

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

"Jsme jiná škola"

- vytváření cílů a obsahů vzdělávání na základních školách

Bc. Tereza Randáková

Diplomová práce

2017

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Tereza Randáková  
Osobní číslo: H14451  
Studijní program: N6703 Sociologie  
Studijní obor: Sociální antropologie  
Název tématu: "Jsme jiná škola" - vytváření cílů a obsahů vzdělávání na základních školách  
Zadávací katedra: Katedra sociálních věd

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Ve své diplomové práci se studentka zaměří na preference a hodnoty, které by měly být vzděláváním předávány a důvody proč by tomu tak mělo být. Pokusí se zachytit to, co si učitelé, rodiče a děti myslí, že je důležité předávat prostřednictvím vzdělávání. Výzkum bude prováděn v prostředí soukromé základní školy, která nese přízvisko "alternativní" či "inovativní" např. v Montessori škole, Waldorfské škole či škole sdružené a případně také v prostředí školy veřejné "tradiční", která by se nacházela ve vymezené lokalitě. Případná komparace hodnotových orientací lidí z různých prostředí bude obohacím výsledné analýzy. Ústředními otázkami práce budou "Co si konkrétní lidé myslí, že je důležité budoucím generacím předat? Proč si myslí, že je to důležité? A z jakých zkušeností či hodnotových orientací jejich myšlenky vychází?" Podklady pro svou práci bude získávat prostřednictvím rozhovorů a zúčastněného pozorování. Bude navazovat kontakty s učiteli, učitelkami, dětmi a jejich rodiči. Zároveň mezi nimi bude pozorovat to, co rodiče, učitelé či učitelky v dětech podporují, ať už nevědomě, či o tom přímo nehovoří. Kromě hledání odpovědí na uvedené otázky se v rozhovorech zaměří na osobní příběhy jednotlivců, jejich zájmy, životní priority či osobní filozofie, v nichž by bylo možné zachytit hodnoty, na kterých staví a které by mohly souviset s tím, co si myslí, že je důležité předávat prostřednictvím vzdělávání.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury: **viz příloha**

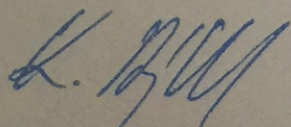
Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Hana Synková, Ph.D.**

Katedra sociálních věd

Datum zadání diplomové práce: **30. dubna 2015**


Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2016**



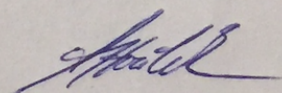
prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

děkan

L.S.



Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
532 10 Pardubice, Studentská 84



PhDr. Adam Horálek, Ph.D.

vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2015

# Příloha zadání diplomové práce

## Seznam odborné literatury:

- Abelmann, Nancy, ed. 2012. *No Alternative? Experiments in South Korean Education. The Seoul-California Series in Korean Studies 3.* Berkeley, Calif.: Global, Area, and International Archive, Univ. of California Press.
- Anderson-Levitt, Kathryn M., ed. 2012. *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling.* New York: Berghahn Books.
- Bourgois, Philippe I. 1999. *In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio.* 1. pbk. ed., reprint. *Structural Analysis in the Social Sciences 10.* Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Cho, Haejoang. 2012. "Beyond Alternative Education: A Return to Caring in Creative Public Spaces." In. *Notre Dame: University of Notre Dame's Kellogg Institute for International Studies.*
- Clark, Cindy. 2012. "The Anthropology of Schools, Children, and Power." In. *Notre Dame: University of Notre Dame's Kellogg Institute for International Studies.*
- Delamont, Sara. 2014. *Key Themes in the Ethnography of Education; Achievements and Agendas.* London: SAGE Publications.
- Demerath, Peter. 2012. "In and Out of School Socializing Influences on the Development of US Middle-Class Student Subjectivity." In. *Notre Dame: University of Notre Dame's Kellogg Institute for International Studies.*
- Dolby, Nadine, Greg Dimitriadis, and Paul E. Willis, eds. 2004. *Learning to Labor in New Times. The Critical Social Thought Series.* New York: RoutledgeFalmer.
- Dunbar, Christopher. 2001. *Alternative Schooling for African American Youth: Does Anyone Know We're Here?.* Cultural Critique, v. 1. New York: P. Lang.
- Ernst, Gisela, and Elsa Statzner. 1994. "Alternative Visions of Schooling: An Introduction." *Anthropology & Education Quarterly* 25 (3): 200-207.
- Foley, Douglas. 2010. "The Rise of Class Culture Theory in Educational Anthropology: Reflections on the Field." *Anthropology & Education Quarterly* 41 (3): 215-227.
- Gaskins, Suzanne. 2012. "Open Attention as a Cultural Tool for Observational Learning." In. *Notre Dame : University of Notre Dame's Kellogg Institute for International Studies.*
- Hantzopoulos, Maria, and Alia R. Tyner, eds. 2012. *Critical Small Schools: Beyond Privatization in New York City Urban Educational Reform.* Charlotte, N.C: Information Age Pub.
- Illich, Ivan. 2001. *Odskolneni Spolecnosti: Polemicky Spis.* Vyd. 1. *Edice Studie*, sv. 29. Praha: Sociologické nakl.
- Jones, Michael. 2009. *The Social Movement of Spiritually Engaged Alternative Education in Thailand Against the Background of Reform and Globalization.* Boca Raton: FL: Universal Publishers.
- Levinson, Bradley A., and Mica Pollock, eds. 2011. *A Companion to the Anthropology of Education.* West Sussex; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Mills, David. 2012. *Ethnography in Education.* 1st ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Palous, Radim. 2008. *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice cili filipika proti upadlé škole.* Praha: OIKOYMENH.
- Reay, Diane. 1998. *Class Work: Mothers' Involvement in Their Children's Primary Schooling. Women & Social Class.* London; Bristol, Pa: UCL Press.

- Ryška, Tomáš. 2012. "Učit Se Být Horalem: Etnografie Vzdělání Akhaů Prostřednictvím Křesťanských Dětských Domovů v Současné Thajsku." *Speciální Pedagogika* 22 (2): 12038.
- Schensul, Jean J., Maria Gonzalez Borrero, and Roberto Garcia. 1985. "Applying Ethnography in Educational Change." *Anthropology & Education Quarterly* 16 (2): 14964.
- Schwarz, Inga. 2011. "Educational Governance in Turkey? A Centralized National Education System under the Influence of Civil Society and International Organisations." Germany: Eberhard Karls University Tübingen.
- Willis, Paul E. 1981. *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Morningside ed. New York: Columbia University Press.

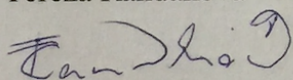
Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 30. 6. 2017

Tereza Randáková



Předně bych chtěla poděkovat PhDr. Haně Synkové, Ph.D. za vedení práce. Děkuji také všem pedagogům z Katedry sociálních věd v Pardubicích za jejich snahu vytvářet podnětné a příjemné studijní prostředí. Děkuji Pavlovi za jeho vytrvalou a láskyplnou podporu. Děkuji Adamovi, který mi byl ochotným konzultantem ať byl zrovna kdekoli. Mé velké díky patří také rodičům, za jejich trpělivost a podporu nejen během mého psaní závěrečné práce, ale také po celou dobu studia. Závěrem bych chtěla především poděkovat svým průvodcům v terénu, kteří mi nechali dveře do své školy otevřené. Velmi si vážím jejich důvěry a také času, který mi věnovali.

**Název:**

"Jsme jiná škola" - vytváření cílů a obsahů vzdělávání na základních školách

**Anotace:**

Práce je kvalitativní sondou do prostředí soukromých škol vznikajících z iniciativy rodičů. Cílem práce je zjistit proč tyto školy vznikají, jaké to jsou školy a jakým způsobem se vymezují vůči jiným vzdělávacím zařízením. Práce vychází ze zúčastněného pozorování a analýzy prostředí soukromé školy zajišťující základní vzdělávání. Autorka popisuje proces vzniku této školy. Ukazuje, jak se tato škola legitimizovala a s jakými problémy se potýkala v rámci své institucionalizace. Věnuje se své vlastní pozici během výzkumu a také reflektuje diskurzivní prostředí této školy.

**Klíčová slova:**

Vzdělávání, soukromá škola, rodičovská iniciativa, institucionalizace

**Title:**

"We Are a Different School" - Creation of Goals and Content of Education in Elementary Schools

**Annotation:**

The paper presents a qualitative study of a private schools' domain which are founded by parental activity. The aim of this paper is to find out why such schools arise and what strategies they use to delimit themselves against other schooling facilities. The paper is based on the analysis of fieldwork and participatory observation conducted within a private elementary school. The author describes the process of creating this school and shows the process of legitimization and institutionalization of this school, taking into account her own position within the field and reflects discursive domain within.

**Key words:**

Education, private school, parental initiative, institutionalization

## Obsah

Prolog .....	8
Úvod .....	10
1. Metodologie .....	17
1.1. Máme leccos společného .....	17
1.2. Prostorová fixace a temporalita .....	21
1.3. Přístupy .....	22
1.3.1. Inspirace, anonymizace .....	24
1.3.2. Teoretická východiska .....	26
2. Diskuse o vzdělávání .....	32
2.1. Vzděláváním ke štěstí .....	33
3. Příběh Polodrahokamu .....	39
3.1. Chceme vlastní školu .....	41
3.2. Jaká by naše škola měla být? .....	49
3.3. Soukromá škola jako strategie mezi státem a komunitou .....	55
3.4. Státní požadavky a Polodrahokam .....	61
3.5. Rodiče z Polodrahokamu .....	64
3.6. Jak to u nás chodí .....	71
3.7. Týmové vyjednávání .....	76
Závěr .....	87
Bibliografie .....	91

## PROLOG

Zítřejší ráno 1. září bude patřit tisícům dětí, které se vydají na svou první cestu do školy. Také mediální prostor je právě v tuto dobu o něco více citlivý na téma současného českého školství. Představitelé několika neziskových organizací, které se angažují v oblasti vzdělávání, právě nyní v svolávají tiskovou konferenci. Na ní budou prezentovat výsledky průzkumu, který organizace samy zadaly, na téma spokojenosti rodičů s českým školstvím a jejich postoji ke školnímu vzdělávání. Doufají, že pozvaní novináři na toto téma rozpoutají veřejnou diskusi.

Konferenci zahájil zástupce jedné z organizací. Otevírá prezentaci, komentuje grafy a seznamuje se závěry výzkumu:

*„Rodiče se domnívají, že všechny děti se učí ve školách stejné věci bez ohledu na jejich individuální možnosti a potřeby dnešní doby. Domnívají se, že zohlednění individuálních potřeb dětí by bylo vhodnější. Rodiče nevěří vzdělávacím institucím v tom smyslu, že by byly schopny sestavit optimální vzdělávací program, který by děti připravil na život, až budou dospělé a budou si volit svou profesi.“*

Novináři, kteří zaplnili většinu míst na tiskové konferenci, se vrtí na svých místech, občas si některý z nich u zapisování poznámek překvapeně vydechne, zdvihne obočí při pohledu na graf nebo souhlasně přikývne.

*„Hodně alarmující odpověď byla na otázku, jestli je současný školský stav nastavený správně nebo jestli obsahuje nějaké zásadní nedostatky či problémy, které by se měly*

*řešit. Třicet procent rodičů, tedy přes půl milionu lidí, si myslí, že stav školství v České republice se neřeší a není v pořádku.“*

Následující dotazy z publika ukazují na překvapení novinářů z výsledků průzkumu. Jsou překvapeni především z toho, že tolik rodičů je nespokojeno se vzděláváním dětí ve školách a požaduje nějaké změny. Novináři se doptávají na rozsah výzkumného vzorku, ujišťují se o relevanci dat. Zástupci organizací komentují jednotlivé části výsledků průzkumu. Především ale zdůrazňují, že rodiče jsou jedni ze spoluúčastníků vzdělávání, kterým by měly státní instituce naslouchat. Poukazují na to, že reformy v českém školství jsou příliš pomalé. Upozorňují na nedůvěru, která se šíří veřejností vůči institucionálnímu vzdělávání a na to, že rodiče hledají pro své děti jiné strategie zajištění jejich povinné školní docházky než ty, které jim poskytují státní vzdělávací zařízení.

V komentáři závěru konference zazní také tato úvaha:

*„[...] Když já jako rodič nedostávám to, co očekávám, jaké mám jako rodič možnosti? Mohu se rozhodnout pro jinou školu, ale to znamená, že se musím poohlédnout třeba po vzdálenější škole nebo si dokonce i něco připlatit. Ale každý takovou možnost nemá. Také si mohu své dítě vzdělávat doma v rámci individuálního domácího vzdělávání. Nebo se domluví s partou dalších rodičů a založíme sdruženou školu, budeme se v učení svých dětí střídat, anebo si najmeme svého učitele a budeme vzdělávat děti kolektivně. Ještě si také mohu založit vlastní soukromou školu. Všechny tyto možnosti už dnes vidíme u českých rodičů – jsou to takové evoluční fáze vývoje.“*

## Úvod

Úryvek z tiskové konference o postojích rodičů ke vzdělávání, která se konala v září 2015, nastiňuje několik horkých témat na půdě současného školství: nespokojenost společnosti se stavem veřejného vzdělávání, které poskytuje stát; společenskou nedůvěru ve schopnosti vzdělávacích institucí; odklon části společnosti od státem poskytovaného vzdělávání a hledání jiných, nestátních možností vzdělávání. Poslední odstavec v prologu shrnuje zmíněná tři témata do popisu jedné „rodinné story,“ která začíná rodičovskou nespokojeností s veřejnou školou v místě bydliště a ústí v angažovanost samotných rodičů, kteří se od otázky způsobu vzdělávání vlastního dítěte dostávají k vytvoření například nové soukromé školy. Tento rodinný scénář můžeme vnímat jako jeden z příkladů, jak soukromé školy v ČR vznikají. Poukazuje na to, že vznikající skupiny, komunity či organizace vytvářející další možnosti pro naplnění povinné školní docházky, mohou být reakcí a vlastní strategií rodičů, jak se vyrovnávají s nedůvěrou či nespokojeností vůči veřejnému vzdělávání.

Za vznikem všech soukromých základních škol nemusí být nutně negativní postoj k veřejnému státem poskytovanému vzdělávání, přesto se tyto nestátní vzdělávací instituce vůči veřejnému – státnímu vzdělávání více či méně vymezují na úrovni názorů, idejí, filozofií, vzdělávacích metod nebo obsahu vzdělávání. Jsou takzvanou „alternativou“<sup>1</sup> k *běžným, klasickým, normálním, státním, veřejným* vzdělávacím

---

<sup>1</sup> Veřejnost běžně používá slovo alternativní škola jako označení škol, které používají nějaké specifické způsoby, organizaci nebo pedagogický program. Za vzájemné alternativy však můžeme považovat všechny základní školy, protože každá z nich má svůj vlastní specifický školní vzdělávací program.

institucím.<sup>2</sup> Jsou ale opravdu jiné? A v čem? Na základě, čeho vytvářejí svou jinakost? Čím přispívají do celostního obrazu základních škol v České republice?

V širším slova smyslu je vzdělávání chápáno jako *enkulturace*, proces předávání a udržování kultury prostřednictvím vzdělávání odehrávajícího se během celoživotní socializace v prostředí, které jedince obklopuje (Quellin 1955: 1). Vzdělávání se však ve většině společnostech také institucionalizovalo a stalo se tak podřízené sociální kontrole (Berger, Luckmann 1999: 58 – 65). Všeobecně přijímaným obsahem vzdělávání jako instituce se stalo cílené zaměření na předávání a uchovávání kulturních vzorců a společenských znalostí. Toto institucionalizované vzdělávání má určitou formu, řád a probíhá v ustanovených místech, školách. Vznik školy jako sociální instituce je spojován s obdobím průmyslové revoluce v Evropě. V kontextu snah o vytváření normy v sociální struktuře, administraci a centralizaci řízení vzniká *transmisivní model školy*, který lokalizoval děti do zvlášť určených prostorů, kde probíhalo standardizované vyučování (Walterová 2004: 27). V rámci tohoto školského vzdělávání se cíleně předávají určité společenské hodnoty a poznatky, a to mezi osobou, která vzdělává (předává) a používá k tomu různé metody výuky a osobou, která od ní předávané přijímá. K tomuto školskému prostředí se dnešní antropologové zaměřeni na oblast antropologie vzdělávání staví jako k jednomu z mnoha prostředí, ve kterém k procesu vzdělávání dochází (Levinson and Pollock 2011). Tento postoj však nic nemění na skutečnosti, že bylo v evropském kontextu školské vzdělávání legitimizováno jak

---

<sup>2</sup> Ve své práci budu veřejné vzdělávání nazývat zkráceně státním vzděláváním, protože je to veřejností nejpoužívanější výraz pro základní školy zřizované obcemi. Školy neveřejné, nestátní takzvaně soukromé jsou zřizovány soukromým subjektem: právnickou či fyzickou osobou.

společensky samozřejmá a nezbytná instituce, kterou by měla většinová společnost projít.

V současném českém kontextu je povinná primární (základní) školní docházka zajišťována státem, jako jejím hlavním poskytovatelem. Stát také ustanovuje obecné a dílčí vzdělávací požadavky a cíle. Podle školského zákona je tak v současnosti obecným cílem vzdělávání:

„Rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života, [...]“ (Školský zákon 2004: §2)

Nicméně další variantu naplnění povinné školní docházky pro děti mezi šestým až patnáctým rokem tvoří nestátní vzdělávací instituce, které vznikají na popud jednotlivců či organizací. Soukromé školy tak tvoří další možnost v nabídce školského vzdělávání. Tyto školy musí, stejně jako školy veřejné, naplňovat cíle a povinnosti dané školským zákonem a obsah vzdělávání řídit Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV).<sup>3</sup> Přesto, že soukromé školy musí splňovat stejné požadavky jako státem zřizované školy, od podzimu roku 2016 narůstá počet žádostí do rejstříku škol v České republice (MŠMT 2017).<sup>4</sup> Proč tomu tak je? Proč se v posledních letech stále

---

<sup>3</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je státním dokumentem vymezujícím závazné okruhy vzdělávání, vše co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků (MŠMT 2016).

<sup>4</sup> Želízko do ohně bylo vhozeno medializovaným případem soukromé školy ve Zlíně, které stát neschválil její zařazení do rejstříku škol. Tato kauza vyvolala ve veřejném prostoru podezření, že jde o novou státní strategii, jak omezit počet vniku nových soukromých škol. Tato politika bude podle Feřteka (2017) vedena tak, že ministerstvo školství bude v nejbližší době z různých důvodů (například z důvodu volných kapacit ve veřejných školách v daném regionu) zamítat žádosti o otevření nových soukromých škol.

zvyšuje počet nových soukromých škol? Proč v posledních letech vzrostl zájem o nestátní vzdělávání, když by měly všechny tyto vzdělávací instituce naplňovat stejné vzdělávací kompetence a cíle požadované státem, jakožto garantem kvality? Nejsou snad tyto cíle veřejnými školami naplňovány? Nebo jsou naplňovány, ale neshodují se s představami části české společnosti o způsobech práce ve školách? Toto jsou jedny z palčivých otázek, o kterých diskutuje část odborné pedagogické veřejnosti a neziskové organizace zaměřené na vzdělávání (převážně spolupracují v rámci asociace SKAV).<sup>5</sup>

Rodiče, jako zákonní zástupci dítěte, rozhodují o tom, v jaké škole jejich dítě nastoupí povinnou školní docházku. Avšak jejich výběr ze státní nabídky je kromě limitů konkrétní rodiny omezen státem danou spádovostí.<sup>6</sup> Někteří rodiče však své dítě z různých důvodů do této spádové školy dát nechtějí. To dává vzniknout fenoménu nazývanému *zápisová turistika*<sup>7</sup>, ale také je to živná půda pro vznik rodičovského zájmu o soukromé školy a individuální vzdělávání.

---

<sup>5</sup> Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV) – dobrovolné seskupení pedagogických asociací, programů a občanských sdružení usilující o podporu a ochranu progresivních změn ve vzdělávání a o zprostředkování výměny názorů mezi pedagogickými iniciativami, neziskovým sektorem, státní správou, samosprávou a veřejností.

<sup>6</sup> Primárně by dítě mělo nastoupit školní docházku do školy spadající v oblasti jeho trvalého bydliště. Děti, které pocházejí ze spádové oblasti školy, mají vždy přednost před ostatními a pokud škola naplní svou kapacitu spádovými dětmi, ostatní musí žádat o zapsání na jiné škole.

<sup>7</sup> Rodiče přepisují svým dětem trvalé bydliště do místa, které je spádové pro školu, do které by je chtěli nechat zapsat. Vynalézají různé strategie jak takové trvalé bydliště na dobu zápisu dítěti zajistit. Za tímto účelem si pronajímají byt v dané spádové oblasti, přepisují trvalé bydliště dítěte k někomu, kdo v této oblasti bydlí, stěhují se.

Stále více rodičů se pro určitou školu pro své dítě rozhoduje vědomě a zvažují, zda škola v místě jejich bydliště je pro jejich dítě vhodná volba. Tito rodiče se domnívají, že výběrem školy ovlivní, jak bude dítě připraveno na svoji budoucnost. Tedy z perspektivy rodičů, by mělo vzdělávání dítě podpořit v tom, co mu do budoucna zajistí šťastný život. S touto perspektivou následně pracují také politici, neziskové organizace zaměřené na vzdělávání a další aktéři veřejné diskuse na toto téma. Předkládají své názory na to, co by vzdělávání mělo předávat, aby naplnilo tento diskurz „lepších zítřků pro naše děti“, pracovní uplatnitelnosti a připravenosti nové generace na budoucnost. Tato perspektiva vede opět k otázkám: Proč někteří rodiče raději zvolí jinou alternativu než státní školy? Znamená to, že rodiče nemají důvěru v to, že by veřejné školy naplnily jejich očekávání?

„Pokud nebudete schopni zaplatit svým dětem „nadstandardní“ vzdělání, dostane se jim vzdělání, které se neposunulo za třicet let od toho, jak jste ho znali vy (a jak ho ustavila josefinská reforma), přičemž za tu dobu přibralo problémy nové, aniž by se zbavilo starých. Zahodíte všechny talenty dětí, ustane jejich zvědavost, stanou se Šedivými.“ (Zandl 2017)<sup>8</sup>

Uvedený citát je skeptický vůči očekávání, že státní školství může být onou podporou dítěte v jeho následujícím životě. Naznačuje, že ne všichni rodiče státnímu školství důvěřují ve správnosti jeho vzdělávacích způsobů a výsledků. Někteří jej považují za zastaralou instituci, které ujel vlak a příslib lepší budoucnosti pro vlastní děti vidí v soukromých školách, které více podpoří individuální cestu jednotlivce.

V předchozích odstavcích jsem uvedla řadu otázek. Všechny se však stahují k důvodům vzniku soukromých škol. Pro mou práci jsou tedy výzkumnými otázkami:

---

<sup>8</sup> Názor blogera, otce několika dětí. Blog: Marigold.cz, Název článku: Naše děti a vaše školství: obojí bez budoucnosti <https://www.marigold.cz/item/vase-deti-a-nase-skolstvi-oboji-bez-budoucnosti>

Proč takové soukromé školy vznikají? Jaké to jsou školy? Jakým způsobem se vymezují? Moje práce neaspíruje na komplexní analýzu situace v českém základním školství. Vytvářím zde kvalitativní případovou studii zaměřenou na vznik jedné „jiné školy,“ založené z iniciativy rodičů jako soukromou školu. Kladu si zde za cíl zaznamenat důvody, proč taková škola vznikla, čím je jiná – specifická a jakým způsobem se vymezuje a jaká úskalí jí na její neprozkoumané cestě provázejí.

Odpovědi jsem hledala mezi lidmi, kteří se podíleli na vzniku a existenci jedné takové soukromé školy. Po dobu necelých dvou let mi bylo umožněno její vznik a život pozorovat a příležitostně se ho také účastnit. Kromě tohoto zúčastněného pozorování ve své práci využívám rozhovory se zřizovateli, učiteli a rodiči v těchto školách. Čerpám také z prostředí, ve kterém se mimo školu pohybovali např. z přednášek, seminářů a diskusí, které souvisely s jejich pohledem na vzdělávání.

Svou práci jsem rozložila do tří kapitol. V *první kapitole* seznamuji čtenáře s mými terénními zkušenostmi, způsoby záznamu a práci s textem. Představuji v ní také teoretická východiska, která mi napomáhala odpovědět na výzkumné otázky, ale především analyzovat a interpretovat realitu školy, což se odráží především ve třetí kapitole, ale také v kapitole druhé. Mou snahou bylo všimnout si také nevědomě vyřčených předpokladů, na kterých budovaly lidé v z terénu logiku svých názorů na vzdělávání. Reflexi tohoto kontextu předkládám v *druhé kapitole* mé práce právě proto, že tento předpoklad důležitosti vzdělávání je tím, co aktivizuje vlastní angažovanost lidí ve vzdělávání. Dává tak vzniknout zajímavým společenským diskurzům, které vnímáme jako součást současných trendů a způsobů přemýšlení o vzdělávání. Tyto vzdělávací diskursy se šíří díky vzdělávacím komunitám, legitimním odborníkům a také médiím. V druhé kapitole této práce rozvíjím logiku pouze jednoho takového diskurzu, který

jsem vnímala jako formativním prvkem u aktérů ve výzkumném terénu. Této skupině lidí a jejich prostoru, soukromé škole, se věnuji v *kapitole třetí*. Popisuji historii zrodu této školy, ve které mi bylo umožněno provádět terénní výzkum a sledovat její příběh. Kapitola má formu zhuštěného popisu a snažím se čtenáře provést v tématech, která souvisí s rozhodnutím založení soukromé školy a obtížemi, jenž mohou lidé na takové cestě očekávat. Zároveň se v realitě školy ukazuje vzdělávací diskurz, který jsem popsala v kapitole druhé. Třetí kapitola je také zhuštěnou odpovědí na mé výzkumné otázky: Proč tyto škola vznikla? Jaké toto škola je? Jakým způsobem se vymezuje?

## 1. METODOLOGIE

V této kapitole představím: svoji pozici v terénu, metody přístupu a jednání, způsoby záznamu a práce s textem, které předcházely závěrečnému dokončení práce.

Třebaže jsem byla já i můj způsob práce součástí sociálního světa školy a lidí kolem ní, v této konečné fázi závěrečného sepsání příběhu školy jsem svou pozicionalitu oddělila od ostatních aktérů. Hlavním důvodem tohoto textového oddělení je snaha o čtenářsky příjemnější strukturalizaci témat. Tato primárně metodologická kapitola je dělena do několika podkapitol týkajících se: reflexe mé pozice v terénu, popsání rizik, která terénní část mé práce obnášela, vymezení terénu a také popis způsoby práce v něm i v textu. Během doby strávené v terénu, ale také během psaní závěrečné práce jsem se snažila jít ve stopách etnografie, jejíž kvalitativní rysy vnímám jako příhodné pro práci na případové studii. Věřím, že tento zvolený způsob práce dopomůže hlubšímu přiblížení skutečností školy, jakožto určitého sociálního prostředí (Delamont 2002; Pole, Morrison 2003; Spindler, Spindler 1987; Stöckelová, Ghosh 2013).

### 1.1. Máme leccos společného

„Není žádným tajemstvím, že každý z nás je zatížen svou vlastní minulostí a tato sociální minulost – ať už „dělnická“ nebo „buržoazní“, mužská nebo ženská, avšak vždy těsně provázaná s tím, co zkoumá psychoanalýza – je obzvláště tísnivá a dotěrná pro ty, kdo se angažují ve společenských vědách.“ (Bourdieu, 2003: 27)

Jak Bourdieu ve své přednášce na počest převzetí Huxleyho medaile vyslovil, učenci sociálních věd se ve svých výzkumech střetávají jednak s odkrýváním reality těch druhých, ale často i sebe sama, a to na mnoha úrovních. Během času tráveném jak

v terénu, tak u psaného textu své práce jsem si uvědomila, že se jejím prostřednictvím vracím ke svým vlastní zkušenostem se vzděláváním na půdě školských institucí od základní po vysokou školu. Pociťovala jsem, jak se mé vlastní prožitky, *formativní dispozice* (Ryška, 2013: 104), potkávají s příběhy, které lidé v mém terénu vyprávějí. Například během rozhovorů s rodiči z Polodrahokamu jsem nacházela konsekvence se svými vlastními prožitky v rámci povinné školní docházky. Vybavily se mi mé školní peripetie, kdy jsem během pěti let třikrát změnila základní školu. Reflexe sebe sama během času tráveném v terénu byla tak reflexí i mé osobní minulosti. Na začátku druhého milénia moje matka společně s dalšími ženami otvírala jednu z prvních Montessori tříd ZŠ v České republice. V té době mi bylo deset let a vnímala jsem ze své dětské perspektivy máminu profesionalizaci jako něco, co mi jí bere. Nyní jsem měla možnost vznik takové jiné školy vnímat z perspektivy dospělých a lépe tak porozumět i tomu, čemu se má matka věnovala v době zakládání Montessori třídy. Zároveň byla tato *formativní dispozice* cestou ke sblížení s lidmi v Polodrahokamu, porozumění jejich jednání, potřebě angažovanosti a snahy o vytvoření jiného vzdělávacího prostoru pro své i další děti.

Téma vzdělávání a vzdělávacích institucí bylo v naší rodině stále přítomné, ať už se jednalo o matčinu profesi, vybírání školy pro mé mladší sourozence, ale i mého profesního zaměření. Rodinný „background“ měl svůj podíl i na výběru oblasti mého terénního výzkumu. Zároveň zapříčinil, že jsem neprožívala silnou prvotní dezorientaci a tzv. *kulturní šok*, ale částečnou *profesní otupělost*. Například mě v souvislosti s poznáváním života „jiné školy“ nepřekvapilo, že děti nebudou mít rozvrh dne členěný po čtyřiceti pěti minutových hodinách, že nebudou většinu dne sedět v řadách vyrovnaných lavic, že ve škole nezvoní nebo že si děti se svými učiteli tykají... Ve

znovu nacházení citlivosti mi pomáhaly diskuse s kolegy z řad studentů, kteří v souvislosti s mým terénem zmiňovali jejich osobní zkušenosti se školními léty na základní škole a přístupy jejich rodin ke školskému prostředí. Pomáhaly mi tak k mé reflexivitě jakožto částečného *insidera*. Zároveň také podpořily myšlenku vzniku takové případové studie. Někteří studenti k tomuto tématu vypověděli:

*„Z perspektivy rodičů z tvého terénu to tedy znamená, že budu volit místo svého bydliště podle toho, jaké tam jsou školky a školy pro mé dítě.“*

*„Já si nepamatuji, že by to naši někdy řešili, do jaké školy já nebo brácha půjdu. Bylo to jasné. Prostě jsme chodili do Dolejšova, protože to bylo nejbližší a chodily tam všechny děcka z naší čtvrti.“*

*„Kdybys mi na základce řekla, že existují školy, kde nemusíš sedět v lavici, nosit každé den učebnice a sešity, chodit na záchod bez dovolení učitele, pít a jíst kdy mě napadne a s učitelkou si můžu tykat, tak bych si myslel, že jsi blázen.“*

Do terénu jsem si nesla také pedagogický kapitál, který jsem získala během studia na střední pedagogické škole. Ten byl v Polodrahokamu některými lidmi spojován s klasickým školským prostředím, a proto nebyl příliš ceněný. V mé osobní historii se tak vytvořily dva dispoziční protipóly tzv. *klasický a alternativní*. Dávaly mi možnost interpretovat realitu z dvou rozdílných pohledů, ale také mi přinášely pocit nejistoty. Například během diskusí, do jaké míry by měl být učitel tím, kdo ovlivňuje činnost dítěte a do jaké míry by o tom mělo rozhodovat dítě samotné. Z pozice někoho, kdo prošel pedagogickým vzděláním, jsem chápala, že pedagog plní společenskou zakázku seznámit a provést žáky určitými oblastmi znalostí a dovedností. Tyto znalosti a dovednosti jsou hodnoty, které jsou v konkrétní společnosti všeobecně pokládány za

důležité a které stát jakožto zástupce svých občanů pedagogům nařizuje a kontroluje.

Pedagog je tedy povinen tyto znalosti a dovednosti žákům zprostředkovat.

Lidé v Polodrahokamu pohlíží na pedagoga jako někoho, kdo nemá být primárně zaměřen na společenskou objednávku. Učitelova pozice je v tomto pohledu spíše vedlejší. Je chápána jako součást sociálního prostředí dítěte, které díky své vrozené touze patřit do své aktuální komunity a společnosti má vnitřní nutkání a dispozice se vše potřebné pro život naučit samo.

Během pobytu v terénu jsem v sobě vnímala vzájemné tření těchto dispozičních protipólů. Nacházela jsem útěchu ve své pozici studenta - výzkumníka, v níž jsem nemusela obhajovat ani jeden z těchto pólů pohledu a naopak mne to stavělo do pozice tazatele. Proto jsem svou pozornost v takové situaci zaměřovala na otázky jako: Proč je toto téma diskutováno, proč je pro lidi v Polodrahokamu důležité? Z čeho pramení potřeba zpochybňovat roli učitele a roli dítěte v jejich interakci? Měla jsem tak občas dojem, že se za pomoci naslouchání a pozorování stanovisek lidí v Polodrahokamu dostávám jednak k jádru mých vlastních dilemat jakožto pedagoga a zároveň zajímavým životním realitám těch druhých.

Můj vstup do terénu ohraničeného označením škola byl závislý na souhlasu realizátorů Polodrahokamu. Ulehčující okolností pro můj vstup byla skutečnost, že jsem se osobně znala s jednou ze zakladatelek. Její otevřenost a důvěra vůči mé osobě mi umožnila snáze se seznámit s ostatními a stát se alespoň na nějakou dobu součástí jejich školy. Toto úzké spojení mezi námi však neslo jistá rizika a nevýhody. Jednou z nich bylo riziko sklouznutí k převážnému naslouchání jejím interpretacím a názorům své blízké známé osoby. Zvýraznění jejího hlasu v týmu zakladatelů jsem se během pobytu v terénu, ale i závěrečnému psaní, snažila vyhýbat, stejně jako jejího úplného umlčení.

Naše přátelství však vnímali i ostatní v týmu realizátorů. V momentě nějaké rozepře jsem i v případě nevyslovení názoru byla postavena na její stranu, a tak jsem se pak občas těžko dostávala k interpretacím a názorům těch druhých.

V průběhu mého zúčastněného pozorování jsem byla částečně také v pozici dobrovolníka. Byl to způsob, jak se s lidmi v Polodrahokamu sblížit a zároveň jim aspoň částečně recipročně odplatit jejich přízeň. Byla jsem si vědoma skutečnosti, že tak, jak mi byl Polodrahokam zpřístupněn, mi může být vstup do něj i odepřen.

## **1.2. Prostorová fixace a temporalita**

Na první pohled se může zdát, že terénní výzkum života školy bude nejspíš zřetelně ohraničen konkrétním místem – školní budovou a lidmi, kteří se k němu vztahují tedy dětmi tzv. žáky a dospělými tzv. rodiči, učiteli a dalším personálem, zajišťujícím chod školy. Během svého výzkumu jsme si ale uvědomila, že život školy se rozpíná v čase i prostoru mnohem dál (Gupta, Ferguson 1997).

Zúčastněné pozorování jsem realizovala přerušovaně od roku července 2015 do března 2017. Během léta a podzimu 2015 mi bylo umožněno účastnit se každodenního života školy pravidelně. V zimě 2015 a na jaře 2016 jsem využila možnosti studijního pobytu v zahraničí i přes riziko ztráty kontaktu. V této době jsem s lidmi z terénu udržovala spojení alespoň virtuálně. Můj kontakt se sociálním životem školy se tak přesunul od zúčastněného pozorování, kdy jsem se zapojovala do některých aktivit v rámci školy, k „výzkumu od stolu.“ Sledovala jsem, jak se mění webové stránky Polodrahokamu, jaké příspěvky sdílí na svém facebookovém profilu, jakých akcí se jeho lidé účastní. Dále jsem sledovala, jaké příspěvky s tématem vzdělávání se objevují v českých médiích a zda je lidé Polodrahokamu nějak reflektují. Do Čech jsem se vrátila koncem června 2016 v době, kdy se zakladatelé Polodrahokamu rozcházelí.

Místo návštěvy školy jsem se zaměřila na návštěvy přednášek, workshopů a diskusí, které souvisely jednak s vizemi některých zakladatelů a učitelů z Polodrahokamu, kteří tyto akce navštěvovali. Některé z původního týmu Polodrahokamu jsem také navštěvovala v jejich novém působišti – nové škole. Ve společných diskusích jsme se vraceli k historii Polodrahokamu, která se vyjasňovala porovnáním s novou skutečností na jejich novém působišti. Díky tomu jsem pochopila řadu jejich představ, které měli již dříve.

Kromě prostorového ohraničení školy je realita školního života často veřejně rámována také časem, školním rokem. V českém kontextu je to od začátku měsíce září do konce června. Kvůli svému téměř šestiměsíčnímu pobytu v zahraničí jsem přišla o velkou část tohoto času. Díky tomu jsem si ale uvědomila, že život školy s 30. červnem neustává. Během léta v roce 2015, na začátku mého výzkumu, a během léta 2016 byl Polodrahokam a jeho lidé stále aktivní. Pro dospělé byla doba „letních prázdnin“ obdobím úpravy prostředí školy, dobou pro jejich přípravu a osobní rozvoj, tedy čas pro jejich profesionalizaci. Letní měsíce jsem tak prováděla zúčastněné pozorování v prostorách školy během jejich úprav, na setkání s rodiči i týmu realizátorů školy Polodrahokam. Ani prázdniny nejsou pro děti útlumovým obdobím, ale prožívají jiné zkušenosti, obohacení a růst. Dospělí směrem k dětem očekávají, že i během prázdninových dvou měsíců bez školní docházky projdou určitou změnou.

### **1.3. Přístupy**

Do terénu jsem vstoupila jen s přibližným rámcem toho, čemu se má práce bude věnovat. Chtěla jsem své téma ponechat částečně otevřené. Chtěla jsem se nechat inspirovat tím, co na mne v terénu bude působit, jaká témata v něm budou lidé řešit, co se v něm bude odehrávat. Stejně tak se i forma a obsah vytvářel postupně v závislosti na

časových možnostech, terénních poznámkách, rozhovorech a současných tématech v oblasti vzdělávání.

Během zúčastněného pozorování v každodenním životě školy jsem si své terénní poznámky zapisovala nárazově v průběhu dne tráveného společně s lidmi z Polodrahokamu. Protože jsem pracovala společně s dětmi nebo dospělými, pomáhala s úpravou prostředí ve škole, účastnila se programu a podobně, tak nebylo možné mít papír a tužku neustále po ruce. Někdy byla mou formou záznamu pouze paměť, ve které jsem si ukládala výpovědi a témata z terénu do chvíle, než jsem si je mohla zapsat do terénního deníku. Zažívala jsem ale také chvíle nerušeného pozorování, naslouchání a zapisování, zejména během setkání týmu, rodičů nebo na přednáškách a různých diskusích věnovaných vzdělávání. Kromě dějů, událostí a jejich obsahů jsem si zaznamenala řadu výpovědí a rozhovorů. Prováděla jsem jednak neformální nestrukturalizované a polostrukturované rozhovory v průběhu dní strávených v Polodrahokamu, ale také polostrukturované a strukturované rozhovory během individuálních setkání s pěti členy z týmu realizátorů a sedmi rodiči.

Během individuálních rozhovorů jsem využívala diktafon. Paradoxně nevytvářel pro mě a lidi z terénu takovou kontaktní bariéru jako tužka a záznamník na poznámky. Při zapisování výpovědí nebo následných prepisech pro mne bylo důležité zapsat je tak, jak byly řečeny, použít slova těch, kdo je vyslovili a v jakém kontextu. Tyto prepisy hojně využívám v hlavní kapitole této práce. Důvodů pro tento způsob práce s textem mám několik. Využívám je jednak ve snaze vyhnout se zkreslením v neustálém parafrázování. Vnímám je jako zajímavé způsoby, jak lidé o daném fenoménu či situaci hovoří, protože tak často posilují určitý druh rétoriky vzdělávacích diskurzů. Při práci s terénními zápisky mne tyto citace uváděly lépe do kontextu a vzpomínek. Zároveň si

myslím, že je to dobrý způsob, jak do kontextu uvést také čtenáře, které se tak snažím provést situacemi z perspektivy těch, kterých se to týkalo. Vnímám to jako jistý druh zcitlivění čtenáře, jako způsob napojení lidí čtoucí text s těmi v textu (Clifford, Marcus a kol., 1986; Stöckelová Ghosh a kol., 2013).

### 1.3.1. Inspirace, anonymizace

Při závěrečném psaní této práce jsem se inspirovala jazykem lidí z terénu. Všímal jsem si, jaká pojmenování používali a jak je během řeči užívali. Touto podkapitolou chci užívaná slova a pojmenování objasnit. Zároveň jsem se těmito pojmenováními inspirovala pro anonymizaci terénu v tomto textu.

Lidé z terénu málokdy nazývali jejich školu školou. Používali pro ni jméno, které jí dali. Tedy i já ve své práci preferuji používání fiktivního názvu *Polodrahokam* před obecným označením škola. Tento název v sobě obsahuje samotný život školy, označení jejího prostoru a také lidí, kteří jí vytvořili na sociální úrovni. Název *Polodrahokam* jsem vymyslela jako určitou symboliku. *Polodrahokamy* jako drahé nerosty jsou lidmi ceněny za své odlišné kvality a vlastnosti, ať už na fyzické či duchovní úrovni. Stejně tak vnímám školu jako místo, kam se soustřeďuje pozornost na vzdělávání, které má také své kvality a vlastnosti. Předpona tohoto slova „polo“ symbolizuje nevyzrálou, neúplnou hodnotu tohoto kamene/této školy - „ještě to není drahokam.“ Avšak *polodrahokam* je také obecné názvosloví pro různé druhy drahých kamenů. To symbolizuje „vybarvení“ kamene/této školy a její budoucí vyprofilování.

Také se v tomto prostředí málo kdy používalo označení učitel a žák. Lidé z *Polodrahokamu* tyto specifikace rolí školních aktérů nahradili jednoduše slovy *dospělí* a *děti*. V běžné mluvě se tak nerozlišovalo mezi učiteli, dobrovolníky a ředitelkou, ale

všichni byli dospělými. Tím se však částečně vymazávaly také obsahové role, např. jiné role pro učitelky a pro ostatní lidi.

Označení *tým realizátorů* používám pro zakladatele, pedagogy a dobrovolníky pro organizaci školní činnosti.

Pokud používám termín *zakladatelé* mám na mysli pětičlennou skupinu legitimních zakladatelů školy. Sami zakladatelé začali postupem času toto označení využívat pro rozlišení jejich kvalitativně jiné pozice v Polodrahokamu.

Jako jednotlivci si lidé v Polodrahokamu, ať už dospělí nebo děti, tykali a oslovovali se jmény. Vytvořila jsem tedy také fiktivní jména, která ve svém textu používám.

V textu své práce se tak snažím o maximální anonymizaci terénu. Mou snahou je vyvarovat se jakémukoli konkretizování, které by mohlo naznačit totožnost aktérů nebo je osobně nějak poškodit. Z tohoto důvodu jsme změnila počet uváděných zakladatelů, proměnila jsem jejich uvedený gender, počty dětí ve škole i přesnější popis a identifikaci místa, kde se Polodrahokam nacházel.

Do své práce nezahrnuji hovory s dětmi, i když jsem si vědoma jejich významnosti v kontextu Polodrahokamu jako školy, jako vzdělávací služby orientovanou právě na ně. Pro plné získání takových dat bych potřebovala delší čas strávený v terénu v každodenním blízkém kontaktu. Také se domnívám, že pro využití jejich perspektiv by byla vhodná jiná struktura mé práce či případně samostatná práce věnovaná jejich hlasu v souvislostech Polodrahokamu.

### 1.3.2. Teoretická východiska

Ve třetí kapitole využívám pro charakterizování určitých jevů v životě školy Polodrahokam několik teoretických konceptů, o kterých se domnívám, že odráží danou sociální realitu. Za nejdůležitější z nich považuji dva navzájem spolu propojené koncepty institucionalizace a z ní vyplývající legitimizace, protože právě tyto koncepty dobře popisují, jak je často modelováno lidské jednání v rámci určité sociální struktury. Koncepty institucionalizace (a instituce) chápu tak, jak je teoretizovali Berger a Luckmann (1999) a na ně navazující teoretikové - např. Abercrombie (2006) nebo Scott (2001).

Instituce je nejčastěji popisována tak, že charakterizuje:

„[...] sociální praktiky, které jsou pravidelně a kontinuálně opakovány, posvěcovány, a [následně] udržovány pomocí sociálních norem a mají velký význam v rámci sociální struktury. [...] Instituce je považována za vyšší formu řádu či za více obecnější jednotku, která do sebe zahrnuje pluralitu rolí. Například škola je sociální instituce, která odkazuje k rolím žáků, učitelů, rodičovským rolím, manažerským a inspektorským, které jsou spojeny s relevantní vzdělávací autoritou. Škola jakožto instituce v sobě zahrnuje všechny tyto role napříč všemi školami, které společně vytváří školský systém v dané společnosti.“ (Abercrombie 2006: 200)

Soukup podává úspornou, ale výstižnou definici sociálních institucí, které považuje za:

„[...] soustavu hodnot, norem, statusů, a rolí, které prostřednictvím zavedeného a závazného způsobu jednání slouží k naplnění určité společensky uznané potřeby. Jednotlivé sociální instituce jsou vzájemně více či méně funkčně spjaty, vytvářejí dílčí subsystémy společnosti (např. příbuzenství či ekonomiku) a jako celek společnost. Sociální instituce je abstraktní pojem. Konkrétní skupina lidí sdružená za účelem naplnění uznávané sociální potřeby se označuje organizace.“ (Soukup 2014: 23)

Obecně můžeme říci, že všechny instituce jsou sdílené mezi lidmi a mají formu symbolických interakcí, které nejčastěji nabývají podobu buď jednání nebo právě konstruktů (organizací). V rámci jednání jde o již zmiňované role či módy chování, ale i hodnoty a koncepty, které mohou určité jednání zakládat. Konstrukty můžeme

rozlišovat na organizace nebo meta-organizace (Scott 2001). Příkladem (instituce) organizace může být výše citovaná škola, která produkuje určité normy, hodnoty, koncepty, které jejím aktérům vymezují určité role, např. role učitele nebo žáka. Meta-organizace jsou organizace organizování organizací – např. vláda. Symbolické interakce jsou již zmiňované role, ale i hodnoty, koncepty a módy jednání (v rámci daných institucí a jimi definovaných rolí). Proces utváření institucí je nazýván institucionalizací. Podle Bergera a Luckmanna (1996: 56-69) dochází k určité typizaci a kanonizaci některých způsobů jednání tím, že se opakují v čase, v rámci určité struktury, prostředí a jednání. Jinými slovy, institucionalizace je proces, ve kterém jsou sociální praktiky tak dlouho opakovány a udržovány, až se ustálí a ustanoví se jako instituce (Berger a Luckmann, 1996: 56-58). Z toho vyplývá, že vznik institucí je vždy považován za dohodnutou konstrukci v rámci dané sociální struktury či společnosti jako celku a je tímto předpokladem podmíněn. Institucionalizace je chápána jako proces, kdy se určité role, koncepty, módy chování či hodnoty začleňují (uvádí v platnost) na dvou úrovních: do jednotlivých sociálních systémů a do společnosti jako celku.

V kontextu školy Polodrahokam, jejíž dění blíže popisují v třetí kapitole práce, institucionalizace probíhala na dvou úrovních. Tou první byla snaha o institucionalizaci Polodrahokamu v rámci státního vzdělávacího systému, tedy jak popisuje Scott meta-organizační institucionalizace. Proto, aby byl Polodrahokam institucionalizován jako škola zajišťující povinnou školní docházku, byli jeho aktéři nuceni osvojit si určité role, v nichž reprezentovali a naplňovali institucionální řád ve formě určitých postupů, norem a hodnot konstruuující takovou instituci. Konkrétní příklady této institucionalizace uvádím v podkapitolách 3.4. a 3.7., ve kterých popisují vyrovnávání se lidí

z Polodrahokamu se státními prostorovými, personálními a vzdělávacími požadavky ustanovené státní legislativou.

Druhou úrovní, na které institucionalizace v kontextu Polodrahokamu probíhala, byla institucionalizace v kontextu samotné instituce – tedy na úrovni organizace Polodrahokamu. V rámci institucionalizace si lidé v Polodrahokamu procházeli prvotním definováním, ustanovováním rutinních činností, jejich významů a obecného vědění, které budou v Polodrahokamu považovat za dané. Proces institucionalizace Polodrahokamu jako organizace ukazují v podkapitolách 3.2. a 3.5. V těchto kapitolách popisují motivace, zkušenosti a očekávání aktérů. Ty měly vliv na módy chování, hodnoty a koncepty, kterými chtěli zakladatelé naplnit instituci Polodrahokamu. To byly také zárodky pro vytvoření objektivizovaného souboru vědění i ustanovovaných rutinních činností. Zároveň měl být institucionální řád Polodrahokamu vystavěn na představách o jinakosti Polodrahokamu vůči jiným školám, což popisují zejména v závěrečných podkapitolách 3.6. a 3.7.

Jak už jsem předestřela, teoretický koncept institucionalizace je spojen s legitimizací, která je instrumentem pro udržení institucionalizace jako utvářejícího procesu a opravňuje samotnou existenci institucí. Stejně jako v případě institucionalizace, tak i legitimizace je velmi diskutovaným konceptem a existují na ni různé pohledy. Stručné shrnutí diskusí na téma legitimizace uvádí například Suchman (1995: 574 – 577). Protože jsou koncepty instituce, institucionalizace a legitimizace navzájem spojené, zvolila jsem si pro definování legitimizace opět pojetí od konstruktivistických klasiků Bergera a Luckamna.

„Legitimizace jako proces můžeme nejlépe popsat jako „druhoplánovou“ objektivaci významů. Legitimizace vytváří nové významy, které slouží integraci významů již utvořených v průběhu jednotlivých institucionalizací. Funkcí legitimizace je učinit již institucionalizované „prvoplánové“ objektivace

objektivně dostupnými a subjektivně věrohodnými.“ (Berger a Luckmann 1999: 93)

Druhé pojetí legitimacy, které se mi zdá vhodné pro potřeby mé práce, je podle Marka Suchmana (1995: 574), který definuje legitimizaci jako „zobecněné vnímání nebo předpokládání, že akce dané entity jsou žádoucí, správné, nebo vhodné v rámci nějakého sociálně konstruovaného systému norem, hodnot, věr a definic“. Suchman dále rozlišuje čtyři typy legitimacy: obecnou, pragmatickou, morální a kognitivní s tím, že „každý z jednotlivých typů dané legitimacy je založen v trochu jiné dynamice chování“ (1995: 577). V mém terénu se ukazují zejména dvě: morální a pragmatická.

Pragmatická legitimita je podle Suchmana založena na:

„[...] kalkulacích založených na vlastním zájmu nejbezprostřednějšího obecnstva dané organizace. Tato blízkost často zahrnuje přímé výměny mezi organizací a jejím obecnstvem, ačkoli to může též zahrnovat širší politické, ekonomické nebo sociální provázanosti [...]. V každém případě, se mohou obecnstva klidně stát často konstituenty, které pečlivě prozkoumávají organizační chování aby [na základě toho] pro ně determinovali praktické následky jakékoli linie aktivit.“ (Suchman 1995: 578)

Podle Shumana se aktéři snaží pro získání tohoto typu legitimacy plnit požadavky, reagovat na potřeby a budovat reputaci (1995: 600).

Morální legitimita podle Suchmana:

„[...] reflektuje pozitivní normativní zhodnocení organizace a jejich aktivit. Na rozdíl od pragmatické legitimacy je morální legitimita ‚sociotropická‘ – nespočívá na posouzení, zda daná aktivita nějak obohacuje hodnotitele, ale spíše na soudech, zda je daná aktivita ‚tou správnou věcí, která se má udělat.‘ Tyto hodnoty naopak většinou odráží víry o tom, zda aktivita efektivně zvyšuje společenský blahobyt tak, jak je definován sociálně konstruovaným systémem hodnot daného publika.<sup>9</sup>“ (Suchman 1995: 579)

---

<sup>9</sup> To znamená části společnosti, na kterou je cílená daná argumentace a snaha o obhajobu morálně založené legitimacy daných akcí.

Schuman argumentuje, že získávání legitimacy morálního typu je poplatné hlásání ideálů (na rozdíl od pragmatického, který právě naopak zdůrazňuje poplatnost požadavkům namísto ideálů), spojeného však s institucionálním zakotvením, nabízením symbolických pohledů na věc a produkováním vhodných výstupů (1995: 600).

Proces legitimizace Polodrahokamu podporující jeho institucionalizaci směřoval do několika stran, několika sociálních prostředí.

Legitimizace musela probíhat směrem ke státnímu vzdělávacímu systému jako meta-instituci v rámci které se chtěl Polodrahokam institucionalizovat. Pro dosažení této legitimacy bylo pro lidi z Polodrahokamu nezbytné zvolit pragmatický způsob legitimizace. Tento Schumanem popsáný způsob legitimizace obnášel naplánování požadavků, splňování pravidel a očekávání vzdělávacího systému a jeho zástupců např. České školní inspekce.

Legitimizace doprovázela institucionalizaci také na zmiňované druhé úrovni směřující dovnitř k lidem v Polodrahokamu. Zakladatelé i učitelé se pokoušeli legitimizováním upevnit své role i role druhých a určité způsoby jednání v těchto rolích. Ale také jejím prostřednictvím objektivizovat vědění, které chtěli, aby bylo institucionalizováno a vytvořilo tak základnu pro Polodrahokam jakožto instituci, jak ukazují na příkladu z terénu v podkapitole 3.1. Uvnitř Polodrahokamu se uplatňovala především morální legitimita na základě pozitivního zhodnocování významů těchto rolí a způsobů jednání. Aktéři věřili, že pokud bude instituce Polodrahokamu tyto významy obsahovat, přispěje tak k posunu vzdělávání ve společnosti. Jak však ukazují v poslední podkapitole 3.7. na institucionalizaci, která se odehrávala uvnitř Polodrahokamu, měla vliv i pragmatická legitimizace, kterou bylo nutné legitimovat Polodrahokam v rámci státního školského systému.

Legitimizační snahy aktérů Polodrahokamu směřovali mezi další posluchače, kteří mohli Polodrahokam legitimizovat v dalších sociálních prostředích. Jednak do těch, která byla pro dosažení jejich legitimacy příznivá nebo potencionálně příznivá, aby v nich byl Polodrahokam potvrzen jako objektivní, nezbytná instituce - např. mezi rodiči, jejichž děti už do Polodrahokamu docházely, dalšími soukromými školami, nebo veřejností, která se zajímala o různé způsoby vzdělávání. Pak se ale také lidé z Polodrahokamu zasazovali o vytváření dalšího paralelního posluchačstva, u kterého se snažili o legitimizaci tak, že se například podíleli na pořádání seminářů a přednášek, kde za Polodrahokam vystupovali. Také pořádali „dny otevřených dveří“ v Polodrahokamu pro potencionální zájemce – rodiče a jejich děti. Mezi těmito posluchači uplatňovali lidé z Polodrahokamu morální legitimizaci odrážející víru ve vliv Polodrahokamu jako instituce na změnu v oblasti školského vzdělávání, podílejícího se na růstu nové budoucí generace lidí naší společnosti. Také uplatňovali legitimizaci pragmatickou, snažící se vyhovět očekávání a požadavkům svého obcenstva.

## 2. DISKUSE O VZDĚLÁVÁNÍ

Obecně lze nahlížet na vzdělávání nebo blíže specifikované školské vzdělávání odehrávající se ve specializovaných místech – školách, jako na instituci abstraktnějšího rázu. Stejně jako pro jiné instituce i pro tuto instituci vzdělávání je nezbytná její neustálá legitimizace (Berger, Luckmann 1966: 51-93). Pro existenci instituce vzdělávání je nezbytná legitimizace v širší společnosti a mnoha jejích dalších institucích. Pro legitimitu vzdělávání ve společnosti je nezbytná neustálá produkce odpovědí na otázku po jejím účelu, po účelu vzdělávání, která by jí dostatečně legitimizovala a zajistila její stálou institucionalizaci. Tyto odpovědi jsou určitým druhem vědění opravňující existenci vzdělávání a udržující logiku jeho existence. Klíčem k pochopení vědění, a tedy ke způsobu legitimizování vzdělávání jsou zejména lidé, kteří zastávají role spojené s tímto institucionalizovaným vzděláváním např. odborníci na vzdělávání, učitelé, rodiče, studenti ale také politici či novináři a mediální komentátoři.

V této kapitole chci ukázat jedno z těchto vědění odpovídající na otázku po účelu vzdělávání, a tedy jeden ze způsobů současné legitimizace vzdělávání obecně, ale zejména jeho školní podoby.

Pro srozumitelnější uchopení tohoto současného vědění používám pojem *diskurz* (Foucault 2002). Ten chápu na základě Foucaultova rozvinutí jako utvořené vědění vztahující se k určitému tématu určité doby a společnosti, které vytváří pozadí promluv aktérů (Matonoha 2003: 581-585). Vzdělávání jakožto instituce tvoří prostor, v němž se tyto diskurzy určitého vědění vyskytují a transformují se. V realitě školy se jednotliví aktéři k těmto diskurzům vztahují, jako k něčemu nevyslovenému a přesto existujícímu,

co jejich výpovědi legitimizuje. Zároveň těmito diskurzy udržují a legitimizují institucionalizované vzdělávání a jeho společenskou nutnost.

Ačkoli by se v oblasti vzdělávání dala rozlišit celá řada diskurzů, zaměřím se ve své práci pouze na jeden z nich, který se výrazně vyjevuje v realitě školy v mém terénu. Reflektovala jsem jeho přítomnost v jednání, hovorech a myšlení lidí ze školy, ve které jsem prováděla terénní výzkum. Tento diskurz jsem pracovníě nazvala *Vzděláváním ke štěstí*.

## 2.1. Vzděláváním ke štěstí

„[...]  
Štěstí! Co je štěstí?  
muška jenom zlatá,  
která za večera  
kol tvé hlavy chvátá;  
oblétá ti skráně,  
v kadeři se kryje,  
v dlaně hlavu skládáš,  
ruka utlačí je.  
[...]“ (Heyduk 1879)

Ve filmu *Škola základ života* je citován úryvek z básně Adolfa Heyduka, který vyjadřuje lidskou touhu po štěstí, ať jím subjektivně rozumíme úspěch v dosažení opěťované lásky, úspěch v dosažení materiálního blahobytu, úspěch v dosažení rodinné pohody, pocitu spokojenosti se sebou samým, schopnosti pomoci druhým, úspěch v zaměstnání, v rozumění světu kolem nás nebo obecně naplnění představy, kterou považujeme za životní standard. Jak Zigmunt Bauman podotýká ve své knize *Umění života* (Bauman 2010: 102–131), každý z nás jsme umělci života a cesta ke štěstí je naší životní strategií v podmínkách *tekuté modernity*. Strategie, jakými se snažíme štěstí našeho subjektivního úspěchu dosáhnout, jsou různé. Naší snahou je mít v tomto směru co nejlepší startovací pozici, takzvaně „jít štěstí naproti.“

Obsahem jednoho z diskurzů, který se váže k instituci vzdělávání, je přesvědčení, že vzdělávání ve škole a vzdělání jako dokončení procesu vzdělávání<sup>10</sup> je něčím, co nám může ke štěstí dopomáhat.<sup>11</sup> Jazykem tohoto diskurzu by se mohlo říci, že vzdělávání nám zprostředkovává znalosti a dovednosti, které na naší cestě za štěstím potřebujeme, nebo budeme potřebovat.

Domnívám se, že se tento diskurz ukazuje v několika tematických okruzích: ve vzdělávacích obsazích, vzdělávacích metodách, v rolích učitelů, žáků a rodičů a osob, které spolu v rámci školského vzdělávání interagují. Tento diskurz vzděláváním ke štěstí rozvedu na příkladu aktuálního tématu státních maturit.

Od jejich celoplošného zavedení v roce 2011 (Eduin 2011) se staly, za podpory médií, pravidelným terčem diskusí odborníků, politiků a širší veřejnosti (DVTV 2017). Domnívám se, že se právě na pozornosti k tomuto plošně jednotnému testování a důsledkům, které na školách tato metoda vyvolává, ukazuje důležitost, kterou společnost vzdělávání přisuzuje na cestě svých dětí za štěstím. Společenská citlivost je směřována především na konečný bod ukončení tohoto studia - maturitu, která je považována za závěrečný akt přechodu a součást dospívání. Bod, který může ovlivnit startovací pozici dospívajících pro další trajektorie za jejich životním úspěchem a štěstím, primárně vztahovaným ke kariéře.

---

<sup>10</sup> Vzdělání jako uzavření určité vzdělávací dráhy. Např. v rámci konkrétní vzdělávací instituce.

<sup>11</sup> Jedním z učenců kritizujících tento současný diskurz o vzdělání jako cestě ke štěstí je Konrad Paul Liessmann. Svou kritiku vůči tomuto fenoménu vyjadřuje např. ve spise *Hodina duchů: Praxe nevzdělanosti* (Liessmann 2015).

Podle zastánců má státní maturita postupem času zajistit plošnou objektivitu a srovnatelnost mezi maturitami ze všech středních škol. Absolventům má toto jednotné testování napomáhat k objektivnímu rozlišení jejich znalostí, dovedností a jejich talentů. Má být vodítkem k uplatnitelnosti a nalezení budoucího zaměstnání či studia a případně i k jeho snadnějšímu nabytí. Úspěch i neúspěch v této uniformované metodě přezkušování pro ně může být životní zkušeností, vzpruhou, ale také vodítkem, jakým směrem se ve svém životě má dále vydat, aby směřoval za štěstím.

Někteří kritici státních maturit krom kritiky jednotlivých testů a jejich vyhodnocování upozorňují na omezování plurality středních škol. Rozmanitost středních škol se dříve mohla přenášet také do odborně zaměřených maturit, které vytvářeli sami učitelé podle zaměření dané školy. Závěrečné maturity tak navazovaly na předchozí čtyřleté profilované studium a studenti byli v obsahu maturitní zkoušky hodnoceni více s ohledem na svoji profilaci, kterou si záměrně vybrali. Kritici státních maturit se tedy také obávají, že jedním z důsledků státních maturit bude potlačení specializace škol ve prospěch uniformních metod a obsahů, které budou diktovány společností vlastníci monopol na tuto závěrečnou zkoušku (Slejška 2010; Hausenblas 2010). Státní maturity také vytvářejí na středních školách atmosféru „výcviku,“ který studenty připravuje na zvládnutí zkoušky.

V překladu do diskurzu *vzděláváním ke štěstí* bude možné lépe zhodnotit, která škola přináší absolventům lepší pozici pro budoucí štěstí. Zároveň povinnost státních maturit a hrozba jejich srovnávání, posuzování na všech školách podtrhuje v symbolické rovině pravdivost a vážnost jejich výsledků. Opačná strana diskuse zastává názor plurality jednotlivých škol a jejich závěrečných zkoušek. Zastánci

plurality škol přesouvají pozornost na celý průběh studia během, kterého mohlo být štěstí už zažíváno a tím zajišťovalo jeho další produkci i v budoucnu.

Jak je viditelné v uvedených příkladech interpretací problematiky státních maturit, kdy jde v obou případech o podpoření totožného diskurzu, je vzdělávání chápáno jako prostředek dopomáhající ke štěstí. Posilování tohoto diskurzu neprobíhá ve společnosti stejnou formou, ale naopak je polarizovaně. Na jedné straně pohled, který zastává *rétoriku zužování*, jednotné specifikace a vymezení možností vzdělávacích obsahů, metod, povinností, učitelské profesionalizace, vzdělávacích předpokladů dětí, zásahu rodičů do vzdělávání jejich dětí.<sup>12</sup> Na straně druhé, pohled zastávající *rétoriku rozvolňování*, vytváření širších možností volby v naplňování vzdělávacích obsahů, metod využívaných pro jeho předávání a udržování, přenechávání větší autonomie a zodpovědnosti v rukách aktérů figurujících ve vzdělávacím procesu - učitelů, žáků, rodičů, ale i zřizovatelů škol.<sup>13</sup>

Tyto dva přístupy jsou jako dvě strany téže mince, které se navzájem drží v napětí. Obě dvě polarizace diskurzu *vzděláváním ke štěstí* mají své odborné hlasy utvrzující na veřejnosti a v médiích jejich pól argumentu a strategie jednání vytvořené na jeho základě. Kritikou druhé strany a poukazováním na její neúspěchy v praxi legitimizují svůj přístup ke správnému naplňování diskurzivity vedoucí ke štěstí.

---

<sup>12</sup> Viditelné například ve spádové politice, jak jsem uvedla na straně 13., která je podnícena školským zákonem § 36 odst.7 či údajnou snahou ministerstva školství zamítnout žádosti pro otevírání nových soukromých škol a zvyšování tak možnosti výběru mezi školskými zařízeními, jak jsem uvedla na straně 13–14.

<sup>13</sup> Metodiky „zužování“ a „rozvolňování“ jsou mými vlastními pokusy o pojmenování a interpretaci dvou pólů v rámci diskurzu *vzděláváním ke štěstí*. Využívám je jako pracovní symbolické názvy.

Zároveň se na základě jinakosti opačné strany diskurzu vymezují a posilují ve své vlastní rétorice. Uvedený příklad státních maturit je sice příkladem z prostředí středních škol, tyto kontrastní rétoriky jsou však viditelné na všech vzdělávacích stupních. Je možné popsanou pluralitu tohoto diskurzu zaznamenat i v prostoru diskusí primárního vzdělávání. Pro obecnější ilustraci uvedu ještě příklad týkající se role žáka, role učitele a pedagogických metod na základní škole.

*„[...] Díky tomu (autoritativnímu) vedení a omezování – že se děti mají učit s učitelem, se kterým se jim nechce učit, a v době, kdy se jim nechce učit, se u dítěte rodí reakce na omezení a frustraci. Vypracuje si společensky produktivní postupy, jak se s těmito věcmi jako je omezování a frustrace z toho, že nechce, vyrovnávat. Zažít to, že se mám učit to, co je mi fuk a nebaví mě [...] Je to součástí osobní emancipace.“<sup>14</sup> (Kolektifl 2015)*

V této citaci autor zastává názor, že disciplinace, autoritativní postoj učitele a donucení žáka k něčemu, co on sám v tu chvíli nechce, je nezbytnou součástí vzdělávání, která bude později tomuto člověku k prospěchu. Díky tomuto školnímu „psychickému otužování“ ho po ukončení školní docházky nic nevyvede z míry. Bude dosahovat svých osobních cílů i přes obtížné překážky, do kterých by se sám nejraději zprvu nepouštěl. Podle autora to v něm vybuduje otrlost vůči okolnímu prostředí, což bude pro něj výhodné, má větší naději na úspěch, potažmo své životní štěstí.

*„Nám se to ukazuje v té škole, že když člověk věří, že ty děti jsou plnohodnotné bytosti, jsou v pořádku, jsou kompetentní, je možné jim důvěřovat, tak oni se tak začínají chovat [...] Narodili jsme se s tím, že se chceme učit. My v naší škole vytváříme prostředí, aby bylo toto sebeřízení a sebeurčení podpořeno a byl mu dán prostor [...] Myslíme, že je úžasné, že děti něco dělají, protože to chtějí dělat a vy to ani nevíte,*

---

<sup>14</sup> Citovaná fráze z rozhovoru, byla kontextově nikoli však obsahově poupravena pro porozumění textu.

*protože vás k tomu nepotřebují, prostě to bez vaší iniciativy dělají.“*  
(Svoboda učení 2017)

V tomto opozičním citátu jiní aktéři ve vzdělávání apelují v současnosti na vyšší autonomii žáků, chtějí vystavět způsoby výuky na jejich vlastním výběru toho, v čem se budou vzdělávat a co se budou učit. Podle nich jsou díky tomu už od školních let děti vedeny k zodpovědnosti samy za sebe, vyhledávají si vlastní zájmy, které rozvíjejí, uchovávají si motivace pro další učení a důvěru v sebe sama, což je cestou jejich životního štěstí.

Rozdílná rétorika zužování a rozvolňování vykresluje rozdílné představy o vzdělávání. Rozdílné představy o tom, jaké by mělo být, jak by mělo probíhat, jaké role a jejich obsahy by v něm měly figurovat. Přesto se domnívám, že jde o posilování totožného diskurzu *vzdělávání ke štěstí* ať už pro žáky a studenty školní docházka „výcvikem“, který vede k zajištění šťastné budoucnosti, nebo mají štěstí zažívat už během školní docházky, což podle zastánců tohoto přístupu podporuje zajištění štěstí také v budoucnu. Rétorika zužování a rozvolňování jsou konfliktními druhy vědění, které mají však stejné poslání a to obhajobu, legitimizaci hodnoty vzdělávání jakožto pomocníka na cestě ke štěstí.

### 3. PŘÍBĚH POLODRAHOKAMU

*„Pamatuji si, když jsme tady v létě celý tým seděli na zahradě pod těmi stromy a všechno to vypadalo tak snadně. Jen pošleme pár papírů a bude to.*

*Kdyby mi tehdy někdo řekl, co to všechno bude znamenat, tak do toho určitě nejdu.“*

*(Výpověď zakladatele)*

Tak popisoval jeden ze *zakladatelů* svou počáteční naivitu, když před více než rokem zakládal se skupinou dalších lidí jejich soukromou školu *Polodrahokam*. On a další čtyři ženy<sup>15</sup> se dali dohromady, aby společně vytvořili školu, takovou, jakou oni sami chtějí, takovou, kterou si představují jako ideální.

Tato kapitola je věnována aktérům *Polodrahokamu*, kteří se podíleli na jeho vzniku, působili v něm a tvořili jej – zakladatelům školy, zaměstnancům a rodičům. Vychází z kvalitativního výzkumu, který byl součástí mé práce. Kapitola by měla čtenářům přiblížit realitu vzniku jedné *jiné soukromé školy*. Její vize, dynamiku a neustálý proces vyjednávání mezi aktéry. Zároveň na příkladu této školy odpovědět na mé výzkumné otázky: Proč takové *jiné školy* vnikají? Jaké takové školy jsou? Vůči čemu se vymezují? Pro lepší uchopení textu, potažmo terénu, a jeho analýzu, pracuji s popsányými koncepty instituce, institucionalizace a legitimacy.<sup>16</sup> Díky těmto teoretickým

---

<sup>15</sup> Zakladatelé se mezi sebou seznámili na různých vzdělávacích programech zaměřených na vzdělávání dospělých nebo ve škole, kam společně chodily jejich děti.

<sup>16</sup> V jaké logice tyto koncepty rozvíjím a jak jim rozumím popisuji v podkapitole 1.3.2.

konceptům se podkrývají sociální konstrukce realit těchto aktérů a obohacují mé výzkumné otázky o teoretické přesahy terénu.

Text je dělen tematicky, ale je v něm také naznačená lineární linka postupu v čase. Příběh této kapitoly tak začíná počátečními důvody k založení vlastní školy a vede až k rozuzlení, které dalo vzniknout dvěma novým školám. I když primárně pracuji s výpověďmi a jednáním dospělých, vliv dětí a mladých lidí, pro které byla škola vytvořena, je neustále přítomný. Jsou to aktéři, kteří v této kapitole přímo nepromlouvají, ale dospělí jsou jimi a vztahem k nim ovlivňováni, zvažují jejich zájmy a někdy na základě dětských reakcí jednají.<sup>17</sup>

V kapitole jsem záměrně upozadila sebe sama. Své pozici v terénu, vztahu se svými výzkumnými partnery a způsobem práce jsem se věnovala blíže v první kapitole práce. Zde bych ráda nechala prostor lidem z Polodrahokamu s vědomím, že i má přítomnost mohla některé situace i bez mých přímých zásahů ovlivňovat. Tento způsob psaní jsem si vybrala proto, aby silněji vyzněla slova lidí v příběhu Polodrahokamu a nezanikla v mých osobních dojmech a prožitcích. Jsem si vědoma skutečnosti, že i přesto do příběhu školy může vstoupit má perspektiva společně s tím, že jsem to já, kdo příběh školy interpretuje a formuluje do textu.

---

<sup>17</sup> Pozice dětí, která ovlivňuje ostatní aktéry, aniž by promlouvaly, připomíná hřebenatky v práci *Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay* od Michaela Callona. Hřebenatky byli pro ostatní aktéry v síti vztahů velice zásadní. I když s ostatními aktéry nehovořily, svým chováním ovlivňovaly jednání okolních aktérů, kteří s nimi byli spojeni.

### 3.1. Chceme vlastní školu

V této části odpovídám na výzkumnou otázku: Proč takové *jiné školy* vznikají? Ukazují to na konkrétních důvodech, které vedly zakladatele Polodrahokamu tuto školu založit. Popisují zde prvotní fázi vytváření školy, která začíná motivacemi, zkušenostmi a ideály, které vedly zakladatele tuto školu založit. Příběhy, které popisují jako motivační prvky pro založení Polodrahokamu, jsou zároveň způsoby legitimizace nutnosti vzniku takové školy.

Polodrahokam měl být soukromou, *jinou školou*. Jeho zakladatelé se dali dohromady na základě společné vize založit školu, která se bude odlišovat od modelu školy, který vnímali jako mainstreamový. V jejich týmové spolupráci však hrálo roli také to, co mohou tomuto budoucímu projektu nabídnout např. vize, rodičovské zkušenosti, zkušenosti v řízení organizace, vzdělání, pedagogické zkušenosti i reputace, finanční kapitál, síť kontaktů a znalost sociálního života v místě, kde měla škola vzniknout.

Myšlenka založení Polodrahokamu se začala v každém z nich formovat už nějakou dobu před tím, než se zakladatelé a později i další *dospělí* v Polodrahokamu poprvé sešli, aby se všichni seznámili a postupně začali řešit reálné plány. Pro každého z nich, do chvíle jejich prvního společného setkání, začal příběh směřující k jejich škole již dříve v jiném časovém horizontu. Pro každého z nich začal na základě určitých situací, vlastních zkušeností, zjištění a přesvědčení, které je postupně dovedli k myšlence založit školu nebo se na něčem takovém podílet a podpořit to.

Prvotní příběh, zkušenost, o které většina z nich mluvila, se odvíjel od jejich role rodičů, jejich vlastních dětí a doby, kdy měly nastoupit povinnou školní docházku.

*„[...] pak ale po školce přišla škola, a to bylo úplně šílený. A tak jsme začali hledat, kde by mu bylo líp. Za jeho novou školou jsme se rozhodli dojíždět osmdesát kilometrů. To bylo opravdu hrozný. Pak jsem začala jezdit na semináře o tom, jak si vybrat školu pro sebe a své dítě a díky tomu a díky té synově nové škole, jsem se začala setkávat s lidmi, kteří nad zakládáním školy uvažovali. Pak jsem najednou slyšela, že ten zakládá, ten zakládá, ten zakládá.... Syna nevzali na druhý stupeň tam, kam bych chtěla. Věděla jsem, že ho do klasické základky nedám. A tak jsem se dostala do skupiny rodičů, kteří to měli stejně.“ (Výpověď matky zakladatelky)*

Pro tyto zakladatele – rodiče bylo podstatné, aby jejich děti chodily do školy rády, aby se tam těšily, aby na ně nikdo nekřičel, neubližoval jim a nezažívaly nespravedlnost. Popisovali, jak se jim v momentě, kdy dítě začalo chodit do *klasické školy*, začaly narušovat také vztahy v rodině. Školní příprava v podobě domácích úkolů z každého předmětu jim najednou ukrádala většinu času mimo školu a zaměstnání, který by mohli věnovat rodinným aktivitám, tak jako předtím. Nebyl to jenom čas dětí, ale také rodičů. Ti museli přinejmenším v několika prvních letech dětem pomáhat. Tak celá rodina najednou stála mezi několika prioritami: domácí přípravou dětí, koníčky a zájmy dítěte, jejich společně tráveným časem jako rodiny či odpočinkem po pracovním dni. To, co souviselo se školním vzděláváním jejich dítěte, bylo důležité, ale stejně tak i další aktivity, které zapadaly do jejich rodinného života. Tato situace, ve které nastával časový konflikt mezi mnoha prioritami, vytvářela v rodinách napjatou atmosféru. Zakladatelé chtěli školu, která by nepředepisovala program dítěte a jeho rodiny i mimo čas, který dítě ve škole tráví.

Mluvili také o absenci takzvaného *bezpečného prostředí* v klasických školách. To pro ně znamenalo, že dospělí (učitelé) budou dbát na sociální vztahy mezi dětmi a také mezi dětmi a učiteli. Například, že budou dětem pomáhat řešit a učit je řešit vzájemné konflikty. Také, že budou učitelé přistupovat k dětem jako k individualitám a respektovat jejich osobnosti bez snahy „*nacpat je do jedné formičky a vytvořit z nich stádo stejně poslušných a výkonných dětí*“.

*„U nás to bylo buď tahle škola nebo domácí vzdělávání. Mě prostě vztahy přijdou hrozně důležitý, pro mě je to vysoká priorita a my tu máme hodně možností, jak tyhle věci trénovat. Je tu mnohem víc lidí, se kterými se moje děti mohou potkat, než v domácím vzdělávání. Zároveň je tu možnost toho vzájemného učení mezi dětma, které v domácím vzdělávání jen se svýma dětma prostě nemá.“ (Výpověď matky zakladatelky)*

Další zakladatelé měli se svými dětmi zkušenosti z tak zvaného domácího vzdělávání:

*„[...] když se mnou moje děti byly doma, tak neměly kamarády a bylo pro nás těžký sehnat někoho, kdo má taky děti ve školním věku, s kým by ty naše děti mohli bejt. Protože ve všední den dopoledne, lidi odejdou z domovů a ty, když si o všední den dopoledne doma, tak seš jakoby pak izolovanej a nemáš se s kým sejít. Navíc i odpoledne je komplikovaný se s někým potkávat, protože odpoledne mají ty děti z té školy další úkoly a závazky, prostě omezení.“ (Výpověď matky zakladatelky)*

Tedy ve chvíli, kdy děti nechodily do školy, řešila rodina problém, jak potom mohou být v komunitě dalších dětí. Tato zakladatelka tedy viděla v založení Polodrahokamu příležitost, jak svým dětem dopřát sociální kontakty, kamarády a pestřejší zábavu než jen v rodině v rámci domácího vzdělávání.

Tyto osobní historie směřující k založení vlastní školy se začaly odvíjet od chvíle, kdy jejich děti dospěly do věku, kdy pro ně rodina musela zajistit státem ustanovenou povinnou školní docházku. Část z nich využila státem poskytované veřejné školy a někteří využili možnost individuálního domácího vzdělávání.<sup>18</sup> Přesto se od obou variant zajištění vzdělávání jejich dětí odvrátili a začali hledat jiné způsoby, jak školní docházku dětem zajistit.

Další příběhy směřující k založení vlastní školy se vztahovaly k profesnímu životu a touze „*vyzkoušet to jinak*“, „*chtít to dělat jinak*“, „*dělat to po svém*.“ Zakladatelé se opírali o osobní zkušenosti se vzděláváním dětí i dospělých, sledování situace školského vzdělávání v České republice i v zahraničí a o problematiku vzdělávání obecně.

*„[...] když jsem jezdila kdysi na letní tábory, viděla jsem, že se děti v těch celotáborových hrách vlastně učí, ale jinou formou než sedět v lavicích. Běhají po lese,*

---

<sup>18</sup> Vzdělávání, které se odehrává v domácím nebo komunitním prostředí, kdy za zajištění vzdělávání dítěte ve věku povinné školní docházky právně odpovídají rodiče dítěte. Oficiálně je dítě zapsáno pod určitou školou zařazenou v rejstříku škol, která v určených časových intervalech zajišťuje přezkušování dítěte ze znalostní a dovednostní udávaných RVP ZV. Více na <http://www.domaciskola.cz/> provozované Asociací pro domácí vzdělávání.

*něco spolu vymejší, baví se a zároveň se při tom učí. Viděla jsem tam, jak se dokážou při různých činnostech domlouvat a nadšeně pracovat pro společný cíl. Měla jsem takovou představu, aby ta škola fungovala taky jako ten letní tábor. Aby se tam tvořila dětská skupina, kde děti jsou nadšený, užívají si spousty činností, domlouvají se, něco společně tvoří pro společný cíl, a přitom tvoření se učí.” (Výpověď zakladatelky)*

Další hovoří o motivacích v kontextu nepříjemných zkušeností se školstvím a školami ať už během pedagogických studií, učitelského zaměstnání, nebo jen v kontextu vzpomínek na svá školní léta, která je vedla k myšlence „učit děti jinak“ a hledat jiné způsoby uplatnění svého pedagogického vzdělání, příležitosti, kde by mohli jako učitelé pracovat s dětmi v jiných podmínkách.

*„Nechci být ten učitel, který stojí před tabulí a všechno diriguje.... Chci, aby se děti cítily se mnou jako s učitelkou v bezpečí, aby se mě nebály svěřit své trable. Když přijdu do školy a s dětmi se zdravíme, vnímají, že jsem tam přišla, a to je úžasný, není to strojený.“ (Výpověď zakladatele)*

Všichni zakladatelé nebyli profesí pedagogové. Vnímali to však jako výhodu, která do skupiny přinese další úhly pohledu a pozitivní různorodost. Pro ně osobně byl Polodrahokam výzvou vnést do oblasti vzdělávání modely jednání, které znali jako úspěšné ve svých profesích.

*„Celý život se zabývám pracovní udržitelností výroby i spotřebou a konceptama, jak se vyvíjí byznys v týchle oblasti... Vidím v podnikání, u organizací, který jsou podle mě*

*momentálně v tom, co dělají v businessse nejefektivnější, jako velký potenciál k inspiraci pro nás v Polodrahokamu ... Všechny oblasti lidského života se rozvíjí, jen školství ne. Školy dělají jen nějaký kosmetický úpravy, ale vůbec to nejde do podstaty věci. To je důvod, proč jsem do založení školy šla, protože si myslím, že by měla být první a ne poslední.“ (Výpověď zakladatelky)*

Převládající názor, který podle zakladatelů z vysoké míry formoval jejich rozhodnutí založit Polodrahokam, bylo přesvědčení o nutné změně institucionálního vzdělávání. Další zaměstnanci Polodrahokamu o této nutnosti také často hovořili. Chtěli zkusit stát se její součástí i přesto, že to byl z jejich pohledu nový, nejistý, neznámý projekt, který ale zapadal do jejich přesvědčení o nutnosti změny ve vzdělávání.

*„Já jsem byl už dvacet let ve státním školství a x krát se stalo, že jsme si v té sborovně říkali, „tohle už nemůže fungovat, to se musí rozpadnout.“ Ale tak před osmi lety jsem zjistil, že ten státní školskej systém se nikdy nerozpadne, protože se do něj tankuje tolik peněz a na těch penězích je závislý tolik lidí, že si přece nepodřežou svou vlastní větev. Takže mě napadlo, že jediná cesta, jak se školství může změnit, je takový trochu navrtávání systému zespoda, a to už se děje. Vzniká hromada soukromých škol, které budou tomu státu odsávat děti...“ (Výpověď zakladatele)*

Podle nich školské vzdělávání, jako snad jedno z mála oblastí lidského života, „zamrzlo“ a nikam se nevyvíjí a kromě „kosmetických změn“ se nijak výrazně neproměňuje. To vnímali jako alarmující skutečnost pro společnost, jejíž svět je

v pohybu, neustále se proměňuje a inovuje.

*„Pro mě ta stará klasická škola končí, stejně jako končí starý paradigma. Dřív bylo potřeba mít někoho, kdo bude vykonávat příkazy a nebude mít vlastní potřeby. A stará škola tomu sloužila a dodneška funguje perfektně pro účely byrokracie v administrativě i ve výrobě. Paradigma se ale proměňuje, je to vidět na trhu práce, zaměstnavatelé i zaměstnanci chtějí víc autonomie, chtějí to samořízení. Lidé chtějí dělat to, co jim dává, smysl, být v kolektivu, který je postavený na kvalitní bázi – je otevřený. Je to to, co v těch hierarchických organizacích není, kde vás nutí dělat to, co vám nedává smysl, kde vás nutí být ve stálé přetvářce.“ (Výpověď zakladatelky)*

Někteří ze zakladatelů i učitelů predikovali změnu v oblasti trhu práce, který se podle nich mění a bude v budoucnu hledat zaměstnance jiných kvalit než těch, které podle nich podporují dnešní klasické školy – poslušnost, plnění zadání v rámci svého firemního postu, čekání na zadání, opakování pracovních algoritmů... Podle nich se také může stát, že tito lidé nebudou moci najít pracovní uplatnění, což povede k velkým sociálním rozdílům a problémům. Z takové *jiné školy* ale budou podle nich vycházet lidé, kteří budou mít ony žádané kompetence – budou vědět, co chtějí dělat, proč to chtějí dělat, budou tvůrčí, kreativní, budou schopni vidět své využití, budou chtít pracovat mezi lidmi, kteří to mají podobně.

*„Pokud to bude v budoucnu tak, jak si myslím, budou lidi vycházející z takových škol, jako bude ta naše, ve výhodě. Ale v tuhle chvíli nikdo z nás nevíme, jaká budoucnost to skutečně bude. Proto si myslím, že by měla být fantazie pro co největší pluralitu*

*možností vzdělávání. Klidně od té nejtradičnější školy dál, ale nechal bych to rozhodovat děti, a ne tolik jejich rodiče, protože ty děti budou tu budoucnost žít.“*

*(Výpověď zakladatele)*

Mezi všemi dospělými v Polodrahokamu byla jasná shoda v tom, že takových škol a vzdělávacích komunit přibývá. Podle nich je to důsledek společenského hladu po změně ve vzdělávání, po větší svobodě a různorodé nabídce vzdělávacích programů.

*„Ty lidi, kteří dávají dnes své děti do školy, už nezažili totalitu. Tihle rodiče už v drtivé většině nechtějí své děti dávat do školy, která jim říká: Ted' sed'! Ted' piš! Ted' dělej tohle a neptej se proč! Ted' jsou rodiče prvňáčků lidi, kteří ty své děti už nechtěj nechat dirigovat a chtějí pro ně taky svobodu myšlení ve škole a ta tam není, proto je taková poptávka po alternativách. Já jsem dvacet let žila v době, která nedovolovala lidem brát život do svých rukou. Tihle lidi to už téměř nezažili, když se jim tahle škola nelíbí, tak jí prostě nechtějí a udělají si jinou nebo hledají jinou. Prostě, když mi tenhle chleba nechutná, tak si půjdu koupit jinej.“ (Výpověď zakladatelky)*

Tyto osobní příběhy zakladatelů jsou odpovědí na otázku, co je vedlo k myšlence založení školy. Odpovídají také na výzkumnou otázku: Proč takové školy vznikají? Z odpovědí vyplývá, že důvody, o kterých tito lidé mluví, se týkají jejich nespokojenosti ve vzdělávacích možnostech primárních škol z pozice rodičů a učitelů. Z pozice rodičů byli nespokojeni s přístupem k jejich dětem, a tedy i k celé jejich rodině. Z pozice učitelů byli nespokojeni s rolí učitele a možnostmi, které jim ve státním školství byly poskytovány. Jejich další důvody byly spojeny s vírou, že je

v rámci pozitivní budoucnosti společnosti potřebné, aby se začalo vzdělávat jinak, než jak to znali ze svých osobních zkušeností nebo přeneseně ze zkušeností svých dětí. Tuto víru zakládali na svých předpokladech objektivizovaných důkazy z jiných institucionálních oblastí či interpretacemi historického vývoje vzdělávání a naší společnosti.

Vznik a existenci Polodrahokamu zakladatelé legitimizovali prostřednictvím svých předchozích zkušeností. Legitimizovali ho jednak pro obecnost uvnitř týmu realizátorů, ale také ven k potencionálnímu posluchačstvu, rodičům, dalším učitelům, zájemcům o jiné způsoby vzdělávání. Tímto způsobem zároveň probíhala také legitimizace jejich role jakožto zakladatelů. Díky svým zkušenostem rodičů, učitelů, ale také vizionářů znali důvody, proč takovou školu založit a jaká by taková škola měla být.

### **3.2. Jaká by naše škola měla být?**

V této kapitole ukazují, jak měla škola v představách týmu realizátorů vypadat a co jim pomáhalo při formulaci této představy. Tím zde odpovídám na výzkumnou otázku: Jakým způsobem se může *jiná škola* vymezovat?

Cílem týmu realizátorů bylo vytvořit školu, která bude alternativou vůči školám státním. Ať už samotní zakladatelé nebo další zaměstnanci, všichni se do určité míry vůči *státním, klasickým, běžným, standardním* školám vymezovali. Školám, ve kterých podle nich převažují do velké míry autoritativně řízené školské programy.

*„Kde se střídají hodiny v rozvrhu, kde jsou děti známkovány a kde učitel vede to, co dítě má dělat podle nějakých jednotných učebnic a rozvrhu.“ (Výpověď realizátora z týmu)*

Bylo to vodítko k jejich vzájemnému porozumění, skutečnost, na které se setkávali. Zároveň jim jejich představa toho, jaké *klasické školy* jsou, představa, vůči které se chtěli vymezit, pomáhala definovat to, jakou školu oni sami chtějí.

*„V klasické škole je takový hodně tabulkový, co, kdy, kde. Přesně po týdnu rozdělené učivo. Potom to známkování. Je tam hodně takových mantinelů. Člověk je svázaný vším možným, co musí. Tady jsem svázaná jen tím, co za těch pět let děti mají umět nebo čím si mají projít. To je fajn, protože je jedno, jestli se to naučí v první, ve druhé nebo ve třetí třídě a jak je to budeme učit. Nejsme úplně svobodný, ale v něčem je to na nás.“*  
(Výpověď jedné z realizátorek)

Jejich vymezování se vůči představě o mainstreamovém školském vzdělávání byl dalším prostředkem legitimizace existence Polodrahokamu. Dovnitř do týmu realizátorů, ale i ven k dalšímu publiku. Zároveň se toto vymezování stalo dalším vodítkem institucionalizace Polodrahokamu. Vytvořeného na základě toho, jak si svou školu nepřestavovali. Společný „jazyk“ vymezování byl vystavěn na přesvědčení, že tento typ veřejného autoritativního vzdělávání, všichni do určité míry známe, protože jsme do takového typu základní školy téměř všichni ve svém dětství chodili. Na jeho základech se legitimizovalo jiné jednání a hodnoty, které měly být součástí instituce Polodrahokamu.

Na práci většiny veřejných škol kritizovali zvláště několik oblastí: materiální a sociální prostředí školy, obsah vzdělávání, metody a způsoby, jakým se obsahy žákům předávají.

Za materiální prostředí je považováno například uspořádání lavic, materiální vybavení a jeho dostupnost žákům. Zakladatelé chtěli, aby se v prostředí školy všichni cítili příjemně, aby zajišťovalo potřeby těch, kteří v něm tráví svůj čas. Chtěli, aby bylo co nejlépe přizpůsobeno potřebám vzdělávání pro práci jednotlivců i skupin dětí. Představovali si prostředí, ve kterém bude připraveno vše potřebné pro určité činnosti tak, aby děti měly svobodný přístup k tomu, co chtějí dělat. V jejich představách neměli být lavice se židlemi a tabule dominantou třídy. V představách týmu zakladatelů mělo vzdělávání probíhat dynamicky, děti neměly prosedět většinu dne v lavicích nad stejnými učebnicemi a sešity. Realizační tým školy o prostorovém uspořádání přemýšlel také tak, že není pevně dané a neměnné. Chtěli, aby se na rozhodování o prostoru a materiálním vybavení podílely také děti, podle toho, co ony samy by ve škole potřebovaly a chtěly mít.

Zakladatelé i další dospělí z realizačního týmu kritizovali klasické školy v tom, že se v nich věnuje málo pozornosti vztahům v rámci komunity školy. Realizační tým však vztahy mezi aktéry ve škole – učiteli, dětmi a rodiči považoval za velice důležitý prvek v procesu vzdělávání, stejně jako v jakýchkoli jiných životních situacích. Někteří z týmu viděli péči o vztahy a komunikaci jako jednu z nejzásadnějších úloh Polodrahokamu. Bylo pro ně opravdu důležité, aby se děti setkávaly s ostatními dětmi různého věku i zkušeností. Aby měly možnost vyjadřovat své názory, diskutovat s druhými, vyjednávat a hledat řešení. Považovali za nezbytné, aby se dospělí v prostředí Polodrahokamu tématu vztahů věnovali, pomáhali dětem předcházet konfliktům, řešit různé vztahové situace, podporovali je ve vyjadřování a komunikaci.

Představa o materiálním a sociálním prostředí školy vycházela z přesvědčení, že pokud se člověk někde cítí nepohodlně, v ohrožení, bojí se nebo má spolupracovat

s lidmi, se kterými je v konfliktu, pak se nemůže koncentrovat, nemá chuť se učit a objevovat něco nového.

*„Myslím, že ve většinový škole je hrozně složité se věnovat vztahům mezi dětmi a tomu sociálnímu. Protože je na tebe, jako učitele, neustále vyvíjen tlak, abys to a to děti naučil. Na učitele i děti je vyvíjen tlak vedením školy i rodiči. A k tomu jsou všechny děti stejně staré, všechny se porovnávají. V takovém prostředí potom ty vztahy nejsou normální, nejsou přirozený.“ (Výpověď realizátorky)*

Po obsahové a metodické stránce kritizovali lidé z týmu realizátorů na státních školách zvýšený důraz na faktické údaje z konkrétních oborů, které se musí děti naučit v míře, jakou učitel určí. A také to, jakými způsoby je tento obsah předáván a kontrolováno jeho naučení.

*„Myslím, že hlavní myšlenka klasický základky byla zkoušet dětem ukázat co nejvíc, ať si vyberou. Ale zvrhlo se to do toho, že se děti musí učit všechno. Kdyby to bylo formou, přičuchni k tomu, uvidíš, tak by to asi bylo mnohem zajímavější.“ (Výpověď realizátorky)*

Realizátoři kritizovali autoritativnost učitelů, převažující frontální výuku ve věkově homogenních třídách, většinový motivační model cukru a biče v podobě známkování, střídání vzdělávacích témat (předmětů) po 45 minutách, absenci vedení dětí k sebereflexi, nezájem ze strany dospělých účastníků o podporu diskuse a

kritického myšlení.

*„Vztahy mezi učiteli, mezi dětmi, mezi dětmi učiteli a rodiči, to je to důležité. To je to nejdůležitější v celé škole a to v jakýkoli škole. Učitel má přes vztah, který k němu děti mají, v nich budovat vztah k učení. Takže povinností učitele je, aby ho děti milovaly, protože pak budou milovat i to, co jim přináší a zprostředkovává.“ (Výpověď realizátorky)*

Považovali za důležité podporovat různé způsoby práce s informacemi, jejich vyhledávání, analyzování, prezentování. Lidi z týmu Polodrahokamu chtěli, aby děti měly ve svém vzdělávání prostor pro volné vybírání témat, kterým se chtějí věnovat. Chtěli podporovat dovednosti - tzv. kompetence, které děti mohou využít v procesu učení k tématu a zájmu, který si vyberou.

*„My nikdo nevíme, kam se ty děti budou ubírat. Pamatuji si, jak nás strašně směřovali: Tohle se nauč, bez toho nemůžeš žít! My jsme se to naučili a teď zjišťujeme, že bez toho můžeme žít. Nemůžeme vědět, co děti budou pro svůj budoucí život potřebovat, takže na prvním stupni je naučme pracovat s informacemi, číst, psát, základní počítání, spolupracovat, komunikovat a na druhém stupni je nechme, ať to dělají po svém.“ (Výpověď zakladatelky)*

Zakladatelé zmiňují jako zásadní především dovednosti, které jsou uvedeny v RVP ZV jako *klíčové kompetence*,<sup>19</sup> a které by žáci na konci základního vzdělávání měli ovládat: kompetence k učení, komunikativní kompetence, kompetence k řešení problémů, sociální a personální, občanské kompetence a kompetence pracovní (MŠMT, 2016: 10-13). Tyto kompetence jsou podle nich ve státních základních školách často opomíjeny a „*takzvaně na ně není čas*,” i když by podle RVP ZV měly prostupovat celým vzděláváním od prvního do devátého ročníku povinné školní docházky.

*„Veřejný školy deklarují, že podporují kompetence, ale v podstatě je nepodporují, děti se tam neučí samostatně komunikovat, neučí se obhájit svůj názor, to jsou kompetence, které se tam neprovozují, ale za to se do dětí cpe spousta akademických informací, i když je přece ani všechny nemusí mít v hlavě. Nám jde hlavně o ty kompetence a myslím, že rodiče tohle oceňují.“ (Výpověď zakladatele)*

V této podkapitole jsou popsány vodítka institucionalizace Polodrahokamu. To jak si svou školu zakladatelé představovali. Jejich vizí byla škola s menší formálností, kde učitelé ani žáci nejsou limitováni řadou pravidel pro způsob vzdělávání, jeho monitorování a hodnocení. Přáli si ve své škole volnější hierarchickou strukturu, která

---

<sup>19</sup> "Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti" (MŠMT 2016: 10).

by navodila lepší atmosféru pro vzájemnou komunikaci. Chtěli v Polodrahokamu jednat s dětmi jako rovný s rovným, diskutovat a uplatňovat konsenzuální principy jednání. Přáli si, aby měli všichni včetně dětí v Polodrahokamu volnost pohybu a mohli pracovat a vzdělávat se na jakémkoli místě, kde jim to bude ve škole příjemné. Chtěli dětem dávat možnost výběru ve způsobu a tematickém směru jejich vzdělávání. Svou roli v jejich představách, jaký by Polodrahokam jako instituce měl být, hrál také diskurz *vzděláváním ke štěstí*, který jsem blíže popisovala v druhé kapitole práce. Lidé z Polodrahokamu zastávali rétoriku *rozvolňování*. Podle nich byl právě tento způsob tím, který dopomůže dětem na cestě k jejich štěstí. Bude tím, který je bude připravovat do života, protože už ve škole najdou to, v čem jsou dobří, co chtějí dělat a dál v životě rozvíjet.

### **3.3. Soukromá škola jako strategie mezi státem a komunitou**

Polodrahokam jako čerstvě vznikající vzdělávací instituce byl povinen si zvolit, jakým typem vzdělávací instituce se stane v rámci státního vzdělávacího systému. Tento typ měl být jeho formální podobou v rámci této meta-instituce dohlížející na vzdělávací instituce ve společnosti. Do této formální podoby se pak měl Polodrahokam institucionalizovat. Zakladatelé měli možnost zvolit si, zda se stanou formálně školou sdruženou, soukromou, nebo se pokusí Polodrahokam institucionalizovat jako státní školu či odloučené pracoviště nějaké již existující státní školy. V této podkapitole popisují, jakou strategii institucionalizace lidé z Polodrahokamu zvolili. Jakým formálním typem instituce se stali a proč. Touto podkapitolou se tak opět věnuji výzkumné otázce: Jaké tyto *jiné školy* jsou? V tomto konkrétním případě jaká byla škola Polodrahokam.

Varianta *komunitní* neboli *sdrúžené školy*<sup>20</sup> je jednou ze strategií rodičů, kteří se rozhodnou vytvořit jinou formu vzdělávání než tu, která je jim nabízena veřejnými školami. Zákonně je taková možnost formy vzdělávání opřena o možnost *individuálního* neboli *domácího vzdělávání* (Školský zákon 2004: §41). Často ji vyhledávají rodiče, kteří chtějí své děti vzdělávat v individuálním programu, ale zároveň jim chtějí poskytnout možnost vzdělávání mezi dalšími dětmi. V takto vytvořených vzdělávacích komunitách se rodiče ve vzdělávání dětí střídají nebo si najímají někoho dalšího jako učitele. Děti jsou registrované ve škole zapsané ve školském rejstříku, která je přijme do režimu individuálního vzdělávání. Zodpovědnost za jejich vzdělávání tedy mají zákonní zástupci – rodiče, kteří ve spolupráci se školou (pověřeným učitelem) pro práci s dítětem sestaví individuální vzdělávací plán, který vychází ze školního vzdělávacího programu dané školy a z RVP ZV. Do školy, kde je tedy dítě zapsáno, dochází v pravidelných intervalech na přezkušování, ke konzultacím a popřípadě se účastní i některých školních aktivit. Sdrúžené školy zakládají pod hlavičkou rodičovských iniciativ často sami rodiče pro své vlastní děti. Z některých takto vytvořených škol se po čase stávají školy soukromé. Záběr takové školy se pak začíná rozšiřovat od dětí zakládajících rodičů o další vnější zájemce.

---

<sup>20</sup> Organizace Unie center zaměřená na podporu místních komunit a rodičovských aktivit se pokouší ve veřejném i v legislativním prostoru zavést pro tuto formu vzdělávání pojem *komunitní individuální vzdělávání* (KIV). Takový pojem by měl podle nich lépe postihnout význam toho, že jde o formu vzdělávání probíhajícího v komunitě dětí i dospělých, které je postaveno ukotveno v legislativě o individuálním vzdělávání - § 41 Školského zákona (Křístek, 2012).

Zakladatelé Polodrahokamu však variantou založit společně sdruženou školu začít nechtěli. Nechtěli školu pouze pro své děti, ale i pro další zájemce. Nechtěli, aby se stala školou, do které budou sice děti docházet, ale oficiálně budou muset být zapsány v programu individuálního vzdělávání na jiné škole, která by byla zapsána v rejstříku škol. Stali by se tak více místem, které by plnilo zadání buď rodičů, kteří jsou v individuálním programu zodpovědní za vzdělávání dítěte nebo vzdělávacího programu školy, kde by bylo dítě zapsáno.

Část zakladatelů se řadu let profesně zaměřovala na vzdělávání. Vyučovali ve školách, účastnili se programů zaměřených na metodiky, přístupy, obsahy, legislativu i obecné koncepce vzdělávání, dlouhodobě situaci okolo vzdělávání sledovali, angažovali se v osvětových programech týkající se vzdělávání. Viděli realizaci jejich soukromé školy jako něco, k čemu během svého kariérního života směřovali. Mluvili o realizaci své soukromé školy jako o projektu, který chtěli realizovat i pro sebe. Sami si chtěli vytvořit pracovní místo podle svých představ v oblasti, která jim dává smysl a mohou se v ní realizovat.

*„Já už jsem to měla jako svůj dlouhodobý sen, být ředitelka kvalitní školy, která bude prostě vyhlášená. A před pěti lety jsem cítila, že už bych to chtěla, ale chyběla mi ta podnikatelská odvaha, že na to nejsem sama, že to mohu s někým sdílet. (Výpověď zakladatelky)*

Zakladatelé a realizátoři mluvili o své angažovanosti na úrovni státního školství jako o cestě ke zkvalitnění vzdělávání, které je přístupné všem dětem bez rozdílu. Během svých profesních zkušeností si však přicházeli na to, že změny ve státním

školství jsou zdlouhavé a bylo pro ně velice náročné je ve své praxi prosazovat, ať už na osobní úrovni se svými kolegy, rodiči a řediteli škol, nebo v komunikaci s obcemi jako zřizovateli veřejných škol.

Pro lidi z Polodrahokamu, kteří se svojí profesí specializovali do vzdělávacího prostředí, to znamenalo posun od státní sféry do sféry soukromé. Od zaměstnání v soukromé škole si slibovali, že už nebudou muset svůj způsob pedagogické práce neustále legitimizovat před obecnstvem školy, jak tomu bylo, když pracovali ve státní sféře. Od této změny školského sektoru si slibovali kvalitativní posun v jejich profesionalizaci, který by obnášel svobodnější možnosti realizace v jejich profesi a s ním spojené uspokojení ze své činnosti.

Další důvody, proč zakladatelé nechtěli, aby se Polodrahokam stal školou veřejnou bylo napojení na vedení obce, tedy další instituci vůči, které by se musel legitimizovat a ospravedlňovat svou existenci:

*„Když bychom chtěli být školou státní, tak by nás defakto musela zřídit obec. Musela by tak podpořit to, aby byl program školy takový, jaký chceme, a to je neslučitelné, protože úředníci na obci většinou nemají představu o tom, jaké jsou školní programy, jaké jsou možnosti, ani je to nezajímá. Oni vidí hlavně problematiku financování škol ve své obci, to je jejich kritériem pro to, jestli něco takového chtějí a jestli se jim to v obci hodí.“*

*(Výpověď zakladatele)*

Zástupci obcí v oblasti, kde chtěli zakladatelé Polodrahokam otevřít, neměli podle zakladatelů zájem na zřízení takové státní školy. Ani zakladatelé o otevření Polodrahokamu v režimu veřejné školy zřizované obcí na základě svých dřívějších

zkušeností v oblasti školství neměli zájem.

*„Dělala jsem to dřív. Chtěla jsem učit ve státní škole a vždycky jsem podporovala změny ve státním školství. Ale už mám zkušeností s tím, že do jiného – alternativního způsobu učení v tak zvané klasické škole se musí dávat stále hodně energie - do obhajování mezi ostatními kolegy, před vedením školy, před rodiči dětí.“ (výpověď zakladatelky)*

Zakladatelé se také obávali, že by škola byla ovlivněna názory zastupitelů obce a regionální politikou.

*„Já bych do konkurzu na ředitele veřejné školy nikdy nešla. Jako ředitel takové školy mám velmi omezený manévrovací prostor, neustálou kontrolu a zodpovídání se ze všech stran. Obec nebo kraj jako zřizovatel mě pak může kdykoli a za cokoli odvolat, když bude potřebovat. Nebo si představ, že bys tam šest let něco budovala a pak ředitelský konkurz a konec. U soukromé školy jsi zřizovatelem ty sama a můžeš tu loďku veslovat, tam, kam ty uznáš za vhodné, za což si také sama zodpovídáš.“ (Výpověď zakladatelky)*

Varianta založit školu soukromou se zakladatelům jevila jako nejlepší formální ukotvení jejich školy. Po naplnění státních požadavků musel být Polodrahokam zařazen do rejstříku škol což znamenalo, že bude školským zařízením poskytující povinnou školní docházku a bude mít možnost čerpat státní příspěvek. Zároveň si ale jako škola

zřizovaná soukromým subjektem mohla udržet mnohem větší míru autonomie než jako škola veřejná.

V celostním obrazu vzdělávání v České republice přemýšleli zakladatelé o existenci jejich soukromé školy jako o další pozitivní ukázce, reprezentativním vzorku, který bude dokazovat možnost jiného vzdělávání. Chtěli ukázat, že škola může vypadat jinak než klasická škola, aniž by to bylo v rozporu s požadavky státu deklarovanými ve školském zákoně a RVP ZV.

*„Chtěli jsme dokázat, že i v běžném státním systému může škola, kterou jsme chtěli, existovat a má tam své místo, modelově i jako inspirace pro ostatní.“ (výpověď zakladatele)*

Vnímali Polodrahokam jako součást diskuse o změnách ve vzdělávání, do níž existencí svojí školy budou přispívat.

*„Je potřeba tlačit na změny ve školství na vícero úrovních. Přes veřejnou a odbornou diskusi o vzdělávání, která se vede na úrovni státních a neziskových organizací. Myslím tím ty, co dělají například vzdělávací programy pro učitele, rodiče, studenty a tak, sdružují se do platforem, které pak vedou dialog s MŠMT. No a taky přes to, že existují pozitivní příklady. Tyhle realizované jiné školy jsou vlastně důkazem, že to jde i takhle.“ (Výpověď zakladatelky)*

Touto institucionalizací na školu soukromou se Polodrahokam připojil k dalším soukromým školám, které přispívaly k privatizaci vzdělávání. Tedy podpory jevu postupného přesouvání vzdělávání ze sféry státní do sféry soukromé. Paradoxní však

v tomto případě bylo, že aktéři z Polodrahokamu o svém působení hovořili jako o hnutí zespoda – jako o situaci, kdy rodiče a učitelé vytvářejí svou nespokojeností a strategiemi jednání tlak na změny ve vzdělávacím systému. Podle nich byl přesun institucionálního vzdělávání ze státní sféry do sféry soukromé jedinou možností, jak zajistit flexibilitu a rychlejší změny v oblasti vzdělávání. Zůstává otázkou, do jaké míry by mohl Polodrahokam z pozice soukromé školy vytvářet tlak na změnu ve státním školství a do jaké míry se naopak více vzdalovat od veřejné diskuse o vzdělávání ve státním měřítku. Do jaké míry se tak Polodrahokam stal pouze separovaným poskytovatelem podobné vzdělávací služby, ovšem pouze pro určitý okruh zájemců?

### **3.4. Státní požadavky a Polodrahokam**

Rozhodnutí zakladatelů institucionalizovat se jako soukromá škola zavazovalo Polodrahokam splňovat normativní požadavky, které státní vzdělávací systém na soukromých školách požadoval, a tak se legitimizovat jako tento typ vzdělávací instituce. V následující podkapitole popisují tyto legitimizační požadavky. Tyto požadavky museli lidé z Polodrahokamu splnit, pokud chtěli Polodrahokam ve státním vzdělávacím systému legitimizován jako soukromou školu poskytující povinnou školní docházku.

Požadavky státního vzdělávacího systému hrály roli na mnoha úrovních procesu zakládání Polodrahokamu. Pokud jej chtěli zakladatelé legitimizovat jako vzdělávací instituci zařazenou do rejstříku škol v České republice a díky tomu poskytovat povinnou školní docházku, museli přistoupit na podmínky, které stát ustanovil jako nezbytné pro zřízení základní školy. Mnoho požadavků bylo pro zakladatele překvapivých, zarážejících a někdy i v rozporu s jejich představami o tom, jaký by měl Polodrahokam

být. Přesto byli pevně přesvědčeni o tom, že chtějí, aby Polodrahokam povinnou školní docházku mohl poskytovat.

Zakladatelé se nad přípravou Polodrahokamu scházeli dva roky. Za tuto dobu, která byla limitovaná tím, kdy děti několika z nich měly nastoupit povinnou školní docházku, pracovali na oficiální legitimizaci do vzdělávacího systému. Bylo nutné, aby založili společnost s ručením omezeným a stali se tak právnickou osobou, zřizovatelem školy, který mohl zažádat MŠMT o zařazení školy do rejstříku. Další požadavky se týkaly prostorového, materiálního, personálního i organizačního procesu vytváření Polodrahokamu.

Na úrovni personální, musel podle požadavků na MŠMT rejstříkovou školu řídit ředitel s kvalifikací a pedagogickou praxí podle zákona o pedagogických pracovnících. Tuto roli převzala jedna ze zakladatelek. Institucionalizace Polodrahokamu v rámci vzdělávacího systému tak obnášela i vytvoření určitých rolí, které budou naplňovat stanovený druh jednání. Role ředitelky obnášela garantování řádného institucionalizování této soukromé školy, za kterou nesla právní odpovědnost. Institucionalizace obnášela i vytvoření rolí učitelů, kteří museli splňovat profesionální nároky a zároveň, stejně jako ředitel, naplňovat své role specifickým způsobem chování a jednání. Proto zakladatelé hledali další osoby, které by se s nimi podíleli na každodenním zajištění provozu školy. Podle požadavků vzdělávacího systému měli mít pedagogické vzdělání pro první i druhý stupeň ZŠ a v rámci školy poskytovat dětem vzdělávací obsahy dané dokumentem RVP ZV státního systému vzdělávání.

Další požadavky MŠMT na školy žádající o zařazení do sítě škol byly směřovány na zajištění stravování, na ochranu veřejného zdraví či zajištění vhodných prostor pro vzdělávací účely, které posuzoval stavební úřad a hygienická stanice podle

norem za tímto účelem vytvořených a které musely školy žádající o zařazení do rejstříku škol dodržet.

Jedním z problémů, které zakladatelé Polodrahokamu řešili, bylo nalezení vhodného prostorového zázemí. Na jedné straně byly představy jednotlivých zakladatelů o tom, jaké by takové místo mělo být, na straně druhé státní požadavky na to, kde se škola smí nacházet, jaké by mělo být prostorové vybavení pro naplnění státních nároků na ochranu veřejného zdraví. Někteří ze zakladatelů byli upřímně těmito požadavky překvapeni:

*„Přicházeli jsme na spoustu limitů, o kterých jsme netušili. Aby ta budova byla schválitelná hygienou a hasiči, musela mít náležité parametry, územní plán. Například zóna, ve který dům je, protože pokud je v obytné zóně, tak se škola z domu může udělat jen z padesáti procent jeho plochy. A tím odpadla řada nemovitostí, které jsme nacházeli.“ (Výpověď zakladatelky)*

Najít průsečík státních požadavků a představ zakladatelů v místní nabídce budov k pronájmu pro ně nebylo vůbec snadné. Zakladatelům už nezbývalo mnoho času do data odevzdání dokumentů nutných pro zařazení školy do rejstříku, a tak se rozhodli pro budovu, která sice nebyla podle jejich snových představ, ale zdála se jim pro začínající projekt školy nej přijatelnější. Čtyři místnosti, které mohly podle státních požadavků jmenovat na jídelnu, družinu a místnosti pro výuku a menší zahrada. Bylo však nezbytné je doplnit o vnitřní vybavení, další toalety a umělé osvětlení, aby interiér splňoval normu o pracovních veřejných prostorách.

Kromě požadavků na prostor, zajištění personálu a stravování museli zakladatelé s učiteli vytvořit pro Polodrahokam jeho školní vzdělávací program, vypracovaný na základě RVP ZV. Tento státní dokument ustanovuje nezbytné mezníky pro obsah vzdělávání v základních školách a tím se snaží vytvořit standard, který by měly všechny školy poskytující povinnou školní docházku naplnit. Realizační tým tak musel obsáhnout znalost formálních požadavků pro založení a vedení školy, pedagogické know-how zahrnující určitou představu o koncepci budoucího vzdělávání v jejich škole, která byla následně popsána v jejich školním vzdělávacím programu, ale také museli disponovat finančním vkladem na počáteční výdaje ve škole a kontakty na další lidi, kteří hledají takovou *jinou školu*.

Z tohoto popisu je zřejmé, že některé požadavky státního vzdělávacího systému limitovaly vlastní představy zakladatelů o Polodrahokamu. Postupně se ukazovalo, že se státními požadavky a představami lidí z Polodrahokamu rozcházejí i v dalších oblastech než jen v prostorovém zázemí školy. Realizátoři se tak dostávali do situace, kdy museli vytvářet kompromisy mezi tím, jakou chtěli svou školu mít a tím, jaká měla být, pokud ji chtěli zařadit do rejstříku škol a poskytovat povinnou školní docházku. Tedy jazykem Bergera a Luckmanna: realizátoři školy se dostávali do konfliktu s tím, jak měli institucionalizovat Polodrahokam podle požadavků vzdělávacího systému a tím, jakou instituci chtěli oni sami.

### **3.5. Rodiče z Polodrahokamu**

Zakladatelé od prvních společných schůzek hovořili o tom, že nechtějí školu pouze pro své děti. Setkávali se s dalšími lidmi, kteří sdíleli jejich zkušenosti, ale také názory na vzdělávání v české společnosti. Tímto způsobem vytvářeli síť kontaktů a podpůrnou sílu

pro vznik této školy. Proto patří rodičům z Polodrahokamu místo i v mé práci. Stali se dalšími aktéry, kteří Polodrahokam institucionalizovali a legitimizovali. Měli své slovo v diskusi, jaký by Polodrahokam měl být. Kromě toho svými příběhy přispěli k odpovědi na mou výzkumnou otázku: Proč tyto školy vznikají?

Rodiče, kteří zvažovali, že by jejich dítě od nového školního roku chodilo do čerstvě vznikajícího Polodrahokamu, měli možnost setkat se před zápisem dítěte do této školy se zakladateli na několika informačních schůzkách. Po uzavření nájemní smlouvy a nezbytných interiérových úpravách byli rodiče pozváni do budoucích prostor školy. Ve stanovených dnech mohl kdokoli z nich přijít a pomoci se závěrečným úklidem prostor nebo jeho vybavováním. Někteří přišli spíše jen nakouknout, jiní se domluvili s dalšími rodinami a pojali to jako společné pracovní odpoledne. Děti prolézaly budovu od zahrady až po půdu, rodiče si povídali u mytí oken, sestavování a natírání nábytku. Všichni se pak sešli ke společnému obědu. Byli rádi, že se do prostor Polodrahokamu mohli přijít podívat ještě před oficiálním otevřením, pomoci tu s něčím a tak se lépe seznámit s lidmi i prostředím, které jej bude tvořit.

*„Jsem ráda, že tu můžu s něčím pomoci. Ráda chodím na takové komunitní akce a tady to je ještě lepší, protože to děláme pro naše děti. Taky to tu můžem trochu líp omrknout.“ (Výpověď matky)*

Rodiče byli plni očekávání. Navzájem si vyprávěli o svých dětech, o důvodech, které je vedly k uvažování nad touto školou pro jejich dítě. Kromě sedmi dětí, které měly oficiálně nastoupit povinnou školní docházku do prvního ročníku, měly do školy přijít děti také do vyšších ročníků základní školy. Některé děti byly předtím vedeny

v individuálním vzdělávání. Většina jich však přecházela z jiných škol. Právě předchozí školní zkušenosti dětí a jejich rodičů byly často důvodem, proč se rozhodli přijít právě sem.

Rodiče hovořili o svých zkušenostech se školou s učiteli. Popisovali situace, kdy se jejich děti do školy jako „budoucí prvňáčci“ moc těšily, ale po prvních týdnech se najednou těšit přestaly.

*„Nejstarší dcera chodí do sousední vesnice. Je to klasická škola, je tam, až na ty úkoly, moc spokojená. Má výbornou učitelku, takovou nadšenou a moc milou, takovou srdcařku. Ale syn by měl v první třídě takovou, která by mu moc neseďla. Ty další školy ve městě jsou takový kolosy, navíc by tam Kuba nikoho z dětí neznal.“ (Výpověď matky)*

*„Náš syn chodil od první do druhé do senzační třídy. Učitelka s mina jezdila na spoustu akcí, dělali různé projekty a tak. Byli jsme fakt spokojení. Pak ale šla na mateřskou a místo ní nastoupila nová učitelka, která neměla žádnou praxi, přišla tam rovnou po škole. K tomu tam ještě přišlo hodně dětí se speciálními potřebami, měli tam asistenty, ale stejně, syn se začal nudit. Přestali jezdit na veškerý akce, učitelka to nezvládala. Výhodou ale bylo, že i když to byla normální státní škola, měli od každého ročníku jen jednu třídu. Všichni učitelé se navzájem dobře znali a znali i ty děti, nemohla tam být přehlížena jakákoli šikana nebo vůbec vzniknout.“ (Výpověď matky)*

*„ [...] My jsme se s Alčou museli od čtvrtý doma fakt učit a od šestky měla i doučování. Jeli ve škole hrozně rychle, vůbec to nestíhala. Naše starší chodí na gympl, ale ta je úplně jiná než Alenka. Ona se vždycky uměla šrotit, má na to prostě hlavu, ale Alča*

*potřebuje ten prožitek. Má svoje tancování, divadlo a filmy, pořád jí někam vozím na kroužky.“ (Výpověď matky)*

V příběžích rodin se mísily zkušenosti s učiteli a učitelkami se vztahy ve třídách a celkovým naladěním škol. Nejedno z přicházejících dětí zažilo šikanu nebo jiné nepříjemné situace. Někteří rodiče jako signál pro změnu školy vnímali nezájem, nechuť svých dětí o to, co ve škole dělají nebo jejich pravidelnou nedělní nervozitu před začátkem dalšího školního týdne.

Budoucí školu měly tvořit také děti s převážně pozitivními zkušenostmi z předchozího školského vzdělávání. Školu měnily proto, že ta předchozí nabízela pouze prvostupňové vzdělání nebo se s rodiči přestěhovali a hledali školu, která bude blízká jejich novému bydlišti.

Rodiče prvňáčků se v souvislosti s rozhodnutím zvolit si tuto školu odkazovali na jednotlivé zakladatele. Často se s nimi už dříve setkali v rámci akcí zaměřených na vzdělávání, někteří rodiče se s nimi znali osobně. Tito lidé pro ně byli garancí kvality. To, že bude škola taková, jakou si představují.

*„Já jsem byla ráda, že tu bude učit Simona. Ta je pro mě záruka. Je pro mě takovej guru ve vzdělávání. Bylo to pro mě uklidnění, když jsem zjistila, že tu bude učit. Nechci se někoho dotknout, ale prostě jsem klidnější, že tady nebude někdo, kdo teprve studuje nebo je čerstvě vystudovaný pedagog a nemá žádné další zkušenosti.“ (Výpověď matky)*

*„Předností téhle školy jsou jednoznačně lidé. To znamená, ti kteří se zasloužili o to, že tady škola vznikla. Co jsem měl zatím možnost je poznat, tak to jsou úžasní lidé.“*

*Vždycky ti lidé vytváří obsah místa, vytváří prostředí a atmosféru pro děti. “ (Výpověď otce)*

Když rodiče mluvili o Polodrahokamu, vyzdvihovali různé představy a přesvědčení o tom, jaký bude. Někteří rodiče více vyzdvihovali péči dospělých a sociální stránku, kterou škola podle nich bude mít, péči o vztahy mezi dětmi, podporu skupinových činností, respekt k individualitě každého z nich.

*„Chtěl bych, aby Eliška získala určitou sebedůvěru, že to co dělá, dělá z vlastního přesvědčení, že to dělá pro sebe, nikoli pro ostatní, že není potřeba se ostatním zavděčovat, ale je potřeba dělat věci, které cítí, že tak dělat má. A to si myslím, že tady bude podpořený, taková ta zdravá sebedůvěra, a to naladění se na sebe.“ (Výpověď otce)*

*„Pro mě je důležitý rozvoj osobnosti, ale takovým tím přirozeným způsobem. A aby mu dala to, co bude v životě potřebovat. Samozřejmě něco mu dáme my, ale něco i ta škola. Takový ten všeobecný rozvoj, aby se v životě neztratil a věděl, co chce.“ (Výpověď matky)*

Rodiče reagovali také na celkové působení prostoru školy. Budova byla původně postavena jako obytný prostor a nikoli jako prostor veřejný. To se odráželo na velikostech a rozmístění místností, přizpůsobování se jejím možnostem z hlediska umístění vybavení. S celkovým počtem třiceti dětí tak škola působila jako komunitní projekt odehrávající se u někoho doma.

*„Mě se moc líbí, to rodinné prostředí, není tu taková ta velko základková sterilita. Prostě příjemná atmosféra. Kdybych mohl, tak bych se sem chtěl vrátit jako dítě do školy. Věřím tomu, že se tady ty děti budou cítit dobře. To je důležitý, aby se cítili, tam kde jsou, dobře.“ (Výpověď matky)*

Další očekávali, že se učitelé budou inspirovat potřebami a zájmy jednotlivých dětí. Občas ale zmiňovali i obavy nad tím, zda se tu jejich dítě naučí to, co jim v předchozí škole nešlo, jestli se vůbec bude učit. Jiní svým dětem v tom, co budou ve škole dělat, důvěřovali. Od školy očekávali, že jim tu bude dán volný prostor a podpora v tom, co je zaujme a zajímá, že budou dělat, to co jim dává smysl a přispěje to k tomu, aby našly samy sebe.

*„Pro mě je zásadní, že tu budou navazovat na to, co už dítě umí. Můj kluk už přeskočil první třídu, ale je prvňáček. V normální škole by se nudil, tak co by tam dělal.“ (Výpověď matky)*

*„Já myslím, že Jankovi bude svědčit celý ten systém. On byl vždycky takovej zvidavej, rád sedí nad encyklopediema, úplně ty informace nasává. Nemá rád takové to mechanické psaní do písanky, raději opisuje něco o dinosaurovi než aby vyplňoval a.b.c.“ (Výpověď matky)*

*„Pro mě jako pro matku je to jasně o tom, že mi tam dítě nebudou do ničeho nutit. Že může poměrně dost chybět. Takže jako rodina nejsme terorizovaný v tom, jestli to dítě dva dny v týdnu ve škole nebude.“ (Výpověď matky)*

*„Oproti běžný škole je tady výhoda, že tu děti budou mít svobodu. Neočekávám, že by tu na ně byly vytvářeny tlaky, co všechno se mají učit, dotlačit je k předem určeným znalostem a dovednostem, které si učitel myslí, že dítě bude rozhodně potřebovat a že by se to mělo naučit právě teď. Myslím si, že každý máme mít volbu říct, že tohle nechci, tohle mi nedělejte, přijde mi to zbytečný. Problém podle mě je, když se ti pedagogové domnívají, že jejich úkolem je donutit děti něco se učit.“ (Výpověď otce)*

Představy rodičů o tom, jaký Polodrahokam bude, byly různé. Někteří rodiče viděli v Polodrahokamu místo, které bude souznět s jejich životním stylem nebo osobní filozofií. Někteří rodiče, vyzdvihovali na Polodrahokamu ty představy, které souvisely s jejich současnými tématy v rodině, v kontextu jejich dítěte. Například pro rodiče dětí s negativními zkušenostmi v předchozí škole byla velice podstatná atmosféra ve škole se zaměřením na vztahy. Byla pro ně v tu chvíli mnohem podstatnější než to, jakým způsobem bude vzdělávání v Polodrahokamu probíhat a jaký bude jeho obsah. Na druhou stranu rodiče, kteří měli dojem, že jejich dítěti nevyhovoval styl výuky v předešlé škole, že děti nerozuměly tomu, co se ve škole učily, se naopak zajímali o to, co budou děti v Polodrahokamu dělat a jakými způsoby se budou učit. Někteří rodiče chtěli pro své děti především prostředí, které bude poskytovat nedirektivní, svobodný prostor a možnost volby.

Později vycházelo najevo, že rozdílné představy rodičů o Polodrahokamu souvisejí také s tím, s kterým ze zakladatelů o škole blíže hovořili, z kterého směru sítě známostí se o Polodrahokamu dozvěděli. Někteří rodiče se více vymezovali vůči veřejným školám a požadavkům vzdělávacího systému, jiní očekávali, že se bude Polodrahokam lišit od jejich představy veřejné školy pouze v některých oblastech. Tato

druhá skupina rodičů přála, aby se v Polodrahokamu zachoval podobně strukturovaný vzdělávací systém jako v *běžných* veřejných školách, protože to stále považovali za jistotu, že děti získají dobré vzdělání. Takové, které například zajistí postup na střední školu jejich dětí.

Byli to však rodiče, které spojovalo vědění diskurzu *vzdělávání ke štěstí*. Byli přesvědčeni, že výběrem školy ovlivní dosažení štěstí v životě jejich dítěte. Domnívali se, že Polodrahokam bude tím pravým místem, které jim k tomu dopomůže.

### **3.6. Jak to u nás chodí**

V této podkapitole ukazují, co se dělo před zahájením školního roku v Polodrahokamu a jak probíhalo vzdělávání v prvních měsících života školy. Popisují způsoby naplňování a uskutečňování počátečních představ zakladatelů o Polodrahokamu.

Měsíc před slavnostním otevřením a zahájením školního roku už všechna setkávání zakladatelů a zaměstnanců probíhala v prostorách Polodrahokamu. Poslední měsíc se scházeli intenzivně, aby probrali skutečnosti týkající se pracovních úvazků učitelů, organizace a programové náplně prvních týdnů po zahájení školního roku. Setkání měla přátelskou atmosféru, vypadala jako slavnosti plné domácích dobrot, ovoce, vtípků a osobních příběhů. Lidé přicházeli na setkání postupně a od neformálních rozhovorů se přecházelo k formalitám týkajících se Polodrahokamu. Informace a diskusní témata týkající se chodu školy, organizace pracovní doby zaměstnanců moderovala a vedla zakladatelka, která měla roli ředitelky Polodrahokamu. Diskusi o programu s dětmi vedli jiní zakladatelé, kteří se viděli spíše v aktivní interakci s nimi. Daniela, Karolína a Simona, které byly přijaty na pozice učitelek pro čas výuky a Tomáš, který s dětmi měl trávit čas po výuce (oficiálně v rámci

školní družiny), spíše jen naslouchali a do diskuse přispívali pouze dílčími poznámkami či dotazy. Vypadalo to, že se rozkukávají a teprve na těchto schůzkách se seznamují a vyjasňují si svoji roli v Polodrahokamu.

Vizi zakladatelů byla volnější hierarchická struktura. Někteří ze zakladatelů chtěli její úplnou absenci. Chtěli, aby se o dění v Polodrahokamu společně diskutovalo a hlasovalo. To se však neshodovalo s požadavky na institucionalizaci školy v rámci vzdělávacího systému. Ředitelka se tak snažila naplňovat svou roli a rozhodovat o věcech související s legitimizací vůči vzdělávacímu systému. Stejný postoj měli také zakladatelé vedoucí diskusi o programu, kteří se tímto způsobem snažili legitimizovat svou ideu školy ostatním z týmu realizátorů. Přesto se začala například už během příprav učitelů ukazovat jejich nejednotnost a odklon vůči představám zakladatelů.

Přípravy Daniely, Karolíny a Simony před začátkem školního roku se lišily. Jejich příprava se odvíjela od jejich představ o formě výuky a dosavadních pedagogických zkušenostech. Daniela se svým vysokoškolským vzděláním pro druhý stupeň měla být oficiálně učitelkou pro *starší* děti mezi jedenáctým až patnáctým rokem věku. Daniela si téměř nic nechystala. Rozhodla se, že bude připravovat to, co je potřebné až na základě návrhů a požadavků dětí, které vyplynou z prvního týdne. Také domovská místnost pro starší děti zůstala poloprázdná, aby se v jejím zařizování děti mohly samy angažovat. Měl to být jejich první skupinový projekt, do kterého se v září mohly pustit. Karolína dříve pracovala jako učitelka v malé vesnické škole. Své pedagogické vzdělání si ještě dálkově doplňovala. Měla doprovázet *mladší* děti oficiálně spadající do čtvrtého a pátého ročníku prvního stupně. Vybírala pro ně sešity, pracovní listy a objednávala učebnice. Simona měla vystudované druhostupňové vzdělání na vysoké škole, ale dříve dlouhodobě pracovala s dětmi mezi šestým až

desátým rokem. Simona měla být v Polodrahokamu primárně *nejmladší* děti, oficiálně vedené mezi prvním až třetím ročníkem. Během svých příprav se věnovala především přípravě materiálů a didaktických pomůcek v samotném Polodrahokamu. Zůstává v jeho budově několik večerů, aby připravila vše potřebné do polic. Bylo pro ni důležité vytvořit podle jejích slov „*podnětné prostředí*“<sup>21</sup>.

Prvního zářijového dne se konalo slavnostní otevření Školy spolu s dětmi i jejich rodiči. Po proslovu starosty obce, který byl na slavnostní otevření školy přizván, rozstříhla ředitelka školy stuhu na vstupních dveřích.

Další den už vcházejí děti branou školy samy. Všichni se mezi sebou zdravili. Děti, Daniela, Karolína, Simona, Tomáš i zakladatelé si mezi sebou tykali a oslovovali se křestním jménem. V osm třicet byli zvonečkem svoláni do velké místnosti, do

---

<sup>21</sup> Většinu otevřených volných polic učitelka vyložila výukovými materiály. Jsou vystaveny v policích jako ve výkladní skříni. Tak, aby si z nich kdokoli mohl vybrat, co by ho zajímalo nebo co zrovna potřebuje. Většina materiálu byla zaměřena na matematické a jazykové dovednostmi, rozšiřování znalostí z oblastí souvisejících s přírodou, lidským životem, historií. Od každého materiálu - *pomůcky* byl v polici pouze jeden kus (pouze jedna komoda s kartičkami, obrázky a předměty na trénink *bě, pě, vě, mě*, pouze jedna destička s dřevěnými figurkami pro učení a praktické znázornění matematické operace dělení). To, že v poličkách není více stejných pomůcek je záměrné. Byl to jeden z principů, jak v dětech podpořit vzájemný respekt, ohleduplnost a trpělivost. V konkrétní dobu pracuje s materiálem pouze jedno dítě nebo skupinka dětí, pokud s ním chce pracovat někdo další, musí počkat nebo si mezi tím vybrat něco jiného. Ve vybavení třídy nechyběla také knihovna s beletrií a odbornou literaturou a hned vedle poličky, pro osobní věci dětí. Jsou tady také židle a stoly rozestavené po místnosti tak, že tvoří jakési ostrůvky, připravené pracovní koutky. Počítá se i s využitím podlahy pro kolektivní i individuální práce dětí, proto jsou připraveny v rohu místnosti také kulaté koberečky a polštáře na zem. Nechybí projektor a plátno pro společné promítání. Protože je tato místnost ze všech největší, budou se tu konat i celoškolská setkání.

učebny pro *mladší*. Někteří si brali židle, jiní si posedali na zem, aby společně vytvořili jeden společný komunitní kruh. Takový rituál se odehrával skoro každé ráno.

Pravidelně jej uváděla jedna ze zakladatelek. Ta v prvních týdnech moderovala jak komunitní kruhy, tak společné celoškolní aktivity. Kdo chtěl, mohl každé ráno na takový komunitní kruh přijít. Řešily se tam aktuální informace, plán týdne, společná témata, ale také tu byl prostor na to, aby kdokoli z dětí nebo dospělých řekl cokoli, o čem by s ostatními potřeboval mluvit. Velice častým tématem pro tento ranní kruh byla pravidla sestavovaná pro soužití všech v Polodrahokamu. Začala se vytvářet od prvního týdne otevření Polodrahokamu a neustále se v průběhu roku podle potřeby skupiny doplňovala, formulovala nebo měnila.

Na měsíc září připravila část zakladatelského týmu pro celoškolní téma otázku „Proč chodíme do školy?“ Zakladatelé vycházeli z předpokladu, že mnoho dětí přichází z jiných škol, kde jim často nebylo dobře. Ztratily zájem o cokoli, co zavánělo slovy jako učení nebo škola, přestaly důvěřovat učitelům. Podle zakladatelů, kteří toto téma vymysleli, to byla jedna z cest, jak je vrátit zpět a dopomoci k tomu, aby znovu objevily svou vnitřní motivaci a důvěru v dospělé v Polodrahokamu, tedy ve škole. Děti měly odpovědi na otázku diskutovat a sepisovat v menších skupinkách a později prezentovat ostatním. Tak si měly procvičit a posilovat určité dovednosti a kompetence: vyjadřování svých názorů před ostatními, kooperaci a domlouvání se v menší skupince dětí, psaní, čtení, logické uvažování... Toto téma se později ukázalo zajímavé pouze pro starší děti. Mladší děti, které neměly žádné předchozí zkušenosti se školou, toto téma neoslovovalo a na celoškolních setkáních se nudily a odcházely z nich. Dalšími celoškolními tématy se stalo vytváření pravidel, které by všichni v Polodrahokamu měli dodržovat a téma

„*Kam s odpadem?*“, které mělo vést k zajištění odpadkových košů a dovést děti k potřebě třídění odpadu.

V měsíci říjnu se výuka proměnila. Karolína, Daniela a Simona s jednou ze zakladatelek měly postupně se všemi dětmi individuální rozhovory. Chtěly vědět, co děti baví a zajímá, co chtějí ve škole dělat a na základě těchto rozhovorů společně s každým dítětem sestavily jeho individuální osobní plán. Tyto individuální projekty chtěly Simona s Karolínou prokládat nabídkami činností pro rozšiřování znalostí a dovedností v matematice, čtení a psaní. Podle svých preferencí k tomu využívaly výukové materiály ve třídě, knihy, internetové vyhledávání, ale také nakoupené pracovní sešity a učebnice. Na konkrétní dny byly vypisovány *dílny* (např. grafická dílna, hudební dílna, jazyková dílna angličtiny) a tematické bloky, do kterých se děti mohly zapsat a chodit na ně. Témata byla navržena zakladateli, Karolínou, Danielou či Simonou a později také samotnými dětmi. Obsah těchto dílen byl inspirován jejich zájmy, individuálními, ale i školními projekty a měl také navazovat na obsah školního vzdělávacího programu školy (ŠVP), který vycházel z RVP ZV. Dílny vedli Katka, Kristýna nebo Karolína, někteří ze zakladatelů, ale také externisté, které Polodrahokam najímal. Nárazově dílny vedly také některé děti za asistence dospělých.

Pauzy mezi činnostmi, „*přestávky*“, chtěli zprvu nechat dospělí z týmu realizátorů na dětech, aby si je dělaly, kde potřebují. Pak ale docházelo k tomu, že děti měly tzv. přestávku stále, nechodily na program, nepracovaly na svých individuálních plánech a zůstávaly pouze v jídelně nebo jen tak „*proplouvali prostorem*“. Zapojení dětí do všech činností mělo být dobrovolné. Děti si mohly volit, jestli se budou účastnit celoškolních projektů, jestli budou dělat svá individuální témata, budou pracovat s některým z edukativních materiálů připravených v místnostech nebo se zapíší na

některou z dílen. Někteří z týmu chtěli, aby si děti vždy zvolily z této nabídky. Obávali se situace, kdy některé děti nebudou se zabývat ani svým individuální projektem, ani celoškolským projektem, nebudou ani na dílně, ani nebudou pracovat s edukativním materiálem. Nechtěli, aby děti během dne přebíhaly mezi jednotlivými nabídkami a nic nedodělaly až dokonce nebo dokonce proplovaly mezi jednotlivými programy a nic z nabídky si nevybraly. Někteří z týmu naopak chtěli, aby dětem byla ponechána úplná možnost volby. Chtěli, aby se samo dítě vždy rozhodlo, co chce dělat a nebylo k tomu nuceno nikým zvenčí i kdyby to měl být někdo z dospělých v Polodrahokamu. Ukazovalo se, že lidé z týmu realizátorů mají rozdílné představy o tom, co znamená dobrovolnost a svoboda výběru dětí v Polodrahokamu.

### **3.7. Týmové vyjednávání**

Vnikání nové *jiné školy* doprovází také rizika, která mohou ohrozit existenci takové školy. Tyto „bolavá místa“ jsou součástí celostního obrazu toho, jaké tyto jiné školy jsou. Ukazují je zde na konfliktu institucionalizací. Konflikt představ o způsobech, organizace a obsahu vzdělávání. V této poslední podkapitole práce se tak věnuji odpovědi na výzkumné otázky: Jaké tyto *jiné školy* jsou? Jakým způsobem se vymezují?

Každý den byly v Polodrahokamu Daniela, Karolína i Simona pro nejmladší, mladší a starší děti a brzy ráno a odpoledne tu byl Tomáš, který zajišťoval ranní a odpolední program mimo dobu vyučování. Většinou přijel do školy během dne také někdo ze zakladatelů.

Kristýna, Simona, Daniela a zakladatelka, která často vedla komunitní kruhy, trávily v Polodrahokamu nejvíce času. Pro děti se staly „stálicemi“, které pro ně po čase

nebyly tak atraktivní, ale měly přehled o kontinuitě věcí, které se ve škole dějí. Děti získaly přehled, s čím jim kdo poradí, s čím je lepší jít za Danielou, za Simonou, Karolínou nebo za někým ze zakladatelů - dobrovolníků. Zároveň Daniela, Karolína, Simona a jedna ze zakladatelů měly nejlepší přehled o specifikách, potřebách a činnostech jednotlivých dětí.

Ostatní zakladatelé navštěvovali Polodrahokam každý v jiné intenzitě. I o ni si ale postupně si vytvořili v komunitě dětí svou roli. Jedna ze zakladatelek ráda vedla ranní komunitní kruhy, více pracovala se staršími a často pomáhala řešit konfliktní situace mezi dětmi. Zakladatel, který o sobě hovořil, jako o „připojovali,“ při svých návštěvách Polodrahokamu pozoroval činnosti dětí a snažil se vypořádat co se děti danou činností učí a proč ji dělají. Další zakladatelky se našly v roli pomocnic jednotlivých dětí, které chtěly pracovat primárně s dospělým. Měly tak svého osobního asistenta. Přítomnost těchto dalších dospělých se projevovala na skupinové dynamice. Především tehdy, když se v Polodrahokamu sešli všichni dospělí z realizačního týmu. Pro některé děti i dospělé, byla přítomnost dalších lidí z týmu osvěžující podporou, některé působila rušivě.

*„Někdy mám pocit, že je tu více dospělých než dětí. Potřebovala bych se na své děti naladit, ale to moc není možné, když je tu pořád tolik dalších dospělých.“*

*(Výpověď Simony)*

V průběhu druhé poloviny školního roku se týmem dospělých začala šířit nervozita. Jejich společné schůzky přestávaly mít tak uvolněnou atmosféru, každého v Polodrahokamu něco tížilo. Daniela, Karolína i Simona popisovaly na schůzkách různé

situace, ve kterých nevěděly jak se zachovat, jak je mají řešit, nebo se naopak osobně neztotožňovaly s tím, jak je některá z nich nebo ze zakladatelů řešili.

*Daniela: „Mě se opravdu nelíbilo, jak jsi dneska všem řekla, ať jdou na fotbal. Kdybys mi to takhle nařídila, tak já bych to nesnesla.“*

*Simona: „Jenomže Tomáš nemohl jít jen s částí skupiny. Co ty děti, které jít nechtěly? Nemůžou tady zůstat samy. Vždycky tu s nimi musí někdo být.“*

*Zakladatel: „Jde o to, aby se nám nestávalo, že musíme něco dítěti nařídít.“*

*Simona: „Ale já jsem neřekla, že je všechny teď nutím hrát fotbal! Jdou ven a tam některé hrají fotbal a ty, co nechtějí, dělají něco jiného.“*

*Daniela: „Já vím, že několik dětí řeklo, já nejdu, a když tohle řeknou, tak bychom je neměli nutit. To můžeme udělat klasickou školu, když budeme určovat, co teď děti mají a nemají dělat.“*

*Zakladatelka: „Podle vás je nenucení dětí jen když je tady necháme, ať si dělají, co chtějí. Mně prostě přijde v pořádku to, když se domluvíme, že děti chodí v určité hodině ven. Stejně jako když se mají ráno po příchodu do školy přezouvat.“*

*Zakladatel: „To je ale něco jiného, to je pravidlo soužití v tomto domě.“*

*Zakladatelka: „Dobře, tak by tohle mohlo být pravidlo zdravého životního stylu, jít chvílku ven. Pokud tedy děti hrozně nechtějí chodit ven, tak ať si je rodiče vyzvedávají po vyučování.“*

*Zakladatelka: „Víš, primárně nejde o tenhle detail, to jestli půjdou nebo nepůjdou hrát fotbal. Můžeme samozřejmě vymyslet, aby tady s nimi někdo zůstal, ale opravdu jsou situace, ve kterých je potřeba, aby něco udělali všichni.“*

*Zakladatel: Tohle je ale klasický organizovaný násilí v klasický škole, že dospělý ví lépe než samotné dítě, co je pro něj dobré. Ve chvíli, kdy chceme podpořit vnitřní rozvoj dítěte z jeho vnitřní motivace, tak ho přece nemůžeme nutit, aby udělalo něco, co nechce a co mu nedává smysl.“*

I když se v průběhu vznikání Polodrahokamu lidé z týmu realizátorů na vizi školy shodovali, z každodenní interakce ve škole přesto vycházelo najevo, že to neodpovídá předchozí, zdánlivě jednotné vizi Polodrahokamu. Zakladatelé se mezi sebou začali rozcházet v tom, jak má Polodrahokam vypadat. Na základě této institucionalizační nejistoty Polodrahokamu se zakladatelé začali vyčleňovat od ostatních. Krize nejistoty a nejednotnosti vyvolala v zakladatelích snahu po hierarchizaci a elitním vyčlenění. Zakladatelé se začali scházet zvláště na svých interních schůzkách. To bylo ostatním z týmu realizátorů nepříjemné. Měli dojem, že se rozhoduje o nich bez nich v tématech, která se jich také týkají. Častým rozporuplným tématem diskusí v realizačním týmu byla míra svobody dětí, ať už situačně či v rámci celkové vize Polodrahokamu. I když dospělí vedli diskuse o míře svobody pro děti,

sami se uvnitř realizačního týmu příliš svobodně necítili. Daniela, Karolína i Simona hovořili o tom, že od začátku realizace Polodrahokamu přicházely od zakladatelů signály o týmové neformálnosti, možnosti diskuse, rovnosti mezi všemi a hledání společného řešení. Během debat se však pomyslná rovnost v týmu rozplývala. Vznikala hierarchická struktura, která se tvořila na základě schopností jednotlivců legitimizovat své postavení a svůj názor v týmu.

*„Představovala jsem si, že si všichni budou rovni. Všichni žáci, zaměstnanci a zakladatelé si budou rovni v hodnotě svých názorů. Budeme všechno řešit společně a hlas jednoho bude mít stejnou váhu jako toho druhého. Jasně, že nejsme všichni stejní, dospělý má víc zkušeností, dítě míň, zakladatel ví věci, který zaměstnanec neví. Ale já jsem najednou v půlce roku zjistila, že je tam neočekávaná hierarchie. Že zakladatelé jsou na vrcholu, pak jsou v té hierarchii rodiče, pak žáci a pak teprve učitel. Mně přišlo, že jako zaměstnanec jsem úplně neviditelná.” (Výpověď Daniely)*

Skutečnost, že se zakladatelé posunuli od idejí ne-hierarchie k jejímu opaku a s ní spojenou mocí v rozhodování, působila na zbytek realizačního týmu demotivačně. Především na jejich vlastní snahu angažovanosti a nesení zodpovědnosti za cokoli v Polodrahokamu.

Nejistotu v institucionalizaci Polodrahokamu charakterizovala především nevyjasněnost rolí a obsahů jejich jednání. Část zakladatelů i dalších z týmu realizátorů chtěli mít mezi sebou jasno, kdo o čem rozhoduje a kdo za co nese v Polodrahokamu zodpovědnost. Zasazovali se o to, aby v tomto směru přejal Polodrahokam institucionalizační obsahy, které byly součástí požadavků vzdělávacího systému na

Polodrahokam jako soukromou školu zařazenou v rejstříku škol. Snažili se legitimizovat role ředitelky a učitelek. Chtěli, aby ostatní dospělí v týmu realizátorů respektovali pravomoci a autonomii role ředitelky a učitelek v oblastech za které měli nést v rámci své role zodpovědnost. Podle státních ustanovení – školského zákona a RVP ZV, měl být za chod školy před zákonem zodpovědný pověřený ředitel školy a za přímou práci s dětmi učitelé. Viděli RVP ZV jako dokument, který dává široký prostor pro realizaci různých způsobů a forem vzdělávání, ale také jako hranici, kterou je nutné dodržet. Obávali se, že nemají dostatek záznamů o práci dětí, která by dokazovala naplňování ŠVP a potažmo také RVP ZV. Obávali se nedostatečné míry legitimizace Polodrahokamu vzhledem k vzdělávacímu systému. Institucionalizace Polodrahokamu jako instituce v rámci vzdělávacího systému vyžadovala nejen institucionalizaci a legitimizaci vzhledem k nadřazené meta-instituci vzdělávacímu systému prezentovaného MŠMT nebo Českou školní inspekcí, ale zároveň také vnitřní institucionalizaci rolí (ředitelky, učitelek) v rámci Polodrahokamu. Docházelo tak ke dvojí institucionalizaci. Institucionalizace „navenek“ vzhledem k meta-instituci implikovala institucionalizaci „dovnitř“ k rolím v rámci legitimizované instituce – Polodrahokamu.

Zbytek zakladatelů však takto institucionalizovat Polodrahokam nechtěl. Zakladatelé si chtěli udržet monopol na rozhodování o způsobu vzdělávání. Ředitelka, Daniela, Karolína a Simona se dostaly do nekomfortní pozice: stály před požadavky státu, před požadavky a dotazy rodičů, požadavky nejednotného týmu zakladatelů a svými vlastními představami o tom, jak by to mělo vypadat a co jsou ochotni ve svém jednání změnit a co ne. Měly dojem, že každý chce mluvit do všeho, ale nikdo za to nechce nést zodpovědnost.

*„Problém byl v tom, že někteří z týmu nevěděli, co ještě všechno pedagogická práce obnáší. Nedokázali být vstřícní k tomu, že jsou nějaká pravidla, který škola musí dodržovat. Že je ta nabídka z části daná, že jsou nějaký závazný normy jako rámcový vzdělávací program a klíčové kompetence a my jsme škola, která dostává státní finance. Tak jsme prostě povinný dodržovat zákonný hranice a limity. Můžeš se samozřejmě snažit ten zákon posouvat dál, ale jen určitými prostředky. Musíš to dělat tak, abys to posunoval dál, ale abys to dělal bezpečně a školu ti nezrušili.“ (Výpověď Simony)*

Daniela, Karolína i Simona byly s dětmi v Polodrahokamu každý den a začínaly být nervózní a frustrované. Nebylo jim úplně jasné, jak mají vizi zakladatelů naplňovat. Teorie institucí hovoří o tom, že v rámci instituce na úrovni organizace je člověku přisouzená určitá role či mód chování a jednání. Daniela, Karolína i Simona se tedy ptaly sami sebe, jaká má být jejich role v Polodrahokamu. Mohou dětem nabízet, co by mohly dělat? Mohou je zastavit v činnostech, které podle nich nesouvisí se vzděláváním, které má ve škole probíhat? V této nepřehledné situaci si všechny tři začaly tvořit své vlastní strategie jednání a tím obsahy svých rolí v Polodrahokamu. Tyto strategie jednání vycházely z jejich předchozích profesních zkušeností, jak děti ve škole vzdělávat a uplatňovaly je zejména ve dnech, kdy v Polodrahokamu nebyl nikdo ze zakladatelů. Během přítomnosti některých zakladatelů, byly zdrženlivější a snášenlivější vůči tomu, když si některé děti nevybíraly nic z momentální nabídky činností v Polodrahokamu a dělaly něco jiného. Během přítomnosti zakladatelů Daniela, Karolína i Simona nabízely svoji pozornost jen těm dětem, které za nimi přišli osobně

nebo se účastnily jejich dílny. Po čase se u nich ale dostavila apatie a pocity zmaru z jejich práce.

Druhá strana zakladatelů se dívala na tuto situaci jako na prvotní fázi dynamického tvůrčího procesu, který potřebuje čas a prostor, aby se rozvinul. Vnímala to jako součást institucionalizace, kdy se na základě společného vyjednávání se časem vytvoří institucionální podoba Polodrahokamu a následné módy chování v rámci jednotlivých rolí. Byla to podle nich pomalá cesta institucionalizace Polodrahokamu podle jejich představ. Jejich stanovisko bylo nepolevovat ve víře ve vnitřní tvořivou podstatu dítěte, která se opět sama vyjeví, pokud budou dospělí dodržovat pravidla nenucenosti, dobrovolnosti a svobody pro dítě. Této ideji chtěli podříditi veškeré jednání aktérů a jejich rolí v Polodrahokamu. Podle nich byla nutná diskuse, trpělivost a důvěra v dítě. Byli přesvědčeni, že jejich postoj je před rodiči i jejich první inspekční kontrolou obhajitelný – z pozice morální legitimizace. Nechtěli, aby se struktura a fungování Polodrahokamu podřídilo institucionálním požadavkům vzdělávacího systému. Jejich snahou bylo Polodrahokam pouze legitimizovat v rámci vzdělávacího systému tak, aby si pouze zachoval status poskytovatele povinné školní docházky.

*„Až přijde inspekce, tak pro nás nebude důležité projít na výbornou, ale prostě projít.“*  
(Výpověď zakladatelky)

Na základě protichůdných snah o institucionalizaci Polodrahokamu se ukázaly dva typy snah o institucionalizaci. Na jedné straně snaha o institucionalizaci vycházející z vlastních představ zakladatelů. Na druhé straně institucionalizace vycházející z požadavků vzdělávacího systému. Ani jedna ze stran nechtěla ustoupit a pokusit se najít společný kompromis vyhovující částečně všem. Nechtěli najít kompromis mezi těmito dvěma způsoby institucionalizace a jeho způsobů legitimizace.

*Zakladatel: „Já si myslím, že jsme se jako zakladatelé na začátku dohodli, že to nebudeme nikam tlačit. Budeme zaznamenávat, co se bude dít a teprve v situaci, kdy například někdo nebude půl roku počítat, tak to budeme řešit a dělat tu expozici intenzivnější. Je potřeba nechat vše na dětech a důvěřovat jim v tom, že se najdou.“*

*Zakladatelka: „Myslím, že to je plýtvání drahocenným časem. Ty tu nejsi tak často, ale my to prostě už teď vidíme, kdo pravidelně uniká a celý den jen svačí. Chápu, že v předchozí škole měly rády přestávky, protože to byla chvíle, kdy třeba nezažívaly to, co jim bylo nepříjemné, ale takhle ani nemohou poznat, že to může být jiné. Prostě zalezou do své komfortní zóny svačení a my ani nemáme šanci jim ukázat, co všechno tady místo toho mohou dělat a že se toho nemusí obávat.“*

*Zakladatelka: „My je přece nechceme do ničeho nutit. Nekřičíme na ně, jsme laskaví. Mohou si vybrat z nabídky, kterou tu mají a pak na tom pracovat, mohou si dělat svůj projekt nebo celoškolní projekt, ale podle mě není správně, když nic z toho nedělají. K nedělání se potom přidávají další děti. Pak mám ve třídě čtyři, kteří na něčem pracují a ostatní dole prostě svačí. Takhle si to představujete?“*

*Zakladatel: „Já si myslím, že to chce trpělivost. Je to o důvěře v děti a o tom, co je podle nás učení. Podle mě je učení v tom tradičním systému hrozně úzce definovaný, teď se učí a teď už se neučí, ale já vidím, že dítě se pořád fantasticky učí, i když má přestávku, když si hraje třeba s jojem, staví z kostek nebo skládá vlaštovky. Když budeme používat metody toho předchozího prostředí, tak potlačujeme osobnost dítěte - to je z mého pohledu evidentní!“*

Ačkoli vize zakladatelů směřovaly stejným směrem, způsoby a forma toho, jak jich dosáhnout se od sebe odlišovaly. Zakladatelé nedokázali nalézt společný kompromis a tak se jejich tým na konci školního roku rozpadl. I přes hořkost z této zkušenosti se předchozí zakladatelé nechtěli vzdát. Během uplynulého roku získali mnoho zkušeností. Proto se rozhodli rozdělit se na základě svých odlišných vizí a vytvořit dvě různá pracoviště. Z Polodrahokamu měly tedy vzniknout dvě *jiné školy*.

*„Myslela jsem si, že až to začne, tak že se potkáme, že se to zkoordinuje do společného pohledu. Když jsme na začátku o Polodrahokamu mluvili, každý jsme měli před očima úplně jiné model. Představovali jsme si dva rozdílné školní programy a není potřeba nebo nejde tvořit něco mezi. Nebo aspoň my jsme se na tom nedohodli.“ (Výpověď zakladatelky)*

*„[...] každý jsme měli hranici mezi tím, co je učení a co už ne trochu jinak. Problém byl v tom, že děti od nás dostávaly různé signály v tom, co je v pořádku a co ne a v tom se to rozcházelo. Děti to potom vedlo do nejistot, neměly jasné hranice.“ (Výpověď zakladatele)*

*„Možná se za deset let potkáme a opravdu tam budeme. Ale budeme ty stejné kompetence dětí naplňovat jiným způsobem.“ (Výpověď zakladatelky)*

*„Když jsme v začínali s tou první školou, tak jsem si tenkrát uvědomila, že rozjet školu je opravdu hodně práce. Protože škola je složitý mechanismus, kdy musí sedět papíry a realita, vztahy mezi dospělými, mezi dětmi, mezi dospělými a dětmi, mezi rodiči a*

*pedagogy... To se všechno promítá do chodu školy a všechno to musí nějak pasovat. Rozjet školu a říct si, jak to bude fungovat na všech těch rovinách, to je hodně složité. Naši situaci zkomplikovalo to, že bylo víc zakladatelů a všichni do toho chtěli nějak mluvit. “(Výpověď zakladatelky)*

Popsaný příběh Polodrahokamu představuje scénář, kterým tato škola a lidé kolem ní během jejího vzniku a fungování procházeli. Na začátku byly důvody jednotlivců, které každého z nich v založení *jiné školy* motivovaly. Tito lidé se na základě vzájemné známosti propojili a vytvořili zakladatelskou skupinu. Společnou vizí jim bylo vytvořit školu, kterou si mohou sami řídit podle svých představ. Důležitá témata pro ně a rodiče, kteří se rozhodli do této školy zapsat své děti, byla: vztah dospělého (učitele) a dítěte (žáka) – komunikace, důvěra, respekt mezi nimi; ohledy na individualitu jednotlivých dětí a metody práce (výuky) přinášející svobodu, samostatnost a zodpovědnost.

Během fungování Polodrahokamu se tým realizátorů musel vyrovnávat s několika požadavky: státními nároky kladenými na zařízení poskytující povinnou školní docházku, předpoklady rodičů a také představami každého z týmu realizátorů. Došlo na vyjednávání pozic v hierarchii rozhodování.

Na základě rozdílných představ o fungování Polodrahokamu, neschopnosti nalézt kompromis mezi odlišnými pohledy na způsob vzdělávání a vyrovnání se s tlakem státní kontroly a zodpovědnosti vůči rodičům, se zakladatelé a další z týmu realizátorů koncem školního roku rozchází.

## ZÁVĚR

Ve své práci jsem si položila tři výzkumné otázky. Proč takové *jiné školy* vznikají? Jaké takové školy jsou? Vůči čemu se tyto jiné školy vymezují? Odpovědi na otázky jsem hledala v prostředí nově vznikající *jiné školy* – školy Polodrahokam. Odpovědi těchto lidí na mou první výzkumnou otázku vycházeli především z jejich zkušeností z pozice rodičů nebo učitelů a zkušeností se vzděláváním ve veřejných školách. Z pozice rodičů byli během svých zkušeností s veřejným školstvím nespokojeni s přístupem k jejich dětem, a tedy i k celé jejich rodině. Z pozice učitelů byli nespokojeni s rolí učitele a možnostmi, které jim ve státním školství byly poskytovány. Jejich další důvody byly spojeny s vírou, že je v rámci pozitivní budoucnosti společnosti potřebné, aby se začalo vzdělávat jinak, než jak to znali ze svých osobních zkušeností nebo přeneseně ze zkušeností svých dětí. Tuto víru zakládali na svých předpokladech objektivizovaných důkazy z jiných institucionálních oblastí či interpretacemi historického vývoje vzdělávání a naší společnosti. Sama škola Polodrahokam se vymezovala vůči školám veřejným (státním). Na základě těchto kritik vytvářeli předobraz toho, jakou školou by měla být škola Polodrahokam. Měla být odlišná materiálním i sociálním prostředím, obsahy vzdělávání i metodami a způsoby práce s těmito obsahy. Zakladatelé školy Polodrahokam se chtěli vymezit také vůči státním vzdělávacím požadavkům, které byly částečně v rozporu s jejich představami o způsobech vzdělávání ve škole a jejím fungování.

V této práci jsem využila teoretických konceptů institucionalizace a legitimizace (Bereger a Luckmann 1999; Scott 2000; Suchman 1995), které vysvětlují sociální realitu školy na úrovni organizačních institucí. Těmito teoretickými koncepty jsem se pokusila popsat problémy, do kterých se aktéři během utváření školy dostali.

Vyšlo najevo, že vize školy nebyly vymezeny natolik přesně, aby zahrnuly jejich jasnou realizaci v průběhu fungování školy. Role a s nimi spojené módy jednání aktérů ve škole byly nejasné a neexistovala jejich jednotná specifikace. Dlouhodobá nejistota a nejasnost rolí a jejich obsahů vedla některé aktéry k frustraci a hledání strategie, jak svou roli v rámci školy specifikovat a naplnit. V těchto strategiích vycházeli aktéři (především z řad aktérů bez pedagogické profesionalizace) jednak ze svých vlastních představ a ideálů naplnění a jednání v těchto rolích – rolích dospělých ve škole. Pak ale také vycházeli aktéři při naplňování svých rolí v Polodrahokamu ze svých předchozích zkušeností (především aktéři s pedagogickou profesionalizací). Reprodukovali do svých rolí způsoby jednání, které měli ověřené jako funkční ze své předchozí praxe. Někteří z týmu realizátorů apelovali na to, aby se Polodrahokam institucionalizoval jako instituce v rámci vzdělávacího systému prezentovaného MŠMT nebo Českou školní inspekcí. Z toho vycházela pro tým realizátorů institucionalizace Polodrahokamu „navenek“ vzhledem k meta-instituci (vzdělávacímu systému prezentovaného MŠMT nebo Českou školní inspekcí), která ale také implikovala institucionalizaci „dovnitř“ k rolím v rámci legitimizované instituce – Polodrahokamu. Tato institucionalizace zajišťovala jasné vymezení rolí aktérů (ředitele a pedagogů) a jejich kompetencí a jednání.

Na základě krize v týmu realizátorů školy, jejich rozdílných představ o fungování Polodrahokamu a neschopnosti nalézt společný kompromis se tým zakladatelů rozešel. Lidé z jeho předchozího týmu realizátorů vytvořili na základě této zkušenosti dva rozdílné modely *jiné školy*. Tato skutečnost poukazuje na to, že i školy reflektující obdobná témata se mohou v jejich pojetí lišit. Například v tématech, jako je celková organizace školy, způsoby rozhodování o dění ve škole, pojetí vztahu mezi

učitelem a žákem, či způsobech vzdělávání. Tyto jiné školy často vstupují do neznáma, jsou „laboratoří“ pro výzkum jiných způsobů vzdělávání, která mají svá pozitiva, ale také rizika.

Jedna ze zakladatelek Polodrahokamu uvedla zajímavé přirovnání jako popisu angažovanosti rodičů ve vzdělávání svých dětí: *„když se jim tahle škola nelíbí, tak jí prostě nechtějí a udělají si jinou nebo hledají jinou. Prostě, když mi tenhle chleba nechutná, tak si půjdu koupit jinéj.“* Jeden můj kolega z řad studentů antropologie k tomu dodal: *„Nebo se naučím péct chleba a stanu se pekařem.“*

I když se tento příměr může zdát nadsazený (domnívám se, že důvodem přesvědčení o hodnotě vzdělávání a hodnotě vzdělávacích institucí), realita pro některé ze zakladatelů bez pedagogické profesionalizace se zdála velice podobná. Přesto se rozhodli se v této oblasti zorientovat, profesionalizovat se a vytvořit školu z trochu jiného těsta z důvodu své nespokojenosti nad současnou situací českého školství.

Popsaný příběh Polodrahokamu potvrzuje existenci komunit lidí, která považuje vzdělávání za velice důležitou společenskou instituci. Komunitu lidí, kteří jsou nespokojeni se současným stavem vzdělávacího systému v České republice a sami se chtějí angažovat v jeho proměnách. Jejich představy, jak by se systém měl změnit, kopírují současné diskurzy a trendy ve vzdělávání. Tyto diskurzy vycházejí z hlavního předpokladu, že vzdělávání je důležitým mezníkem našeho života a mělo by obnášet to, co budoucí generaci zajistí její úspěch a štěstí.

Během pobývání v terénu i během závěrečného psaní této práce, jsem narazila na řadu zajímavých témat v této oblasti. Závěrem tedy jedno z nich uvedu. Soukromé školy jsou často kritizovány za svůj vliv v rozvíření „sociálních nůžek“ ve společnosti, za vytváření elit a přispívání ke společenské segregaci. V realitě Polodrahokamu jsem

ale získala dojem, že tyto školy jsou naopak „útočištěm“ pro děti s takzvanými speciálními potřebami. Soukromé školy se tak samovolně stávají místy, kde mají značné zkušenosti s inkluzí ve vzdělávání.

## **BIBLIOGRAFIE**

Abercrombie, N. S. Hill, B. S. Turner. 2006. *The Penguin dictionary of sociology*. London; New York: Penguin.

Bauman, Z. 2010 [2008]. *Umění života*. Praha: Academia.

Berger, P. L., T. Luckmann. 1999 [1966]. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Bourdieu, P. 2003. Zúčastněná objektivace: Huxleyeho přednáška. *Biograf* (30): 29 odst. Dostupné z: <<http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=3001>> [13.6. 2017]

Callon, M. 1986. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay, in Law, John. *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* London: Routledge.

Clifford, J., G. E. Marcus. 1986. *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, Los Angeles, California: University of California Press.

Česko. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon): Individuální vzdělávání žáka, in *Školský zákon České republiky*. 2004, s. 36. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017> [ 7. 5. 2017]

Delamont, S. 2002. *Fieldwork in Educational Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*. London; New York: Routledge.

DVTV. 2017. Cermat manipuluje výsledky státních maturit a dělá si, co chce, chybí veřejná kontrola, říká Botlík. *Aktuálně. TV*. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/cermat-manipuluje-vysledky-statnich-maturit-dela-si-co-chce/r~bcf4309e4f8d11e7898e002590604f2e/> [25. 6. 2017]

Eduin. 2011. Pět hříchů státní maturity. *Eduin*. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/5-hrichu-statni-maturity/> [25. 6. 2017]

Fertek, T. 2017. Vážení rodiče, své školy už se nedočkáte: Ministerstvo školství přestalo povolovat soukromé školy. *Respekt*. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/spolecnost/vazeni-rodice-sve-skoly-uz-se-nedockate> [4. 6. 2017]

Foucault, M. 2002 [1969]. *Archeologie vědění*. Praha: Herrmann a synové.

Gupta, A., J. Ferguson (eds.). 1997. *Anthropological Locations: Boundaries and Grounds of a Field Science*. Berkeley: Univ. of Calif. Press.

Hausenblas, O. 2010. Co se/je letos naučím? *Metodický portál RVP*. Dostupné z: <http://ireneus.blogy.rvp.cz/2010/08/10/co-se-je-letos-naucim/> [25. 6. 2017]

Heyduk, A. 2009 [1879]. *Dědův odkaz*. Brno: Tribun EU.

Kolektif1. 2015. Stanislav Štech / Jan Hloch - Státní vs svobodné školy - Debatní klub.

*Kolektif1*. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Pwzdg5ARsao> [15. 6. 2017]

Křístek, N. 2012. Škola kterou si rodiče vytvořili sami. *Eduin*. Dostupné z:

<http://kristek-blog.eduin.cz/skola-kterou-si-rodice-vytvorili-sami/> [ 7. 5. 2017]

Levinson, A., A. Bradley, M. Pollock (eds.) 2011. *A Companion to the Anthropology of Education*. Chichester, West Sussex ; Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Matonoha, J. 2003. Literárněvědní text jako diskurz, velké vyprávění a výkon moci?

*Česká literatura 5*: 581-585. Praha: Ústav pro českou literaturu Akademie věd ČR.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). 2016. *Informace a doporučení*

*Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v*

*základní škole*. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-a-doporuceni-ministerstva-skolstvi-mladeze-a)

[vzdelavani/informace-a-doporuceni-ministerstva-skolstvi-mladeze-a](http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-a-doporuceni-ministerstva-skolstvi-mladeze-a) [ 6. 5. 2017]

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). 2016. *Rámcový vzdělávací*

*program pro základní vzdělávání*. Dostupné z:

[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf) [ 2. 5. 2017]

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). 2017. *Chceme kvalitní veřejné*

*školy. Soukromé jsou dobrý doplněk*. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/chceme-kvalitni-verejne-skoly-soukrome-jsou-dobry-doplnek> [4. 6. 2017]

Pole, Ch., M. Morrison. (2003) *Ethnography for Education*. Doing Qualitative Research in Educational Settings. Buckingham: Open Univ. Press.

Quillen, I. J. 1955. An Introduction to Anthropology and Education, in Spindler, D. George (ed.), *Education and Anthropology*. Stanford, California: Stanford University Press.

Ryška, T. 2013. „Spojující body“ aneb pokus o etnografii jinakosti. In: Stöckelová, T., Y.A. Ghosh (eds.). *Etnografie: Improvizace v teorii a terénní praxi*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Scott, R. 2001. *Institutions and Organisations*. London: Sage.

Slejška, Z. 2010. Co (maturitní) testy testují. *Eduin*. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/co-maturitni-testy-testuji/> [25. 6. 2017]

Soukup, M. 2014. *Terénní výzkum v sociální a kulturní antropologii*. Praha: Karolinum.

Spindler, G. D., L. S. Spindler. 1987. *Interpretive Ethnography of Education: at Home and Abroad*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stöckelová, T., Y.A. Ghosh (eds.). 2013. *Etnografie: Improvizace v teorii a terénní praxi*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Svoboda učení. 2017. *Vzdělávací cesta do světa, který přichází*. Presentace v rámci semináře. (1. 4. 2017) Praha: CEVRO Institut.

Walterová, E. (ed.) 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.

Zandl, P. 2017. *Naše děti a vaše školství: obojí bez budoucnosti*, *Marigold*. Dostupné z: <https://www.marigold.cz/item/vase-deti-a-nase-skolstvi-oboji-bez-budoucnosti> [ 27. 3. 2017]