

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

Barbora Buřičová

**Koexistence dvou školních vzdělávacích
programů v rámci jedné školy**

Bakalářská práce

Praha 2017

Autor práce: **Barbora Buřičová**

Vedoucí práce: **Mgr. Magdalena Mouralová**

Rok obhajoby: 2017

Bibliografický záznam

BUŘIČOVÁ, Barbora. *Koexistence dvou školních vzdělávacích programů v rámci jedné školy*. Praha, 2017. 54 s. Bakalářská práce (Bc.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Magdalena Mouralová.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá charakteristikou koexistence dvou odlišných školních vzdělávacích programů v rámci jedné základní školy. V tomto doposud velmi opomíjeném tématu je pozornost věnována především rozdílnostem mezi programy, pedagogické spolupráci napříč programy a výhodám a úskalím této koexistence. Na problematiku je nahlíženo z pohledu popisu rolí a vykonávání funkcí aktérů vzdělávací politiky – konkrétně ředitelů a učitelů. Jádrem práce je komparativní více-případová studie, v níž práce popisuje a analyzuje fungování dvou základních škol, kde vedle sebe existuje klasický program s inovativními prvky spolu s programem Montessori. Práce dochází k závěru, že nejdůležitějšími faktory (ne)funkčnosti koexistence dvou programů na jedné škole, je způsob řízení a vedení školy a okolnosti vzniku alternativního programu na škole.

Abstract

This bachelor thesis deals with the characteristics of the coexistence of two different school educational programs within one elementary school. In this very largely neglected topic, attention is paid primarily to the differences between the programs, pedagogical cooperation across the programs and benefits, and the pitfalls of this coexistence. The issue is viewed from the point of view of describing the roles and exercising the functions of educational policy actors - namely directors and teachers. The most important part of the thesis is a comparative multi-case study, in which the thesis describes and analyzes the functioning of two primary schools, where a classical program with innovative elements works together with the Montessori program. The work concludes that the most important factors of the coexistence of the two programs at one school is the way of school management and the circumstances of the emergence of the second program at school.

Klíčová slova

Vzdělávací politika, montessori, základní škola, koexistence, školní vzdělávací program, případová studie

Keywords

Educational policy, montessori, primary school, coexistence, case study

Rozsah práce: 72 574 znaků

Prohlášení

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

V Praze dne

Barbora Buřičová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Magdaleně Mouralové za podnětné rady při psaní, vedení základních škol a pedagožkám za spolupráci, a také svojí rodině za neutuchající podporu a trpělivost v době psaní.

Institut sociologických studií

Projekt bakalářské práce

Jméno studentky: Barbora Buřičová

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Mouralová

Akademický rok vypsání: 2015/2016

Předpokládaný název v češtině:

Koexistence dvou školních vzdělávacích programů v rámci jedné školy

Předpokládaný název v angličtině:

The coexistence of two academic educational programs within one institution

Vymezení tématu a vstupní diskuze:

V České republice existuje systém rámcových vzdělávacích programů (dále RVP) a školních vzdělávacích programů (dále ŠVP). „Ministerstvo může prostřednictvím změn v rámcových vzdělávacích programech určovat, co se mají děti ve školách naučit, jak dlouho mají být ve škole (učební plán), případně za jakých podmínek. Vše ostatní je v pravomoci školy, které do obsahu školního vzdělávacího programu může zasahovat už jen školská rada (...)“ (Kohoutek, Veselý, Špačková 2015: 127). ŠVP si škola tedy vytváří sama (vždy v rámci platného RVP) a má kromě jiného funkci deklarace hodnot a poslání školy – formulují se v něm cíle, prostředky, metody, priority, hodnoty a struktura učiva. V tomto kontextu je zajímavá situace, když má jedna škola více paralelních ŠVP pro jeden stupeň vzdělávání. Právě takové situaci se chci věnovat.

Konkrétně se zaměřím na popsání toho, jak v rámci jedné školy fungují dva rozdílné vzdělávací programy. Jako alternativní vzdělávací program jsem si vybrala Montessori program.

Toto téma jsem si vybrala proto, že se studiem na škole s Montessori třídou mám osobní zkušenost – prvních pět let základní školy jsem navštěvovala tento program na Praze 4. Byli jsme první Montessori třídou v rámci Základní školy Meteorologická. Navíc se o téma alternativních vzdělávacích programů zajímám poslední rok, kdy řešíme budoucí nástup mladších sourozenců do první třídy.

Ve své práci se zaměřím na pohledy různých aktérů na onu koexistenci programů. Budu dotazovat ředitele vybraných škol (případně zástupce zřizovatelů daných škol), učitele z obou programů a vybrané rodiče, jejichž děti dochází do Montessori či klasické třídy.

Cílem mé bakalářské práce je tedy popsat, jak vedle sebe na jedné škole fungují dva odlišné vzdělávací programy, odhalit důvody jejich vzniku a identifikovat výhody a problémy, které toto spojení přináší.

Výzkumné otázky této práce jsou následující:

- Jak funguje spolupráce mezi pedagogy klasického a Montessori programu na jedné škole?
- Jak vnímají učitelé a rodiče vztah žáků jednoho programu s žáky programu druhého?
- Jaké výhody a problémy tato koexistence má?

Od ředitelů bych ráda zjistila, jaký je jejich vztah k alternativnímu programu, jak probíhalo zavádění Montessori programu do klasické školy, zda se setkávají s nějakými specifickými problémy a jaké spatřují výhody a nevýhody v tomto spojení. Od učitelů bych se ráda dozvěděla, zda existuje pedagogická spolupráce mezi učiteli obou programů a jak funguje. Pokud žáci navštěvují na dané škole stejnou školní družinu, jak tomu bylo na škole, kterou jsem navštěvovala, bylo by zajímavé, optat se družinářek na vztah dětí mezi programy. A v neposlední řadě by mě zajímal pohled rodičů těchto žáků (jak z klasického programu, tak z programu Montessori) na vztah dětí z obou programů. Dále bych ráda zjistila, co je vedlo k tomu, že si vybrali program, na kterém jejich dítě studuje a jaký je jejich názor na druhý program.

Teoretická východiska

Mezi hlavní aktéry vzdělávací politiky patří rodiče, učitelé, ředitelé a zřizovatelé škol. „Učitelé každodenně ovlivňují vzdělávací výstupy svých žáků přímo svou pedagogickou prací, ale zároveň mají významný vliv na úspěšnost implementace vzdělávacích politik. Školské reformy přicházejí a naopak padají s jejich přijetím, či naopak odmítnutím učitelů, neboť oni reálně ovlivňují, co se ve třídě při vyučování „děje“.“ (Tůmová In Kohoutek 2015: 144-145) Dalšími důležitým aktérem jsou ředitelé, z jejichž rukou přicházejí rozhodnutí o budoucím obraze škol. „Ředitelé jsou jedním z nejvýznamnějších aktérů vzdělávací politiky v České republice. Ředitelé zodpovídají za řízení školy, a to jak za náplň činnosti (kurikulum, realizace výuky, tj. co a jak se učí), provozní záležitosti (hospodaření, lidské zdroje, vybavení, tj. kdo, s čím a za kolik vyučuje), i jednání se subjekty vně školy (s rodiči, zřizovatelem, sociálními partnery).“ (Mouralová In Kohoutek 2015: 164) Dalšími aktéry jsou samotní rodiče žáků. Rodiče mají k dispozici dva způsoby, jak mohou vstupovat do vzdělávacího systému – volbu a hlas. Volba znamená, že si rodiče mohou vybrat pro své dítě školu, kterou bude

navštěvovat. A hlas znamená, že rodiče mohou vyjádřit přímo svoje názory. (Rudolfová In Kohoutek 2015: 177-180)

„Formální organizace představují uměle vytvořený nástroj koordinace aktivit většího počtu lidí za určitým pevně stanoveným cílem. Nejrůznější lidské aktivity je pochopitelně možno provozovat i jiným způsobem než prostřednictvím formálních organizací. (...) Vzdělávat je možno i bez škol a celého systému školství. (...) Výhody, které plynou z formálně ustavené koordinace lidských činností, vedou však k tomu, že stále větší oblast našich aktivit je provozována organizovaně.“ (Keller 2007: 9) Školy, jejichž cílem je předání vzdělání, jsou typickou ukázkou formální organizace. Školy, na které se zaměřím v této práci, jsou netradiční tím, že vedle sebe koexistují dvě různorodé složky.

Předpokládané metody

V praktické části mé práce se budu věnovat vícepřípadové studii na dvou školách - konkrétně jsem si vybrala ZŠ Na Beránku a ZŠ Dlouhý Lán. Nejprve bych ráda oslovila vedení vybraných základních škol (ředitele, případně jeho zástupce). Poté učitele z obou programů, dále rodiče, jejichž děti na škole studují. Pokud bude možnost, tak také zástupce zřizovatele dané školy a případně pracovníky školní družiny. V praktické části mé práce budu vycházet z metod kvalitativního výzkumu. Hlavní metodou pro sběr dat budou polostrukturované rozhovory. V případě, že bych našla dostatečný počet učitelů nebo rodičů, kteří by byli ochotní si o problematice popovídat, zvolila bych metodu „focus group“, kdy by mohlo dojít k, pro mou práci přínosnou, diskusi mezi účastníky. Jako způsob analýzy dat jsem si vybrala tematickou analýzu rozhovorů.

Předpokládaná struktura práce:

1. Úvod, uvedení do problému
2. Cíle a výzkumné otázky
3. Metodologie
4. Postoje aktérů (Analýza rozhovorů)
5. Závěr, hlavní zjištění

Přehled předpokládaných zdrojů:

DVOŘÁK, Dominik. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Překlad Čestmír Pelikán. Praha: Dauphin, 2000. Studie (Dauphin).

- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008.
- JEŘÁBEK, J. a J. TUPÝ. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.
- KALOUS, J.; VESELÝ, A. (Eds.). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum. 2006.
- KELLER, Jan. *Sociologie organizace a byrokracie*. 2., přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007.
- KOHOUTEK, J.; VESELÝ, A., ŠPAČKOVÁ, Z. (Eds.) *Vzdělávací politika*. Brno: Masarykova univerzita. 2015.
- PETER M. BLAU. *The dynamics of bureaucracy: a study of interpersonal relations in two government agencies*. Rev. ed. Chicago [u.a.]: Univ. Press, 1973.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. [cit. 2016-05-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003.
- RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999.
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – CESTA* [online]. [cit. 2016-05-22]. Dostupné z: <http://www.naberanku.cz/uploads/dokumenty/svp-vynatek.pdf>
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Montessori Dlouhý lán* [online]. [cit. 2016-05-22]. Dostupné z: <http://www.zsdlouhylan.cz/cz/dokumenty/>
- Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Zdravá škola na zdravé planetě* [online]. [cit. 2016-05-22]. Dostupné z: <http://www.zsdlouhylan.cz/cz/dokumenty/>
- ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014.
- WEBER, Max, Guenther. ROTH a Claus. WITTICH. *Economy and society: an outline of interpretive sociology*. Berkeley: University of California Press, 1978.

Obsah

1. ÚVOD	2
1.1 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	3
2. METODY VÝZKUMU	4
2.1 VÝBĚR PŘÍPADŮ A SBĚR DAT	4
2.1.1 <i>Průběh sběru dat</i>	6
2.2 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	7
3. VĚCNÁ VÝCHODISKA.....	9
3.1 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	9
3.2 ZÁKLADNÍ MYŠLENKY A PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY	9
3.2.1 <i>Polarizace pozornosti</i>	10
3.2.2 <i>Respektování senzitivních období</i>	10
3.2.3 <i>Svoboda</i>	11
3.2.4 <i>Připravenost</i>	12
3.2.5 <i>Věkově smíšené třídy</i>	13
4. AKTÉŘI VZDĚLÁVACÍ POLITIKY.....	14
4.1 ŘEDITELÉ.....	14
4.2 UČITELÉ	16
4.3 VZTAH ŘEDITELŮ A UČITELŮ	17
5. ROZBOR PŘÍPADOVÉ STUDIE.....	19
5.1 DVĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY S BĚŽNÝM A MONTESSORI PROGRAMEM	19
5.1.1 <i>Základní škola A</i>	19
5.1.2 <i>Základní škola B</i>	22
5.2 KOEXISTENCE DVOU ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ.....	25
5.3 KOMPARACE ŠKOL.....	26
5.4 INTERPRETACE ZJIŠTĚNÍ	30
6. ZÁVĚR (DISKUZE)	33
POUŽITÁ LITERATURA	35
POUŽITÉ ELEKTRONICKÉ ZDROJE	36
SEZNAM PŘÍLOH	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
PŘÍLOHA Č. 1: INFORMOVANÝ SOUHLAS (TEXT).....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
PŘÍLOHA Č. 2: NÁVOD K ROZHOVORU - ŘEDITELKY (TEXT)	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
PŘÍLOHA Č. 3: NÁVOD K ROZHOVORU – UČITELKY (TEXT).....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
PŘÍLOHA Č. 4: PŘEPIS ROZHOVORU – UČITELKA MONTESSORI – ZÁKLADNÍ ŠKOLA B (TEXT)	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

1. Úvod

V České republice dochází v posledních několika letech k rozšiřování škol, které se snaží o zavádění nových programů a vymykají se tak hlavnímu proudu vzdělávání. Zařízení s programem Montessori začala vznikat v roce 1998 a dnes je takových zařízení pro děti od 6 do 12 let zaregistrovaných v České republice již přes 50. (Montessori ČR 2017) Prvky Montessori v současné době do programu zařazuje řada veřejných i soukromých škol. A nejde pouze o vznik škol Montessori, které se vymykají frontálnímu vzdělávání, které je u nás stále považováno za tradiční. V České republice vznikají také školy, které kombinují klasické neboli tradiční programy s výše zmíněným alternativním programem Montessori. A právě tyto školy, kde vedle sebe fungují dva programy, z čehož jeden je Montessori, jsou předmětem zkoumání této práce.

Věcným tématem této práce jsou tedy základní školy, kde dochází ke koexistenci klasického a inovativního programu. Konkrétně jde o školy, kde v rámci jednoho zařízení existují paralelně dva odlišné školní vzdělávací programy, kdy jeden z nich je založen na principech programu Marie Montessori. Vznik škol s touto koexistencí je v dnešní době jednou z nemnoha možností, jak umožnit Montessori programu zůstat v systému veřejných škol.

Téma koexistence více školních vzdělávacích programů (dále ŠVP) v rámci jedné základní školy je zajímavé především tím, že je to koncept v České republice poměrně nový a nepopsaný. Velmi často dochází ke zkoumání a popisu alternativních programů z pedagogického pohledu, popisu rolí, proměn a postojů jednotlivých aktérů vzdělávací politiky nebo obecnému fungování základní škol. Propojení těchto tématik je ovšem neprobádaným územím. Nyní se téma dostává do popředí diskuzí institucí, které se zabývají vzděláváním – např. 9. května proběhlo diskuzní setkání organizované EDUinem s názvem: Edupoint (Akvárium): Dva systémy v jedné škole. Spolupráce nebo souboj?

Tento typ škol, kde koexistují dva ŠVP, se rozšiřuje a je zajímavé popsat, jak takové školy fungují a zda jde o vyhovující systém pro oba programy. Koexistenci dvou ŠVP považují také za jednu z nových cest, jak rozšířit rodičům možnost volby programu pro jejich děti mimo soukromé vzdělávání. Zároveň v tomto typu škol vidím jisté usnadnění pro plošnější zavádění těchto inovativních programů – z hlediska lidských

kapacit, prostor i byrokracie. Otázkou zůstává, zda jsou školy s dvěma programy opravdu funkční. I to by měl odhalit výzkum této práce.

Považuji za důležité v této části práce popsat, jak je práce strukturována, a to především pro usnadnění práce s textem pro čtenáře. Úvodní kapitola vymezuje téma této práce a slouží jako vstupní diskuze. Zároveň definuje základní cíle práce a její výzkumné otázky. Dvě následující kapitoly jsou popisem věcných a teoretických východisek pro empirický výzkum, které následně slouží k interpretaci zjištěných výsledků. Čtvrtá samostatná kapitola popisuje základní metodologický rámec práce a uvádí podrobnosti o sběru dat – metodách, průběhu a následné interpretaci nasbíraných dat. Pátá kapitola se zabývá výsledky z empirického výzkumu a jejich korelacemi s teoretickými a věcnými východisky. Závěr práce pak shrnuje nejdůležitější výsledky výzkumu a současně otevírá prostor pro diskuzi a další zkoumání tématu.

1.1 Cíle práce a výzkumné otázky

V obecné rovině se práce zabývá popisem toho, jak vedle sebe na jedné základní škole fungují dva odlišné školní vzdělávací programy. Hlavním cílem práce je popsat koexistenci klasického a Montessori programu v rámci jedné základní školy a identifikovat případné přínosy a úskalí tohoto propojení.

Hlavní výzkumná otázka zní:

Jak funguje koexistence klasického a Montessori programu na základních školách?

Dílejší otázky, na které se práce dále snaží hledat odpověď, jsou:

- Existují mezi programy hodnotové a metodické rozdíly?
- Ovlivňují se paralelní programy a případně jak?
- Jak funguje spolupráce mezi pedagogy napříč programy?
- Čím je zapříčiněna (ne)spolupráce mezi programy?
- Jaké výhody tato koexistence má?
- Přináší tato koexistence s sebou nějaká úskalí?

2. Metody výzkumu

Metoda, které tato práce využívá, vychází z kvalitativních rámců výzkumu. Hlavní předností kvalitativního výzkumu je to, že nám umožňuje získat detailní informace o zkoumaných jevech. (např. Strauss a Corbin 1999)

Vzhledem k výzkumnému cíli má tato bakalářská práce charakter více-případové studie. „*V případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. (...) V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.*“ (Hendl 2012: 102) Výzkumný design případové studie je v oblasti pedagogického výzkumu stále více využíván. „*Obvyklé jsou (případové studie, pozn. B.B.) zejména při hledání odpovědí na otázky, jak a za jakých podmínek efektivně pracují vzdělávací zařízení nebo proč dochází k určitým pedagogickým jevům a jaké další dopady tyto jevy způsobují.*“ (Švaříček, Šedřová 2007: 101) I v této práci byl zvolen tento vcelku pružný design, jelikož se využívá v případech, kdy se výzkumník chce dostat k detailům problematiky, a souvislosti k obecným teoriím nejsou cílem. (Švaříček, Šedřová 2007: 102) Přestože má design případové studie pro tento typ práce mnoho výhod, jeho hlavním a často diskutovaným nedostatkem je fakt, že výsledky výzkumu jsou obtížně zobecnitelné na širší vzorky, ačkoli se předpokládá, že pochopením našeho případu, dojde k zlepšení pochopení případů jemu podobných. Zobecnovat zjištění na dvou případech by bylo velmi nesprávné a riskantní, vezmeme-li v úvahu i fakt, že školy nebyly vybrány zcela náhodně.

Důležité je upozornit, že práce si nedává za cíl potvrdit či vyvrátit základní hypotézy, ale spíše se snaží o porozumění souvislostí a popsání konkrétních případů. Jak již bylo zmíněno, jde o velmi málo probádané téma, a proto nelze určit teorie, skrze které by se aspekty koexistence daly vysvětlovat. Proto se práce bude ubírat spíše deskriptivní cestou.

2.1 Výběr případů a sběr dat

Volba základních škol byla záměrná. Byly vybrány základní školy z velkoměst v České republice, kde vedle sebe funguje již minimálně 5 let klasický školní vzdělávací program využívající metody inovativních programů a program podle Marie Montessori.

Výzkum nejprve čerpá data ze studia webových stránek vybraných škol a poté ze čtyř primárních dokumentů vybraných základních škol – školních vzdělávacích

programů. Tyto dokumenty jsou volně přístupné na webových stránkách škol. Zatímco studium webových stránek škol, jakožto jeden ze způsobů sebe prezentace a propagace, napomůže ujasnit elementární hodnoty škol, školní vzdělávací programy mohou odhalit, vedle hodnot škol obecně, také odlišnosti a podobnosti vybraných programů.

Data získaná studiem těchto dokumentů a webových stránek jsou dále ověřována a rozšiřována pomocí polostrukturovaných rozhovorů s klíčovými aktéry vzdělávací politiky na úrovni veřejných základních škol – konkrétně s ředitelkami a učitelkami. Při vedení rozhovorů je využíván návod rozhovoru, což je „*seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat.*“ (Hendl 2012: 178) Tato metoda byla zvolena proto, jelikož je velmi flexibilní, ale zároveň je určitou jistotou pro výzkumníka, že neopomene některé z důležitých témat.

Rozhovory byly vedeny s ředitelkami škol, jakožto možnými autory či iniciátory struktury škol a jejich školních vzdělávacích programů. Zde jsem očekávala, že rozhovory budou probíhat pod časovým tlakem a ochota vyčlenit si na rozhovor delší čas bude slabší. Mezi další klíčové aktéry vzdělávací politiky, kteří mohou zasahovat do oblasti výzkumu této práce, jsou učitelé a rodiče. Podle získaných informací od ředitelek škol jsem se rozhodla provést rozhovory s učitelkami s obou programů.

Také jsem předpokládala, že struktura rozhovoru se bude měnit nejen podle typu aktéra, ale také podle toho, jaký a jak dlouhý je vztah aktéra k vybrané škole. Vzhledem k tomu, že aktér může být například autorem školního vzdělávacího programu či může být se školou spjat velice krátko rozhodla jsem se vybrat školy tak, abych se v některých charakteristikách shodovaly. Rozhovory tudíž byly směřovány na aktéry, které na školách působí déle, konkrétně minimálně 5 let (ředitelky i učitelky). U ředitelek škol jsem se zaměřila na to, aby obě byly u zrodu Montessori programu na dané škole. U učitelek, které byly osloveny, byla původní snaha podobná, především šlo ale u všech respondentek o to, aby na škole působily déle a nebyly tak ve fázi poznávání a vyrovnávání se se svým novým působištěm.

V neposlední řadě jsem se zúčastnila diskuzního setkání od EDUinu s názvem „Edupoint (Akvárium): Dva systémy v jedné škole. Spolupráce nebo souboj?“, které se konalo ve Skautském institutu na Staromáku 9. května 2017. Diskuze se zúčastnila učitelka Montessori na škole s klasickým programem, učitelka ze Scioškoly, redaktorka internetových zpráv a členka sdružení rodičů Montessori z jedné z pražských základních škol.

2.1.1 Průběh sběru dat

Celkem byly uskutečněny dva rozhovory s ředitelkami škol, čímž se naplnil původní plán, získat data od vedení školy, které bylo u zrodu druhého programu na škole. Pro účely návodu rozhovoru s řediteli jsem si stanovila tyto základní tematické okruhy:

- Osobní vztah ředitelů k oběma programům
- Historie a kontext vzniku Montessori
- Fungování školy s dvěma programy
- Pedagogická spolupráce napříč programy
- Výhody a úskalí propojení

Ke každému okruhu jsem si sepsala možné otázky a podle toho, kam rozhovor směřoval, jsem otázky vybírala. Některé otázky reagovaly čistě na předchozí odpovědi respondentů a nebyly předem připraveny.

Naplnil se také předpoklad, že rozhovory budou probíhat pod časovým tlakem, proto délka rozhovorů je průměrně 30 minut. Rozhovor byl v obou případech proveden ve škole – v prostorách určených pro vedení školy a byl nahráván na diktafon a na vyžádání je jejich nahrávka dostupná. Před rozhovorem byl s respondenty podepsán informovaný souhlas se záznamem a zpracováním osobních dat z rozhovoru, kde si respondent mohl zvolit, zda mohou být data použita a archivována s nebo bez spojitostí s jeho jménem. Vzor informovaného souhlasu je přiložen. Vzhledem k předchozím negativním zkušenostem s rozhovory bylo u jednoho z respondentů vysloveno přání o vynechání jména. Proto jsem se rozhodla vynechat specifikaci škol v obou případech a sjednotit rod všech respondentů, konkrétně na ženský rod – ředitelka a učitelka. Ženský rod jsem zvolila především ze statistických důvodů, jelikož v České republice ve školním roce 2015/2016 bylo evidováno přes 60 tisíc učitelů základních škol z toho přes 50 tisíc žen. (ČSÚ 2016) V případě, že budou citovány části rozhovoru, kde respondent uvádí informace, které by mohly vést k identifikaci školy, budou informace vynechány či pozměněny. Školy jsem náhodně pojmenovala jako „Základní škola A“ a „Základní škola B“.

Dále byly uskutečněny doplňkové rozhovory s učitelkami napříč programy na obou školách. Zde byl výběr respondentů založen na doporučení ředitelky škol a následně náhodným výběrem ze seznamu pedagogů. Stejně jako ředitelky, byly i učitelky vyzvány ke spolupráci pomocí emailové komunikace. Komplikace nastala při

hledání respondentky-učitelky z klasického programu na „Základní škole B“. Nakonec po částečné předchozí domluvě a obcházce školy během dne byl proveden rozhovor s učitelkou Anglického jazyka, která již několik let učí tento cizí jazyk na běžném programu a po zavedení Montessori programu také tam.

Rozhovory s učitelkami mají průměrně 20 minut a jejich nahrávka je k dispozici na vyžádání. Stejně jako u ředitelek škol, i s učitelkami byl sepsán informovaný souhlas. Návod na rozhovor byl velmi podobný, ale zaměřoval se především na pedagogickou spolupráci.

Ve dnech, kdy byly dohodnuté rozhovory s učitelkami, jsem si vždy vyčlenila zhruba 30-60 minut času navíc, které jsem strávila ve školách pozorováním. Celkem jsem tak strávila ve školách přibližně 2 hodiny v odlišných dnech a časech. Pozorovala jsem především atmosféru a klima školy. Zároveň mi bylo umožněno si školy projít a vidět různé výtvary žáků a rozložení školy jako takové.

2.2 Zpracování a analýza dat

Nejprve byly analyzovány webové stránky obou škol. Především jsem hledala, zda obě školy věnují stejný poměr prostoru oběma programům, vzhledem k velikosti programů. Dalším okruhem zájmu, v případě obsahové analýzy webových stránek, byl hodnotový rámec obou programů a podobnosti a rozdílnosti programů. Zde byly analyzovány také školní vzdělávací programy na obou školách. Tyto jsou volně ke stažení na webových stránkách – nebo alespoň podstatný výňatek z nich. Na základě informací získaných z webových stránek došlo také k úpravě otázek do rozhovoru. Tato předchozí analýza mi také umožnila rozhovory zkrátit o otázky na informace volně přístupné a zaměřit se tak na, pro mou analýzu zásadní, otázky týkající se reálné koexistence programů.

Výpovědi získané pomocí rozhovorů nejsou přepsány doslovně, při prepisu jsem již zredukovala počet výplňkových slov. Části, které jsou výrazně odchýlené od tématu, přepsány nejsou. Pokud jsou klíčové pasáže v textu přímo citovány, jsou očištěny od zbytku výplňkových slov, dialektu či chyb ve větné skladbě. Přepsané rozhovory jsou dále analyzovány pomocí kombinace několika technik. Při analýze dat z případové studie není nutné využívat přesný analytický postup, výzkumníkovi stačí běžné formy uvažování, skrze které dává nashromážděným datům smysl a udává je do kontextu. Výzkumník může postupovat holisticky nebo více analyticky. (Hendl 2012: 226-227) Já jsem se při analýze rozhodla pro kombinaci se systematickým postupem - kódování. A

to především proto, abych si data lépe systematizovala, extrahovala pro mou analýzu podstatné výpovědi a moje analýza tak byla přesnější. Data jsem nejprve okódovala podle mnou zvolených tematických okruhů. Vedle věcných faktů, které by se neměly u respondentek výrazně odlišovat, se v rozhovorech vyskytují také subjektivní pocity, postoje a názory. Ty jsou pro mou analýzu také důležité, proto i ty budu do výzkumu zahrnovat.

3. Věcná východiska

3.1 Školní vzdělávací program

V České republice existují kurikulární dokumenty, podle kterých se školy a jejich učitelé musí řídit. Tyto dokumenty mají dvě úrovně - státní a školní. Na státní úrovni jde o dokumenty, které se označují jako Rámcově vzdělávací programy. Tyto dokumenty určují základní rámce výuky a cíle, které jsou pro všechny školy dané úrovně závazné. Rámcovým vzdělávacím programům (dále RVP) musí odpovídat Školní vzdělávací programy (dále ŠVP), které si školy tvoří samy. Nesmí však být v rozporu s RVP.

Ve Školních vzdělávacích programech najdeme oproti RVP detailnější informace o učivu a průběhu výuky. Tyto dokumenty si vytváří každá škola sama. Nejčastějšími tvůrci ŠVP bývají ředitelé škol, jejich zástupci nebo vybraní pedagogové. Často jsou programy vytvářeny ve spolupráci s dalšími organizacemi, především pokud se jedná o ŠVP pro alternativní program.

Ve Školním vzdělávacím programu standardně nalezneme obecnou charakteristiku školy, východiska a charakteristiku ŠVP, výchovné a vzdělávací strategie programu, informace o zabezpečení a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, učební plán a předměty, které jsou na škole v daném programu vyučovány a informace o evaluaci žáků.

3.2 Základní myšlenky a principy Montessori pedagogiky

Systém výuky podle Marie Montessori se řadí do skupiny programů, které nejčastěji označujeme jako alternativní, inovativní či netradiční způsoby výuky. Do této skupiny škol, které se odklání od hlavního proudu, se řadí vedle Montessori škol, také waldorfská výuka, daltonský plán a další. Odlišnost od hlavního vzdělávacího proudu může spočívat v rozdílné organizaci výuky, ve způsobu hodnocení pedagogem či v použití vzdělávacích pomůcek při výuce.

„Montessori vychází z premisy svobody dítěte a podpory rozvoje jeho schopností a dovedností, jednoduše utváření sebe sama. (...) Montessori tak připisuje obrovský význam prostředí dítěte, dostatečnému a vhodnému přísunu podnětů, které vedou k zdravému vývoji jedince.” (Kasper, Kasperová 2008: 131) Pro celistvější porozumění programu a jeho vyhranění vůči klasické výuce, představuji v následujících

podkapitolách 5 základních premis Marie Montessori. Tam, kde spatřuji velký rozdíl od klasické výuky na základních školách, se premisám věnuji podrobněji. Důležité je upozornit, že na rozdíl od klasických tříd je množství ve třídách redukováno (většinou maximálně 20 dětí), aby tyto podmínky či premisy mohly být zachovány.

3.2.1 Polarizace pozornosti

Fenomén polarizace pozornosti lze chápat jako vztah dítěte a předmětu, jež dítě oslovuje a přitahuje a na něž se dítě plně koncentruje. Jde o stav, kdy se dítě odpoutá od okolních rušivých elementů, nashromáždí veškeré duševní síly a směřuje svoji aktivitu k jedné jediné činnosti. Aby polarizace pozornosti dítěte mohla vzniknout, je potřeba dodržet vhodné podmínky prostředí a zvolit pomůcky, které dítě osloví.

Velký rozdíl od klasických tříd je fakt, že v Montessori třídách není stanoven rozvrh hodin, vyučování není děleno do předem určených vyučovacích bloků, a tudíž také nezvoní. Dítě se tak může věnovat oblasti, kterou si samo v danou chvíli zvolí.

3.2.2 Respektování senzitivních období

„Při výchově je třeba respektovat období, která se vyznačují zvláštní citlivostí, vnímavostí pro podněty různého charakteru, a využít je při podněcování činnosti dítěte. Umožňují zvládnout velmi rychle určité dovednosti a jsou dočasné.“ (Zelinková 1997: 29) Toto je stručná charakteristika toho, co Maria Montessori nazývá senzitivním obdobím. Uvádí ale také pojem absorbující duch, který chápe jako vědomou činnost inteligence dítěte či jako struktury, které se v průběhu vývoje dítěte mění a určují psychický rozvoj jedince. Tyto struktury se mění podle toho, do jakého senzitivního období dítě přechází.

Maria Montessori rozlišuje tři fáze. První fáze je od narození do šesti let, druhá fáze je standardně mezi šestým a dvanáctým rokem a poslední fázi lze vymezit mezi dvanáctým a osmnáctým rokem dítěte. Každá z fází má své podrobné charakteristiky a v každé z fází má dítě předpoklad snadného osvojení odlišných dovedností. S tímto aspektem souvisí také pravidlo, které by měl každý učitel v Montessori třídě dodržovat, a to snaha o vynechání jakéhokoli soutěžení či srovnávání dětí ve třídách. Proto jsou také výsledky žáků založeny na slovním hodnocení a nepoužívají se odměny a tresty, ale pouze pochvaly a upozorňování na chyby.

3.2.3 Svoboda

„Zajištění svobodného vývoje dítěte je základním požadavkem pedagogické teorie i praxe Marie Montessoriové.“ (Zelinková 1997: 19) Dítě v Montessori třídě je svobodné, může se rozhodovat podle své svobodné vůle, ale zároveň musí respektovat svobodu a svobodnou vůli ostatních. Svoboda dětí ve třídách má hranice, stejně tak, jak tomu je v běžném životě.

Marie Montessori rozlišuje čtyři základní druhy svobody, které jsou ve vzájemné interakci – konkrétně svobodu biologickou, sociální, pedagogickou a mravní.

Biologická svoboda znamená, že je dítě chápáno jako individualita, která má vlastní vnitřní zákony a potřeby, je různě spontánní a má vlastní poměr energie, síly a aktivity. K dosažení této svobody dochází v momentě, kdy se dítě realizuje a rozvíjí v tempu svého organismu. (Zelinková 1997: 19-20) Na rozdíl od klasických způsobů výuky jde tedy o to, že není po žácích požadováno stejné tempo. Nicméně vzhledem k Rámcovému vzdělávacímu programu, který určuje jednotné výstupy pro všechny typy škol, musí dítě na konci roku vykazovat dovednosti vymezené tímto kurikulem.

Sociální svoboda znamená osvobození od pomoci a závislosti na společenském prostředí, u dětí jde především o osvobodování se ze závislosti na dospělých. „Pokaždé, když dospělý poskytl dítěti nadbytečnou pomoc, nepřímo tlumí jeho vývoj. I pomáhat dítěti je třeba umět. Přílišná pomoc v sebeobsluze brzdí jeho vývoj, činí ho závislým na dospělých.“ (Sajdová 1935: 12) Dítě dosahuje této svobody, když prosazuje svoji vůli, respektuje své okolí, spolupracuje, stává se zralým, vyrovnaným a disciplinovaným jedincem. Zde jde především o vhodně zvolené pomůcky, které dítě obsluhuje samo bez pomoci a dochází tedy k samostatnému učení a objevování. Těmto pomůckám se věnuji v následující podkapitole.

Třetím typem svobody je ta, kterou M. Montessori nazývá **pedagogická**. Tento typ svobody se uskutečňuje ve škole a jde o svobodně volenou činnost. „Svoboda pedagogická neznámá, že dítě bezcílně bloumá po třídě a střídá činnosti, popř. nedělá nic. Může si svobodně zvolit úkol, který ho přitahuje, ale zároveň si nějakou činnost zvolit musí.“ (Zelinková 1997: 21) Zde je velmi důležitým faktorem připravenost podmínek a prostředí a tedy i role kantora, čemuž se věnuji v práci později. V ideálním případě je tento druh svobody formován již v předškolním věku tak, aby se později nemuselo dítě složitě přeučovat novým zvykům. Zde je velká odlišnost od klasického

programu, kde jsou jednotlivé hodiny vyčleněny konkrétním předmětům výuky a dítě se musí přizpůsobit.

Poslední, ale neméně důležitou svobodou, je svoboda mravní. Jde o utváření osobnosti dítěte tak, aby dítě vnímalo hodnotu mravního chování a jednání v souladu s jeho vnitřní svobodou v rozhodování. Cílem je zodpovědný jedinec, který si dokáže k realitě utvořit city. (Zelinková 1997: 22)

Důraz na svobodu a individualitu se v Montessori programech projevuje také v tom, že v Montessori třídách dostávají děti tzv. týdenní plány. V těchto plánech má každé dítě individuálně nastaveno, co za daný týden musí splnit. Velký rozdíl oproti klasické výuce je v tom, že si dítě samo volí, čemu se v daný den chce věnovat. Není striktně dáno, že např. v pondělí ráno se musí učit matematiku. Žák by měl celý plán splnit ve škole a rodič by si měl pohlídat, aby dítě úkoly neplnilo doma.

3.2.4 Přípravenost

Přípravenost v kontextu Montessori pedagogiky můžeme chápat ve dvou konotacích. A to jako přípravenost prostředí a přípravenost pedagoga.

Přípravenost prostředí je jedním ze základních znaků Montessori tříd na všech úrovních vzdělávání. Montessori třída se vyznačuje pořádkem, pomůckami a estetickou úpravou vhodnou pro věk dítěte. U pomůcek je velmi důležité, aby byly vytvořeny a uspořádány tak, aby je dítě dokázalo samo obsluhovat bez asistence dospělého. V klasických třídách dochází často k citelné absenci pomůcek, případně jsou pomůcky uloženy tak, aby je mohl spravovat pouze učitel v době, kdy uzná použití pomůcky za vhodné a přínosné. Pomůcky v Montessori třídách musí být naopak na přístupných místech, musí být lehké a úkoly musí být rozloženy na dílčí kroky tak, aby si dítě poradilo bez dlouhého výkladu, či aby samostatně dokázalo dojít k cíli. Důležité je také uspořádání věcí. To má podněcovat děti ke zvědavosti a k vyššímu progresu. S pocitem soběstačnosti se u dětí tímto přístupem rozvíjí také pocit zodpovědnosti a úcty k nastavenému řádu. Každá pomůcka má svá pravidla a svoje místo, které je nutné dodržovat.

Druhým aspektem přípravenosti je **přípravenost učitele**. Být učitelem v Montessori třídě je velmi odlišné od učení v klasických třídách. „*Není úkolem dospělých formovat dítě, odstraňovat mu z cesty překážky, nebo jím dokonce manipulovat, ale udělat vše pro to, aby vlastními silami a svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednosti, vrůstalo do světa, který ho obklopuje.*“ (Zelinková 1997: 17)

Učitel by měl dohlížet na děti a dát jim prvotní návod na práci s pomůckami. Důležitá a nesnadná role Montessori učitele přichází, když se musí rozhodnout, zda dítěti v situaci nepodat pomocnou ruku. V případě nezdaru by totiž mohlo dojít k demotivaci. Maria Montessori klade ve svých knihách velký důraz na osobnost učitele. Vedle vzhledu je velmi důležitá také aktivita a nadšení, které učitel dokáže projevit. *„Učitelka musí působit jako plamen, který všechny posiluje svým teplem, oživuje prostor a zve ke hře.“* (Montessori 2003: 185) Učitel v Montessori třídách je motivujícím pomocníkem, který dětem radí a vede je, a zároveň uspořádává a vytváří vhodné prostředí pro jejich plnohodnotný rozvoj.

3.2.5 Věkově smíšené třídy

Montessori třídy by měly fungovat ve věkově smíšených skupinách. V České republice se často při vytváření Montessori tříd od tohoto aspektu opouští (v minulosti častěji než dnes), nicméně jde o základní princip Marie Montessori, který je důležité neopomenout. Zároveň jde, troufám si říci, o nejkontroverznější princip Montessori programu a jeden ze základních a nejvíce viditelných rozdílů od klasického programu.

Děti na základních školách jsou rozděleny do třech věkových skupin, které nazýváme trojročí. Propojení přináší mnoho výhod. Mladší děti pozorují své starší spolužáky při práci a učí se od nich. Často pak dochází k tomu, že si chce dítě vyzkoušet pomůcky pro starší děti ještě předtím, než požadovaného věku dosáhne. Což je v pořádku. Naopak starší děti si na svých mladších spolužácích zkouší trpělivost, ochotu, odpovědnost a vyjadřovací schopnosti, když se jim snaží pomůcky či látku přiblížit a vysvětlit. *„Nikdy jindy se nenaučíte více než při vyučování druhých, zvláště, když žáci nezvládají problém příliš dobře.“* (Rýdl 1999: 18) Samozřejmě mohou nastat i momenty, kdy starší děti onu trpělivost nemají, jsou přetížení nebo dokonce na své mladší spolužáky žárlí. V těchto momentech je důležitá role učitele, který tyto negativní momenty musí zvládnout odvrátit.

4. Aktéři vzdělávací politiky

Aktérů vzdělávací politiky existuje celá řada a každý z aktérů má jiný zájem na procesu tvorby, implementace a evaluace nových i stávajících vzdělávacích politik. Například Kalous (2006) definuje tyto skupiny aktérů vzdělávací politiky takto: zvolení politici, školská administrativa, učitelé a jejich organizace, rodiče a jejich asociace, studenti, církve, zaměstnavatelé a experti. Osobně bych ještě do výčtu přidala různé zájmové skupiny či sdružení, které mohou také významně ovlivnit vzdělávací politiku u nás či ve světě.

Zkoumat role a zájmy aktérů vzdělávací politiky je velmi důležité, jelikož jsou to právě oni, kdo jdou za svými zájmy, nebo proti zájmu ostatních aktérů, vlastní různorodé zdroje a mají rozdílnou institucionální pozici a tím více či méně ovlivňují podobu vzdělávací politiky. *„Institucionální struktury politického rozhodování pak významně determinují to, kdo se může podílet na rozhodování, za jakou cenu a s jakou pravděpodobností úspěchu.“* (Kalous 2006: 34)

Pro účely této bakalářské práce zde definuji hlavní role primárních aktérů vzdělávací politiky, kterých se výzkum této práce dotýká. Konkrétně se tedy zaměřím na role ředitelů a učitelů. Definuji především jejich institucionální pozici vzhledem ke vzdělávacímu systému základních škol. Popíši jejich pravomoce, povinnosti a náplň jejich činnosti – formální i neformální.

4.1 Ředitelé

Jedním z hlavních aktérů vzdělávací politiky jsou ředitelé. Kalous (2006) zařazuje ředitele do skupiny, kterou nazývá školskou administrativou. Vedle ředitelů do této skupiny řadí i státní úředníky, ministerstvo školství se svými úředníky nebo školskou inspekci. Typické pro tyto aktéry je, že nabízejí především manažerské zajištění chodu vzdělávacích institucí. Dobré a otevřené vedení škol je vnímáno jako stavební kámen *„úspěšné práce škol a pozitivních změn ve školách“*. (Pol, Novotný 2005: 49)

Považuji za důležité, již na začátku této kapitoly, vymezit jedny z hlavních pojmů této tematiky. U mnoha autorů se objevuje dichotomie mezi pojmy řízení (či administrativní řízení školy) a vedení (či pedagogické vedení školy). (Dvořák, Sedláček 2011) Jako řízení školy chápeme část výkonu funkce, která by se dala označit jako administrativní a která je upravena zákonem a dílčími předpisy. Jedná se především o

úkony, které zajišťují každodenní chod školy. Naopak u vedení jde o část práce ředitele, kterou bych souhrnně nazvala, manažerskou. Jde vlastně o dohled a zajišťování, aby prostředí ve škole bylo přívětivé pro vzdělávání žáků a aby se instituce otevírala veřejnosti. Dalším pojmem, s kterým dále pracuji je „klíma školy“. Mareš (2009) definuje klíma školy, jako kvalitu vnitřního prostředí školy, které je relativně stálé a které pociťují všichni, kteří se uvnitř školy pohybují. Zároveň je nutné chápat klíma školy jako nadřazený pojem dílčím klímátům – třídy, pedagogického sboru apod. (Grecmanová 2012)

V České republice je role ředitele velmi komplexní. *„Ředitelé zodpovídají za řízení školy, a to jak za náplň činnosti (kurikulum, realizace výuky, tj. co a jak se učí), provozní záležitosti (hospodaření, lidské zdroje, vybavení, tj. kdo, s čím a za kolik vyučuje), i jednání se subjekty vně školy (s rodiči, zřizovatelem, sociálními partnery).“* (Mouralová 2015: 164) Existují určité odlišnosti mezi povinnostmi a pravomocemi ředitelů veřejných a soukromých škol. V této práci se však zaměřím pouze na roli ředitelů veřejných základních škol.

Podle zákona (č. 561/2004 Sb., školský zákon, část patnáctá – Ředitel školy a školská zařízení a školská rada) má ředitel tyto povinnosti a pravomoci:

- odpovídá za chod školy, organizaci školního roku, vydává školní vzdělávací program;
- zajišťuje dohledu nad žáky a poskytování vzdělávání dle zákona;
- odpovídá za odbornost výuky a pedagogickou úroveň;
- zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán;
- odpovídá za hospodaření školy s finančními prostředky ze státního rozpočtu;
- povoluje a zamítá výjimečné studijní situace – individuální plán, přestup apod.

Tento zákon upravuje především role ředitele, které jsem výše označila jako administrativní. Výkon funkce ředitele a jeho role ve vzdělávací politice jsou ale mnohem více dynamické a obsáhlejší. Najdeme mnoho dalších rolí, které ředitel vykonává v rámci své funkce, ale nejsou nikde formálně ukotveny. Dle Pola, Hlouškové, Novotného a Sedláčka (2010) je důležité upozornit na komplexnost výkonu funkce ředitele školy a na možná úskalí a rizika, které tato komplexnost může přinášet. Poměr výkonu jednotlivých rolí ředitele se liší nejen podle typu škol, ale také například geograficky, genderově či kulturně. Navíc každý ředitel má individuální predispozice

k dobrému výkonu jiných schopností než druhý, tudíž na žádných dvou školách nejspíš nenalezneme stejný způsob vedení a řízení školy.

Managementu vzdělávání je věnována značná pozornost u nás i v zahraničí (Pol a Novotný 2005, Slavíková 2008, Harris 2003, Journal School Leadership and Management) a přesto neexistuje jednotný názor na to, co by měl „dobrý“ ředitel splňovat, aby škola byla úspěšná ve všech směrech. Autoři knih a příspěvků o managementu vzdělávání se nejčastěji shodují na tom, že „dobrý“ ředitel by měl být otevřený změnám, měl by být flexibilní a připravený ke komunikaci se všemi aktéry vzdělávací politiky, měl by podporovat komunikaci a spolupráci svých podřízených, měl by umět pracovat s učiteli, být pro učitele oporou a zároveň morální autoritou... A toto není zdaleka celý výčet požadavků na funkci ředitele, které se objevují v literatuře. Navíc nesmíme zapomínat, že ředitelé jsou také svou původní profesí učiteli. Vidíme tedy, že pokud ředitel splňuje všechny výše zmíněné požadavky, řídí se zákonnými předpisy své práce a zároveň flexibilně reaguje na požadavky rodičů, učitelů a zřizovatelů školy, je nároků na práci jednoho člověka až příliš. *„Jen těžko najdeme ve školství komplexnější a složitější roli, než je role ředitele.“* (Slavíková 2008: 45-46)

Ředitel tedy musí vykazovat řadu formálních i neformálních schopností, aby byla škola úspěšná z pohledu všech aktérů vzdělávací politiky. *„Nejedná se o kompetence v oblasti právní či ekonomické, ty jsou dány ze zákona, ale o oblast vůdcovství – motivování, personální řízení, sdílení vizi, strategického plánování apod.“* (Slavíková 2008: 42) Domnívám se, že metafora Slavíkové přesně vypovídá o tom, jaká je představa o „dobrém“ řediteli mezi odborníky, ale také ostatními aktéry vzdělávací politiky, kteří mají svůj názor prověřený školní praxí. *„Dobrý“ ředitel by měl umět „vést aktivní tým spoluhráčů, kteří nejen pozitivně reagují na změnu pravidel hry, ale výměnou zkušeností, vyhodnocením optimálních postupů v minulosti a rizik v budoucnosti vyberou spolu s koučem vhodnou taktiku odpovídající novému hřišti, stanoví si cíl a k němu odpovídající strategii.“* (Slavíková 2008: 46)

4.2 Učitelé

Dalším aktérem vzdělávací politiky, a zároveň nejdůležitějším aktérem při reálné implementaci vzdělávacích politik jsou samotní učitelé, kteří si *„ponechávají konečnou moc zajistit anebo překazit implementaci nějaké vzdělávací politiky tím, zda se přizpůsobí, anebo nepřizpůsobí požadovanému chování.“* (Kalous 2006: 38) Jde o to, že

byť je nová vzdělávací politika přijata, není jisté, že je i praktikována – přerod politik z papíru do praxe mají v rukou právě učitelé.

Podle nového zákona o pedagogických pracovnících (zákon 563/2004 Sb.) se učitelem může stát každý člověk, který vystuduje na vysoké škole pedagogické předmět, který bude následně učit, nebo vystudují jinou vysokou školu v oboru (alespoň na úrovni bakaláře) a dodělají si tzv. pedagogické minimum. Pedagogické minimum je zhruba půlroční kurz pedagogiky. V České republice existují i projekty, které zatím nejsou ekvivalentem pro pedagogické minimum, ale jde o kurzy pedagogiky, které se snaží o produkci „dobrých“ učitelů. Příkladem může být projekt Učitel naživo. *„Pedagogické fakulty čelí kritice, že nabízejí jen velmi málo hodin praxe ve školách, až nedávno začaly počet hodin v praxi zvyšovat. Učitel naživo na to jde přesně opačně – snaží se studenty držet v praxi co nejvíce. Studentům zatím může nabídnout jen certifikát, projekt ještě není oficiální.“* (Hronová 2017)

Stejně jako u ředitelů, jsou role učitelů vymezeny požadavky a očekáváními ostatních aktérů vzdělávací politiky – žáků, rodičů, ředitelů, zřizovatelů škol či například vysokými úředníky na Ministerstvu školství a tělovýchovy. *„Pro zjednodušení můžeme říci, že učitel má roli vzdělávací a výchovnou. V roli vzdělávací informuje, podněcuje, předává, motivuje, inspiruje, kontroluje, řídí... v roli výchovné by měl být empatickým, naslouchajícím, podporujícím, ale také kontrolujícím a trestajícím. Na první pohled je jasné, že role učitele je již svým vnitřním obsahem nejen náročná, ale i rozporuplná.“* (Svobodová 2013)

Role učitelů prochází v posledních letech velkou proměnou. I u učitelů můžeme vyzorovat, že je jejich role čím dál tím víc komplexnější. Podle Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále OECD) by se učitel měl v dnešní době dále vzdělávat, a to nejen pedagogicky, ale také v oblasti psychologie, didaktiky nebo v oblasti zapojení nových technologií do výuky. (McKenzie, Santiago 2005) Učitelé navíc fungují jako jakýsi zprostředkovatel mezi žáky z rozdílných kulturních a etnických prostředí.

4.3 Vztah ředitelů a učitelů

Jak bylo řečeno výše, ředitelé a učitelé jsou významnými aktéry vzdělávací politiky. A vztah, který mezi nimi funguje, je velmi specifický a pro chod školy důležitý. Tento vztah určuje nejen klima školy, ale také to, zda se učitelé na škole cítí

konformně a zda na škole učitelé zůstávají dlouho, či mění působiště. A častá změna učitelů má přímý vliv na žáky a vnější obraz školy.

Ředitel může být mentorem pro nově příchozí učitele, nebo příkladem správné implementace nových trendů do výuky zkušenějších učitelů na škole. *„Ředitel tedy může ovlivnit vývoj učitele a tím i kvalitu výuky, která právě na dobrých učitelích stojí. V obecnější rovině pak lze říci, že ředitel má také podstatný vliv na celkovou podobu klimatu či vnitřního sociálního prostředí školy.“* (Lukas 2009: 129)

Na tomto vztahu lze zkoumat několik aspektů – jak spolu učitelé a ředitelé komunikují, jaký na sebe mají vzájemný vliv, genderový pohled na řízení škol nebo například, jaká jsou jejich vzájemná očekávání od jejich pozic. Z případových studií Martina Sedláčka (2008) vyplynulo mimo jiné i to, že pokud na škole fungují odlišné tábory, rozdělování či nespokojenost učitelů, odráží se to negativně na vývoji školy.

5. Rozbor případové studie

5.1 Dvě základní školy s běžným a Montessori programem

V této části se pokusím deskriptivním způsobem vyhodnotit hlavní výsledky z mého výzkumu – případové studie na dvou základních školách. Jak je napsáno v metodologické části, byly provedeny rozhovory s ředitelkami a učitelkami na dvou školách ve velkoměstě. Tyto školy jsou typické tím, že na nich existují dva školní vzdělávací programy, konkrétně klasický s metodami z inovativních programů a Montessori program.

Školy jsou označeny jako Základní škola A a Základní škola B a níže je popsána situace na těchto základních školách. Nejprve jsou uvedeny základní informace a stručná charakteristika školy (velikost, vybavenost, aj.) a dále je přiblíženo, jak dva rozdílné školní vzdělávací programy na škole fungují. Informace z webových stránek, školních vzdělávacích programů a rozhovorů, které budou níže uvedeny, jsou zkorigovány tak, aby nedošlo ke konkretizaci uvedené školy – a to s přihlédnutím k požadavkům v informovaných souhlasech s respondenty.

5.1.1 Základní škola A

Základní charakteristika školy

Základní škola A se nachází ve velkém městě České republiky. Je školou, která má přes 700 žáků (na Montessori programu je v každém ročníku jedna třída, na klasickém programu je v každém ročníku po 2-3 třídách) a spadají pod ni i mateřské školy. V době silných populačních ročníků chodilo na školu až kolem 1000 žáků. Nyní jsou na školu přijímány pouze děti ze spádové oblasti. Ředitelkou školy je bývalá zástupkyně a učitelka z klasického programu. Na pozici ředitelky školy se dostala v době zavádění Montessori programu.

Okolnosti vzniku Montessori programu

Na škole od počátku převažoval klasický program, byť zde byla snaha zařadit do školních vzdělávacích programů více estetické, sportovní či cizojazyčné výuky. V době kurikulární reformy došlo také na přípravu alternativního programu – výuky podle Marie Montessori. Důvodem vzniku byla především poptávka rodičů, kteří v blízkosti školy měli děti v Montessori mateřské škole. Podle slov ředitelky Základní školy A:

„Montessori začalo tím, že nejprve jel první stupeň, poté jsme se rozhodli rozšířit program i na druhý stupeň.“ V této době došlo také k proměně tradičních tříd, které v dnešní době obnášejí netradiční prvky výuky – netradiční rozmístění lavic při výuce, skupinové projekty apod. Podle paní učitelky z tohoto programu je výhodou převzetí pouze některých prvků z alternativní výuky především v těchto aspektech: *„můžeme toho uplatňovat mnohem víc, nejsme striktně nuceny jít podle cestičky, která se jmenuje Waldorf nebo Montessori. Je to větší svoboda.“*

Škola je zapojena do srovnávacího testování organizovaného společností Scio. A to především proto, aby se kontroloval obsah znalostí dětí v ročnících napříč programy. Jde o vnější evaluaci, která škole pomáhá nejen jednoduché srovnání mezi programy, ale také globálněji – školy získávají výsledky na úrovni všech škol v České republice, které jsou do projektu zapojeny.

Organizace koexistence

Prostory Montessori výuky a výuky klasické jsou odděleny. Každý program sídlí v jiné části budovy. Podle slov ředitelky školy: *„Je to zejména z důvodu toho, že organizace vyučování probíhá jinak a děti je hodně.“* Tuto výpověď potvrzuje také učitelka Montessori programu: *„Organizace dne je tady jiná. U nás nezvoníme, neznámkujeme, přestávky si děti volí samy.“* Montessori třídy jsou rozděleny podle trojročí a další prostory jsou pro všechny žáky Montessori společné. Klasické třídy mají vlastní kmenové učebny, kde nejsou lavice uspořádány do řad, ale celkové uspořádání nábytku je netradiční. Na výuku některých předmětů chodí žáci klasického programu do specializovaných učeben – např. na chemii či hudební výchovu. V budově školy jsou další prostory společné – jídelna, oblast šaten, žákovská knihovna, tělocvična nebo venkovní hřiště. Jak dokládá výpověď ředitelky: *„Zájmové vzdělávání, které u nás probíhá pouze ve školní družině – nemáme žádný školní klub, je také (i z organizačních důvodů) odděleno. I když dřív to bylo společné. Ve školní družině jsou děti bohužel také odděleny, protože i ve školních družinách program funguje v návaznosti na školní vzdělávací programy.“* Prostory pro pedagogické pracovníky jsou také oddělené podle toho, na jakém programu působí. Neexistuje zde klasická sborovna, byť byla původně v budově vyprojektována. Jak uvádí ředitelka školy, byla zrušena proto, že *„je potřeba, aby kantoři byli u svých dětí.“*

Pedagogický sbor

Pedagogický sbor se neprolíná – učitelé učí pouze na jednom z programů. Když program Montessori na škole začínal, byly například učitelky cizích jazyků pro oba programy společné. Porady pedagogických týmů probíhají převážně odděleně, ale jde o specifikaci tématu porady. Porady vedení se účastní ředitelka školy a její zástupkyně, případně vedoucí Montessori programu. S vedoucí učitelkou Montessori se ředitelka setkává pravidelně každý týden. Dále existují na škole porady odděleně pro první stupeň, pro druhý stupeň apod. Vše záleží na probírané problematice.

Škola rekrutuje pedagogy z vnější, do Montessori programu již se speciálním Montessori kurzem. V dnešní době už se nestává, že by se z učitelů na běžném programu stal učitel v Montessori třídě. Ředitelka školy se domnívá, že „*Montessori učitelem se musí člověk narodit.*“ Kritéria při přijímání učitelů se na programech zásadně neliší. Jediným rozdílem je část osobního pohovoru, kde je přítomna příslušná vedoucí programu. Hlavní slovo o přijetí či odmítnutí do Montessori programu má zvolená vedoucí tohoto programu. Značná část učitelů, která se uchází o místo na Montessori programu se rekrutuje z řad rodičů současných studentů či absolventů školy. To neplatí o klasickém programu.

Vzájemné vztahy a vnímání koexistence

Celoškolní projekty pro oba programy zde nefungují. Jak dokládá ředitelka školy: „*Ono je to složité. Těch studentů je kvantum. (...) Z organizačních důvodů to nejde.*“ Učitelka klasického programu tento výrok potvrzuje: „*Ta spolupráce se špatně domlouvá, protože ten objem studentů už je příliš veliký.*“ Montessori program a klasický program pořádají celoškolní akce zvlášť, ale vždy je tam převaha jednoho z programů. Příležitosti k těmto veřejným akcím jsou rozděleny tak, aby oba programy nepořádaly velkou akci v krátkém časovém rozmezí.

Postoj ředitelky Základní školy A k současné situaci je rozporuplný: „*Nevím, zda to lze považovat za výhodné či nevýhodné. (...) Pokud je tady poptávka, ať takové školy vznikají (Montessori školy, pozn. B.B.).*“ Ředitelka vidí velkou nevýhodu v koexistenci programů na jedné škole v tom, že výsledné stížnosti spadají na ní. „*To soužití je těžké. V tuhle chvíli je zoufalý ten stav neuvěřitelného převisu poptávky.*“ Rodiče, jejichž dítě se na školu nedostane – odmítnutých dětí jen do Montessori programu jsou desítky, vidí jako viníka ředitelku školy. „*Ředitel na běžné základní škole to má rozhodně lehčí. (...) Je to dvojitá práce.*“

Na základní škole dochází k neporozumění Montessori programu a k oslabení vůle s tím pracovat. *„Je lepší, když tyhle programy, které mají tu základní myšlenku hodně rozdílnou, jsou oddělenější.“* (učitelka klasického programu) Byť mezi programy existují metodické a organizační rozdíly, základní hodnoty a filosofii mají velmi podobnou. Klima, které na škole momentálně převládá, je velmi negativní ke koexistenci programů, a to z obou stran. *„Naše cesta nyní vede k oddělení obou programů a vytvoření dvou samostatných subjektů. Bude to pro obě strany výhodnější.“* (učitelka Montessori programu) *„Četla jsem, že by se tam (vynecháno, pozn. B.B.) měla stavět škola a že by se tam Montessori přesunulo. To by bylo výhodné, měli bychom všichni dost prostoru a volnosti, abychom se mohli dál rozvíjet.“* (učitelka klasického programu)

5.1.2 Základní škola B

Základní charakteristika školy

Základní škola B se nachází ve velkém městě ČR. Na prvním stupni je početně více žáků v Montessori programu (cca 200) než na klasickém programu (cca 150). Druhý stupeň byl až do minulého roku pouze s klasickou výukou, letos se však škola rozhodla udělat také Montessori druhý stupeň. Početně jde zatím o jednu začínající třídu. Na oba programy jsou přijímány pouze děti ze spádové oblasti. Ředitelka školy byla hlavní iniciátorkou vzniku Montessori programu jako alternativy pro rodiče. Sama prošla základním Montessori kurzem a nyní sama pořádá semináře pro nové učitele v této alternativě.

Okolnosti vzniku Montessori programu

V minulosti na škole existovaly různé programy, nicméně po populační vlně a odchodu sportovních tříd, začala škola velmi stagnovat. S myšlenkou oživit školu pomocí nového, alternativního programu přišla ředitelka školy: *„Montessori jsem zde zavedla já. Byla to moje myšlenka a uvolnily se zde prostory, tak jsem toho využila.“* Posunout školu zpět na výsluní se paní ředitelce dle slov učitelky z Montessori programu velmi povedlo: *„Alternativa to tady hodně pozvedla a oživila, přivedlo to sem spoustu dobrých pedagogů obecně, nejen do Montessori, ale i do klasiky. To je velká výhoda a všichni to chápeme a víme.“* Škola navíc mohla navázat na tradici Montessori v okolí, kde již existovaly Montessori mateřské školy a děti tak měly kam dále pokračovat. Nyní má škola i svou vlastní mateřskou školu, ale pouze o 25 dětech. Druhý

tzv. klasický program zde také není zcela zapadající do masového vzdělávání. Je založen na vypracovávání projektů, zapojení drobných pomůcek apod.

Montessori program se zde rozvíjí a nyní finálně zakládá věkově smíšené třídy, které zde doteď nefungovaly. Ředitelka školy zavedení trojročí považuje za správný krok k dodržení metod Montessori: *„V Montessori jsme reflektovali, že se odchylujeme od programu a že je to způsobeno homogenními třídami. Od letošního roku jsme začali připravovat velkou změnu – zavedení trojročí. Byla kolem toho velká bitva, hlavně s rodiči. Ale domnívám se, že do čtyř let bychom mohli být plně heterogenní.“*

Organizace koexistence

Prostory jednotlivých programů jsou odděleny, ale pouze jednotlivými patry. Dvě, ne po sobě jdoucí, patra jsou vyčleněna pro Montessori třídy, kde nezvoní apod. Děti dochází pravidelně na jazyky ve předem stanovený čas, jinak nemají striktně určený rozvrh hodin. Cizí jazyky se vyučují v prostorech klasických tříd, tudíž žáci Montessori programu navštěvují pravidelně i tyto prostory. Ostatní prostory, jako je jídelna, šatny, tělocvična, venkovní prostory či školní družina, jsou pro všechny žáky a vyučující společné. Jak vypověděla učitelka angličtiny z obou programů: *„Děti se vídají navzájem. V družině jsou společně, tam se Montessori výrazně neoděluje.“* Ředitelka ještě doplňuje: *„Snažíme se dodržovat kolektivy dětí i ve družině, ale prostory družiny jsou otevřené, takže tam nejsou rozhodně striktně odděleny.“* Nevnímá to jako problém a navíc ještě dodává. *„Děláme semináře pro všechny vychovatelky ze školní družiny, aby věděly, jak Montessori funguje a jaké principy by se měly dodržovat i v družině.“*

Pedagogický sbor

Prostory pro pedagogické pracovníky jsou odděleny po patrech, stejně jako samotné třídy. Pedagogové vyučují pouze na jednom z programů. V začátcích existence Montessori na této škole se učitelé, kteří byli nakloněni alternativnímu způsobu výuky a dodělali si Montessori kurz, lehce prolínali. Nicméně dnes, kromě učitelů cizích jazyků, učí každý učitel pouze na svém programu od samotného začátku na škole. Porady jsou pro všechny společné, oddělují se pouze podle ročníků, pro které je daná porada určena, ale ne podle programů. Ředitelka školy vyjadřuje velkou spokojenost s kolektivem, který na škole funguje: *„Nejsme striktně odděleni. Nejde o dvě rozdílné komunity učitelů.“*

Stejně jako u předchozí školy, i zde nejčastěji funguje nabírání učitelů z vnějšku. U Montessori programu probíhá rekrutace složitěji. Ve většině případů jsou nejprve nalezeni učitelé, kteří jsou nakloněni alternativní výuce a poté jim je nabídnuto doděláním si Montessori kurzu. Velmi často se také učitelé na Montessori programu rekrutují z řad rodičů a jejich příbuzných. Sama učitelka Montessori programu, s kterou jsem uskutečnila rozhovor se k Montessori výuce na této škole dostala díky neteři.

Vzájemné vztahy a vnímání koexistence

Na škole existují celoškolské projekty pro žáky v určitém věku. Podle slov ředitelky školy: *„Děláme dva celoškolské projekty. Nicméně je to po třídách. Na druhém stupni máme mixovaný projekt, ale tam zapojené Montessori ještě není.“* Zapojení Montessori třídy na druhém stupni do projektu je v budoucnu v plánu. Na prvním stupni projekty dělají všechny děti, nicméně práce je oddělená. Jak říká učitelka Montessori programu, důvodů je vícero: *„To je jeden důvod, ty technické a organizační věci. A druhý důvod je styl práce, protože naše děti jsou zvyklé pracovat úplně jiným způsobem práce a proto si myslím, že by bylo velmi komplikované udělat nějakou společnou aktivitu.“* Na škole existují společenské akce, které jsou společné i oddělené, ale podle ředitelky školy je případné oddělení pouze z organizačních důvodů: *„Jarmarky děláme všichni společně. Akce na konci roku jsou odděleny, protože už by šlo o kolos a vystoupení patnácti tříd by dlouho trvalo.“*

V koexistenci dvou programů na jedné škole vidí všechny aktérky z této školy povětšinou pouze výhody. Jak říká učitelka anglického jazyka z obou programů: *„Je to dobrá alternativa pro rodiče a je to výhodné pro školu v rozšíření nabídky.“* Jediné úskalí, na kterém se obě učitelky i ředitelka školy shodují, je vnější vnímání a případně rodiče Montessori programu, kteří jsou aktivnější a chtějí zasahovat do chodu školy. Byť byl program Montessori zaveden do školy, kde fungoval klasický program, i díky ředitelce, zde bylo vytvořeno velmi tolerantní prostředí. Jak dokazuje výpověď učitelky anglického jazyka z obou programů, nepochopení programu může být silné a může ovlivnit náhled na školu jako celek: *„Dlouho jsme nevěděli, co je to Montessori. Mysleli jsme si, že tam děti mají hodně volný režim, že je to takové rozmazlování a že si děti hrají. Teď vidíme, jak je tam náročná práce třídního učitele. A že když to funguje, děti si na to zvyknou, tak je to rozvíjející a vede to k samostatnosti.“*

5.2 Koexistence dvou školních vzdělávacích programů

V následující kapitole se zaměřím na aspekty koexistence, které se ve výzkumu objevují a v rozhovorech z obou škol se opakují. Konkrétně na typy spolupráce a problematické oblasti, které můžeme na školách vyzorovat.

V rozhovorech jsem se především zaměřovala na pedagogickou spolupráci, nicméně z výzkumu vzešlo více typů spolupráce, které na školách s dvěma školními vzdělávacími programy mohou nastat.

První z nich je spolupráce žáků mezi programy. Na tento aspekt spolupráce jsem se v rozhovorech dotazovala pomocí realizace společných projektů, které by propojovaly oba programy. Spolupráce na úrovni žáků může být inspirující pro obě skupiny. A to především proto, že žáci ze stejných ročníků mají rozdílné schopnosti v oblasti skupinové práce (převážně z důvodu metodologické odlišnosti programů). K realizaci společných projektů však na školách nedochází. Pokud existují celoškolské projekty na škole, pracují na nich programy odděleně. Jak dodává učitelka z Montessori programu: *„Protože třeba, kdyby to byl projekt, který je postavený na skupinové práci, tak v tom jsou třeba naše děti mnohem zdatnější a vlastně děti z té klasické třídy by nevěděly, co mají dělat. Je tam velká disharmonie nebo disbalance mezi těmi praktickými schopnostmi a opravdu ty děti, každá ta větev, je zvyklá pracovat hodně jiným způsobem práce.“*

Druhým typem spolupráce, a troufám si říci zásadnějším pro oblast zájmu tohoto výzkumu, je spolupráce pedagogická. Pedagogická spolupráce může mít různou podobu. Z rozhovorů vyplynulo, že nejčastěji je pedagogická spolupráce vnímána jako zapůjčování pomůcek a materiálů napříč programy, ale může jít také o určité sdílení metod a filosofie jednoho programu druhému. V tomto směru mohou být školy tohoto typu velmi přínosné pro české veřejné školství, jelikož klasické programy, a především učitelé klasických programů, mohou být inspirováni metodami nových, alternativních vzdělávacích programů. Výzkum ukazuje, že spolupráce na úrovni zapůjčování materiálů může na školách fungovat a také se objevuje cosi, co bych spíše než spoluprací, nazvala právě inspirací. Pokud mezi programy funguje komunikace, dochází k přejímání některých metod či částí filosofie mezi programy.

Na druhou stranu koexistence více školních vzdělávacích programů může také s sebou nést řadu úskalí. Vedle čistě organizačních problémů – nedostatek místa pro oba programy, soupeření programů, větší zátěž pro vedení školy, přijímání pouze spádových

dětí apod., se zde objevují i další problémy. Jde především o konflikty mezi programy, které následně ovlivňují klima školy. A jak již bylo řečeno, klima školy následně ovlivňuje všechny aktéry dané instituce.

Podle výzkumu většina konfliktů vychází z nepochopení alternativního programu, jak učitelů, tak rodičů či širší veřejnosti. Z pohledu učitelů je kritickým bodem nepochopení systému financování programu, na kterém se nejčastěji podílejí značnou měrou také rodiče žáků. S tím souvisí i jakási závist či lítost, že v takovém prostředí, které funguje na Montessori programu nemohou učit i oni (množství pomůcek, snížený počet žáků, možnost asistentů apod.). Také jde často o to, že alternativní program je na základní škole založen až jako druhý a dochází k reorganizaci školy a jejího chodu (prostorově, rozvrhově či finančně), často nevýhodně pro klasický program - z pohledu učitelů klasického programu. A zde mohou nastat zásadní třecí plochy.

Ze strany rodičů a veřejnosti pak jde nejčastěji o nepochopení základní filosofie programu a toho, jak program funguje. Ať na jedné straně vnímání Montessori programu jako školy „hrou“ bez dozoru nebo naopak v druhém extrému, jako školy pro mimořádné děti.

5.3 Komparace škol

Vzhledem k tomu, že byla provedena více-případová studie budou data ze škol, která byla získána pomocí rozhovorů a analýzy informací z webových stránek a ŠVP, v následující části mé práce srovnávána. Upozorním především na aspekty koexistence, které popisují výše. Některé jsou společné pro obě školy, ale pokusím se také vyzdvihnout zásadní rozdíly, které nastávají mezi školami. Tyto rozdíly se následně v další kapitole pokusím interpretovat.

Na obou školách, kde byl výzkum proveden, existují dva školní vzdělávací programy, kdy jeden funguje čistě podle principů Marie Montessori a druhý se řadí mezi programy klasické, nicméně nese prvky inovativních metod. Jak dokládají slova učitelky z klasické třídy ze Základní školy A: „*Nejsme tak konzervativní, děláme mnoho alternativních metod.*“ Vzhledem k odlišnosti programů je samozřejmé, že existují i metodické rozdíly mezi nimi. Na obou školách je klasický program řízen rozvrhem příslušných hodin, existují zde řízené přestávky a hodiny jsou ve třídách běžně odděleny zvoněním. Děti získávají za odvedenou práci známkové ohodnocení, jsou postihovány za nedodržení předem daných pravidel a povinností a odnášejí si ze školy domácí úkoly. To vše je velkou odlišností od Montessori programu. Na druhou stranu, tím, že třídy

klasického programu nesou prvky inovativních metod, je do vyučování zapojeno vzdělávání pomocí celé řady projektů, třídy jsou často netradičně prostorově rozděleny a školy se na obou programech snaží zapojit rodiče žáků do života školy. To jsou metody, které najdeme na zkoumaných školách u obou programů.

Na základních hodnotách se na obou školách odlišné programy shodují. V zásadě jde hlavně o dodržování svobody žáka, zdůraznění individuálního přístupu k dítěti, koncentrace pozornosti na výuku cizích jazyků a zakládání podnětného a motivujícího prostředí pro žáky. Rozdíl je, do jaké míry a jakým způsobem jsou, nebo mohou být, tyto hodnoty dodržovány. Učitelka klasického programu Základní školy A upozorňuje na odlišné podmínky na programech: *„Oni (Montessori, pozn. B.B.) mají větší vybavenost pomůckami, mají možnost asistentů... (...) Já jsem tu na 26 dětí sama, oni jsou na 20 dětí dva. Přejde mi to líto, já potom nemám čas se tolik těm svým dětem věnovat individuálně.“*

Z výpovědí učitelek a ředitelek obou škol je zřejmé, že žádné zásadní ovlivnění programů díky koexistenci nevnímají. K proměnám programů, podle jejich slov, dochází hlavně v čase, díky inspiraci v technologickém pokroku. Na druhou stranu ale učitelka Montessori ze Základní školy B vypověděla: *„Zrovna včera jsem se byla podívat v klasické třídě a měla (učitelka běžné třídy) tam lavice poskládané do zcela netradičních tvarů. A ona mi říkala, že zrovna něco dělají a že, když to máme i my takto... (Montessori, pozn. B.B.). Takže ta inspirace, možná spíš než inspirace, tak je to povzbuzení k odvaze udělat něco jinak, tu je. A kolegyně z klasické větve se nemusí bát, že přijde ředitel a řekne: Ženský, co to tady vyvádíte?! Ta koexistence vlastně umožnila pracovat odvážněji, ale ve svých mezích.“* Z této výpovědi je patrná nejen určitá inspirace či spolupráce, ale do jisté míry i fungující komunikace a koexistence mezi programy. Zároveň ale učitelka anglického jazyka z obou programů ze Základní školy B upozorňuje na proměnu její práce, která nastala až při zavedení Montessori programu na škole: *„Programy se částečně vzájemně ovlivňují, ale myslím si, že ne vždy je to dobře. Dřív jsem vyžadovala připravenost a pomůcky. Každý musel mít svoje, kdo neměl, byl zapsán a poté se to řešilo. Ted' dětem vše půjčuji, protože Montessori děti jsou zvyklé, že mají vše ve třídě k dispozici – tužky, papíry, kapesníky. A za to se na ně nedá zlobit, mají to tak nastavené ve svojí třídě.“* Nakonec se učitelky i ředitelka ze Základní školy B shodují, přestože to v rozhovorech explicitně neformulují, že vzájemná inspirace a ovlivňování nejsou ničím, co by bylo reálně ve výuce zásadní.

V otázce pedagogické spolupráce napříč obory se školy velmi odlišují. Zatímco na Základní škole A můžeme vyzorovat snahu, co nejvíce se oddělovat, na Základní škole B je naopak tendence vzájemné komunikace a představení základních využívaných metod napříč programy.

Jak dokládají výpovědi učitelek ze Základní školy A, nelze hovořit o nepodařené spolupráci, jelikož tady spolupráce nefungovala od samého začátku. Z rozhovoru s učitelkou z běžného programu navíc vyplývá také velký vliv financí na rozkol mezi programy. Objem financí mají Montessori třídy větší, a to z důvodu dobrovolné finanční podpory rodičů: *„Montessori tady začalo poměrně nešťastně, protože začínali v prostorách, kde jsme učili i my (běžné třídy) a začaly se zde objevovat třecí plochy. Z hlediska dozoru, z hlediska rozvržení výuky... A vznikala zde i něco jako závist, i když bych to tak úplně nenazvala. Jde o to, že Montessori třídy mají pomůcky apod. (...) A co nás mrzí, že oni mají peníze na leacos, protože je to poměrně draze placený program a tady se začaly ty nůžky ještě více rozvírat. Tady ty programy přestaly spolupracovat úplně.“* V tomto duchu hovoří také učitelka z Montessori třídy na Základní škole A: *„K pedagogické spolupráci tady nedochází. Důvodů je mnoho. Přišli jsme do zaběhnuté školy, která dobře fungovala již skoro 30 let, jako vetřelci s jednou třídou, která pracovala divně. (...) Dalším důvodem je systém programu, který je zcela odlišný.“* A později ještě dodává: *„Není tady ani vůle, jejich ani naše.“*

Naopak na Základní škole B můžeme vyzorovat vyšší míru spolupráce, a především velkou snahu propojit učitele napříč programy. *„Ale třeba trochu větší spolupráce je v nepřímé pedagogické činnosti, například ve sdílení materiálů, podnětů, nápadů. Nebo také více spolupracujeme, když máme děti s SPU (specifickými poruchami učení, pozn. B.B.) nebo s jinou specifikou. Protože pro tyto děti jsou dobré pomůcky Montessori (tam je výborná ta názornost) a my jich máme samozřejmě velké množství. Zatímco v těch třídách klasické větve, tak tam takové množství pomůcek není, takže oni si třeba od nás ty pomůcky půjčují pro tyto děti, pro nějakou specifickou práci s nimi.“* (učitelka Montessori ze Základní školy B). Byť to žádná z učitelek explicitně v rozhovoru neuvědla, z pozorování a rozhovorů je zřejmé, že zde panuje velmi příjemné a tolerantní prostředí, v kterém se učitelkám dobře pracuje. *„Koexistence a spolupráce, to tu je, respektujeme se, nemáme problémy.“* (učitelka anglického jazyka z obou programů, Základní škola B). Tento názor potvrzuje také ředitelka školy: *„Považuji prostředí, které tady existuje za velmi tolerantní.“* Ředitelka Základní školy B také vypověděla, že pedagogové společně chodí na oslavy, jezdí společně na výlety a

snaží se pomocí jednoduchých seminářů ukázat kolegyním z klasického programu, jak Montessori funguje.

Velké rozdíly najdeme také ve vnímání výhod a úskalí koexistence programů na vybraných školách. Pro učitelky a ředitelku Základní školy A bylo velmi snadné pojmenovat některá úskalí, která tato koexistence přináší, a naopak velmi obtížné nalézt některou z výhod koexistence. Toto potvrzují slova učitelky Montessori tříd ze Základní školy A: *„Výhody koexistence momentálně nepociťuji žádné. Již jednáme se zřizovatelem o rozdělení. Bezpochyby je pro nás výhodou, že veškerou administrativu za nás dělá vedení školy, ale to je všechno.“* K nevýhodám koexistence hovoří učitelka klasického programu takto: *„Nadšení u nás občas chybí, což je rozdíl od Montessori, kde učí často rodiče dětí. Ale má to také nevýhody – nemají praxi. (...) Nevýhodou také je, že je tady obrovský převis dětí – oba programy jsou velice úspěšné. A nestačí nám prostory.“* Učitelka Montessori programu se nechtěla konkrétně vyjadřovat k problémům, které na škole vnímá, ale vyslovila se takto: *„Jsou to drobné problémy, které zde vnímám a vychází z nepochopení našeho nového programu. (...) To nepochopení toho systému tady je. Snažíme se co nejvíce dveře k nám otvírat.“* Z jejich následných odpovědí na otázky je zřejmé, že se na škole necítí dobře. Při mém odchodu mi učitelka ještě sdělila, že je samozřejmé, že je Montessori program na škole považován za „vetřelce“, ale že situace, kdy jsou na škole pouze „trpění“ není ideální.

Naopak na Základní škole B je tomu opačně. Učitelky i ředitelka se shodují, že jediným problémem či úskalím koexistence je nepochopení programu zvenčí – především od rodičů. *„Já vnímám jen jeden jediný problém, což je asi silné slovo. Ale má to jedno úskalí. A to bych řekla, že je vnímání zvenčí.“* (učitelka Montessori, Základní škola B) *„Pokud zde nastávají nějaké problémy, tak jsou většinou směrem od rodičů. Jsou nedůvěřiví, pořád vše kontrolují a mají strach, jestli se opravdu něco jejich děti učí.“* (ředitelka Základní školy B) V podstatě jde o nepochopení základních principů Montessori a o vynucené rozdělování ze stran rodičů, kteří se snaží občas dělit na „my a oni“. Naopak výhod koexistence dokázaly učitelky a ředitelka školy vyjmenovat více. *„Ta alternativa to tady hodně pozvedla a oživila, přivedlo to sem spoustu dobrých pedagogů obecně, nejen do Montessori, ale i do klasiky. To je velká výhoda a všichni to chápeme a víme.“* Tuto výpověď učitelky Montessori tříd potvrzují i ředitelka školy s učitelkou anglického jazyka z obou programů. Ředitelka navíc dodává: *„Řekla bych, že to soužití kolegyň tady je bezproblémové.“*

Všechny aktérky tohoto výzkumu se nakonec shodují na jedné výhodě koexistence, a to možnost rozšíření nabídky o alternativu pro rodiče z okolí. Úskalí, které tato koexistence s sebou může nést, a na kterém se shodují také všechny učitelky a obě ředitelky škol, je otázka dostatečného prostoru pro oba programy.

5.4 Interpretace zjištění

V empirické části této práce jsem představila dvě případové studie škol, na kterých fungují dva odlišné školní vzdělávací programy. V této podkapitole shrnu výsledky výzkumu na obou školách a zařadím je do širšího teoretického rámce.

V předchozí části bylo ukázáno, že přestože se programy zásadně hodnotově neliší a metodicky fungují školy velmi podobně, nalezneme mezi školami v oblasti vnímání fungování koexistence velké rozdíly. Ponecháme-li v tuto chvíli stranou možné příčiny těchto rozdílů, z rozhovorů je patrné, byť to není vždy explicitně formulováno, že na Základní škole A funguje rozdělení na „my a oni“, kdežto na Základní škole B převažuje mezi učitelkami jednotná identita. Toto rozdělení má velký vliv také na klima školy, a tudíž i na to, jak se na dané škole zaměstnanci cítí.

V teoretické části bylo řečeno, že ředitel školy je nejdůležitějším aktérem ve správném fungování školy. *„Zdá se, že dopady jeho činností mají mnohem zásadnější význam, neboť mimo jiné ovlivňují i to, jak se ostatní (zaměstnanci) ve škole cítí. Jinými slovy, ředitelův styl řízení a vedení je jedním z hlavních aspektů toho, co se v odborné literatuře nazývá klimatem školy.“* (Sedláček 2014: 309) V zahraniční literatuře (např. Bush a Glover 2003) můžeme najít dva rozdílné pohledy na problematiku řízení vzdělávacích institucí. Tyto dva koncepty řízení reflektují již zmíněný rozdíl mezi řízením a vedením školy, kdy u řízení jde o zajištění primárních úkonů fungování školy a u vedení jde o zajištění aktivit spojených s dlouhodobým růstem a vizí školy. Tyto koncepty se vždy mísí a nenalezneme ředitele, který by uplatňoval pouze jeden z nich. Nicméně tuto dualitu v činnostech ředitelů nalezneme i v této více-případové studii.

Na Základní škole A si můžeme povšimnout, že se ředitelka snaží řešit každodenní problémy (technické a organizační), zvládat personální a finanční zabezpečení školy, a to vnímá jako svoji primární roli. Budování hodnot a vize školy, komunikaci s učiteli apod. přenechává na vedoucích učitelkách jednotlivých programů a zástupkyních. Sama se věnuje spíše čistě administrativní části práce ředitelů škol a zajišťování primárních prací k chodu školy. Ilustruje to například výpověď o poradách na Základní škole A: *„Mám pravidelnou poradu s vedoucí pro Montessori, protože by*

bylo zbytečné to dělat pro všechny. (...) Snažím se ty lidi neotravovat, porady jsou velmi krátké, strohé, v co nejkratším čase.“ (ředitelka Základní školy A)

Naopak u ředitelky Základní školy B můžeme vyzorovat spíše koncept vedení. Neznamená to, že by se ředitelka nepotýkala s primárními provozními problémy, ale věnuje značnou část svého pracovního dne komunikaci s veřejností, svými zaměstnanci a utváření koncepce školy. To ilustrují výpovědi učitelek na Základní škole B: *„Vedení se snaží propojit kolegyně. Aby se družily, navzájem respektovaly.*“ (učitelka anglického jazyka z obou programů)

Styl řízení školy má velký vliv na klima, které na škole převládá. Domnívám se tedy, že hlavní příčinou nefunkční koexistence programů na Základní škole A je volba konceptu řízení školy. Škola, byť je velmi úspěšná a má kvalitní obraz v očích okolí školy, zřizovatele či České školní inspekce, je vnitřně nesourodá a chátrá. Vedení se nesnaží programy navzájem představit, dojít ke vzájemnému porozumění a nechává toto pouze na svých zaměstnancích. Ředitelka školu hodnotí pouze z pohledu aspektů kontroly České školní inspekce a přesněji se k funkčnosti koexistence nevyjadřuje.

Z pozorování a rozhovorů, které byly provedeny na Základní škole B, je zřejmé, že na této škole je klima mnohem přívětivější a tolerantnější. Ředitelka této školy dělá jednou za čas semináře o Montessori pro učitele z klasických programů a vychovatelky, čímž minimalizuje riziko nepochopení programu Montessori. Učitelka anglického jazyka z obou programů vypověděla, že vnímala Montessori program před seminářem jako program, kde si děti dělají, co chtějí a pouze si hrají. Zároveň je ředitelka školy ochotná kdykoli provést školou rodiče budoucích možných žáků, pravidelně se schází se všemi učiteli na škole a snaží se aktivizovat komunikaci mezi pedagogy napříč programy. *„Ona se snaží tvořit takový most mezi dvěma větvemi.*“ (učitelka Montessori) Na tuto snahu ředitelky reaguje také učitelka anglického jazyka: *„A od toho se pak odvíjí další. Když si rozumí kolegyně, což se tu daří, tak poté vzájemně dokážeme vnímat klady a nedostatky jednotlivých programů – dokážeme si to vysvětlit.*“

Druhým aspektem (ne)funkčnosti koexistence, který lze pomocí analýzy nalézt jsou okolnosti vzniku druhého programu – Montessori. Zatímco na Základní škole A byl Montessori program přidán ke škole v době, kdy se škole velmi dařilo a pro učitelky z klasického programu znamenalo zavedení Montessori třídy pouze komplikace a jistý způsob konkurence. Klasický program musel začít Montessori programu ustupovat a vytvářet kompromisy – klasický program přišel o prostory, musel se začít přizpůsobovat

s rozvrhem tělocvičen aj. Naopak na Základní škole B byl zaveden Montessori program mj. proto, aby se škola pozvedla a oživila po odchodu sportovních tříd.

Můžeme tedy konstatovat, že podle tohoto výzkumu, lze definovat dva důležité faktory, které ovlivňují fungování koexistence rozdílných programů na jedné základní škole. Jak ukazuje tato více-případová studie, jde především o podmínky vzniku druhého programu na škole a o způsob řízení školy.

6. Závěr (diskuze)

V České republice roste počet veřejných škol, na kterých fungují dva odlišné vzdělávací programy současně. Jde o jednu z forem, jak umožnit existenci alternativního vzdělávání v sektoru veřejného školství, která je ovšem velmi riskantní. Pokud je koexistence nefunkční, může to vést k nepříznivému klimatu ve škole a případně také k rozpadu takovéto školy. V odborné literatuře a diskuzi jde doposud neprobádanou oblast, které je ale důležité věnovat pozornost, což si uvědomuje například i v nezávislé organizaci EDUin, kde tomuto tématu bylo věnováno jedno z diskuzních setkání v květnu 2017.

Účelem této práce bylo tedy popsat, jak fungují tyto školy, zda koexistence dvou rozdílných programů na jedné základní škole, kdy jedním z programů je program Montessori, funguje. Především definovat výhody a úskalí, které tato koexistence může přinášet a odhalit příčiny (ne)funkčnosti koexistence programů. Značná část práce byla věnována popisu rozdílností výuky na Montessori programu a programu klasického. Práce se také zabývá popisem rolí ředitelů a učitelů základních škol, jakožto jedněch z nejvýznamnějších aktérů vzdělávací politiky.

Stanovila jsem si několik hlavních otázek, na které jsem v průběhu výzkumu hledala odpovědi. Především šlo o zodpovězení, zda se programy hodnotově liší, zda funguje pedagogická spolupráce napříč programy (pokud ne, proč?) a jaké výhody a úskalí tato koexistence může přinášet.

Cestou k naplnění záměru mé práce byla komparativní případová studie, kdy jsem provedla rozhovory s učitelkami z obou programů a ředitelkami na dvou školách. Dále jsem analyzovala webové stránky škol a jejich školní vzdělávací programy. V neposlední řadě jsem se ještě zúčastnila diskuzního setkání od EDUinu na téma mé práce.

Za nejdůležitější výsledky analýzy mého výzkumu považuji příčiny (ne)funkčnosti koexistence programů na škole. Z rozhovorů vzešlo, že hlavními faktory jsou okolnosti vzniku Montessori programu na škole a zvolený způsob řízení a vedení školy. Pokud Montessori program na škole vznikl jako „záchrana“ školy a zároveň je vedení školy otevřené a podporuje komunikaci mezi programy, koexistence programů na škole může slibně fungovat. Naopak v případě, kdy Montessori program vznikl na

škole v době, kdy i klasický program byl úspěšný a vedení školy se zaměřuje především na zajištění primárního fungování školy, je funkčnost koexistence ohrožena.

Tyto výsledky můžeme považovat také za nástin toho, jak provozovat úspěšnou základní školu s dvěma odlišnými školními vzdělávacími programy. Aby šlo o plnohodnotný návod, bylo by potřeba práci dále rozšířit. Jak bylo řečeno, počet škol s koexistujícími školními vzdělávacími programy roste a pro Montessori program je to často jediná možnost, jak zůstat veřejnou školou. Zároveň je ale důležité, aby tato koexistence fungovala. V případě, že koexistence programů nefunguje, může se tato situace odrážet nejen na výkonu práce učitelů, ale především může dojít k rozpadu těchto škol, což samozřejmě může ovlivňovat i samotné žáky.

Navrhovala bych tedy rozšíření výzkumu na více škol a měst, aby výsledky byly lépe zobecnitelné a komplexnější. Věnovala bych větší pozornost roli ředitelů těchto škol a způsobu jejich řízení ve vztahu k teoriím školského managementu. Dále bych využila informací od rodičů žáků z těchto škol. Jde o zásadní aktéry ve vzdělávací politice a jejich pohled by mohl výsledky obohatit, jelikož především na Montessori programu jsou rodiče, skrze spolky, jedním z pilířů existence programu ve veřejném školství. Pohled všech aktérů vzdělávací politiky na tuto problematiku by mohl odhalit další výhody a úskalí koexistence dvou školních vzdělávacích programů na jedné škole, a navíc by mohl ukázat další faktory, které ovlivňují (ne)funkčnost koexistence.

Použitá literatura

- BUSH, T. D. Glover. 2003. *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: NCSL.
- GRECMANOVÁ, H. 2012. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- HARRIS, A. 2003. *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012.
- KALOUS, J., A. Veselý, ed. 2006. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum.
- KASPER, T., D. Kasperová. 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- LUKAS, J. 2009. „Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů“. Pp. 127-145 in: *Studia paedagogica* 14 (1). Brno: Masarykova univerzita.
- KOHOUTEK, J., A. Veselý, Z. Špačková (Eds.). 2015. *Vzdělávací politika*. Brno: Masarykova univerzita.
- MONTESSORI, M. 2003. *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.
- POL M., P. Novotný. 2005. „Ředitelé a řízení kvality ve škole (... z případových studií)“. Pp. 49-66 in: *Studia paedagogica* 53 (10). Brno: Masarykova univerzita.
- POL M., L. Hloušková, P. Novotný, M. Sedláček. 2010. „Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám“. Pp. 85-106 in: *Studia paedagogica* 15 (1). Brno: Masarykova univerzita.
- RÝDL, K. 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History.
- SAJDOVÁ, V. 1935. *Marie Montessoriová a její metoda výchovy*. Praha: Věra Sajdová.
- SLAVÍKOVÁ, L. 2008. „Řízení školy a vytváření učící se organizace“. Pp. 37-51 in: *Orbis Scholae* 2 (3). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- STRAUSS, A. L., J. Corbin. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- ŠVARŤÍČEK, R., K. Šedřová. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál.

VOKÁČ, P. 2016. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o..

ZELINKOVÁ, O. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál.

Použité elektronické zdroje

Český statistický úřad. 2016. Základní školy – školy, třídy žáci, učitelé – krajské srovnání (školní rok 2015/16) [online tabulka]. [cit. 8.5.2017]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/34193311/2300421613.pdf/cd7460e2-358f-4e32-bca1-81f6a49a15b6?version=1.1>

MCKENZIE, P., P. Santiago. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development [online]. 2005. [cit. 7.5.2017]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>

Montessori ČR: Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou [online]. [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>

SEDLÁČEK, M. *Řízení základní školy: Perspektiva případových studií práce ředitelů* [online]. Brno, 2008 [cit. 2017-05-11]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/23221/ff_d/dizertaceSedlacek.pdf. Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Doc. PhDr. Milan Pol, CSc.

SVOBODOVÁ, R. Role učitele, limity role, míchání rolí. *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2013 [cit. 6.5.2017]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/17781/ROLE-UCITELE-LIMITY-ROLE-MICHANI-ROLI.html/>