílejícími se na vzdělávacím procesu a jako s významnými aktéry tvorby veřejné politiky, kterou spoluutváří a mohou ovlivňovat její podoby. Samotná funkce školy je pestrá a ovlivňuje širší aspekty života nejen jednotlivce, ale, jak bylo uvedeno výše, souvisí s rozvojem společnosti v širších souvislostech. Rabušicová ve své dřívější práci (1991) identifikuje následující funkce školy: socializaci, předávání kultury, vliv na společenské změny, inovaci a vzdělávání budoucích generací a jejich přípravy pro život v dospělosti.

Publikace určené rodičům budoucích prvňáčků uvádí mezi **kritéria volby základní školy**: vzdálenost školy od místa bydliště, vhodné dopravní spojení při dojíždění, stravu ve školní jídelně, provoz školní družiny, prostory a vybavení školy, nabídku zájmových kroužků, vybavenost školy, modernost prostředí, výuku cizích jazyků a kvalitu školního vzdělávacího programu (Kropáčková: 2008). Obdobné faktory ovlivňující volbu školy zmiňuje Benišková (2007): vzdálenost školy od bydliště, přítomnost již známých dětí a kamarádů, druh školy, pověst školy, vybavení školy, složení a kvalita učitelského sboru, nabídku zájmových kroužků, způsob hodnocení dětí, práci s mimořádně nadanými dětmi, práci s handicapovanými dětmi či práci s dětmi se specifickými poruchami učení.

Při výběru školy, která by odpovídala preferencím a přáním rodičů, lze zvažovat řadu kritérií: dojezdovou a finanční dostupnost, vybavení a prostředí školy, atmosféru, možnost volnočasových aktivit a pedagogické pracovníky. Aby škola splňující požadavky rodičů byla skutečně identifikována, je třeba se o možnostech aktivně informovat, což připomínají i příručky pro rodiče budoucích prvňáčků: *“Využijte příležitosti, které vám a vašemu dítěti mateřská škola nabízí: den otevřených dveří, rodičovské schůzky, akademie, besídky a jiné prezentace činnosti mateřské školy. Pokud jako rodič získáte jistotu, že o vaše dítě bude v mateřské škole dobře postaráno, můžete tento pocit přenést i na svoje dítě.*“ (Griber a Niesel: 2005, 98)

Dostupné zdroje dat, publikované články (posléze i výstupy z mého šetření) potvrzují zejména skutečnost, že rodiče, kteří zapsali své děti do lesní školky, nyní pečlivěji volí školu základní. Níže nabízím zjištění vyplývající ze sekundární analýzy dat a studované

dostupné literatury. Tato zjištění považují za důležité předložit, neboť čtenáři umožňují lepší vhled do studované problematiky a představují možné nastínění kontur celého procesu výběru vzdělávacích zařízení rodičů dětí z lesních školek a ve výsledku slouží ke komparaci mých zjištění s již dostupnými daty. V druhé části mé práce posléze předkládám již vlastní poznatky z provedeného šetření, které hovoří pro můj výzkumný vzorek.

Samotné důvody a faktory, které ovlivnily prvotní volbu typu předškolního zařízení, se liší. Asi nejfrekventovaněji zmiňovaný faktor uváděný v širší literatuře je víra rodičů v důležitost a hlubší smysl venkovního prostředí při rozvoji dítěte. Opodstatnění tohoto přesvědčení je vnímání doby jako vytrhnutí společnosti z přirozeného rytmu života, viz např. *„Jestli něco dnešním dětem nechybí, je to pohodlí, komfort a znalost moderních technologií. To, čeho se jim naopak nedostává, tedy samostatnosti, empatie, zručnosti, spontánnosti a pobytu v přírodě, jim nabízí lesní školky“* (Háková 2014: 15). Jiným argumentem k zápisu dítěte do lesní MŠ je nemožnost zápisu dítěte do jiné běžné MŠ, ať již z omezených kapacit takového zařízení, nebo lokální nedostupnosti. Lesní kluby pak často vznikají iniciativou aktivních rodičů, kteří školky zakládají jako odpověď na potřebu umístit dítě do kolektivu. *„Jako špatný vtíp pak působí (...) záměr zákona (přijetí zákona o dětské skupině - pozn. autora) – měl pomoci rodičům, kteří mají z různých důvodů problém s umístěním dětí do běžných mateřských škol. (...) poslanci hází klacky pod nohy všem, kteří se rozhodli nespolehat se na stát, který již několik let není schopen zajistit adekvátní předškolní péči, a spolehli se na vlastní síly.“* (Kovalčík: 2014, 17). Jiní argumentují založení škol coby vyplnění mezery nabídky vzdělávacích služeb *„Školu jsem založila coby maminka (...) vždy se vracím k tomu, co já sama chci pro svoje děti. Chci především, aby učení mého dítěte probíhalo přirozeně na základě jeho vnitřní motivace. (...) Chci, aby se mnou škola bavila, naslouchala mi a řešila moje připomínky. Jinými slovy, aby mne považovala za partnera.“* (Vlčková: 2014, 6) *„K nám chodí rodiče, kteří hodně přemýšlejí o tom, co chtějí pro své děti, a chtějí, aby se jejich děti vzdělávaly jinak, než v klasickém frontálním systému. Chtějí, aby děti měly školu rády, aby se učily přirozeně, tedy na základě vlastní motivace. Mají si ambice, že z jejich dětí vyrostou lidé, kteří budou vědět, co chtějí, budou mít nápady, budou ke světu přistupovat odpovědně a inovativně. Často jsou to rodiče, kteří ve svém dětství ve škole utrpěli zranění a chtějí své děti před podobnou zkušeností uchránit“* (Vlčková: 2014, 7). Potřebu rodičů mluvit do vzdělávání svých dětí zmiňují i Lenka Mončeková a Magdaléna Málková, které i uspořádaly akci nazvanou „Škola jako společný projekt“, která se uskutečnila v srpnu v roce 2014 v ZŠ Vratislavova v Praze pod záštitou Člověka v tísni a společnosti EDUin, provozující značku Rodiče vítáni. Lánská (2014, 14) Vlčková (2014) potvrzují potřebu rodičů zasahovat do života školy slovy : *„Jde jim o to nejlepší pro jejich děti, takže přirozeně, že i chtějí zasahovat (do vzdělávání dětí – pozn. autora)“* (2014, 7).

Proces výběru školy byl velmi výstižně popsán Petrou Hubačovou v článku *Pohledem rodiče: Vybíráme školu a jdeme k zápisu*, kdy autorka blíže vykresluje model chování rodičů, kteří nad zápisem dítěte do první třídy přemýšlí více, resp. alespoň se zajímají o možné alternativy k zápisu do školy spádové. „*O tom, jakou školu vybrat jsem se radila se svými přáteli. Pomocí facebooku jsem se zeptala i svých známých, jakou školu by doporučili v blízké dojezdové vzdálenosti. Z jejich rad jsem si vytvořila seznam, kterému jsem se pak blíže věnovala. Procházela jsem webové stránky a programy jednotlivých škol. Má kritéria nebyla myslím nijak náročná: bezproblémový dojezd MHD či automobilem, filosofie školy, výuka jazyků výhodou nikoliv podmínkou a samozřejmě důležitým kritériem mělo být to, jak se ve škole budu cítit já a jak na její prostředí bude reagovat můj syn. Z původního seznamu zůstalo pět škol, kam jsme se šli podívat. Přiznávám, neřešila jsem spádovost, protože jsem si v tu chvíli neuvědomila jak silné je to kritérium ze strany základní školy.*“ (2014, 9)

Sledujeme-li, jakým způsobem se rodiče informují o dostupných variantách vzdělávání pro své děti, zcela jednoznačně převládá informace od známých či doporučení. Tato zjištění byla totožná se zahraničními výstupy výzkumů (např. Levin: 2000) a zmiňována jako důležitý informační kanál byla jak rodiči volících ať již MŠ či ZŠ. Mezi další významné informační kanály, které se podílejí na finálním rozhodnutí rodičů, patří návštěva zařízení a seznámení se s pedagogickým sborem, letáky či náhoda, která rodiče neplnánovitě informovala o možnosti vzdělávání v daném zařízení a v ten moment proběhlo rozhodnutí k zápisu.

V českém prostředí mezi dlouhodobě nejzmiňovanější sledované faktory výběru škol, o které se rodiče zajímají jsou:

- vzdálenost školy,
- ekonomické/kulturní/ sociální zázemí rodiny,
- velikost města/obce,
- úroveň a kvalita školy,
- pověst školy,
- vzdělávací program školy a klima školy (Světlík: 1996).

7.2. OČEKÁVÁNÍ RODIČŮ

Jak bylo zmíněno výše, jednou z funkcí předškolních zařízení je příprava dítěte na vstup do základní školy, dle výkladu školského zákona tak vyplývá, že děti usedající do lavic prvních tříd budou již připraveny zvládat řadu úkolů – správné držení psacích pomůcek, základní počty aj. Z tohoto je patrné, že základní školství neočekává, že děti přicházejí z různě stimulujících prostředí a s odlišnými dovednostmi, znalostmi či rozdíly v úrovni jejich vzdělání. Od preprimárních zařízení tedy základní školství očekává přípravu dětí ke způsobilosti nastoupit další vzdělávání a přitom vyžadují již zvládnuté konkrétně definované vzdělávací oblasti. Nelze tedy říci, že preprimární vzdělávání je odtržené od vzdělávání základního oproti například zahraničním vzdělávacím systémům, které mají více integrované předškolní vzdělávání již v jednotlivých primárních vzdělávacích institucích. Ovšem rozdíl je v tom, že čeští rodiče čelí vícekrát volbě, kam své dítě zapíše.

Z výzkumu Niesela a Griebera (2005) vyplývá, že **rodiče od mateřské školy zejména očekávají**: navyknutí dítěte na společenské chování, kladení nároků na dítě a jeho výchovu k akceptaci mezí a norem a v neposlední řadě rodiče věří, že mateřská škola naučí dítě dovednostem a kompetencím, v kterých se rodiče cítí nedostateční či selhávající.

I z dalších publikací (Matějček: 2007, Brierley: 2000) pramení očekávání rodičů, že mateřská škola může dohnat nedostatky domácí výchovy. Rodiče tak část zodpovědnosti za výchovu dítěte delegují na preprimární zařízení, od kterého očekávají, že plně zajistí přípravu budoucího prvňáka na konfrontaci se školou. Tento postoj rodičů pocítují i učitelky mateřských škol a cítí se býti neprávem pod tlakem, neboť školka nemůže přebírat plně zodpovědnost za něco, co by mělo být starostí rodičů. Učitelky se tak mnohdy cítí až dotčeně a neprávem zneužívány. K tomuto jevu se vyjadřují např. Niesel a Grieber „...*rodiče formulují své požadavky zčásti tak, že by v mateřské škole měly být kompenzovány jejich vlastní nedostatky při výchově*“ (2005, 88)...*„všeobecná očekávání od mateřské školy vyznívala převážně optimisticky, pozitivní podpora dítěte byla očekávána s důvěrou. Na druhé straně byla v pozitivních očekáváním od vlastního dítěte („s tím už si poradí“, „to musí zvládnout“)* vyjádřena i skepse, pokud jde o institucionální výchovu a její podmínky. *Rodiče věděli, že na jejich dítě by mohly být kladeny nové požadavky, které možná nebude schopno tak zvládat.*“ (...) *Nebyli si jisti v tom, zda se jejich dítě vyrovná se změnou, přivykáním, přizpůsobováním (...). V případě synů byla častější tendence k obavám, že by se mohli zdát ubrečení a jako „mimina.“* (Niesel, Grieber: 2005, 88)

Těmto postojům by pak odpovídal i jev, kdy rodiče pečlivěji volí vzdělávací zařízení pro své potomky. Takovéto smýšlení si totiž lze vysvětlit jako snahu rodičů zapsat dítě do

pokud možno co nejvíce kompetentního zařízení, disponujícího kvalitním a saturujícím prostředím, které by vedlo k podnětnému rozvoji dítěte a podpoře výchovy zajišťované samotnými rodiči. Cílem takového vybírání by bylo zajištění jistoty rodičů, že výchovu nepodceňují a nejen splňují kritéria „zodpovědného rodiče“(Simonová in Lánská: 2014) a odlehčují svému svědomí, ale zároveň pečlivým výběrem adekvátního zařízení usnadňují život dítěte a jeho dobře zvládnutý přestup do školních lavic.

„...základní návyky vyžadovala mateřská škola, rodina je mohla jen posilovat. (...) nástupem do školy je to jen na rodičích, a pokud nemají dítě už „připravené“ vzniká dvojitá zátěž. Škola a ještě nezvládnuté návyky...“ (Pekařová: 2006, 72). O tom, jak silné téma pro rodiny je nejen výběr školy mateřské, ale posléze i školy základní hovoří Niesel a Griebler, kteří druhý přechod mezi institucemi popisují jako: „proces, na který se rodiny připravují dlouho dopředu... (...) mnozí (...) už při vstupu dítěte do mateřské školy myslí na školu základní. Přemýšlejí například o tom, zda se dnes děti v mateřské škole ještě vůbec učí klidně sedět, neboť „to přece potřebují pro školu“. Občas musí učitelky uvádět na pravou míru, že mateřská škola slouží pouze k přípravě na školu(...)“ (2005, 88).

8. ANALYTICKÁ ČÁST

Ve své práci jsem se zaměřila na rodiče dětí z lesních školek a jejich očekávání od vzdělávání, které svým dětem poptávají. Podrobněji studuji proces volby raných vzdělávacích zařízení a zajímám se, proč rodiče zapsali své dítě v předškolním věku právě do lesních mateřských škol. Cílem je vyzorovat typologii rodičů, kteří poptávají netradiční vzdělávání svým dětem. Zajímám se o preference těchto rodičů, jejich hodnotový žebříček, proces výběru mateřských a základních škol a jejich očekávání od vzdělávání. Obsahem mé práce je rovněž identifikace specifických znaků, kterými se komunity okolo lesních školek liší od rodičů dětí ze školek s běžnými vzdělávacím konceptem. Zároveň zjišťuji motivy zřizovatelů zakládat lesní školky.

Vycházím přitom z výše zmíněné teorie Rabušicové, která pohlíží na **rodiče jako na partnery škol** a jejich **zákazníky**, kdy vzdělávání probíhá v podstatě coby dialog mezi školou a rodiči. V neposlední řadě jsou rodiče vnímání také jako aktivní **občané** kompetentní měnit nabízené vzdělávací služby. Tento koncept volím z toho důvodu, že zrcadlí samotnou státní politiku usilující o tzv. aktivizační opatření, kdy občan není jen pasivním příjemcem regulí, stanov a opatření „delegovaných shora“, ale stává se zodpovědným za svůj život. Touto optikou jde o pojmání občana jako osoby kooperující se státem a nikoli jedince odkázaného na státní politiku, jak tomu bývalo v minulém režimu. Občan je veden k pochopení, že **se na svých životních podmínkách spolupodílí a tyto podmínky spoluutváří**. Takovéto chápání role rodičů ve vzdělávacím procesu opírám o přístup **Rodičovského hlasu (voice) a rodičovské volby (choice)**, který zdůrazňuje vliv rodičů na vzdělávací dráze dítěte.

8.1. STRUKTURA ANALYTICKÉ ČÁSTI PRÁCE

V této části práce (vycházející z mnou analyzovaných dat) budu sledovat linku dříve stanovených výzkumných otázek, na které postupně budou předkládány zjištěné odpovědi.

Za účelem kompaktnosti práce a zajištění vyšší míry čtivosti však jednotlivé podkapitoly nesou nově vytvořená označení, nikoli znění výzkumných otázek. Důvodem k tomuto kroku je povaha samotných zjištění. Rozhodla jsem se tuto část

práce rozdělit do dvou oddílů, a sice uvedení vyzorovaných podobností, které rodiče dětí z lesních školek vykazovali a následného předložení zjištěných atypičností pramenících z konkrétních komunit semknutých kolem konkrétních lesních školek.

Charakteristika společných znaků, které rodiče dětí z lesních školek vykazují

V rámci hledání společných znaků u rodičů přivádějících své děti do lesních školek, jsem se zaměřila na tyto oblasti:

- **Faktory mající vliv na zápis dítěte do lesní školky**
- **Využívané informační kanály při zjišťování variant výběru vzdělávacího zařízení**
- **Kritéria volby zařízení a nároky na vzdělávání**
- **Strategie přípravy na přestup z lesní školky do primárního vzdělávání a obavy spojené s přestupem mezi vzdělávacími zařízeními**

V druhé části práce se věnuji odlišnostem, které konkrétní komunity v konkrétních lesních školkách vykazovaly. Na jejich základě byly vytvořeny tři kategorie označující tři pozorované typy těchto sociálních skupin a zařízení, které jevíly znaky podobností uvnitř komunit. Na základě svých zjištění jsem jednotlivá sociální prostředí pojmenovala takto:

- **Venkovská lesní školka pro filosofii rodičů**
- **Školka pro filosofii lesní pedagogiky**
- **Lesní školka řešící nedostatečné kapacity státních MŠ**

V této části práce nabízím odpovědi na výzkumné otázky tázající se po:

- důvodech k zápisu dítěte do lesní školky,
- důvodech založení konkrétní lesní školky,
- životním stylu rodičů a
- existenci bariér bránících rodičům umístit dítě do preferovaného vzdělávacího zařízení.

Za touto částí shrnuji poznatky z mého šetření obecně v závěrečné kapitole.

8.2. CHARAKTERISTIKA SPOLEČNÝCH ZNAKŮ, KTERÉ RODIČE DĚTÍ Z LESNÍCH ŠKOLEK VYKAZOVALI

Budeme-li se snažit nalézt společné charakteristiky rodičů, kteří své děti zapsali do lesních mateřských škol, můžeme s velkou pravděpodobností poukázat na lepší ekonomickou situaci rodiny. (Nutno podotknout, že jisté výjimky existují. Těmi jsou rodiče, kteří se snaží překonat veškeré bariéry, které by bránily zapsání dítěte do lesní školky, ovšem i samotní zřizovatelé označují tuto skupinu klientů jako ojedinělé případy.) Dalším společným znakem je víra rodičů v důležitost vychovávat a vzdělávat dítě dle jeho individuálních potřeb spolu s přikládáním významu volnému pohybu v přírodě. Zároveň pro celý výzkumný vzorek platí, že rodiče věnují svým potomkům zvýšenou pozornost a snaží se jim poskytnout specifickou péči, kterou často označují jako „nadstandardní“.

„...samozřejmě, platí se. To nebude někdo, kdo si to nemůže dovolit, jsou tedy zajištění (rodiny dětí z lesních školek, pozn. autora)... to taky máme rodiče, co by rádi, ale nemůžou si dovolit celotýdenní docházku, a tak jsou pak děti doma.“ (Jana, zřizovatelka a provozovatelka lesní školky)

„...hele teď přihlásili od září kluka... mamka je ředitelka základky z vesnice a mají tam i mateřskou školu... a jsou to lidi úplně jiný - movitý, pán nažehlený a voní na kilometr a ptala jsem se jich tedy: co od toho očekávají a (...) ten pán řekl, že chce pro svého kluka jiný start... jo a když ti tohle takovej chlapík řekne, to je boží, to úplně zlomilo tu bariéru...“ (Ivana, zřizovatelka a provozovatelka lesní školky)

„...vesměs jsou to alternativní rodiče - maminka, tatínek jsou třeba vědci, inženýři a nechtějí dítě omezovat, přistříhávat mu křídla a oni vědí, že ve státních školkách čím větší skupinu máš, tím víc direktivní to musí být (...). Jiný rodiče jsou zase lidi, co se dětem věnují, televizi nemají a děti opečovávají jiným způsobem... Když dáš inzerátek do konzumu nebo na poštu, tak se ti přihlásí jedno dvě děti. Když dáš inzerátek do zdravý výživy, tak se chytne víc lidí (...) no jsou to lidi, kterým na tom dítěti záleží a jsou ochotni za to zaplatit a mají na to. Taky jsou ale lidi, a dělají i spoustu věcí s dětma a pro děti, ale nemají na to chodit k nám.“ (Jana, zřizovatelka lesní mateřské školy)

„Já myslím, že (rodiče pozn. autora) si uvědomují specifický potřeby toho dítěte, že jsou na něj víc napojení, že si třeba uvědomují potřebu většího prostoru nebo že to dítě je pomalejší a potřebuje něco jiného (...) potřebuje vzduch, já si myslím že to jsou lidi víc napojení na svoje děti a ví jako jo – ví, že děti potřebují ten prostor a být venku“ (Ivana, zřizovatelka a provozovatelka lesní školky)

Z dat vyplývá, že dominantní roli v **partnerském dialogu**, kam ve finále bude dítě zapsáno sehrává žena – matka. Otec dítěte obvykle vyjadřuje svá přání, ale je v samotném procesu výběru vzdělávacích zařízení daleko méně angažovaný. Zároveň pro můj výzkumný vzorek platí, že muži zastávají tradičnější názory na výchovu a nemají specifické vzdělávací požadavky od předškolních či školních institucí, kam své děti svěřují. Naopak daleko větší důraz než na povahu vzdělávacího programu muži kladou na komunitu ve škole, kdy se domnívají, že dítě potřebuje být konfrontováno s kolektivem vrstevníků, ideálně v lokalitě blízké bydlišti. Dle mužů je i vhodné nechat dítě se přirozeně vypořádat s nastalými životními situacemi v prostředí co nejvíce podobnému „průměru“. Obvykle tak generátorem myšlenky zapsat dítě do alternativního zařízení je tedy matka, ona si pak informace také dále dohledává, zjišťuje reference a volbu zařízení diskutuje s partnerem. V případě partnerské neshody ohledně volby konkrétní vzdělávací instituce si umí ženy prosadit svou a z mnou sebraných dat vyplývá, že případné ústupky dělá muž.

„Prvotním impulzem, kam jí dát, budu já, a manžel není proti tomu mít dcerku třeba doma (myšleno domácí vzdělávání) a tak. Není proti tomu a dohodli by jsme se a širší rodina a její názory by asi moje rozhodnutí nezměnily. Navíc mám pocit, že naše širší rodina je hodně tradičně smýšlející a myslí si, že když nebudou děti chodit do školy, že se nic nenaučí... ale já si myslím, že když se člověk jednou rozhodne, tak si za tím stojí a ví, proč se tak rozhodl a já si to budu umět obhájit a vím a je mi jasný, že by jsme tím rozhodnutím mít dcerku doma, byli pro spoustu lidí divný...“ (Veronika, rodič)

„...to je docela zvláštní... protože partner moc nechtěl, on to nepodporoval ze začátku (lesní školku pozn. autora), jako je mu to přišlo jako zbytečný, ale pak byl nadšený, když viděl, že ta nemocnost je minimální, že dcera se umí hýbat...“ (Pavla, rodič, pedagog lesní školky)

„...my jsme na to (myšleno lesní mateřskou školu – pozn. autora) přišli přes partnerku“ (Matěj, rodič)

„...to je to samý jako školka, manžel chtěl, aby dcera chodila tam (do státní mateřské školy s běžným vzdělávacím programem pozn. autora), ale já jí tahala sem do lesní, pak se narodila malá, tak chodila do té státní (...), ale pak to byl průser, protože my jsme s holkama rozjely tuhle lesní školku a já chtěla, aby dcera chodila sem, jenže manžel chtěl aby chodila tam, to dcera vycítila, a tak nechtěla chodit nikam... teď to nešlo, tak chodí jen sem do lesní teda, ale ona to hodně odnesla... hodně zajímavý rok, bylo to až úplně neúnosný a my to rozsekli a dcerku jsme ze státní odhlásili... já jsem typ člověka, že ve všem vidím to dobrý i to špatný. A já viděla i to, proč si manžel přeje, aby chodila do státní... já kdybych se měla rozhodovat sama za sebe, tak lesní školka. Přes to nejede vlak, nádherný prostředí, to v klasicky školce já bych zdechla a dítě bych tam nedala ani za nic, jenže pak je tu manžel a ano, to je důležité.“ (Lucie, rodič a pedagog lesní školky)

Výsledky sběru dat tedy potvrzují zjištění Jaroslavy Simonové, která ve své práci uvádí právě matky jako hlavního aktéra při rozhodování rodin, do které školky dítě zapsat. Pekařová také upozorňuje, že *„ne každý otec má zájem o svět svého dítěte, ale mnohý má i pocit, že není tou důležitou osobou, a my děláme dost pro to, aby se o své nedůležitosti stále ubezpečoval. A tak pozvánka „maminky přijďte se podívat“ (...) každého muže uvedou do klidu a jistoty, že jeho postoj je správný – že to není jeho věc“* (2006: 66).

8.3. SEZNÁMENÍ RODIČŮ S VARIANTOU VZDĚLÁVAT DĚTI V LESNÍ ŠKOLCE

Obecně ze sběru dat vyplynulo, že velice významným faktorem podílejícím se na zápisu dítěte do lesní mateřské školy byla náhoda (osud – dle slov respondentů). Někteří rodiče se náhodně setkali s pedagogy působícími v zařízení či rodiči, kteří své děti do lesní školky již doprovázeli, jiní rodiče se o zařízení dozvěděli náhodně z letáčku (poměrně častý fenomén) a jiní zkrátka cítili nutkavou potřebu vzdělávat své děti odlišným, neklasickým způsobem a s ohledem k této své potřebě pátrali po alternativním řešení, kam umístit dítě do kolektivu a nadále ho rozvíjet dle svých představ a preferencí.

„Viděla jsem na vývěsce tady, že budou lesní školku otvírat, a právě proto, že už jsem o tom slyšela... o tom konceptu lesních školek jsem už věděla prostě leta... no a pak jsem přišla teda na letáček a protože se mi to líbilo... no a tak jsme to zkusili“ (Pavla, rodič)

Mnohdy však tato, ač náhodná intence vedla rodiče k rozhodnutí se přímo ve vzdělávání svých dětí angažovat co by průvodce/ lektor lesní mateřské školy, a případně spolu s dalšími podobně naladěnými rodiči lesní mateřskou **školu přímo založit**, pakliže v lokalitě nebylo dostupné zařízení pro jejich děti.

„...no lesní školku jsem založila pro ty moje děti ne? My máme školku... ale je to přesně tak, prvotní nápad nebyl jen kapacita - ale protože jsem si už dlouho četla o lesních školkách a můj nejstarší syn chodí do Přírodní školy na Štrossmayeráku... mě se ta příroda líbí teoreticky (smích), ale moc přírodě nerozumím - no a proč jsem založila lesní školku a ne jinou soukromou? No je to nejjednodušší (smích).“ (Jana, zřizovatelka lesní školky u velkoměsta)

Zároveň se velice často objevovalo mezi respondenty tvrzení, že výběr konkrétní lesní mateřské školy, kam jejich dítě dochází, byl víceméně **rolí osudu či řízený náhodnou událostí** a málokterý rodič vybíral mezi více lesními školkami. Pakliže se rodiče rozhodovali mezi více zařízeními, výběr probíhal spíše mezi odlišnými vzdělávacími typy zařízení – nejčastěji mezi alternativní školkou, která ovšem například je méně finančně dostupnou variantou či byla náročnější na dojezdění, ačkoliv v rodičích vzbuzovala zájem o nabízený program. V procesu výběru byla často uvážena i školka s běžným vzdělávacím programem, avšak i přes lepší dostupnost představovala pro rodiče méně lákavou variantu.

8.4. FAKTORY MAJÍCÍ VLIV NA ZÁPIS DÍTĚTE DO LESNÍ ŠKOLKY

Na základě provedených rozhovorů byly vyzorovány opakovaně zaznívající **faktory, které sehrály roli při rozhodování, do jakého předškolního vzdělávacího zařízení zapsat dítě,** a měly tak vliv na finální volbu lesní mateřské školy.

Na základě sběru dat jsem vyzorovala jisté podobnosti v argumentaci rodičů, kterak odůvodňovali, proč právě jejich dítě navštěvuje lesní školku.

Zaměříme-li se tedy nejprve na obecné podobnosti mezi respondenty, které byly zjištěny, pak všichni dotázaní (tedy rodiče navštěvující lesní školku) zmiňují víru v **důležitost volného pohybu dítěte v přírodě**. Tento faktor proto vedl většinu rodičů k rozhodnutí zapsat své dítě do lesní mateřské školy.

Toto přesvědčení vyhází z pocitu rodičů, že sport a pohyb je čím dál méně u dětí podporován. Poptáván byl rodiči přitom nejen volný pobyt ve venkovním prostředí, ale byl kladen i důraz na celkovou tělesnou aktivitu dětí.

Všichni respondenti tedy v první řadě **příkládají důležitost pobytu ve volné přírodě**.

„...důležité je, že děti můžou jít kdykoli ven... a náš kluk je prý pořád venku a má to tam velmi rád“ (Matěj, rodič)

Důležitost pohybu v raném věku uvádí i odborná literatura, která ji považuje za nezbytnou součást dne. *„Dítě má zvýšenou potřebu pohybu, objektivně podmíněnou zvýšenou vzrušivostí nervové soustavy. Jestliže pobíhá, je neklidné a chce jít ven, to není neochota poslechnout, ale fyziologická nutnost, kdy dítě pohybem potřebuje odreagovat své vnitřní napětí.“ (Mádrová: 1998, 30). Matějček v literatuře věnované vývoji dítěte také uvádí, že „pohyb je bytostnou potřebou každého dítěte (...), dítě vlastně nikdy neodpočívá úplně, tak, že by nehnutě sedělo či leželo, a to ani po veliké námaze.“ (Matějček: 2007, 12)*

Samotný pobyt v přírodě pak rodiče vidí i jako **předpoklad rozvoje environmentálního vnímání svých dětí a jejich budoucí zodpovědnosti vůči přírodě**. Svá tvrzení opírají o přesvědčení, že v dětech je tak přirozeným způsobem rozvíjen cit pro trvale udržitelný rozvoj, respekt k okolnímu světu či rozvoj větší zodpovědnosti za své chování.

„Velký význam lesní školky - krom samozřejmě že jsou v pěkném prostředí venku a že se učí o přírodě... velký význam vidím v tom, že když jsou celý den venku, tak budou jednou víc uvažovat, aby té přírodě neublížovaly, že budou přemýšlet,

jestli si koupí tu vodu v té PETce, že to ovlivní jejich uvažování a prožívání si myslím. Že ten přístup by mohl být jiný než třeba má moje generace nebo dětí z běžných školek...“ (Vilma, rodič)

Důležitost aspektu úzkého kontaktu s přírodou v procesu vzdělávání byl pro jednu z rodin dokonce **důvodem k přestěhování**. Tito rodiče po prvotním jednomyslném rozhodnutí zapsat své dcery do lesní mateřské školy vybírali konkrétní vzdělávací zařízení, které by splňovalo jejich požadavky a posléze si v jeho dostupnosti našli i ubytování. Oba z rodičů se rovněž shodují, že do budoucna jsou opět otevřeni možnosti se stěhovat do jiné lokality z důvodu pozdějšího výběru jiného typu vzdělávacího zařízení. A ačkoli takovéto smýšlení bylo v mém sběru dat prezentováno jen v jednom z případů, zřizovatelé lesních klubů takovéto jednání klientů uváděli.

„...jsou rodiny, že oba rodiče mají jasno. Oni ví, že pro ně je prioritou ta konkrétní škola, a je jim úplně jedno, že dojíždí těch dvacet kiláků a že tu není návaznost na základku potom. Oni to neřeší, oni mají priority a tomu se podřídí.“
(Lucie, pedagog lesní školky)

Tento jev je ovšem specifický oproti strategiím jiných dotázaných rodičů, kteří své dítě do lesní mateřské školy zapsali nejen z důvodu víry v důležitost prezenze přírody mající vliv na rozvoj dětské osobnosti, ale v některých případech i jako variantu, jak řešit právě neuspokojující nabídku předškolních zařízení v oblasti bydliště. Zde se klienti lesních školek štěpí do dvou skupin právě dle prvotního impulsu, který je k zápisu do zařízení motivoval. **Jednu skupinu tvoří žadatelé poptávající specifickou povahu vzdělávání, jiní řeší situaci, jak umístit dítě do kolektivního zařízení, nemůže-li být umístěno v běžné mateřské škole.**

Stejně tak důležité jako možnost pohybu v přírodě je pak v žebříčku sledovaných priorit možnost umožnit dítěti rozvoj dle jeho specifických preferencí a tempa.

Dalším důvodem upřednostnit lesní pedagogiku oproti jiným vzdělávacím směrům je tedy i prostředí reagující na individuální potřeby každého dítěte. Přesvědčení rodičů netlačit přitom na výkon dítěte či nepopírat individuální tempo

vývoje dítěte obhájí ve své práci například Lawrence: „...pokud se děti učí pomalu a mají dostatek času na to, aby přemýšlely nad tím, co slyšely a zažily, zdá se na první pohled, že jsou oproti dětem, které se učí fakta, fakta a zase fakta, pozadu. Když ale dospějí, děti, které měly možnost začlenit své zkušenosti a zážitky, se učí a rostou dál, protože je učení nikdy neunaví, zatímco jejich vrstevníci, nacpaní fakty k prasknutí, se už nic učit nechtějí a jedině, po čem touží, je upadnout do bezvědomí, které by jim mělo přinést úlevu po dlouhých letech, kdy byly nuceny k něčemu, na co nebyly připraveny. Tyto děti stavěly věž, na pohled působivou, ale stavěly ji příliš rychle a bez zajištění potřebné stability, vinou minimálních a úzkých základů. Ty první děti stavěly pyramidu, u níž se může roky zdát, že nikam nevede a nic z ní nebude, ale která stojí ještě dlouho poté, co věž zničily prudké vichry života a vypíná se nad ostatními stavbami jako monumentální důkaz trvalé síly a krásy.“ (Lawrence in Visell: 2005, 213)

Umožnění **respektovat specifické potřeby a tempo** dítěte a jeho vzdělávání v méně organizovaném prostředí považují nejen všichni rodiče za velice významné, ale respekt k individuálnímu tempu rozvoje každého jedince potvrzuje i odborná literatura: „výborné studijní výsledky se mohou dostavit – ale v čase, který vyhovuje dětem, nikoliv nám. (...) nemá smysl nutit děti k učení v době, kdy na to nejsou připraveny, navíc by to mohlo zpomalit jejich emocionální vývoj.“ (Visell: 2005, 212) Ačkoli třeba uvést, že někteří rodiče vnímají možnost individuálnějšího přístupu ve vzdělávání dětí za poněkud „nadstandartnější“ **servis důležitý zejména v raném věku** a domnívají se, že by dítě později ve školním věku mělo spíše navštěvovat poněkud organizovanější kolektivní vzdělávací zařízení disponující přísnějším řádem. Svá přesvědčení rodiče opodstatňují vírou v nutnou adaptaci dítěte na poněkud tvrdší svět, než jaký se může zdát z bezpečí individuální výchovy v přírodních podmínkách. Leckteří respondenti uvádí, že rozhodnutí zapsat dítě do lesní mateřské školy souvisí s přímou zkušeností rodičů, kdy se svým upřímným zděšením sledovali právě velice striktně organizované kolektivní vycházky dětí navštěvujících běžné mateřské školy. Takovéto procházky vedly po chodnicích mezi panelovými domy na sídlišti a děti se například držely bezpečnostních vodítek či v době sebemenší nepřízně počasí nevycházely děti ze zařízení ven vůbec. Svoboda pohybu a přizpůsobení se individuálním potřebám dítěte tedy byly jednoznačně

nejfrekventovaněji zmiňované důvody, které rodiče dovedly k zápisu potomka do lesní mateřské školy.

„Naty se umí hýbat, ale tím, že já to můžu porovnat s předškolákama ze státních mateřin, který se vedou za ruce ve štrůdlíku mezi panelákama na procházku a říkají: Je fuj tady je bláto - tady nepůjdu, a že hovor se točí, kdo má jakou hru na počítač...mě to přišlo hrozný po této stránce, ale to je i rodinama, to není školkou jenom.“ (Petra, rodič, pedagog lesní školky)

„Mě se jednak nelíbí škatulkování dětí a že je to zaměřený na ten výkon. Což není ve školce vůbec myslím nutný... třeba jednou jsem byla ve školce a na nástěnce měli výkresy. Dcera mi ukázala ten svůj a pak mi řekla: „a Michálek to má špatně, on tam má špatně ty barvičky“ a já jsem nechápala, proč by si to dítě ve školce mělo zažívat ten pocit, že má něco špatně, tak jsem se dcerce snažila vysvětlit, že to nevadí, že ona barvičky umí, že to nevadí a že se to jiní naučí později a že umí jiný věci.“ (Vilma, rodič)

Velká část respondentů se zároveň domnívá, že ústředním faktorem k nevoli zapsat své dítě do **klasické mateřské či základní školy je samotná snaha alespoň oddálit v dítěti nechuť se vzdělávat. Klasický školský systém je v očích rodičů často spojován se získáním dojmu z marnosti učení a potlačení vlastní přirozené motivace dítěte objevovat okolní svět.** Na straně druhé však většina rodičů uznává, že vzdělávací proces a příznivé naladění se vzdělávat je delegována samotnými pedagogy, a tedy záleží čistě na zcela konkrétní osobnosti jedince, který se s dětským kolektivem pravidelně setkává za účelem vzdělávání. **Mnoho z rodičů také uvádí své vlastní špatné zkušenosti, zážitky a vzpomínky ze školních let. Zároveň zmiňují zděšení ze stavu vzdělávacího systému v České republice,** kdy jsou otřesení zjištěním, že za posledních padesát let nedošlo k jakékoli změně. Jaroslava Simonová tento jev dokládá a uvádí, že „...získávání informací je založeno na zkušenosti rodičů se školou, přičemž někteří pomíjí fakt, že od doby, kdy oni sami chodili do téže školy, ledacos se mohlo změnit.“ (Lánská: 2014). Nevalné hodnocení českého školství ze strany rodičů pramení z přikládání důležitosti jiným hodnotám než těm, kterým běžný systém učí. Rodiče dětí z lesních školek méně poptávají výuku předmětů předávající zejména hutné informace a poptávají spíše podporu rozvoje měkkých kompetencí – kreativity, komunikace, empatie, zodpovědnosti etc.

Stejně tak neshledávají jako důležité známkování dětí a plnění řady domácích úkolů v čase, který by děti spíše měly věnovat volné hře.

„...když jsem zjistila, že od mého dětství se ve školství nezměnilo vůbec nic... dost mě to vyděsilo (...) no a to bylo zajímavý, jako rozhodně jsem zjistila, že je to furt stejný, že v těch školách se neučí to, co je potřeba, co je důležitý k životu, neučí se komunikace, učitelé se chovají šíleně, k sobě se chovají šíleně...“ (Ivana, zřizovatelka a pedagog lesní školy, profesně kunsthistorik - pracovala jako pedagog výtvarné výchovy)

„...my jsme hledali (...) a pak jsme přišli na tuhle školku (...) a kdyby ty děti byly nespokojený, tak by jsme je vzali pryč... a asi tou atmosférou, tím přístupem se nám nelíbilo to klasické školství... když tam vidíš ty děti takové zlomené... to bylo vlastně tím, že synek chodil do jiné školky a on tam plakával a my ho přeložili do jiné... byla tam učitelka co měla neosobní vztah k dětem...“ (Matěj, rodič)

„...hned po státnicích jsem dělala na střední škole výtvarné zpracování kovů a celý pak ten výtvarný obor. Na začátku euforie se středoškolákama, to bylo bomba, ale pak mě to sejmulo - i když skáčeš po hlavě a odrážíš se ušima tak ten systém českého školství... je tam plno změn, ale nic... tam není žádná změna v systému, ten je stejný od Marie Terezie, a jsou tam jen povrchové úpravy, jako kosmetické... furt papíry, kompetence, musíš být kompetentní... musely jsme furt něco přepisovat, to bylo jen slovo, ale všichni učili furt stejně a systém je těžko změnitelný, ten systém je těžko změnitelný a ten systém je od Marie Terezie furt stejný!“ (Lucie, rodič, pedagog lesní školky)

„...jednu maminku děsí třicet dětí ve třídě... než forma vzdělávání...“ (Pavla, rodič, pedagog lesní školky)

„...co je nejdůležitější ve vzdělávání pro mě? To nevím, je to těžký vybrat, ale naopak co mě vadí nejvíc na klasickém vzdělávání školním, je to, že jim to bere přirozenou motivaci se učit“ (Vilma, rodič)

„...můžu to pojmout naopak? Když přemýšlím, zda jí (dceru pozn. autora) do klasický školy dát či ne, je to, že to dětem bere tu možnost být přirozeně zvědavý a myslím si, že je to škoda, protože si myslím, když se jim ta možnost nechá, tak se to

stejně naučí a naučí se to radši a možná ještě rychleji a mají z toho pozitivní zážitek, kdežto v té škole to tak není, tak to je to, co mi asi vadí nejvíc.“ (Vanda, rodič)

Mezi argumenty, které rodiče zmiňují coby strašáka spojeného s klasickou školní výukou, je tedy obava z **potlačení motivace** dítěte samostatně objevovat obklopující svět, mít touhu se vzdělávat, ptát se a pátrat a toužit po dalším vědění. V této souvislosti rodiče artikulovali poměrně emočně zabarvenými výrazy jako „běžná škola zabíjí/ vraždí a zadupává v dětech motivaci se vzdělávat.“ Následkem je dle slov rodičů prý zanevření lidské duše a přímo „odpor“ k objevování a přirozené zvědavosti. Oporou této optiky mohou být slova reformátora českého školství „*Kdo nedbá, aby byl vyučován, toho budeš marně vyučovati, dokud u něj neprobudíš vřelý zájem o učení.*“ (Komenský in Mádrová: 1998)

„...mně vadí, že se děti neučí těm dovednostem, co ty děti v životě skutečně potřebují - komunikaci, odolnost vůči stresu, zdravý odpočinek, láska k vlastnímu tělu - vlastní bytosti, duši, respekt k ostatním lidem a respektovat, že je někdo jiný... a ne jen jako... jako já sama se to učím..“ (Ivana, rodič, zřizovatel a provozovatel lesní školy)

„No tak asi svoboda, vlastně se věnuješ dítěti, jak ono potřebuje, a nejhorší je, že klasický vzdělávání je hrozně uniformní a že se to odehrává dle stanov a regulí... takže ta svoboda. Je důležitá“ (Tamara, rodič)

Je pravdou, že právě filosofie lesních školek je postavena na různorodých vzdělávacích potřebách jedinců, vyhýbající se restrikcím, omezením, doporučením či přílišné organizovanosti a uniformitě. Vzdělávání dětí má probíhat coby přímá odpověď na konkrétní skutečnosti, které dítě aktuálně prožívá a zároveň jde o přizpůsobení se konkrétním dětským individualitám nesoucím nejrůznější specifika. Zmiňovaný odpor rodičů právě k přílišné organizovanosti a uniformitě v běžných veřejných mateřských školách a nedostatku prostoru pro přirozený, nenásilný a dostatečně citlivý vývoj dětí byl velice častým argumentem k zapsání dítěte do lesní školky. Jak jsem již uvedla výše, nejen úžas rodičů nad nízkou mírou flexibility vzdělávacího systému a jeho absentující reakcí na stávající požadavky doby působí na mnohé zastrašujícím způsobem, neboť se rodiče nedomnívají, že **podoba**

vzdělávacího systému, kterým oni sami prošli, je natolik kvalitní, aby byla nadále reprodukována.

Někteří respondenti se rovněž domnívali, že nevidí opodstatnění či důvod, proč by se dítě mělo v konkrétním čase učit konkrétním předmětům a navíc jen po konkrétní dobu. Tito rodiče věří, že právě motivace a vlastní nutnost či potřeba dovede jedince k objevování potřebných skutečností ve správném čase, a to tehdy, existuje-li motivace se daným předmětem zabývat. Výsledky takového spontánního vzdělávání jsou pak dle těchto rodičů daleko trvalejší, hlubší a dávají smysl **celému vzdělávacímu procesu, který prý nemá skončit například právě povinnou školní docházkou,** kdy je dítě „otráveno systémem a o vzdělávání nechce už ani slyšet“. Tyto pocity přitom prý většina rodičů po ukončení jisté vzdělávací epochy sama prožila a nyní si uvědomují, že nechtějí, aby jejich potomci prožívali stejné pocity znechucení a sebezapření se dále a svévolně rozvíjet a vzdělávat.

„...jo protože to, co vidím na synovi, je, že nemá smysl sledovat tabulky. Prostě všechno se změní a všechno má svůj čas a vše, co je potřeba, se stane. A to se mi strašně líbí (...), že jsi vlastně semínko, který jen potřebuje, aby o něj někdo pečoval a zaléval a sama víš, co máš dělat a všechno je už v tom, jen potřebuješ, aby o ní někdo pečoval, aby se mohla zdárně vyvíjet, aby jí někdo nepošlapal, aby neuschla, že už má svůj plán na tomto světě a že je jen potřeba, aby se správně vyvíjela.“ (Hana, rodič)

Výše uvedené argumenty zastávající nechuť zapsat potomka do běžné školky byly typické zejména pro komunitu rodičů žijících v menších sídelních oblastech vyznávající alternativní způsob života a vyhýbající se materiálnímu přístupu k životu. Tito rodiče tak nepoptávali jen individuální přístup a zdravější prostředí pro vývoj svého dítěte, ale poptávali specifické služby vystihující jejich životní priority a hodnoty, které jsou neměnné v čase, a které tedy hrají zcela stejnou roli při pozdějším výběru vzdělávacích institucí, kam děti zapíší.

Oproti tomu, jak níže podrobněji ještě uvedu, rodiče žijící ve velkých městech či v jejich blízkosti se svým životním stylem příliš neliší od většinové společnosti, ale zápis dítěte do lesní školky shledávají jako variantu poněkud nadstandardní péče o potomka.

8.5. STRATEGIE PŘÍPRAVY NA PŘESTUP Z LESNÍ ŠKOLKY DO PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A OBAVY SPOJENÉ S PŘESTUPEM MEZI VZDĚLÁVACÍMI ZAŘÍZENÍMI

Níže popisují, **jakým způsobem rodiče dětí z lesních školek vybírají svým potomkům školu základní**. Cílem je zodpovědět otázku, zda skupina rodičů zapisujících dítě do alternativního vzdělávání v jeho raném věku vyhledává a poptává specifické vzdělávací programy i později. Odpověď na tuto otázku tak přináší zjištění, které vzdělávací koncepty a z jakých důvodů jsou skutečně rodiči vyhledávány a je vhodné je případně nadále rozvíjet, podporovat a proč. Analyzována jsou samotná kritéria volby školy základní a nároky, které rodiče na poptávané zařízení kladou.

Posléze se zajímám o přestup dětí z lesních školek do prvních tříd a pozornost věnuji existenci **strategií rodičů, které by přechod mezi institucemi usnadňovaly**. Níže proto zodpovídám otázku, zda-li vůbec a kterak rodiče dítě připravují na úspěšný přechod.

Pro všechny respondenty platí **typická zvýšená pozornost a pečlivost při výběru základní školy** pro své dítě. A ačkoli zde rodiče častěji argumentují potřebou dítěte „zocelit“ běžným vzdělávacím systémem úměrným jejich věku a zralosti, jsou ve svých volbách pečlivější a zvažují různé alternativy častěji než rodiče dětí z veřejných mateřských škol, a to i přes své původní přesvědčení zapsat dítě do spádové základní školy. Předpoklad o odlišných hodnotových preferencích v rámci výběru škol potvrzují i výroky expertů v oblasti vzdělávání.

“Je (...) pravda, že rodiče dětí, kteří si vybrali lesní školky, stejně pečlivě vybírají i školy. A pokud nenajdou ideální, což se může stát, tak je zakládají. Takže v Česku vznikají komunitní školy nebo skupinky doma vzdělávajících rodičů.” (Valkounová: 2014, 8) *„rodiče (...) rozhodně více přemýšlejí o výběru – jsou i mnohem ochotnější aktivně přispět k tomu, aby vznikaly nové možnosti, pokud v jejich dosahu není z čeho vybírat.”* (Hrázská: 2014, 13).

„... základní školu pro první dítě jsem hodně řešila, ale tehdy nebyl takový výběr...”

rodiče v lesní školce to hodně řešej, volaj, obcházej si to, zjišťujou si informace, ptají se.“ (Jana, rodič, zřizovatelka lesní školky)

„...a ta kombinace státní a lesní školka a vůbec to uvažování, jak připravit dcerku na základku a s tím spojené strategie kombinace školek... já si myslím, že je to příprava na režim, že je dobré vědět, že přechod ze školky do školy je vždycky rána. Tady maj kamarády a hrajou si, běhají po lese a pak je šoupnout do lavic - to je hrozná změna... a že to, že tam je nějaký režim a teď se dělá tohle a pak tohle a ne jako, když mě se teď nechce... no a to si myslím, že to není to ideální na lesní školce. Jedna věc je lehčí přesun na základku a pak ty povinnosti... jo je to tak... ale i používání těch věcí menší-větší-největší... třeba pětiletý chlapeček u nás v lesní školce neumí žádnou básničku a je to samozřejmě i o rodičích, ale i ta školka by měla nějak připravit... to by jsi koukala kolik dětí nedrželo v ruce nůžky a neumí stříhat“ (Pavla, rodič, pedagog lesní školky)

„... je to teď silný téma, řešíme to s manželem a s holkama, kam dát děti na základku, pro mě je hrozně důležité EQ, a ne tak to IQ ale celá Evropa hrotí jen IQ - manžel je koňák, máme koně a když pracuješ s tím koněm, tak přirozená komunikace paráda, tak nikdy nedáš tomu hříběti to, jako když ho dáš do stáje, nikdy, a tam to funguje okamžitě, to trvá sekundu a to je to samý jako dítě - dítě potřebuje komunitu, může mít všechno, péče muže být stoprocentní, ale to dítě potřebuje ty vrstevníky a nemůže být v izolaci, neexistuje špatný dobrý člověk, neexistuje špatná dobrá škola“ (Lucie, rodič)

„Jo základku mám vyřešenou, vím že tady je dva kilometry malotřídka a já tam i učila joga místo tělocviku a vím, že tudy je cesta. A i tam máme většinu našich odrostlých dětí... to mám jasno.“ (Ivana, rodič, zřizovatelka lesní školky)

Zajímavé je, že respondenti doprovázející své dítě do lesních mateřských škol a klubů si zjevně nechtěli příliš připouštět své obavy z přestupu mezi alternativním vzdělávacím konceptem a běžnou výukou v základních školách. Domnívám se tak na základě zjištění, že na přímou otázku mapující případnou nejistotu a obavy ze zvládnutého přestupu mezi vzdělávacími systémy neradi odpovídali, ovšem posléze z hovoru vyplynulo, že rodiče tvoří strategie, které sledují cíl dítě adaptovat na jiný systém postupně a v předstihu před samotným nástupem do první třídy.

„...hele já se nebojím přestupu, já mám pocit, že tady získají zdravý sebevědomí a že to zvládnou. A tím, že vidí, jak mi tady komunikujeme - oni jsou v bezpečí, mají to zdravé jádro. A jasně - jako já nejsem jenom v lesní školce, dělám i jiné věci a dcera mě vidí v jiných prostředích, funguje s jinými dětmi, máme sousedy, holka je z jiné školky a jsou kámošky nedělá to problém (...) já si myslím, že to jsou problémy rodičů, jo třeba dostanou děti kopanec, ale to jádro je v pohodě..“
(Ivana, rodič, zřizovatelka lesní školky)

„...taky se spousta dětí pořád nedostane do státní školky a tak chodí aspoň na tři dny k nám a rodiče mu to zaplatí, takže často ze začátku určitě platí, že rodiče řeší kapacitní důvody s tím, že pak třeba během toho roku se nadchnou pro tu lesní školku a pak se snaží tu docházku rozšířit na více dní no a pak to jsou rodiče kteří to berou čistě z provozních důvodů, kdy na další rok plánují, že dítě se dostane z kapacitních důvodů do státní, ale pak už neudělají to, že by ho vzaly z lesní školky úplně, ale nechají ho tam aspoň dva dny v týdnu. Předškolní děti jsou pak něco jiného, teď beru ty tříletáky... teď nám odešlo dost dětí, že už jsou předškoláci a že budou chodit do státní, ale i dost rodičů se sice už dostalo do státní, ale chtějí to kombinovat s lesní školkou...“
(Jana, zřizovatelka lesní školky)

„... vím, že já to vidím z pohledu pedagoga a maminky to nemůžou vlastně takhle vidět... ale záleží i na školce, protože (...) to není o lesní školce, ale o lidech v lesní školce, a pak je lesní školka vhodná i pro předškoláky...“
(Petra, rodič, pedagog lesní školky)

8.6. STRATEGIE VYVÍJENÉ ZA ÚČELEM USNADNIT DÍTĚTI Z LESNÍ ŠKOLKY PŘESTUP DO PRVNÍ TŘÍDY

Pozorovanými strategiemi, jak konfrontaci dítěte s odlišným systémem ulehčit, byl zpravidla odklad školní docházky či kombinace více typů předškolních zařízení. Některé respondenty, kteří se svým dítětem přestup mezi vzdělávacími institucemi absolvovali, přiznávají, že pro dítě byl přestup do jiného prostředí zjevně náročnější a více zatěžující v porovnání s dětmi přicházejícími z běžné mateřské školy.

„...strategie, co jsem udělala, aby zvládla přechod odsud do školy je, že jsem ji dala odklad a doufám, že bude silnější - doufám, nevím, jestli to není jen odložení problému, viš zvyknuti hlavně na ten režim, vstávání ráno, režim ve škole, úkoly...“ (Lenka, rodič)

Zhruba polovina dotázaných se přitom domnívá, že umožnění docházky do lesní mateřské školy je jakýsi nadstandard, který dětem umožnili v raném věku, ovšem do budoucna - jak se rodiče domnívají, je třeba děti „otužit“ klasickým systémem. Toto vychází z víry v citlivější a otevřenější prostředí lesních školek, kde si jaksi děti prodlužují bezstarostné dětství - ovšem, dle soudu některých rodičů, není zdravé dítěti odkládat střet s „tvrdou“ realitou, které se beztak později nevyhnu. Někteří rodiče proto i volí strategii „postupnějšího otužování se“ svých dětí a zvykání na odlišný systém tím, že v předškolním věku – tedy rok před samotným plánovaným nástupem do první třídy - děti zapíší do běžné mateřské školy, kam se například ani prvotně z kapacitních důvodů nedostaly, ovšem nyní této varianty využívají za účelem pozvolné adaptace a mírnějšího přestupu na základní školu. Své jednání opírají o představu běžné mateřské školy jako organizovanějšího prostředí vyžadujícího větší disciplínu a řád. Přitom paradoxně snad nikdo z dotázaných neartikuloval své obavy z adaptace dítěte v jiné škole. Někteří z rodičů zmiňují, že s touto strategií již počítali od začátku, tedy v raném věku dítěte, kdy již byli rozhodnutí umístit potomka nejprve do lesní školky a později dítě přihlásit do běžné školky, která jim s ohledem k vyššímu věku bude již s větší pravděpodobností schopna dítě umístit. Někteří odůvodňují strategii kombinace typů vzdělávacích zařízení i finančními důvody. Ovšem poměrně významná část těchto rodičů se následně, když skutečně má možnost své dítě přehlásit do běžné mateřské školy, rozhodne, že jejich dítě nechtějí zcela „vytrhávat“ z již dobře známého a přátelského prostředí lesní mateřské školy. Proto často volí variantu, kdy dítě některé dny v týdnu dochází do veřejné mateřské školy s běžným vzdělávacím programem a jiné dny navštěvuje dítě nadále školku lesní.

O tendenci rodičů obávat se přestupu ze školky do školy hovoří i dětský psycholog *„V dnešní době zaměřené na výkon, rychlost, kvalitu pohlíží mnoho rodičů s napětím, často s úzkostí na konec předškolního období, pokládají jej za konec šťastného dětství svého dítěte a začátek úmorných povinností jeho i svých vlastních.*

Chtějí mu usnadnit začátek školní docházky, a proto jej připravují, poučují, učí dva i tři roky předem, většinou se jim podaří přenést na dítě svou vlastní nepřiznanou nechuť ke škole a svou úzkost z ní – a to je nejhorší příprava na školu, kterou mu mohli poskytnout (...) nepřeceňujme tedy název předškolní a ponechme dítěti tato tři léta bezstarostné volnosti: učme je všemu kolem pro radost z poznání, hrou a pro život – ne pro školu.“ (Matějček, Pokorná: 1998, 7)

8.7. PŘESTUP NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU

Samotný přestup na školu základní a její výběr pak rodiče dětí docházejících v předškolním věku do lesních školek řeší intenzivněji, nežli rodiče navštěvující veřejné mateřské školy v místě bydliště. Pro majoritu českých rodičů je stále klíčová lokalita a finanční dostupnost základních škol a tato kritéria zpravidla splňuje logika spádových obvodů.

Rodiče, kteří své děti zapsali v raném věku do alternativních zařízení, však následně při přechodu mezi vzdělávacími úrovněmi více vybírají. To platí i pro rodiče, kteří zápisem svých dětí do lesních školek řešili jen nedostatečné kapacity lokálních běžných mateřských škol a uvádějí, že přímá zkušenost s jiným vzdělávacím přístupem a známost s rodiči pečlivěji vybírajícími vzdělávací zařízení je neplánovaně ovlivnila při pozdějším výběru školy základní. Z dat totiž jasně vyplývá, že i přes původní záměr zapsat dítě do blízké dostupné veřejné školy jsou nyní rodiče více otevření alternativám a přinejmenším je zvažují, ne-li přímo vyhledávají. **Jak bylo uvedeno v deskriptivní části práce, alternativní vzdělávací zařízení mají vliv na volby škol základních a budoucí vzdělávací dráhu dětí.** Toto zjištění potvrzují i mnou zjištěná data.

„...jo tak to je aktuální - já to docela řeším, dcerce je pět a měla by jít do školy příští rok... právě nevím, rozhoduji se, jestli jí dát do klasický školy nebo kombinaci třeba domácí vzdělávání s něčím jako komunitní skupinou?“ (Veronika, rodič)

Z dat rovněž pramení, že rodiče příliš nediskutují výběr vhodné základní školy s pedagogy/ lektory preprimárních zařízení a své volby tak činí v rámci

nukleární rodiny. Rodiče dětí potvrzují, že například názor a volby vzdělávacích zařízení nemají vliv ani na hodnotové preference a přesvědčení širší rodiny a že finální rozhodnutí je zcela jistě pociťováno jako zcela soukromá záležitost rodičů bez ohledu třeba i na sklizenou kritiku výběru či nepochopení druhých.

Zároveň však využívají informačních kanálů od jiných rodičů, o kterých vědí, že je rovněž čeká výběr školy a zápis do prvních tříd.

„...jak moc rodiče řešili s vámi výběr základky - hele vůbec, ale odcházeli rodiče, co chtěly lesní školku a pak i vybírali alternativní školy... je zajímavé, že dcerka majitelky lesní školky jde normálně do státní, ale myslím, že je to o pohodlí, protože sama majitelka mluvila, že by chtěla něco alternativního, ale pak je jednodušší zapsat dceru do státní, že nemusí dojíždět“ (Pavla, pedagog lesní školky)

Můžeme tedy rodiče rozdělit do dvou proudů, dle toho jakým způsobem o výběru základních škol uvažují. Jednu skupinu tvoří rodiče, kteří již v raném věku dítěte vyhledávali alternativy k běžně dostupným vzdělávacím službám, což pramenilo buď ze specifických potřeb konkrétního dítěte či životního stylu rodičů a jejich hodnotového žebříčku.

Druhou skupinu rodičů tvoří ti, kteří lesní mateřskou školu volili coby racionální řešení volby umístění dítěte do kolektivu, které nebylo prioritně motivováno poptávkou po specifických službách (obvykle snaha rodičů umístit dítě do kolektivního zařízení v době, kdy spádová mateřská škola nemohla dítě přijmout z kapacitních důvodů či z důvodu absence očkování dítěte). Tito rodiče předpokládali, že dítě bude lesní klub navštěvovat jen po dobu, než bude umožněn přestup na mateřskou školu veřejnou, ovšem v době, kdy to již bylo možné, se rodiče rozhodli své dítě již ze zařízení neodhlašovat z důvodu své spokojenosti, či volili variantu kombinace obou zařízení – tedy například dva dny v týdnu dítě dochází do lesní školky a po zbytek týdne dítě navštěvuje veřejnou mateřskou školu.

8.8. MOTIVY LESNÍ ŠKOLKY ZAKLÁDAT, JEJICH PRACOVNÍCI A POVAHA KOMUNIT UVNITŘ

V rámci sběru dat, kdy jsem navštěvovala více lesních mateřských škol v různých lokacích, byla jen jedna z těchto školek založena čistě s prvotním motivem provozovat zařízení nabízející rozvoj a edukaci dítěte v environmentálním duchu. Tímto zařízením je přítom u nás vůbec první lesní mateřská škola hlásící se k přístupu lesní pedagogiky, která na základě informací a zkušeností ze zahraničí přivedla a průkopnický zaváděla celý koncept tohoto typu vzdělávání v České republice. Všechna jiná zařízení, která jsem dále navštívila, byla zřízena **z vlastní iniciativy rodičů** reagujících na nastalou životní situaci a potřebu umístění dítěte do kolektivu. Buď šlo již o celou komunitu osob, které se znaly a cítily se naladěny a otevřeny možnosti vzdělávat své děti jiným méně standardním přístupem a rozhodly se lesní školku zřídit a také se na jejím provozu podílet spolu za přítomnosti svých vlastních potomků, a nebo se jednalo o jednotlivé rodiče, kteří „svou komunitu“ podobně naladěných rodičů teprve hledali.

Motiv vlastní iniciativy rodičů řešících otázku, do jaké školky umístit své dítě tedy zjevně predominuje. Je posílen především podobou současné nabídky státního předškolního vzdělávání, která je pro tyto rodiče nedostatečná, a to buď z kapacitních důvodů (mladší děti často nebyvají přijaty ke vzdělávání z kapacitních důvodů předškolních zařízení) nebo z důvodu charakteru předškolní pedagogiky, který tito rodiče většinou spíše odmítají.

Početní nárůst těchto zařízení tedy souvisí jednak s vysokým počtem dětí, které kapacita systému zcela nepojímá (Cibulka: 2015), jednak jistým trendem alternativního způsobu života/ uvažování, soustředícího se více na ekologické a environmentální hodnoty.

Tento jev mi přijde velice zajímavý a může to být i motiv pro jiný sběr dat sledující stálost lesních mateřských škol a pedagogických sborů uvnitř. Neboť v současné době jsou lesní mateřské školy **v České republice stále poměrně mladým fenoménem a žádné z navštívených zařízení nefungovalo déle než pár let.** Ovšem se současnou legislativní úpravou, která umožňuje provoz lesních mateřských škol, bude jistě zajímavé do budoucna sledovat, jakým způsobem se tato již existující

zařízení budou dále rozvíjet. Co nastane v době, až rodičům zaměstnaných lesní školkou uplyne doba na rodičovské dovolené či tehdy, až jejich potomci nastoupí primární vzdělávání, je zatím nejisté. Tito rodiče svorně uvádí, že to, co přijde, zatím neřeší a teprve uvidí, co čas přinese, a tudíž nedovedou v této fázi posoudit, zda jsou ochotni provozovat lesní mateřskou školu i v horizontu dalších let, neboť zpravidla sami tito pracovníci z rodičovských řad nemají pedagogické vzdělání a profesně se **před nástupem na rodičovskou dovolenou věnovali jiné kariérní oblasti**. Zde tedy vzniká i další námět pro pozdější výzkumná šetření, a sice analýza, odkud a z jakých profesních řad se vlastně průvodci/ lektoři lesních mateřských škol rekrutují. Při sběru dat bylo totiž vyzorováno, že je například poměrně časté zařazení rodiče (obvykle maminky) do provozu lesní školky po té, co dítě již do zařízení dochází, a následně je na základě známosti maminka dítěte oslovena, zda by byla ochotna se přímo na provozu podílet či vypomáhat.

„...já jsem se do lesní školky vlastně dostala omylem... já tam nejdřív doprovázela dcerku a potom jsem tam občas začala pomáhat. No a od září už jsem tam byla ofiko...“ (Pavla, rodič, pedagog lesní školky)

Takto rekrutování lektorů však pochopitelně znamenají i menší pravděpodobnost, že setrvají v lesní mateřské škole i v dlouhodobějším horizontu, neboť mnozí své rozhodnutí aktivněji se podílet a do poskytování služeb zařízení se zařadit odůvodňují jako sice nečekanou, ovšem vcelku vítanou variantu, jak prožít se svým dítětem více času, dokud je malé.

„Hele teď je to takhle - my to děláme pro svoje děcka, a já říkala holkám (dalším pracovníkům lesní mateřské školy pozn. autora), hele jako co, teď my máme ty děcka, prostě proč to odkládat a co bude dál já neřeším...“ (Ivana, rodič, zřizovatelka lesní školky)

Lesní mateřské školy jsou tedy zjevně skutečně jistou **občanskou aktivitou reagující na nabídku** a dostupnost veřejných služeb skrze vlastní angažovanost, tito občané tudíž aktivně a pružně reagují a odpovídají na systém svépomocí.

8.9. SUBKULTURY LESNÍCH ŠKOLEK

Jak jsem již nastínila, lesní mateřské školy představují specifické komunity rodičů – toto zjištění je charakteristické pro všechny mnou pozorovaná zařízení. V některých případech, jak jsem již zmínila výše, **existence již jisté stávající komunity rodičů** - zpravidla matek na rodičovské dovolené s dětmi podobného věku - **byla impulsem pro samotné zřízení lesní školky.**

Jinde se komunita podobně smýšlejících rodičů teprve poptávala a v jedné z navštívených lesních školek se **komunita mezi rodiči teprve rozvinula** po zápisu dítěte do zařízení. Ovšem právě otevřená povaha zařízení vedla k bližšímu seznámení nejen rodičů s pedagogy, ale i navzájem mezi rodiči doprovázejícími své děti do školky. Tento fenomén je velice typický a poukazuje na vyšší participaci rodičů v lesních školkách oproti rodičům z běžných mateřských škol. Rodiče se jistým způsobem spřátelili mezi sebou stejně jako děti, které se znají ze své docházky do zařízení. Společně tak rodiče ve své nově vzniklé komunitě pořádají nejrůznější akce a setkání zaměřená nejen na děti. Tyto události přitom sledují potřebu rodičů společně prožívat volný čas na základě nově vzniklých přátelských vazeb, ať již pořádáním například pikniků, táboráků či výletů, ale i společných dovolených. Tuto komunitu pak rovněž z čistě přátelských vztahů doplňují i pedagogové z lesních školek. Je zároveň zajímavé, že potřeba tyto vztahy udržovat přetrvává zjevně i v období, kdy již děti navštěvují základní školy. V komunitách si všichni tykají a i děti své lektory oslovují křestními jmény. Snad i vznik poměrně familiárně působící organizace vede některé rodiče k úvahám, že je třeba později své děti vychovávat v klasicky pojatém prostředí, aby si dle jejich slov děti jaksí „zvykaly“, neboť nelze předpokládat, že dítě v pozdějším věku nenarazí na jiný systém a pro svůj pokročilejší věk bude již adaptaci zvládat jen s obtížemi. Často však platí přesvědčení rodičů, že nejen sledování individuality dětí v lesních školkách, ale i poskytnutí svobody je nadstandartem. A umožnění **dětem hrát si, objevovat okolní svět a užít si dětství způsobem, jaký jim samotným nebyl umožněn, je jistým luxusem.**

9. ODLIŠNOSTI MEZI POZOROVANÝMI ZAŘÍZENÍMI LESNÍCH ŠKOLEK

V rámci sběru dat, kdy jsem měla možnost navštívit více zařízení provozujících lesní mateřské školy, vyplynulo velice zajímavé zjištění, a sice, že právě v těchto typech zařízení péče o děti předškolního věku se setkáváme s nesmírnou variabilitou a povahou poskytovaných služeb. Shledala jsem jen velice málo podobností mezi poskytovanými programy pro děti. Odlišnosti byly pozorovány nejen v rámci samotného zázemí lesních mateřských škol, což je pochopitelné. Některá zařízení měla zázemí v maringotce, jiná v jurtě či pronajímaných městských objektech jako tělocvičně či prostorách pečovatelského domu, jiné zařízení využívalo bezúplatně již nevyužívaný zchátralý rekreační objekt obce situovaný v přiléhající oboře... Tato variabilita zázemí jednotlivých lesních školek je zcela pochopitelná a samozřejmě často záleží právě na konkrétním městském obvodě či obci, jakým způsobem je nakloněna podporovat tuto alternativu předškolního vzdělávání. Pakliže lesní mateřské školy určitým způsobem více souzněly se zastupitelstvími obcí a měst, kde svou činnost chtěly provozovat, pak také s větší pravděpodobností měly poměrně jednodušší začátky a nemusely svou činnost tolik obhajovat, aby jim byl nejen umožněn provoz, ale například i využívání konkrétních obecních pozemků. Ovšem velký vliv na podobu zázemí jednotlivých zařízení má samotná angažovanost zřizovatelů. Někteří totiž například vyvíjeli široké spektrum aktivit zaměřených na získání finančních grantů, které by zlepšily materiální podmínky a fungování zařízení.

„... jako jo, je to sice jen rok (co lesní školka funguje pozn. autora), ale my děláme i prezentaci, reklamu... udělali jsme parádní výstavu děcek v Boskovicích... jo občas napíšu nějaký článek do místních novin... jako my jedem jeden rok, dostali jsme support tady od přátel a hodně benefity jsme dělali, aby jsme si vydělali na provoz... tady je obrovský keramický jarmark a první rok jsme dělali palačinky a vloni jsme dělali polívky a fakt jsme si vydělali docela dost peněz a mohli si koupit věci do startu, jako věci na malování... jojojo jako jsou tady i děti z venku (děti rodičů, kteří lesní školku nezakládali pozn. autora), jako abychom to mohli spustit, tak jsme se právě chtěli otevřít i obci no, když nám takhle vyšla vstříc (bezplatné poskytnutí prostor pozn. autora) jo... tak jsme nejdřív udělali besedu, co jsou to lesní

školky a jestli lidi stojí o to, aby tady byla lesní školka, jo a na základě toho té poptávky jsme to spustili i pro veřejnost“ (Ivana, zřizovatelka lesní školky)

Ovšem co je více zajímavé a čemu chci spíše věnovat pozornost, je skutečnost, že rozdíl v samotné filozofii a v povaze nabízené péče byl propastný a z mého pohledu neočekávaná. Vzdělávací programy konkrétních zařízení se totiž nesly ve velmi odlišných pojetích. Na základě mého přímého pozorování mohu posoudit, že právě lesní školky - ačkoli jsou, či by měly být, zakládány v podobném duchu nakloněnému environmentalistice a přirozenému vývoji umožňujícímu vysoký stupeň svobody a respektování individuality - nabízely poměrně odlišné služby svým klientům. Asi nejvíce zajímavé je pak zaměření konkrétně na vzdělávací program, který zajišťují a vlastní režim práce s dětmi. Je pravdou, že samotná současná vzdělávací politika České republiky je nejen otevřena různorodosti vzdělávání, ale i pestrost v nabídce vzdělávacích programů podporuje. Tvrzení opírám o existenci Rámcového vzdělávacího programu, který provozovatelům nejrůznějších zařízení poskytuje poměrně volný prostor pro kreativní tvorbu programu bez ambice vzdělávání uniformovat.

Právě odlišnosti mezi nabízeným programem a povahou samotného vzdělávání v lesních mateřských školách si vysvětlují **různou profesní profilací „pedagogů“** a zázemí z kterého se rekrutují. Je jistě benefitem nabídnout dětem širokou paletu různě zaměřených aktivit, které často souvisí právě s odlišnou původní profesí lektorů, ovšem pakliže v průvodcovském kolektivu nefigurují i jedinci disponující pedagogickým minimem, je třeba předpokládat, že vzdělávací program v zařízení bude silně ovlivněn samotnými osobnostmi, v jejichž společnosti děti tráví čas. Zde je rozhodnutí pak jistě zcela na samotných rodičích, kteří jsou plně kompetentní vybrat svým potomkům takové vzdělávací zařízení, které by splňovalo jejich požadavky.

„Já sama byla zaměstnaná v účtárně a prostě nejvíc se v lesní školce starají o ty děti lidi, co děti ještě nemají - ani nemají na to školu, a nebo maminky těch dětí.“
(Jana, rodič, zřizovatelka lesní školky)

Z mého pozorování lze konstatovat, že právě koncept managementu škol (viz výše) je trendem současné doby. Pozorujeme zakládání řady škol a školek

zastávajících odlišné vzdělávací směry a hodnoty lidmi, kteří mají spíše ekonomicky než pedagogicky zaměřený profesní profil. Motivem k vzniku těchto zařízení je touha uspokojit konkrétní pohledávané služby, ovšem na straně druhé je třeba zdůraznit, že v řadě vzdělávacích institucí působí pracovníci bez pedagogického vzdělání.

Zde vzniká prostor volající po nezbytnosti rodičů blíže se informovat o konkrétním zařízení předškolní péče. **Rozhodování rodičů by tedy jistě nemělo být omezeno jen na výběr samotné povahy, ducha a filozofie vzdělávání, ale mělo by se zabývat i dostatečnými informacemi o konkrétním poskytovateli.** Z mého pozorování jsem nabyla dojmu, že právě konkrétní lektoři určují plně podobu kvality vzdělávacího programu a to, zda jsou řekněme ochotni sami sledovat jisté požadavky na předškolní vzdělávání, které je poptáváno v lavicích prvních tříd. Otázku, zda je nutné sledovat pedagogickou kvalifikaci osob pracujících s dětským kolektivem, vyvrací například Klofátová: „...zastávám názor, že se je (pedagogické schopnosti – pozn. autora) ve škole nelze naučit, člověk je musí prostě mít, třeba jako hudební sluch, a odborná škola už je může jen rozvíjet“ (2009, 62).

Z dat vyplývá, že velice důležitá, ne-li **klíčová, je tedy samotná osobnost pedagoga/ lektora/ průvodce.** Je zajímavé, že toto si uvědomují nejen rodiče, coby klienti vzdělávacích zařízení, ale i samotní pracovníci v dětských kolektivech, kteří přiznávají - jak z pohledu své profese, tak ale i ze své zkušenosti v roli rodičů - že vzdělávací koncept zařízení, jeho vybavení či prostředí, kde edukace dětí probíhá, je ve výsledném efektu jen minoritní částí celého vzdělávacího procesu, neboť zcela jednomyslně skutečná kvalita vzdělávacího procesu může být určována zejména konkrétní osobou, která může děti v jejich rozvoji posunout určitým směrem. Tento závěr je jistě důležitý připomínat samotným rodičům, kteří zvažují možnosti edukace svých dětí a volí vhodné předškolní zařízení. Zdůrazňovat je třeba potřebu zvýšené informovanosti rodičů o možnostech, kam své dítě zapsat, a to nejen z veřejně dostupných kanálů jako jsou webové stránky či letáky, ale zejména nutnost zjišťovat si reference a usilovat o kontakt s pracovníky předškolních zařízení. „*Při výběru školy pro své děti, vybírejte především učitele, o kterém budete přesvědčeni, že ví, co a proč dělá, protože i na škole s dobrou pověstí můžete narazit na špatného učitele (a obráceně).*“

„...tady není moc co hledat, buď je dva kilometry přes les státní školka nebo dál, ale hlavně státní školky, co znají své regule, jedou dle MŠMT, ale ono je to o lidech...“ (Lucie, rodič)

„...no a máme tu i státní školku, já když viděla tu učitelku, starou babu, ježibabu... ale ty děcka ji milujou... a to je bomba... kdybych to shrnula, je to vše v lidech“ (Lenka, rodič, pedagog lesní školky)

„...já mám kamarády, co mají děti v alternativních školách, a mě se to nezdálo, mě se to moc nelíbilo, mě přišlo, že ty děti prostě vůbec nemají hranice... jo ty děti co choděj třeba do Montessori nebo do Waldorfu - jo, jako mě to zajímalo, ale když jsem to viděla v reálu, tak jsem si říkala, tak to jsem si říkala: tý brďo... jo ale ono je to i o rodičích, o lidech a já to vidím i tady... já to vidím sama na sobě“ (Ivana, rodič, zřizovatelka lesní školky)

Toto zjištění zaznívá i z mé přímé zkušenosti, kdy jsem během sběru dat navštívila více zařízení sledujících filozofii lesních školek. **Sama jsem pozorovala až překvapivou různorodost** těchto zařízení a jejich pojetí vzdělávání dětí i přes jednotně vyznávaný koncept lesní pedagogiky. A ačkoli jsem odlišnosti pochopitelně očekávala, byla jsem překvapena, jak velká diference mezi zařízeními panuje. Povaha vzdělávacího zařízení je přitom obtížně odhalitelná okem nezúčastněného pozorovatele, který nemá tu možnost se přímo vzdělávacího programu zúčastnit nebo alespoň blíže poznat lektory a jejich individuální způsob práce s dětmi. Toto potvrzují i výroky samotných lektorů, kteří tvoří vzdělávací program skupině dětí, ale zároveň do zařízení doprovázejí i své vlastní potomky. Tito rodiče doznávají, že jsou vděční za své zkušenosti pozorovatele integrovaného uvnitř vzdělávacího procesu dětí z lesní školky, neboť si jsou vědomi, že mnohé aspekty jsou jen velmi obtížně patrné těm rodičům, kteří s provozem zařízení či tvorbou programu pro děti zkušenosti nemají. Na základě těchto osobních interních zkušeností a postřehů tedy i volí budoucí vzdělávací dráhu svého dítěte takovým způsobem, který by se dle jejich slov pravděpodobně lišil v situaci, kdyby své dítě do lesní školky zapsali, ale na samotném programu by se již jako lektoři nepodíleli. Toto poznání ve finále shledávají jako výhodné a strategické neboť se domnívají, že mají možnost objektivnějšího pohledu na potřeby svých dětí a svými přímými zkušenostmi lépe identifikovali vzdělávací povahu navštěvované lesní školky a nyní jim to usnadňuje

tvorit priority při výběru dalšího vhodného vzdělávacího zařízení. Právě interní znalost prostředí dodává i jistotu rodičům v tom, že ví, kdo a jakým způsobem se o jejich dítě stará.

„(smích) no a teď z mojí pozice, že do toho vidím i coby průvodce, tak bych asi volila spíš státní školku nebo kombinaci... ještě uvidíme... dcerka má ještě dva roky čas a asi jí nechci hned dát do školy, zvažujeme právě kombinaci školek nebo tu státní...“ (Pavla, rodič, pedagog lesní školky)

„...nám spolu bylo dobře, ale my jsme tak silný kámošky, že třeba Tereška mi odkojila dcerku, my jsme takový kámošky, to má takovou sílu, já když tady nejsem, tak mám stoprocentní jistotu, že jsou holky v bezpečí, to je něco tak silného, dcerka říká kámošce mami a já vím že nedávám děti cizím lidem v cizí školce a že moje dítě nebude plakat v koutku... mám stoprocentní jistotu protože vím, jak to tu je“ (Lucie, rodič, pedagog lesní školky)

Věnujeme li nyní pozornost odlišnostem jednotlivých zařízení, je na místě uvést i odlišnosti sociálního zázemí klientů lesních školek. Vzniká otázka, zda-li jsou rodiče doprovázející své děti do lesních mateřských škol atypičtí nejen vírou v důležitost kontaktu dítěte s přírodou, ale i **sociálním zázemím**.

Je poněkud komplikované poskytnout jednoznačnou odpověď, neboť právě pojetí lesních školek a kolem nich vzniklé komunity rodičů, průvodci a osobní potřeby a hodnoty respondentů se velice lišily. Já jsem však mezi zmíněnými specifiky jednotlivých zařízení vyzorovala podobnosti uvnitř konkrétních komunit. Nevznikají tedy ani tak podobnosti plynoucí z vyznávání konceptu lesní pedagogiky jako takové, ale spíše z příslušnosti ke konkrétnímu zařízení.

V jedné z lesních školek - vzniklé z iniciativy matky poptávající jinou podobu vzdělávání svým vlastním dětem, která až po založení školky rekrutovala nejen další pracovníky, ale i samotné klienty - jsem mohla pozorovat lepší finanční zázemí rodin, z kterých děti do této lesní školky docházely. V zásadě ve všech případech se jednalo o rodiny, které si mohly alternativu dovolit z ekonomických důvodů a možnost vyhovění individuálním potřebám jejich dětí byla dostatečně lákavou, aby děti navštěvovaly právě lesní školku. Toto mi i samotné vedení školky

potvrdilo, neboť tázala-li jsem se, čím jsou klienti atypičtí či specifičtí, všichni, ať již z řad pedagogů, nebo zřizovatel sám, prvně zmiňovali, že si to rodiče mohou finančně dovolit a až následně uváděli, že pochopitelně rodiče věří, že možnost vzdělávání v přírodě je pro jejich děti prospěšná. Tito rodiče však nebyli sami o sobě a priori nesoucí známky jejich náklonnosti k environmentalistice, ekologii a přírodě. Soudě dle jejich oblečení a dále způsobu, jakým své děti do školky dopravovali, jaký oblečením a věcmi děti vybavovali, jaké svačinky dětem připravovali či s jakými hračkami si děti doma hrají a jak tráví děti čas s rodiči, zde šlo o jaksi typický model současné české rodiny, nehledě na to, kam rodiče své děti dováděli do školky.

„...je jedno, že chodí do lesní školky, prostě ujíždí na Walt Disney, co si myslíš, že když přijde domů tak já mám čas jít s ní někam nebo něco s ní dělat?“
(Johana, rodič)

Již na první dojem ovšem odlišně působili rodiče, kteří sami, co by **již znající se komunita, vyznávající jiné hodnoty a mající veliký smysl pro citlivý a respektující život v přírodě, školku pro své děti zřídili**. Tito rodiče se potkávali v době, kdy maminky byly s dětmi na rodičovské dovolené a ačkoli žili v nejrůznějších obcích a vesnicích v okolí, spontánně se poznali právě na základě své atypičnosti a měli potřebu se stýkat s lidmi zastávajícími také podobný alternativní životní styl. V jistém okamžiku svého setkávání se - a spolu s tím, čím více členů do komunity přibývalo včetně dalších porodů matek a nárůstu počtu poměrně stejně starých dětí ve skupině - vzešel požadavek svou činnost více koncipovat a zaměřit i svá setkávání více na děti, které je třeba organizovaněji vzdělávat. V takto vzniklé lesní školce bylo tedy samotné zázemí rodiny a životní styl již jakýmsi zjevným znamením, které rodiče přivedlo na základě jejich podobnosti k myšlence založit lesní mateřskou školu.

„...my to děláme pro svoje děcka, že jsou všechny naše, má to obrovskou sílu, my se tady sešli - třeba deset rodin a žijeme tu bez širších rodin, buď už umřely nebo tak a všichni jsme cestovali třeba deset - patnáct let jsme byli ve světě a teďka nás to tím spojuje, že spolu slavíme vánoce a svátky, že my jsme rodina a hlavně, že my přijdem domu, ale takhle žijem furt jako tady... takže my to tak prostě žijem“ (Lucie, rodič, pedagog lesní školky)

Samotné finanční zázemí těchto rodin nebylo příliš uspokojivé, neboť se rodiče vyhýbali konzumnímu způsobu života a v mnoha případech i odešli ze zaměstnání, aby mohli budovat své domácnosti k plné soběstačnosti, například zemědělskou činností, sběrem a pěstováním plodin či chovem zvířat, které jim zajišťovali živobytí. Materiálnímu světu tedy nebyla v těchto rodinách přikládána přílišná hodnota, neboť priority směřovaly výrazněji k duchovnímu způsobu uvažování, zaměření se na individuální rozvoj osobnosti dítěte a této prioritě také rodiče přizpůsobovali svůj životní styl.

„...no máme pole, vaříme na ohni, koně jsme prodali a máme krávy. Celou zimu žerem brambory... ve městě je mi těsno, nemůžu dýchat, vařím na ohni, protože nechci být v baráku - to by byl půl den pryč...“ (Lucie, rodič, pedagog lesní školky)

V další z navštěvovaných lesních školek byli rodiče dobře ekonomicky zajištěni, ale zároveň poměrně výrazně tíhli k přírodě a zdravému životnímu stylu. Tyto rodiny byly více podobné rodičům z prvně zmiňované školky a stálo by za to podrobit dalšímu zkoumání, zda na podobu subkultur rodičů v konkrétních zařízeních má vliv lokace jejich bydliště. Neboť z mého sběru dat se zdá, že rodiče navštěvující lesní mateřské školy v oblastech velkých měst jsou dobře finančně zajištěni a svým dětem poptávají jistou variantu nadstandardní péče. Tito rodiče mnohem častěji také při výběru předškolního vzdělávání svým dětem zvažovali i jiné alternativy vzdělávání bez konkrétního ztotožnění se s filosofií některé z alternativ (Lesní školy, Montessori, Waldorf, Dalton etc.). Spíše šlo o potřebu dopřát potomkům kvalitnější vzdělávací služby, což pramení z důležitosti, kterou rodiče vzdělání připisují. Respondenti z okolí velkých měst se přitom příliš svým životním stylem nelišili od většinové populace tolik, jako respondenti žijící v oblastech s menší hustotou obyvatel. Zcela logicky se právě rodičům z větších sídelních jednotek nabízí četnější a pestřejší možnosti voleb vzdělávacích zařízení.

Rodiny žijící v méně zabydlených oblastech se do lesní školky rekrutovaly tedy zejména na základě svých jasných priorit, hodnot a očekávání od vzdělávání jejich dětí a tomuto byly ochotny i položit jisté oběti – jako třeba absolvovat náročnější dojíždění do lokace školky či vlastní ekonomické uskromnění. Právě tyto oběti již nebyly příliš ochotni podstoupit respondenti žijící v oblastech větších měst a mnozí rodiče – potenciální zájemci o lesní pedagogiku - uváděli faktory jako obtížné

dojíždění či finanční nákladnost alternativního vzdělávání jako překážku, která jim bránila (či by bránit mohla) své dítě zapsat do preferovaného zařízení.

„...já chtěla, aby se mnou nebyly doma (děti pozn. autora), já se jim nemusela věnovat, aby byly šťastný tam, kde jsou, byly v bezpečí a měly to tam rádi, aby měly legraci, aby nebyly s lidmi, co si na nich vylévají svoje vlastní problémy, osobnost učitele... a dala bych i dítě do běžný školky, protože jsem líná matka a ty děcka na mě chvíli neječí a já mám klid, v tomhle se asi liším, ale já bych obětovala i blaho svých dětí, abych měla chvíli klid“ (Kamila, rodič)

„... ty ženský, co už maj ty děti a pipraj si je, už potřebujou ten komfort... to je právě to, daj děti do lesní školky, ale že by oni s nima byly v tom lese to už ne... nechtěj být v okolí uplně za ty exoty, takže jezdej v těch drahejch autech, i když některý si odtrhnou od úst, aby jejich dítě mohlo chodit do lesní školky“ (Jana, zřizovatelka lesní školy u velkoměsta)

Když jsem pokládala různým respondentům otázku, zda byly od začátku rozhodnutí zapsat své dítě do lesní mateřské školy většina toto tvrzení vyvracela s tím, že od začátku byli pouze přesvědčeni pokud možno **vyhnout se zápisu dítěte do běžné mateřské školy. Potřeba rodičů umožnit dítěti jiné než klasicky pojaté vzdělávání, kterým si oni sami prošli, dominovala.** Na základě tohoto postoje došlo teprve k diskusi partnerů, kam vlastně dítě zapíše. Lesní mateřská škola pak byla nejpříjemnější nabízenou alternativou, ať již sehrála roli náhoda, která je o konkrétním zařízení informovala, či územně či finančně dostupná varianta vzdělávání.

Na základě sběru dat jsem tedy identifikovala rozdíly mezi jednotlivými lesními školkami, které ovšem vykazovaly podobnost subkultur semknutých kolem každého zařízení. Pro větší přehlednost níže předkládám tři typy lesních školek, které zachycují charakteristiky jednotlivých školek a dále tyto charakteristiky rozebírám. Označení jednotlivých typů lesních školek jsem vytvořila na základě mých zjištění a důvodem k jejich vytvoření bylo zajištění snazší orientace v problematice pro čtenáře této práce.

9.1. VENKOVSKÁ LESNÍ ŠKOLKA

Jako „venkovskou lesní školku“ budu v textu označovat školku fungující na maloměstě, která byla odpovědí zainteresovaných rodičů na dostupné a nabízené formy vzdělávání v dané oblasti. Vznik venkovské lesní školky byl reakcí na neuspokojení rodičovské poptávky po alternativě klasických školských institucí. Tato školka byla zřízena rodiči vyznávajícími specifické životní hodnoty, zastávajícími alternativnější životní styl a odmítajícími konzumní způsob života. Rodiče měli jasné preference ohledně vzdělávání svých dětí a těmto preferencím byli ochotni se přizpůsobit i na úkor jistých obětí.

Venkovská lesní školka je zřízena a vedena rodiči majícími jasně vyhraněné hodnoty a priority ohledně výchovy a vzdělávání svých dětí. Hlavním důvodem k založení lesní školky bylo silné odmítání běžně dostupných vzdělávacích zařízení považovaných za kostnaté, příliš omezující, neakceptující individualitu a vyučující nepodstatné věci. Vybraná alternativa lesní školky k veřejně dostupnému vzdělávání byla motivována způsobem života rodin, který silně inklinoval k přírodě, environmentalistice, ekologii a udržitelnému rozvoji. Ekonomická situace rodin často nebyla příliš uspokojivá, což pramenilo z vyznávaného způsobu života, kdy rodiče děti nezdědka zanechali ekonomicky výhodnějšího pracovního zařazení, aby se mohli věnovat něčemu z jejich pohledu smyslupnějšímu. Toto jednání pramení i z významu, který rodiče přikládali materiálním statkům, neboť nad konzumním uvažováním jasně převažovalo duchovní smýšlení.

Založení lesní školky bylo tedy flexibilní odpovědí rodin se specifickými prioritami, které poptávaly edukaci a rozvoj svých dětí. Skutečnost, že v dané oblasti byly dostupné veřejné mateřské školy s běžným výukovým rámcem a byly dostupné nejen lokací, ekonomicky, ale i kapacitně, byla rodiči a priori odmítána. Zanevření rodičů vesnické lesní školky na klasické školství bylo odrazem jejich osobních zkušeností často obohacených zážitky z vlastního pracovního uplatnění ve školství v minulosti. Rodiče, vědomi si svých priorit, proto byli ochotni se podřídit skutečnosti, že v dané oblasti není dostupná případná alternativa k běžným mateřským a základním školám, kterou by preferovali a proto se rozhodli rozvíjet a vzdělávat své děti svépomocí. Tito rodiče se zprvu neoficiálně pouze pravidelně stýkali a povaha jejich setkání nebyla motivována dětmi samotnými, ale spíše vyhledáváním

subkultury zastávající méně tradiční způsob života. Tyto rodiny se totiž na maloměstě cítili poněkud osamoceni ve svém přístupu k životu. Až postupem času tato komunita dospěla k úvaze lépe strukturovat a organizovat svá setkání a učinit je tak prospěšnějšími i pro děti. A právě odpovědí na tuto myšlenku bylo později založení lesního klubu. Jedním z důvodů založení lesní školky ovšem byla i potřeba větších prostor pro setkávání rodin a zajištění kvalitnější péče o jejich děti. Až tedy s postupem času došlo k jakési formalizovanosti této subkultury, která se stala později i otevřenou veřejnosti. Právě přizvání veřejnosti do činnosti a umožnění umístění také dětí z rodin s odlišným životním stylem bylo projevem vděku za zdarma využívané obecní prostory a také způsobem, jak získat finanční zdroje pro svou činnost.

Otázkou u tohoto typu zařízení je tedy jeho stálost a trvání v čase, neboť jeho současné fungování je motivováno péčí o vlastní potomky, kterým rodiče chtějí dopřát „jiný start“ do života a jsou ochotni se tomu podřídit. Zřizovatelem, provozovatelem i lektory jsou rodiče dětí, které v současnosti venkovskou lesní školku navštěvují. Bariéry, které by stály v zapsání dítěte do preferovaného zařízení de facto neexistují, rodiče jsou ochotni se finančně uskromnit, dojíždět i větší vzdálenosti či vyhovující školku přímo založit. Rodiče dětí disponují již mnohými životními zkušenostmi, které sbírali na svých cestách po světě. Nezřídka i pracovali jako pedagogičtí pracovníci ve státně zřízených institucích, tito rodiče jsou nejen duchovně zaměřeni, ale mají i velký smysl pro kreativitu a umění, trávení volného času v přírodě je jejich koníčkem.

9.2. ŠKOLKA PRO FILOZOFII LESNÍ PEDAGOGIKY

Tato školka vznikla ze zájmu o propagaci specifického vzdělávacího konceptu v České republice. Motivem k jejímu založení je zcela určitě nadšení pro filosofii lesní pedagogiky. Zřizovatel je tedy fundovanou osobou jak na poli vzdělávání, tak ekologie a environmentalistiky a před samotným založením lesní školky sbíral zkušenosti u zahraničních sousedů majících již určitou historii provozu lesních školek. Průvodci v této lesní školce jsou osoby, které mají pedagogické vzdělání či si jej doplňují, výkon jejich práce není vázán na souběžnou docházku vlastních potomků do lesní školky.

Lesní školka se nachází ve velkém městě, kde je kapacita běžných vzdělávacích zařízení pro mladší děti nepříliš uspokojivá. Své klienty toto zařízení nachází mezi dobře ekonomicky situovanými rodinami poptávajícími specifické služby pro své děti. Rodiče jsou lesní pedagogikou přitahováni, sami usilují o šetrnější způsob života, zajímají se o ekologii a zdravý životní styl. Těmto hodnotám se však nemusí přizpůsobovat, či tvořit oběti vyznávaným hodnotám. Jistě zásadní je zmínit, že tito rodiče žijí ve velkém městě nabízejícím mnohé alternativy vzdělávání, z kterých tito rodiče mohou volit, aniž by čelili například komplikovanému dojezdění do daného zařízení. Zároveň platí, že tito rodiče si mohou dovolit s ohledem na svou finanční situaci tyto své volby uskutečňovat. Rodiče se zdají být neomezeni nejen nabídkou vzdělávacích služeb v lokalitě, ale zejména tedy povahou svého ekonomického statutu.

U takto vzniklé lesní školky se dá s vysokou pravděpodobností předpokládat její stálost v čase právě s odkazem na důvody vedoucí k jejímu založení i povahu jejího personálu, neboť průvodci a lektoři jsou rekrutováni na základě svých specifických znalostí a dovedností, nikoli z řad rodičů dětí současně navštěvujících zařízení. Pravda je, že ne ve všech případech se jedná přímo o pedagogicky kvalifikované pracovníky, ovšem všichni z průvodců, kteří zde našli pracovní uplatnění (zcela ekonomicky saturující), jsou již v procesu doplnění si učitelského vzdělání, či to do budoucna plánují.

Klienty těchto školek tedy tvoří vzdělání rodiče, kteří mají specifické požadavky na vzdělávání svých dětí a zároveň si to mohou dovolit z ekonomických i dojezdových důvodů a neexistuje bariéra, která by jim bránila v zápisu do preferovaného zařízení.

9.3. LESNÍ ŠKOLKA ŘEŠÍCÍ NEDOSTATEČNÉ KAPACITY STÁTNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

Tato školka vznikla díky rodičům obývajícím velké město a poptávající předškolní zařízení pro své dítě. Přání zařazení dítěte do kolektivu je dominantní a motivováno více aspekty, prvotně není poptávána konkrétní povaha zařízení, jeho filosofie či vzdělávací program. Prvotní impulz pro umístění dítěte do lesní školky je

zpravidla naplněná kapacita běžné mateřské školy. Tato situace je také impulzem k úvahám rodičů nad jinými dostupnými alternativami péče o jejich dítě, a to v akceptovatelné blízkosti jejich bydliště. Jak bylo zmíněno, školka byla zřízena rodiči řešícími situaci, do jakého kolektivního zařízení umístit vlastního potomka. Pracovníky zařízení nejsou osoby pedagogicky vzdělané, ale jedná se obvykle o samotné rodiče (matky) dětí, které disponují časovými možnostmi podílet se na provozu lesní školky.

Klienti lesní školky se rekrutují z rodin s lepším sociálně ekonomickým zázemím. Tyto rodiny se však svým způsobem života od většinové populace příliš neliší. Pracovní zařazení alespoň jednoho z rodičů je obvykle finančně uspokojivé do té míry, že druhý z partnerů (zpravidla žena) si může dovolit z ekonomických důvodů zůstat v domácnosti a pečovat o dítě – matka dítěte pak obvykle přichází s nápadem umístit potomka právě do lesní školky. Zápis do takového zařízení probíhá obvykle v raném věku dítěte, který je o to spíše důvodem k jeho nepřijetí do běžné mateřské školy. Dítě do takového zařízení často dochází jen některé dny v týdnu – důvody jsou buď ekonomické, nebo je to ochota matky věnovat se dítěti také individuálně. Často navštěvuje dítě lesní školku zprvu tedy jen na pár dní týdnu za účelem své adaptace na kolektiv. Školka je tedy matkou poptávána nejen coby její dočasná úleva od péče o dítě, která je delegována na zařízení, ale i poptávkou rodičů po zařízení, kde by se jejich dítě mělo možnost setkávat s vrstevníky. Rodiče těchto dětí tedy disponují jak zdroji ekonomickými, tak časovými. Výběr konkrétního vzdělávacího zařízení je prvotně připisován lokalitě, není-li v okolí dostupná veřejná mateřská škola – respektive lokálně dostupná je, ovšem kapacitně není schopna dítě zapsat, volí rodiče jako alternativní řešení umístění dítěte, neboť především nechtějí ochudit potomka o kontakt s vrstevníky. Z tohoto důvodu rodiče zjišťují v okolí dostupné varianty jiných předškolních zařízení. Jsou přitom ochotni za služby platit. Volí i variantu péče o dítě doma v kombinaci s finančně náročnější soukromou mateřskou školou. Ke kombinaci lesní školky s běžnou mateřskou školou dochází často v předškolním věku dítěte, kdy je již možný zápis do školky státní. Ač by nyní rodiče mohli ušetřit přeložením dítěte z placené instituce do státem dotované, obvykle se rozhodnou dítě nevytrhávat zcela z již známého prostředí lesní školky, ačkoli se dříve domnívali, že tak učiní. Ke kombinaci obou typů školek tak dochází jako k variantě nejen finančně únosné, ale i variantě mírnějšího přestupu mezi

odlišnými vzdělávacími koncepty. Děje se tak samozřejmě i na základě stávající spokojenosti dětí i rodičů v lesní školce.

Tito rodiče tedy disponují nejen finančními zdroji, ale i časovou flexibilitou v raném věku dítěte, která je často způsobena souběžně skutečností setrvání jednoho z rodičů na rodičovské dovolené (a nezřídka soustavnou péčí matky o mladšího sourozence). Míra flexibility této sociální skupiny ovšem klesá při samotném výběru vzdělávacího zařízení, neboť, jak jsem již zmínila, jde spíše o dostupnost „nějakého“ zařízení a zřídka jde o přímé vyhledávání lesní pedagogiky. Lesní školka se jeví jako příjemná varianta dostupných alternativ v okolí. Ovšem rodiče by byli ochotni zapsat dítě i do jiných alternativních vzdělávacích programů, pakliže by se zdály dostupnější, ať již svou lokací, či finančně, neboť samotná filosofie lesní pedagogiky není apriori poptávána a rodina není příliš ochotna se vzdát jiných hodnot či přizpůsobit svůj životní styl. Kromě již zmíněného kapitálu rodin, ekonomického, časového či hodnotového, je důležité rovněž zmínit, že se jedná o rodiče, kteří jsou více zaměřeni na vývoj jejich dítěte a usilují o zajištění stimulujících podmínek pro rozvoj. Rodiče dosáhli obvykle vyššího vzdělání a vnímají jako důležité, aby dítě nebylo příliš omezováno a aby naopak byla respektována jeho individualita. Zároveň se zdá, že tato skupina klientů je nejméně ztotožněna se samotnou filosofií lesní pedagogiky, kterou vnímá spíše jako nejdostupnější alternativu řešení životní situace výběru, kam umístit dítě do kolektivního zařízení. U této komunity byly také nejčastěji vyvíjeny strategie docházky dětí do kombinace zařízení nabízejících předškolní přípravu.

Trvání provozu tohoto typu lesní školky do budoucna hodnotím jako možné – je sice pravda, že v tomto zařízení dojde s větší pravděpodobností k vyšší míře fluktuace pracovníků (maminky podílející se na provozu mi potvrdily, že jejich pracovní zařazení v zařízení je jen variantou trávení více času se svým potomkem souběžně lesní školku navštěvujícím, ovšem do budoucna nemají tyto maminky v úmyslu péči o dětskou skupinu zajišťovat).

10. RODIČE DĚTÍ Z LESNÍCH ŠKOLEK JAKO AKTÉŘI VĚŘEJNÉ POLITIKY

Z provedeného šetření je patrná významná role rodičů při utváření nabídky vzdělávacích služeb v České republice. Rodiče svými očekáváními a postoji k vzdělávání spoluvtváří nabídkové portfolio dostupných forem preprimární edukace. Nenabízí-li systém služby, které jsou poptávány, rodiče svépomocí tyto služby tvoří a provozují. Děje se tak přitom nejen tehdy, nepřitahují-li jejich požadavky pozornost politiků, rodiče sledují vlastní zájmy a hodnoty a zdá se, že neztrácí čas prosazováním svých preferencí nejprve lobbingem u politických lídrů. Tento jev lze vysvětlit rodičovskou reakcí na zcela aktuální řešenou životní situaci - tedy potřebu rodičů umístit potomka do kolektivního zařízení, které by odpovídalo jejich představám. Situaci si tak vysvětlují jako naléhavou, kdy nelze ztrácet čas nejprve přitahováním politické pozornosti. Rodiče neváhají lesní školky aktivně zakládat a provozovat, nenachází-li podobu vzdělávacích služeb, které vyhledávají nebo nemohou-li svého potomka umístit do dostupného zařízení z důvodu jeho naplněné kapacity.

11. ZÁVĚR

Z analýzy dat jasně vyplývá, že zakládání lesních školek je odpovědí rodičů na podobu vzdělávacího systému a služeb, které jim jsou nabízeny a dostupné. Existenci a další rozvoj lesních školek můžeme vysvětlovat svébytnou reakcí rodičů na nedostupné poptávané vzdělávání pro jejich děti, a to ať již z důvodu nedostatečných kapacit běžných mateřských škol, nebo nevole zapsat své potomky do klasického vzdělávacího konceptu, který mnohé rodiče odrazuje svou rigidností. První důvod osvětlující založení lesní školky – coby řešení kapacitních problémů předškolních zařízení v místě bydliště - je typický pro rodiny sídlící v oblastech kolem velkých měst. Naopak impulz k založení lesní školky na maloměstě bude s velkou pravděpodobností zapříčiněn specifickou poptávkou, kdy rodiče vyznávají ekologicky šetrný způsob života a státní školství v nich vzbuzuje nedůvěru a odpor. Příčiny rozvoje lesních školek v České republice tedy potvrzují chování rodičů jakožto aktivních občanů reagujících svépomocí na aktuální životní situaci a na současný stav systému. Sledujeme-li společné charakteristiky sociálních skupin uvnitř lesních školek, platí, že děti přicházejí z rodin vzdělaných a dobře ekonomicky situovaných. Významný faktor, který přitom způsobil, že rodiče volili pro své děti koncept lesní pedagogiky, byla náhoda, která je o této možnosti informovala. Málokdy byla výchova dětí v environmentálním duchu skutečně od počátku poptávána. Rodiče dětí z lesních školek vykazují podobnosti v hodnotách, které přikládají pohybu ve volné přírodě a vzdělávání respektujícímu individuální potřeby jedince. Naopak odlišnosti pramení z příslušnosti ke konkrétním zařízením, kde byly identifikovány specifické rysy uvnitř komunit. Tyto odlišnosti pramenily pravděpodobně již ze samotného motivu zřizovatele lesní školku založit. Neboť tím, že lesní školky fungují coby soukromá zařízení, jsou jejich zřizovatelé i významněji konfrontováni s potřebou si svépomocí zajistit klientelu alespoň do počátků provozu zařízení, neboť klienti lesních školek se finančně podílejí na jejich provozu. Za tímto shledávám i vysvětlení, proč vykazují komunity jednotlivých lesních školek odlišné povahové rysy v rámci jednotlivých zařízení. Ovšem uvnitř konkrétní školky jeví komunity rodičů známky podobnosti.

Ať již byly důvody k zápisu dětí do jednotlivých zařízení jakékoli, platí, že samotná docházka do lesních školek má vliv na volby dalších vzdělávacích institucí.

Rodiče pečlivěji volí školu základní a aktivně se o možných alternativách informují. Ačkoli neklasifikují své úvahy o zvládnutí přestupu dětí z lesní školky do lavic prvních tříd jako obávané pozorujeme ze strany rodičů vyvíjení strategií, které sledují právě zvládnutí této situace. Typickou strategií rodičů dětí z lesních školek fungujících v okolí velkých měst je pak v předškolním věku dítěte jeho souběžná docházka do lesní školky a běžné mateřské školy.

Otázkou zůstává provoz konkrétních lesních školek do budoucnosti, neboť tato zařízení jsou poměrně mladá a jejich zřízení je nezřídka přímou reakcí rodičů neuspokojivé kapacity běžných mateřských škol. Zakládání lesních klubů je zřizovateli opodstatňováno jako nejjednodušší způsob, jak zajistit vlastním dětem kontakt s kolektivem, nejsou-li jiné varianty řešení situace dostupné. Pracovníci lesních školek se však často rekrutují z rodičovských řad a jejich působení v provozu je pouze dočasné. I proto je téma trvalosti lesních školek do budoucnosti vysoce zajímavé téma pro další zkoumání neboť lze predikovat v řadě zařízení vysokou míru fluktuace pedagogů rekrutovaných z rodičovských řad. Trvání působení konkrétních lesních školek je pravděpodobné, bude-li se těšit zájmu platících klientů nebo bude-li představovat kvalitní vzdělávání v environmentálním duchu.

V rámci mé práce shledávám, že nastavení stávajícího vzdělávacího systému sice neodpovídá potřebám a preferencím řady rodičů, ovšem zároveň není ani ze strany těch nespokojených významněji politicky poptávána jeho změna. Nedostává-li se rodičům vzdělávacích služeb, které vyhledávají pro jejich děti, rodiče reagují přímo tím, že takové služby, které jim vyhovují sami zřizují a provozují.

12. SUMMARY

From data analysis it is clear that developing of forest kindergarden is phenomenon dealing with situation of young families who are desiring a place in collective institution for their children. But these parents of children visiting forest schools desire special care, education and attention for their children and they are not simply in mood to subscribe their children into public schools offering common curriculum. The other stream of parents who finally subscribe their children into forest kindergarden are those who live in location where capacities of common preprimary schools are full.

It is interesting that those families facing full capacities of common schools are usually living around big cities and although they have finally chosen the alternative education for their children as a treatment for unhappy situation with capacities, their way of life style is not somehow different in comparison with other families living in the location. The choice of forest kindergarden is then for those parents more like the best alternative where to place their kids. But interesting realisation from my data is identification of quite different type of parents who have chosen forest schools in the villages in rural areas. These families demonstrate atypical way of life and they have special preferences and desire special education for their children. These families are searching special care for children, not just a place in collective institution. Meanwhile realising these two parental reasoning of choosing a forest kindergarden I've found that also inside observed forest kindergarden were atypical communities. These communities seems different depending on the fact into which kindergarden they belong but between each other are atypical and demonstrating not just different values, beliefs and ways of life but also they have different visions in what they really ask from education for their children.

But what is typical for all observed parents is higher care and attention about their children and higher willingness to pay for special services for their children. Those group of parents demonstrate ability to deal with their current life situation on their own - in meanings that when the kind of services they are asking for is not broadly available, they react on the situation in the way that they create and run those desired services themselves. So they are responsible for their life and they are not

primarily and exclusively asking for a help from the system by the first instance, but they primarily go and create and run forest kindergardens.

It is also very interesting to pay attention to question whether those forest kindergarden will last in the long run or not, because the described fact that are an request of active parents on their current situation where to place their kids. Those parents very often run these schools although they lack pedagogical qualification and they do so just meanwhile their children are small and the parents are allowed to be on parental leave with them.

13. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

- ADAIR, J. *Leadership for Innovation*. 1. vyd. Kogan Page Publishers: 2007. 134s.
- BECKER, G. MURPHY, K. (1988) *A theory of rational addiction in Journal of Political Economy*, 96, 675-700
- BECKER, G. *Human Capital*. Chicago: University of Chicago Press, 1964. ISBN 978-0-226-04120-9. S. 412.
- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 176 s. ISBN 978-807-7367-221-8.
- BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007.
- BERLINSKI, GALIANI, GERLTLER. No. 838: *The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance*, 2006
- BOHM, B. *Základy teorie hospodářské hodnoty statků*. Praha: Academia, 1991. 181s. ISBN 80-200-0422-X.
- BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. 120 s. ISBN 80-7178-484-2.
- DVOŘÁK, D. STARÝ, K. URBÁNEK, P. *Škola v globální době*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2015. 196 s. ISBN 9788024629773.
- EGER, L. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006.
- FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí. Náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 136s. ISBN 978-80-7367-323-9.
- FOTR, J. *Pasti rozhodovacích procesů in Moderní řízení*, 2000, roč. 35, č. 11, s. 60-63.
- HÁKOVÁ, J. *Lesní školky pojďme do toho spolu in Právý domácí časopis*. vol. 9. s15. Čelákovice: Propolis, 2014.
- HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-327-7.

- HECKMAN, J. *The case for investing in disadvantaged young children. Big ideas for children: Investing in our nation's future*, 2008, 49-58.
- HECKMAN, J. *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. Science, 2006, 312.5782: 1900-1902.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1: vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HUBAČOVÁ, P. *Pohledem rodiče. Vybíráme školu a jdeme k zápisu in Zvoní*. vol. 6. Člověk v tísni: 2014.
- ILLICH, Ivan. *Odškolnění společnosti*. 1. vyd. Praha: SLON, 2001. 110s.
- JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
- KAPUCIÁNOVÁ, M. *Lesní mateřské školy*: magisterská práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010.
- KLOFÁTOVÁ, Z. *Škola doma*. 1. vyd. Praha: Praha, 2009. 62 s.
- KOLLÁRIK, T. SOLLÁROVÁ, E. *Metody sociálno psychologickéj praxe*. 1. vyd. Praha: IKAR, 2004. 264 s. ISBN 8055-107653.
- KOPŘIVA, Pa. NOVÁČKOVÁ, J. NEVOLOVÁ, D. KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem : Spirála, 2012. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOŤA, J. HAVLÍK, R. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 176 s. ISBN 978-80-262-0042-0.
- KREBS, V. et al. *Sociální politika*. 5. přeprac. a aktualiz, vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010. 544s. ISBN 978-80-7357-585-4.
- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008.
- KRYLOVÁ, V. *Motivace matek k umístění dítěte do lesní mateřské školy*: bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2012.

KUCHAŘOVÁ, V. *Péče o děti předškolního a raného školního věku*. 1. vyd. Praha: VÚPSV, 2009, 212, 8 s. ISBN 978-807-4160-417.

KUCHAŘOVÁ, V. SVOBODOVÁ, K. *Sít' zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*. 1. vyd. Praha: VÚPSV, 2006, 57, 9 s. ISBN 80-870- 0751-4.

KUTÁLKOVÁ, D. *První třídou bez problémů*. 2. vyd. Praha: Galén, 2004. 159 s.

LABUSOVÁ, E. *Venku za každého počasí*. Aperió, 3., roč. 2006, Praha: Aperió - Společnost pro zdravé rodičovství, ISSN: 1214-7389.

LACINOVÁ, L., ŠKRDLÍKOVÁ, P. *Dost dobří rodiče aneb Drobné chyby ve výchově dovoleny*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 157 s. ISBN 978- 807-3674-427.

LAREAU, A. *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press, 2003, xii, 331 p. ISBN 05-202-3950-4. L

LEVIN, D. (2000). *Learning about the world through play in Early Childhood Today*, 15(3) 56.

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, B. 2012. *Předškolní výchova ve struktuře evropských vzdělávacích systémů na příkladu německy mluvících zemí* in *Orbis schode*, roč. 6, č. 1. s. 69 – 80

LOUDOVÁ, B. 2012. *Předškolní výchova ve struktuře evropských vzdělávacích systémů na příkladu německy mluvících zemí* in *Orbis schode*, roč. 6, č. 1. s. 69 – 80

MÁDROVÁ, E. *Zkuste být dítětem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 117s.

MÁCHALOVÁ, H. *Biotop lesa a jeho využití v mateřské škole*: bakalářská práce. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2012.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 108 s.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.

MATOUŠEK, O. et al. *Sociální služby. Legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha: Portál, 2007. 184 s. ISBN 978-80-7367-310-9.

- NIESEL, R. GRIEBER, W. *Poprvé v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 104 s. ISBN 80-7178-989-5.
- NÖLLKE, M. *Jak činit správná a rychlá rozhodnutí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003.
- OCHRANA, F. PAVEL, J. VÍTEK, L. et al. *Veřejný sektor a veřejné finance*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 257 s. ISBN 978-80-247-3228-2.
- PEKAŘOVÁ, L. *Jak žít a nezbláznit se*. 1. vyd. Olomouc : Poznání, 2006. 200 s.
- PIAGET, J. BARBEL, I. *Psychologie dítěte*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 143 s.
- POL, M. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
- POSPÍŠILOVÁ KOČÁRKOVÁ, E. *Předškolní vzdělávání musí být dostupné všem* in *Zvoní*. vol. 1. Člověk v tísni: 2014. s. 29.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. 144 s. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003.
- RABUŠICOVÁ, M. ČIHÁČEK, V. EMMEROVÁ K. ŠEĐOVÁ, K. *Role rodičů ve vztahu ke škole - empirická zjištění* in *Pedagogika*, Praha: PedF UK, 2003, roč. 2003, č. 3, s. 309 - 320. ISSN 0031-3815.
- RABUŠICOVÁ, M. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1991.
- REYNOLDS A., TEMPLE J., WHITE B., SUH RUH CHOE, ROBERTSON D. *Age 26 Cost-Benefit Analysis of the Child-Parent Center Early Education Program*. Child Development, 2011
- RITCHIE, J. LEWIS, J. (eds.) *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage, 2005. ISBN 0-7619-7110-6.

ROBBINS, S. *Contemporary Human Behaviour Theory: A critical Perspective for Social Work*. 2nd ed. Pearson: 2005. ISBN 978-0205408160.

ROBBINS, S. *Rozhodni a panuj!*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2006.

RUDOLFOVÁ, J. MOURALOVÁ, M. PAVLOVSKÁ, V. *Rodiče jako veřejněpolitický aktér*. 2015. (rukopis)

RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě. 1. vyd.* Praha: Grada, 1993.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: PaiDo, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

SCHWEINHART, LAWRENCE And Others: *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 27*. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, No. Ten. 1993, s. 293, ISBN-0-929816-57-9

SCHWEINHART, MONTIE, XIANG, BARNETT, BELFIELD, NORES. *Lifetime effects: the High/Scope Perry Preschool study through age 40* Foundation, 2015

SIMONOVÁ, N. KATRŇÁK, T. *Empirické přístupy v sociálně stratifikačním výzkumu vzdělanostních nerovností* in *Sociologický časopis*, 2008, Vol. 44, No. 4: 725–744.

SKOŘEPA, M. *Rozhodování jednotlivce – teorie a skutečnost: obecná část*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005.

SKOVAJSA, M. et al. *Občanský sektor. Organizovaná občanská společnost v České republice*. Praha: Portál, 2010. 376 s. ISBN 978-80-7367-681-0.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Brno: Podané ruce, 1999. 200s. ISBN 80-85834-60-X

SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. 1. vyd. Zlín: EKKA, 1996.

SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vydání. Praha : Portál, 2010. 168 s.

SVOBODOVÁ, J. JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1995, 76 s. ISBN 80-859-3100-1.

- ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TOMEŠ, I. *Sociální správa. Úvod do teorie a praxe*. 2. rozšř. vyd. Praha: Portál, 2009. 304 s. ISBN 978-7367-483-0.
- TOMEŠ, I. *Obory sociální politiky*. Praha: Portál, 2011. 387 s. ISBN 978-80-7367-868-5.
- ÚIV. *Úloha rodičů ve školských systémech zemí Evropské unie*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1998.
- VALKOUNOVÁ, T. *Lesní školky zmizí z povrchu zemského* in *Pravý domácí časopis*. Čelákovice: 2014. vol. 10. s. 5-8.
- VESELÝ, A. 2004. *Společnost vědění jako teoretický koncept*. in *Sociologický časopis*, roč. 40: č. 4, s. 433 – 44
- VESELÝ, A. NEKOLA, M. *Analýza a tvorba veřejných politik. přístupy, metody, praxe*. 1. vyd. Praha: SLON, 2007. 407 s. ISBN 978-80-86429-75-5.
- VESELÝ, A., MATĚJŮ, P. *Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností*. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., VESELÝ, A. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON, 2010.
- VISSELL, J. VISSELL, B. *Modely lásky*. 1. vyd. Uherské Hradiště: Lukáš Němec, 2005. 1. vyd. 264 s.
- VLČKOVÁ. *Rodiče chtějí, aby se děti rády učily, proto zakládají školy* in *Zvoní*. vol. 4. Člověk v tísni: 2014.
- VODIČKA, K. CABADA, J. *Politický systém České republiky. Historie a současnost*. Praha: Portál, 2003. 352 s. ISBN 80-7178-718-3.
- VOŠAHLÍKOVÁ, T. *Ekoskolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Vyd. 1. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010. ISBN 978-807-2125-371.
- VOŠAHLÍKOVÁ, T. *Role předškolního vzdělávání ve výchově k udržitelnému rozvoji*. In: kol. *Člověk + příroda = udržitelnost? : Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh, 2009.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

A Memorandum on Lifelong Learning. [online]. 2000 [cit. 2014-05-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/memorandum-evropskeunie-k-celozivotnimu-uceni>

BECKER, G. S. MURPHY, K. M. *A Theory of Rational Addiction* in *The Journal of Political Economy*, Vol. 96, No. 4. (Aug., 1988), pp. 675-700. [online]. [cit. 2015-04-01]. Dostupné z : <http://links.jstor.org/sici?sic i=0022-3808%28198808%2996%3A4%3C675%3AATORA%3E2.0.CO%3B2-H> The Journal of Political Economy is currently published by The University of Chicago Press.

CIBULKA, J. ŠULEK, M. KOČÍ, P. *Přeplněné mateřské školy. Podívejte se na mapu, kde jich je nejvíc*. [online]. [cit. 2015-02-26]. Dostupné z: [//www.rozhlas.cz/zpravy/data/_zprava/preplnene-materske-skoly-podivejte-se-na-mapu-kde-jich-je-nejvic--1495469](http://www.rozhlas.cz/zpravy/data/_zprava/preplnene-materske-skoly-podivejte-se-na-mapu-kde-jich-je-nejvic--1495469) .

Commission Recommendation 2013 for Czech Republic. *Doporučení komise Evropského parlamentu Kvalita předškolního vzdělávání a péče*. [online]. 2013 [cit. 2014-05-24]. Dostupné z URL: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nd/csr2013_czech_en.pdf

DAVIES, S. *School choice by default? Understanding the Demand for Private Tutoring in Canada*. *American Journal of Education*. vol. 110 (May 2004) 23s. University of Chicago, 2004. Press. [online]. [cit. 2015-04-01]. Dostupné z [:http://www.jstor.org/stable/10.1086/383073](http://www.jstor.org/stable/10.1086/383073)

DUSTMAN, Ch. *Parental Background, secondary school track choice, and wages in Oxford* *Economic Papers*. vol. 56. Oxford University Press: 2004. s. 209-230. [online]. [cit. 2015-04-01]. Dostupné z: <http://www.ucl.ac.uk/~uctpb21/Cpapers/parentalbackground.pdf>

EMMEROVÁ, K. RABUŠICOVÁ, M. ČIHÁČEK, V. ŠEĐOVÁ, K. *Role rodičů ve vztahu ke škole: empirická zjištění*. in *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělání a výchově* [online]. 2013, roč. 2013, č. 3, s. 309- 320 [cit. 2014-08-04]. DOI: ISBN 2336-2189. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/?p=1939>

HAEFNER, P. 2002: *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland - eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*. Fakultät für Verhaltens - und

empirische Kulturwissenschaften Universität Heidelberg. (disertační práce, dostupné na http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2003/3135/pdf/Doktorarbeit_Peter_Haefner.pdf)

HECKMAN, J. J. Nedatováno. *The Case for Investing in Disadvantaged Young Children*. [online]. [cit. 2015-08-28] Dostupné z www: <http://www.heckmanequation.org/content/resource/case-investing-disadvantaged-young-children>

HECKMAN, J. J. MASTEROV, D. V. *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. Chicago 2007 [online] [cit 2013 10.8.] Dostupný z: <http://jenni.uchicago.edu/Invest/>

KUBÁTOVÁ, H. *Ideální typy v díle Maxe Webera*. in *Sociológia*. 2012, roč. 44, č. 2. Dostupné z: <http://www.sav.sk/journals/uploads/05241036Kubatova1%20OK%20-%20upravena%20verzia.pdf>

KUCHAŘOVÁ, V. a kol. 2009. *Péče o děti předškolního a raného školního věku*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v.v.i. [online]. [cit. 2015-01-11]. Dostupné z www: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_299.pdf

KUCHAŘOVÁ, V. SVOBODOVÁ, K. 2006. *Sít' zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*. Praha : Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v.v.i. [online]. [cit. 2015-01-11]. Dostupné z www: v http://praha.vupsv.cz/fulltext/vz_225.pdf

KULHÁNKOVÁ, E. *Struktura činností rodičů předškolních dětí ve vztahu k předpokladům rozvoje gramotnosti*. Praha, 2010. [online] [cit. 2015-08-28] Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/130080506/%3Flang%3Den+&cd=5%2085&hl=en&ct=clnk&gl=cz>. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce Málková-Seidlová.

LÁNSKÁ, K. *Výběr školy rodiči je do značné míry intuitivní*. 20.5.2015. [online]. [cit. 2015-01-11] Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/vyber-skol-rodici-je-do-znacne-miry-intuitivni/>.

LEWIN, K. LIPPITT, R. WHITE, R. K. 1939. *Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates"*. in *The Journal of Social Psychology* [online]. 10(2): 269-299 [cit. 2015-05-06]. DOI: 10.1080/00224545.1939.9713366. ISSN 0022-4545. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224545.1939.9713366>

MPSV. 2008. *Národní koncepce podpory rodiny s dětmi*. Ministerstvo práce a sociálních věcí. [online]. [cit. 2015-01-25]. Dostupné z [www:
http://dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/narodni_koncepce_podpory_rodin_s_detmi.pdf](http://dataplan.info/img_upload/7bdb1584e3b8a53d337518d988763f8d/narodni_koncepce_podpory_rodin_s_detmi.pdf)

MŠMT. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. [cit. 2015-01-27]. Dostupné z [www:
http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol](http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol)

MŠMT. 2005. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. [cit. 2015-01-15]. Dostupné z [www: http://aplikace.msmt.cz/pdf/JTDlouhodobyzamer05_appx.pdf](http://aplikace.msmt.cz/pdf/JTDlouhodobyzamer05_appx.pdf)

OECD. *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: Czech Republic 2012*. OECD Publishing. Dostupné z [www: http://www.oecd.org/edu/school/50165788.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/50165788.pdf) [cit. 2013-08-28]

RABUŠICOVÁ, M. *Role rodičů v domácí přípravě do školy*. in *Studia paedagogica*. 2011-12-10, vol. 16, issue 2, s. -. DOI: 10.5817/SP2011-2-8. [online]. [cit. 2015-01-15]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/view/237>

Rámcová pozice ČR ke sdělení Evropské komise k předškolnímu vzdělávání a péči: nejlepší start do života pro všechny naše děti. MŠMT, 10.3.2011. (COM 2011: 66)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2015-01-15]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/sekce/58>.

Respekt Publishing a.s. ISSN: 0862-6545. [online]. [cit. 2015-01-11]. Dostupný z <http://respekt.ihned.cz/c1-36372670->

ROBINSON. *The Achievement Motive, Academic Success and Intelligence Test Scores*. *British Journal of Social and Clinical Psychology* [online]. 1965, vol. 4, issue 2, s. 98-103 [online]. [cit. 2015-02-26]. DOI: 10.1111/j.2044-8260.1965.tb00446.x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.2044-8260.1965.tb00446.x>

Školský zákon č. 561/2004 [online]. [cit. 2015-01-15]. Dostupné z:
<<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>>

TROCHTOVÁ, V. *Výběr základní školy ze strany rodičů*. Bakalářská práce. Vedoucí Mgr. Lenka Hloušková Ph.D., ÚPV FF MU.[online]. [cit. 2015-01-11]. Dostupné online: http://is.muni.cz/th/231664/ff_b/.

UNESCO. 2012. *International Standard Classification of Education – ISCED 2011*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO Institute for Statistics. Dostupné z www: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf> [cit. 2013-08-28]

Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. [cit. 2015-01-15]. Dostupné z:
<<http://www.uiv.cz/rubrika/98>>.

VITVAROVÁ - VRÁNKOVÁ, K: *Mateřská škola jinak*, in *Respekt*, 19. 10. 2008, Praha: Respekt Publishing a.s. ISSN: 0862-6545. [online]. [cit. 2015-05-15] Dostupný z <http://respekt.ihned.cz/c1-36372670->

VÚP. 2006. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 48 s.[online]. [cit. 2015-01-11] Dostupné z www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf [cit. 2015-01-10]

VÚP. 2009. *Informace o výsledcích diskuse k eventuelnímu zavedení povinného předškolního vzdělávání*. Smolíková, 21.12.2009. Výzkumný ústav pedagogický. [online]. [cit. 2015-01-11]. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/01/Diskuse-k-povinn%C3%A9mu-VP-na-web.pdf> [cit. 2015-01-15].

www.alternativniskoly.cz

www.lesnims.cz

14. SEZNAM TABULEK:

Tab. č. 1 Ekonomické vyjádření investic do vzdělávání

Tab. č. 2 Struktura respondentů

Tab. č. 3 Předškolní zařízení dle zřizovatele

