

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2023

Daniel Pražák

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Inovativní školy a jejich sítě v post-socialistickém prostoru na příkladu
Gymnázia Přírodní škola

Innovative Schools and Their Networks in Post-Socialist Context:
The Case Study of Gymnázium Přírodní Škola

Mgr. Daniel Pražák

Školitel: RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Inovativní školy a jejich sítě v post-socialistickém prostoru na příkladu Gymnázia Přírodní škola vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2023

.....

podpis

Jako úspěch síťování škol závisí do velké míry na osobě ředitele, pro dokončení doktorského studia je část zásadní osoba školitele. Děkuji Dominikovi Dvořákovi za cenné rady, vedení, osobní příklad a trpělivost. Tato práce by nevznikla bez vstřícnosti a ochoty vyučujících a žáků navštívených škol, stejně jako inspirace z Gymnázia Přírodní škola a zejména od ředitele Františka Tichého. Díky Pedagogické fakultě UK a Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání za podporu, které se mi během studia dostávalo a za to, že jsem díky této podpoře a podpoře Nadace Blízkosobě mohl vycestovat na studijní pobyt na University of Glasgow, který byl pro mou práci velmi přínosný. V neposlední řadě patří poděkování mé rodině, partnerce a kočce Disertaci, bez kterých by nezbylo sil na dokončení práce.

ABSTRAKT

V zahraničních vzdělávacích systémech došlo v posledních letech k velkému rozmachu síťování škol, ale v českém prostředí se tento přístup objevuje méně často. Tato disertační práce představuje případovou studii, která analyzuje interakci škol spolupracujících s Gymnáziem Přírodní škola prostřednictvím konceptu síťování. Hlavními zdroji dat jsou rozhovory s aktéry, dokumenty škol a terénní poznámky výzkumníka. Studie popisuje vzájemné ovlivňování a sdílení prvků inovativního modelu mezi školami zapojenými do této sítě. Zvláštní pozornost je věnována faktorům, které napomáhají nebo brání efektivnímu síťování a sdílení inovací, stejně jako roli ředitelů, učitelů a zapojení žáků jako aktivních aktérů změn. Práce tak propojuje zahraniční výzkumné poznatky s unikátním českým kontextem, což obohacuje odbornou literaturu o síťování vzdělávacích institucí. Výsledky nabízejí pohled na dynamiku a výzvy spojené s vytvářením efektivních vzdělávacích sítí a přinášejí pro podporu inovací ve školství prostřednictvím síťování.

KLÍČOVÁ SLOVA

síťování škol, inovativní vzdělávací modely, inter-organizační spolupráce, inter-organizační učení, vedení škol, sekundární vzdělávání, žáci jako aktéři, případová studie, Česko

ABSTRACT

In recent years, there has been a great expansion of school networking in foreign education systems, but this approach appears less often in the Czech environment. This dissertation presents a case study that analyses the interaction of schools cooperating with the Gymnasium Přírodní škola through the concept of networking. The main sources of data are interviews with actors, school documents and field notes of the researcher. The study describes the mutual influence and sharing of elements of the innovative model between the schools involved in this network. Special attention is paid to the factors that facilitate or hinder effective networking and innovation sharing, as well as the role of principals, teachers and student involvement as active agents of change. The work thus connects previous research knowledge with the unique Czech context, which enriches the professional literature on networking of educational institutions. The results offer insight into the dynamics and challenges associated with creating effective educational networks and bring support for innovation in education through networking.

KEYWORDS

school networking, innovative educational models, inter-organizational collaboration, inter-organizational learning, school leadership, secondary education, students as actors, case study, Czechia

Obsah

Úvod.....	10
1 Sítě a síťování škol v odborné literatuře	12
1.1 Metodologie zpracování přehledu literatury	14
1.1.1 Ruční dohledání literatury	18
1.2 Vymezení a typologie sítí.....	19
1.2.1 Terminologie a příklady	20
1.3 Základní typologie.....	23
1.3.1 Lokální a nelokální síť	25
1.3.2 Explicitní vs. implicitní síť	26
1.3.3 Způsob a důvod vzniku	26
1.3.4 Složení a struktura sítě	26
1.3.5 Sítě veřejných škol (škol hlavního proudu) vs. alternativní síť	27
1.3.6 Dočasné a časově neomezené síť	27
1.4 Teoretické rámce	27
1.5 Cíle síťování	28
1.6 Podmínky funkčnosti sítí.....	29
1.7 Diskuze: Hodnocení a kritika dosavadního přínosu síťování	30
2 Metodologie disertační práce	32
2.1 Cíl práce a volba výzkumné strategie	32
2.2 Propozice a výzkumné otázky	33
2.3 Výběr škol zahrnutých do případu	35
2.4 Zdroje dat	38
2.5 Metody analýzy a prezentace dat	41
2.6 Zajištění kvality výzkumu a etické otázky	43

3	Výsledky.....	44
3.1	Popis Přírodní školy a kontext sítě.....	45
3.1.1	Konstitutivní prvky modelu	46
3.2	Škola Da Vinci	48
3.2.1	Specifika školy	49
3.2.2	Navázání spolupráce	50
3.2.3	Aktéři spolupráce	51
3.2.4	Formy interakce s PŠ.....	51
3.2.5	Vývoj spolupráce.....	53
3.2.6	Přenos prvků a jejich modifikace	57
3.2.7	Vlastní specifické prvky školy	66
3.2.8	Školy a jiné sítě (outreach).....	68
3.2.9	Přínos pro studii	69
3.3	Hořické gymnázium	70
3.3.1	Specifika školy	70
3.3.2	Navázání spolupráce	71
3.3.3	Aktéři spolupráce	73
3.3.4	Formy interakce s PŠ.....	74
3.3.5	Vývoj spolupráce.....	75
3.3.6	Přenos prvků a jejich modifikace	77
3.3.7	Vlastní specifické prvky školy	88
3.3.8	Školy a jiné sítě (outreach).....	89
3.3.9	Přínos pro studii	90
3.4	Církevní základní škola Orbis Pictus	91
3.4.1	Specifika školy	91

3.4.2	Navázání spolupráce	92
3.4.3	Aktéři spolupráce	93
3.4.4	Formy interakce s PŠ.....	94
3.4.5	Vývoj spolupráce.....	95
3.4.6	Přenos prvků a jejich modifikace	97
3.4.7	Vlastní specifické prvky školy	98
3.4.8	Školy a jiné sítě (outreach).....	99
3.4.9	Přínos pro studii	99
3.5	Analýza faktorů spolupráce mezi školami	100
3.5.1	Faktory podporující interakci/spolupráci v síti	100
3.5.2	Faktory ztěžující/tlumící spolupráci v síti.....	105
4	Diskuse.....	109
4.1	Hlavní zjištění	109
4.2	Limity práce a podněty pro další výzkum a praxi	113
	Závěr.....	116
	Seznam použitých zdrojů	117
	Seznam příloh.....	I
	Příloha 1 – Dotazovací schéma pro vedoucího pracovníka školy.....	II
	Příloha 2 – Kódovací schéma.....	IV
	Příloha 3 – Podmínkový pavouk (Hořické gymnázium).....	VI

Úvod

Mapování inovací ve vzdělávání, popis jednotlivých inovativních metod a přenášení dobré praxe mezi jednotlivými oblastmi patří mezi činnosti, které jsou dlouhodobě v centru pozornosti výzkumníků i praktiků. I přes to, že jsou některé „inovativní prvky“ dlouho známé, často se je nedaří implementovat do škol nebo je po jejich zavedení udržet. Skrze porozumění, jak se některé inovace šíří a jiné ne (případně jak), může pedagogický výzkum napomoci školskému terénu. Proto považuji za důležité se této oblasti věnovat.

Jednou z inovativních škol, které po roce 1989 vznikly a dosud existují, je Gymnázium Přírodní škola v Praze. Tato škola je nestátní gymnázium založené v roce 1993 Františkem Tichým, který ho vede doposud. Mezi jeho specifika patří menší počet žáků (přibližně 80), důraz na projektovou výuku, mezitřídní vazby a spolupráci, a především na aplikaci vědomostí do jiných činností. Každý školní rok je tak zakončen tzv. expedicí, tedy čtrnáct dní terénní práce a následného vyhodnocování získaných poznatků vrcholící veřejným prezentováním.

V posledním desetiletí vzniká síť škol, které se inspiroují modelem Gymnázia Přírodní škola, spolupracují s ním, přejímají větší či menší části systému a přenášejí je do rozdílných prostředí (základní škola, střední škola, státní škola, soukromá škola). Spolupráce mezi různými aktéry vzdělávání je tématem, které je v posledních letech stále více aktuální, jak dokládám v následující kapitole; nový impuls jí navíc přinesla pandemie covid-19 (O'Hara et. al., 2021).

V této práci používám koncept reformního modelu (Redding, 2006, s. 14, Dvořák, 2015) jako určitého vzoru či návodu pro budování a řízení školy, který pojmenovává klíčové součásti – označuji je konstitutivní prvky. Ve škole se realizuje určitý reformní model, když se některé důležité činnosti dělají daným způsobem – jsou přítomny některé nebo všechny konstitutivní prvky modelu. Působení modelu na školu je ovšem podobné pokusu řezat diamant sklem: „škola je – bohužel nebo bohudík – podstatně stabilnější systém než většina reformem, a v důsledku toho se spíše přizpůsobí reformní model škole než naopak“ (Dvořák et al., 2015, s. 25). Proto se ptám, jak si další školy prvky modelu Gymnázia Přírodní škola vybírají, upravují je nebo i opouštějí.

Jakožto absolventa a později lektora mě model Gymnázia Přírodní škola velmi zajímal a hledal jsem další možnosti jeho zkoumání. Rozhodl jsem se tedy tématem Přírodní školy zabývat prostřednictvím své disertační práce, v níž konkrétní fenomén této inovativní školy šíření zařazuji do obecnějšího rámce síťování ve vzdělávání. Byli jsme si se školitelem vědomi, že moje pozice bývalého žáka Gymnázia Přírodní škola při tom představovala výhodu i riziko nedostatečného odstupu od zkoumaného fenoménu. Bylo také možno popisované procesy rámovat jinými u nás asi častěji užívanými koncepty jako organizační učení (Pol et al., 2013). Přes to věřím, že se podařilo naplnit cíle práce a prokázat užitečnost konceptu síťování škol pro analýzu daného případu skupiny českých škol spolupracujících a vzájemně se učících.

1 Sítě a síťování škol v odborné literatuře

Síťování škol představuje alternativu jak k hierarchickému, tak i k decentralizovanému modelu správy a řízení školství, současně může být cestou vytváření žádoucího „středního článku řízení“ zdola. V této kapitole postupně představím terminologii užívanou v této oblasti, navrhuji základní typologii, popisuji užívané teoretické rámce a metodologické přístupy pro výzkum sítí škol. V závěru dosavadní poznatky o důvodech vytváření sítí škol a podmínkách či faktorech jejich funkčnosti, jak jsou popisovány v odborné literatuře.

Zásadní změnou je, že nabývají na významu a síle organizační formy na bázi sítě, které získávají převahu nad hierarchickými formami organizace. Vzestup sítí způsobuje přesun moci k nestátním aktérům. Ti jsou totiž schopni se organizovat v široce distribuovaných sítích lépe než tradičně hierarchičtí státní aktéři. Zejména jsou schopni se organizovat v tzv. all channel sítích, kde je každý uzlový bod propojený se všemi ostatními. (...) Ten, kdo si osvojí organizační formu sítě, získá výhodu." Generál Karel Řehka (Alvarová, 2018)

Tradičním způsobem *správy* (governance – Pol, 2007) školské soustavy byl ve střední Evropě centralizovaný hierarchický model. V posledních dekádách však neoliberální pohled na společnost zpochybnil – částečně oprávněně – vhodnost hierarchického přístupu. Vedení „shora“ se stalo dokonce stalo synonymem špatného vedení (Hargreaves, 2021) nevhodného zejména tehdy, když sledujeme komplexní, rychle se měnící cíle. Při prosazování nezbytných inovací se jako efektivnější jevil decentralizovaný, v podstatě (kvazi)tržní model, označovaný často jako New Public Management, v němž veřejné služby měly být regulovány podobnými mechanismy jako soukromé podniky, pokud nebyly rovnou privatizovány (Wilkins, 2017; Wilkins et al., 2019). V České republice jsme také přešli od centralizovaného socialistického školství k druhé krajnosti, kdy je míra decentralizace jednou z nejvyšších mezi vyspělými zeměmi (Kučerová et al., 2020).

Velká míra decentralizace až atomizace českého školství však je v poslední době označována za významný problém. Ostatně ideje „nové pravice“, která byla důležitým východiskem mnoha zastánců autonomie škol, jsou i v zahraničí často kritizována, neboť mohou vést k rozkladu tkáně vztahů tvořících společnost a zajišťujících spravedlivost (Holloway & Keddie, 2020). Proto se velké naděje vkládají do vytvoření – přesněji řečeno v našich podmínkách obnovení – „středního článku“ (Veselý, 2021), který je chápán jako zastřešující a podporující školy na určitém geograficky souvislém území. Další alternativu i

decentralizovanému modelu představuje také *síťování škol*, jež v některých případech současně může podpořit vznik žádoucího středního článku zdola, resp. kdy ke zlepšování škol nedochází jen *prostřednictvím* středního úrovně řízení, ale přímo vychází z této úrovně (OECD, 2015). Podpora síťování současně odráží poznání, že nelze požadovat a očekávat, aby si každá škola našla vlastní cestu ke změně (Slavin, 2008). Fullan (2006) kladl důraz na systémový styl vedení školy, kdy úspěšná škola přijímá spoluodpovědnost nejen za vlastní rozvoj, ale stává se aktérem změny i dalších škol. Hargreaves (2021) volá po řešení, které povede nejen k efektivnějšímu řízení škol, ale také k silnějšímu a soudržnějšímu společenství.

Velké naděje do „propojování“ a „sdílení“ zkušeností nebo zdrojů mezi školami vkládá i český školskopolitický dokument *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (zkracováno též S2030+, MŠMT, 2020; starší koncepční dokumenty užívaly přímo termín *networking*):

Metodicky i finančně bude podporováno systematické propojování inovativních škol s ostatními. Kvalitní inovativní a inspirativní školy se stanou centry inovací v daném území a pomohou se zaváděním inovací a přenášením příkladů dobré praxe dalším školám. Vzdělávací systém musí využívat přínosu úspěšných příkladů inovací a podpořit jejich plošné rozšíření. Zde by mohl sehrát klíčovou roli střední článek podpory.

K tomu, aby se zlepšování kvality vzdělávání stalo běžnou praxí, je potřeba vytvořit systém podpory vzájemné kooperace škol i profesního sdílení učitelů, a to nejenom v oblasti didaktiky a metodiky. Spolupráce škol i jednotlivých učitelů, stejně jako vzájemné sdílení zkušeností, pozitivních i negativních, pomáhá překonávat překážky a přispívá k rovnoměrnějšímu zvyšování kvality ve všech školách. Sdílení personálních kapacit, zázemí i vybavení může být efektivním nástrojem jak pro snižování nerovností, tak pro maximální využívání zdrojů, ať už se jedná o sdílené pracovní pozice, či třeba odborné učebny, sportoviště nebo didaktické materiály a know-how. (MŠMT, 2020)

Uvedený citát odráží množství termínů užívaných pro činnosti, které jsou analogické síťování či s ním souvisejí – „propojování“, „spolupráce“ a „kooperace“, „sdílení“ (zdrojů nebo profesních znalostí), „přenášení příkladů“. Z různých míst *Strategie 2030+* vyplývá také zaměření na síťování „škol v územích“ neboli „přímo v regionu, kde [školy] působí“. V rámci takto vytvořené struktury by však měly spolupracovat školy, které si zároveň na lokálních „tržích“ konkurují v soutěži o žáky (Armstrong & Ainscow, 2018, pro to vymysleli termín „coopetition“, tedy snad *soutěpráce* nebo *spolutěženi*). V zahraničí se proto rozvinula celá řada dalších forem propojování škol i na jiném (nelokálním) základu než podle regionální příslušnosti. Současně jde o struktury, jež slouží nejen vzájemnému učení, ale

často také řízení a správě škol.¹ Nakolik však naděje na změnu, očekávané od spolupráce škol, jsou reálné a podložené empirickým výzkumem, případně jaké podmínky musí být dodrženy, aby se mohly naplnit?

V českém pedagogickém prostředí se na pojaté síťování zaměřila konference ČAPV v roce 2016. V návaznosti na ni publikovala teoretickou studii Walterová (2016) a metodologický text Bruun a Evans (2018). Původní empirickou studii sítí publikujících badatelů provedl Juhaňák (2017), na negativní fenomén citačních sítí (či „kartelů“) pak poukázali Knecht a Tůma (2020). Ve obou empirických studiích jsou však objektem výzkumníků opět výzkumníci. Časopis *Studia paedagogica*, kde vyšel další metodologický text Lintnera (2020), v roce 2021 vydal tematické číslo zaměřené na sociální síť (Šalamounová & Langer-Osuna, 2021), jejichž aktéry jsou především žáci a učitelé ve třídě.² Síťování škol nebo partnerství škol s akademickými pracovišti využívaly různé rozvojové programy (např. Chvál & Novotná, 2008), dochází k němu v rámci rozličných forem vzdělávací vedoucích pracovníků ve školství. Tato práce se zaměřuje na poslední oblast – tedy síť škol jako jeden typ interorganizačních sítí. Ukázalo se ovšem, že problematika sítí škol je dnes ve světě (i ve vzdělávací realitě Česka) tak rozsáhlá, že ji nelze pokrýt jedinou studií. Jde tedy jen o dílčí krok k poznání tohoto dynamického fenoménu.

1.1 Metodologie zpracování přehledu literatury

Téma partnerství škol lze označit jako dosud nejednotně definované, s neustálenou terminologií a nedostatečně teoretizované. Proto není příliš vhodné omezit se postupy tvorby přehledových studií, které se označují jako agregativní a které se zaměřují na zodpovězení předem přesně vymezené výzkumné otázky na základě relativně homogenního souboru studií, jaký produkuje např. rešerše v databázi WoS. Agregativní přístupy jsou vhodné tam, kde je třeba formulovat na dokladech založené doporučení pro tvorbu politiky nebo optimální intervenci. Pro cíl této práce se hodí přístupy iterativní a exploratorní, při kterých se výzkumný problém a výzkumné otázky průběžně upravují a korpus literatury postupně

¹ Jako jedna z možných cest u nás se zmiňuje vytváření svazkových škol, které vznikají typicky na lokálním principu. To představuje extrémní případ síťování, vedoucí k zániku subjektivity propojených škol.

² Z populárně zaměřených prací zaměřených na síť v sociálním světě lze uvést vojáka Řehku (2017) nebo historika Fergusonona (2019).

doplňuje s tím, jak se např. objevují nové relevantní termíny. Jde tedy o určitou analogii kvalitativního empirického výzkumu, kde vzorek (v tomto případě soubor literatury) není předem stanoven, ale postupuje se do nasycení, tedy dokud se objevují nové zajímavé případy nebo koncepty. Výsledkem tedy není např. agregovaná velikost efektu intervence, ale spíše rozšiřující se soubor pojmů vysvětlujících určitý jev či soubor případů ilustrujících variabilitu jevu. V literatuře se tyto postupy označují jako konfiguratívni řešerše (Gough et al., 2012; Gough & Thomas, 2017; Levinsson & Prøitz, 2017). Kritéria na zahrnutí literatury jsou (výrazně) liberálnější než u meta-analýz orientujících se např. jen na studie využívající experimentální design, což ale zastánci konfiguratívniho postupu považují za výhodu, neboť tak může zazníť hlas nejen badatelů užívajících širší škálu výzkumných přístupů, ale někdy také učitelů z praxe apod.

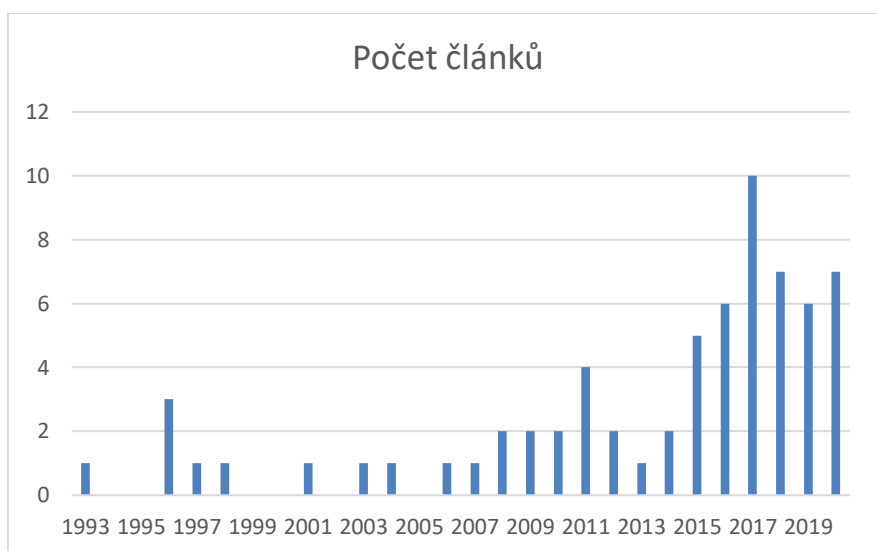
Mým východiskem byla bibliometrická analýza databáze Web of Science Core Collection – články (ke dni 29. 09. 2020). Vyhledávání v titulech článků (TI=school AND network*) poskytlo 690 záznamů. Po vyřazení článků, jejichž názvy odkazovaly na sociální sítě, metodu analýzy sítí, přátelské a vrstevnické sítě zůstalo 388 článků. Na základě abstraktů a manuálního třídění byly postupně vyřazeny články, které se netýkaly síťování škol v pojetí této disertace, ale šlo zejména o texty:

- vztahující se celé k školské soustavě ve státě nebo určitém území (někdy i u nás označovaná jako „sítě škol“) bez ohledu na charakter jejich vzájemné interakce, šlo zejména o články z Brazílie;
- případy, kde se termín network vztahoval k technické infrastruktuře propojující školy, zejména počítačovým/datovým sítím (Greek School Network);
- heterogenní lokální sítě zahrnující převážně jiné institucionální aktéry než školy s výjimkou skupin škol spolupracujících s terciární institucí (nezahrnuli jsme ani dyády – dvoučlenná partnerství mezi jedinou školou a univerzitou);
- sítě aktérů vzdělávací politiky na celostátní úrovni, kde školy nejsou typickými aktéry (např. sítě neziskových organizací v oblasti vzdělávání);
- sítě institucí postsekundárního a neformálního vzdělávání.

Vyřazeny byly i články, pro něž byla určitá síť škol jen výzkumným terénem, ale samotný vznik nebo fungování či efekty sítě nebyly předmětem výzkumu. Šlo například o tradičně

existující sítě náboženských škol v Izraeli. K dalším nezahrnutým tématům, které prohledání databáze přineslo, byly dopravní sítě spojené s dojížděnkou do škol, ale překvapivě i několik článků, jejichž předmětem byla seismická/dozimetrická nebo jiná senzorová síť instalovaná ve školách a síť škol monitorujících kosmické záření. Stejně tak tematicky nezapadaly výzkumy sítí mezi osobami uvnitř jednotlivých škol (mikro-politika); a sítě vnějších partnerů jediné školy (např. síťování rodičů žáků konkrétní školy, lokální politické struktury v obci, síť jiných profesí a institucí spolupracujících s konkrétní školou). V následující analýze nejsou ani zařazeny případy, kdy se školy síťují s cílem podpory velmi specifické oblasti, např. sítě školních knihoven. V dalším textu tedy jde o síťování, jehož cílem je proměna fungování školy jako celku nebo zlepšení výsledků žáků ve více klíčových oblastech.

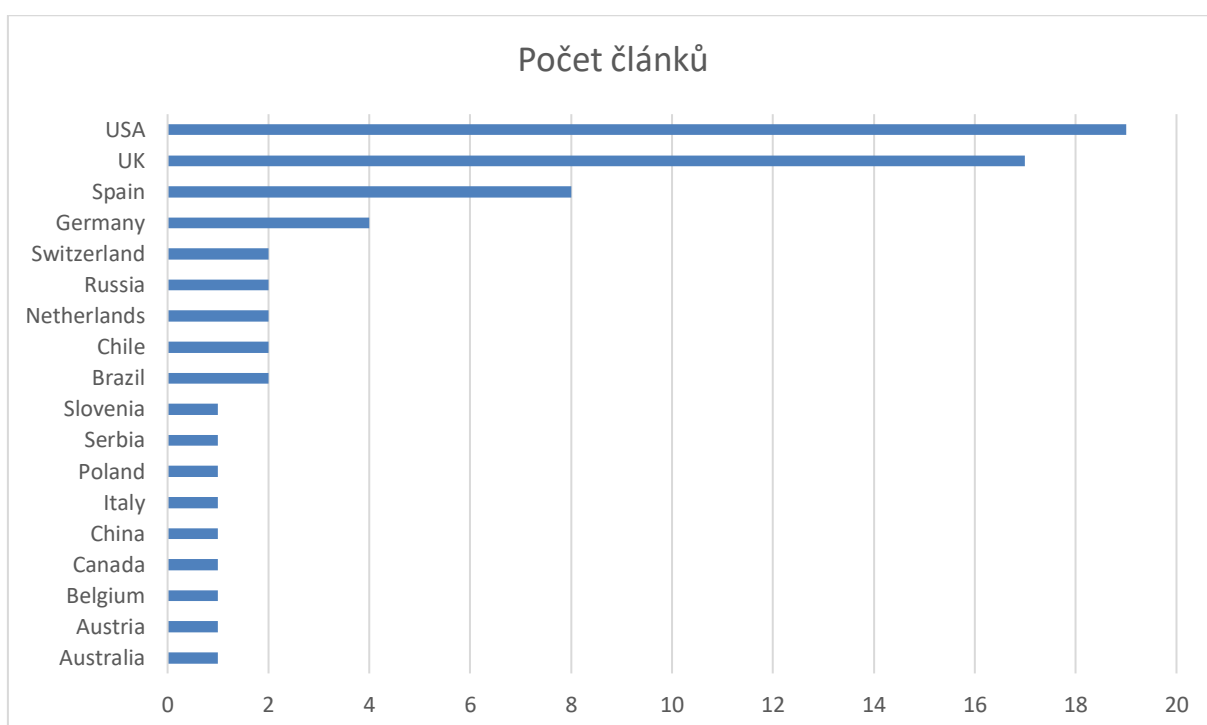
Do bibliometrické analýzy tak vstoupilo 67 článků z let 1993 až 2020. Obrázek 1 ukazuje, že fenomén síťování škol je relativně nový a soustavnější pozornost je mu věnována teprve v poslední dekádě. Je zajímavé, že v literatuře se dříve objevilo téma mezinárodní spolupráce škol než síťování uvnitř států či administrativních celků.³ Starší články se často týkaly jen sítí v technickém smyslu (komunikační/počítačové sítě). Bylo by však zajímavé uvažovat, nakolik technické propojení postupně vedlo k novému sociálnímu fenoménu.



Obr. 1: Rozložení článků v čase

³ Specifické téma představuje i u nás známá síť škol podporujících zdraví (Havlíková, 2002; Havlíková et al., 1999), jako zřejmě jedna z nejstarších sítí, která by si zasloužila samostatnou pozornost.

Geografický původ článků (určený podle pracoviště prvního autora) ukazuje obrázek 2. Nejde jen o odraz tradiční dominance anglosaských výzkumníků v mezinárodní literatuře, ale také o reálný odraz role, jakou horizontální sítě hrají ve vzdělávacích soustavách daných zemí (Pražák & Dvořák, 2022). Zajímavé je vysoké zastoupení Španělska a na druhé straně úplná absence skandinávských zemí, které jinak bývají v prestižním pedagogickém anglicky psaném výzkumu výrazněji zastoupeny. Ruské práce se vztahovaly k sítím (fakultních) škol kolem jednotlivých univerzit.



Obr. 2: Rozložení původu článků dle zemí

Analýza tedy potvrdila mimořádnou pozornost, která je síťování škol věnována v systémech s tradičně vysokou autonomií škol (Spojené státy, Nizozemsko) nebo v zemích, které v posledních letech provedly rozsáhlé neoliberální reformy (Chile, srov. Pino-Yancovic et al., 2019). To ukazuje na možnou hybridizaci různých modelů správy škol (Wilkins et al., 2019). Ovšem hlavní část evropského výzkumu sítí škol se zjevně vztahuje k anglickému vzdělávacímu systému. I když dominance anglicky mluvících zemí je pedagogické literatuře

běžná, vysoké zastoupení Spojeného království⁴ má v tomto případě i věcný důvod – rozvoj sítí škol je tam tak masivní a různorodý, že vedl k rozhodnutí zaměřit na něj samostatnou studii (Pražák & Dvořák, 2022).

1.1.1 Ruční dohledání literatury

Dohledávání literatury metodou sněhové koule přineslo množství dalších relevantních článků, které prvotní rešerše neodhalila. Důvodem bylo např. užívání jiných termínů než *network*. Jedná se také o články relevantní pro dané téma od stejných autorů, které však neměly odpovídat slovo v názvu nebo nevyšly v impaktovaném časopise.

V případě, kdy je výzkumné pole již dostatečně syceno primární literaturou, je vhodné nejprve pracovat se sekundární literaturou. Meziškolní sítě se staly předmětem přehledových studií (Peurach & Gumus, 2011; Peurach, 2016) a rostoucího počtu monografií (např. Ainscow et al., 2019; Ball & Junemann, 2012). Nakladatelství Emerald věnuje sítím zaměřeným na zlepšování škol samostatnou ediční řadu (viz Pino-Yancovic et al., 2020 aj.). Samostatné kapitoly sítím škol věnují referenční příručky předních světových vydavatelů společenskovední literatury (Greany, 2019; Chapman, 2016, 2019; Mifsud, 2020; Wohlstetter & Lyle, 2019 a další). Po provedení naší první rešerše byla publikována konfiguratívni studie zaměřená na velmi blízké téma (Armstrong et al., 2021), ale omezená pouze na literaturu vztahující se k sítím v Anglii.

V šedé literatuře existuje celá řada zpráv o evaluaci fungování sítí a partnerství, popř. doporučení pro jejich organizaci, které jsou publikovány mezinárodními organizacemi (European Union, 2018; Giordano, 2008; OECD, 2015) a vládními agenturami (Chapman et al., 2011), univerzitami (Duff et al., 2019; Fruchter et al., 2015), poradenskými agenturami (Getting Smart, 2019) nebo neziskovými organizacemi (Elwick & McAleavy, 2015; Greany & Higham, 2018). V některých případech se jedná o preprinty nebo technické zprávy předcházející vydání článků v recenzovaných časopisech, jež jsou na rozdíl od šedých publikací hůře dostupné.

⁴ Kromě jedné autorky ze skotské Univerzity ve Stirlingu byly zastoupeny dvě práce ze Severního Irsku, kde přistupuje hledisko navazování partnerství mezi konfesními školami (katolickými a protestantskými) vzdělávající žáky v rozdělené společnosti.

1.2 Vymezení a typologie sítí

Fenomén sítí škol si zaslouží být nahlížen mezioborově (tabulka 1), protože na sítě škol se vztahují některé vlastnosti obecněji chápaných sítí (a pro jejich analýzu jsou použitelné nástroje jiných disciplín). I když sociální sítě jsou fenoménem velmi starým, začaly se sociální vědy, nejdříve sociologie, tomuto tématu věnovat pozornost až kolem poloviny dvacátého století. Postupně se přidaly ekonomie a management, politické vědy, sociální geografie a studium regionálního rozvoje aj. Rozmach komunikačních prostředků v posledních desetiletích umožnil přechod od relativně malých a geograficky omezených klastrů k rozsáhlým, často globálním sociálním sítím. S tím ruku v ruce šla dostupnost dat o nich i nových analytických nástrojů k jejich analýze (viz níže). Od studií struktury sítí nebo jejich podoby v určitém časovém okamžiku se pozornost přesunula ke vzniku, dynamice, proměnám, udržitelnosti nebo zániku sítí, popř. členství v nich. To platí jak pro sítě obecně, tak pro sítě ve vzdělávání a specificky sítě škol. Konečně se projevuje posun od jednoznačně pozitivního/normativního chápání spolupráce k neutrálnímu/realistickému přístupu, který se ptá, za jakých okolností či podmínek je síťování vhodnou formou správy či rozvoje organizací (Raab, 2018).

Tabulka 1: Různé úrovně obecnosti při konceptualizaci sítí škol

Úroveň/pojem	Obsah a příklady publikací
Grafy a sítě	Matematickou abstrakcí sítě je <i>graf</i> jako množina uzlů a hran. <i>Složitě</i> grafy neboli <i>komplexní sítě</i> se vyčlenily jako samostatné výzkumné pole. (Nešetřil, 1979; Pelánek, 2011).
Sociální sítě	Sociální síť je tvořena konfiguracemi sociálních aktérů (jedinci a organizacemi) a interakcemi (toky, komunikačními procesy) mezi nimi. Nad strukturou sítě leží rovina významů konstruovaných aktéry při interakci. (Alhajj & Rokne, 2018; Doreian, 2017).
Interorganizační sítě	Síť, jejíž uzly tvoří organizace podobného typu (Raab, 2018).
Sítě organizací ve veřejném sektoru	Studium síťování organizací ve veřejném sektoru se vyvinulo v samostatnou subdisciplínu, které se zaměřuje zejména na otázky efektivity spolupráce. Neoliberální důraz na tržní principy i v poskytování veřejných služeb a rozsáhlý vstup komerčních a obecněji nestátních aktérů však hranice mezi sektory rozostřily. (Dolle et al., 2013)
Sítě ve školství	Sítě na různých úrovních, např. síť mezi školskými distrikty, mezi neziskovými organizacemi působícími ve školství, heterogenní síť (Muijs et al., 2011; Rincón-Gallardo, & Fullan, 2016; Wohlstetter & Lyle, 2019).
Sítě škol	Sítě mezi školami na stejné úrovni vzdělávání, jejich podoba, dynamika, efekty nebo rizika (Feys & Devos, 2014; Greany, 2019; Chapman & Muijs, 2013; Mifsud, 2020)

1.2.1 Terminologie a příklady

Postupně se vynořila řada termínů, které mohou buď být chápány jako synonymum pro interorganizační sítě škol (school networks/networking, viz též Walterová, 2016), anebo jsou

užívány pro některé jejich národně či jinak specifické typy. Jde např. o pojmy aliance (alliance), federace (federations), konsorcia (consortia), partnerství (partnerships), řetězce (chains), síťované komunity (networked communities), meziškolní spolupráce (school-to-school collaboration, multi-site school collaboratives), trusty (multi-academy trust) apod. Odráží to stav, že autoři článků často popisují a analyzují sítě národně specifické (včetně terminologie) závislé na vývojové cestě daného vzdělávacího systému, například na Maltě se sítě škol označují colleges (Mifsud, 2017). Termín klastry (clusters) někdy označuje školy spojené především geografickou polohou, užívá ho v rozvojových programech UNESCO (Giordano, 2008). V českém prostředí může jít také o svazky (svazkové školy) nebo přímo o konkrétní „loga“ či obchodní jména: Školy podporující zdraví, Scio školy, školy PORG apod.

Než se pokusím o určitou systematizaci, uvedu tři příklady sítí v zahraničí.

Sítě akademií a trusty. Jak bylo zmíněno výše, síťování škol ve Spojeném království je ve výzkumu věnována mimořádná pozornost a spolupráce škol, zejména v Anglii, zaujímá centrální místo v současné vzdělávací politice. Kontextem, který vedl k expanzi sítí, byla skutečnost, kdy jedním z klíčových bodů reformního úsilí od roku 2010 bylo zvyšování počtu škol, které se staly „akademiemi“ (Hill et al., 2012). Akademie jsou veřejné školy, nejprve především sekundární, nyní i primární, které jsou financované přímo centrální vládou, a nikoli prostřednictvím místních školských úřadů (LEA). Mají větší autonomii než školy řízené místní samosprávou: nemusejí se řídit Národním kurikulem, mohou zaměstnávat učitele, kteří nespĺňují kvalifikační podmínky platné pro běžné školy apod. (Greany, 2018). Na druhé straně by akademie měly mít také větší odpovědnost za výsledky žáků.

Programový dokument *The Importance of Teaching (Department of Education, 2010)*⁵ mezi mechanismy, jimiž rozsáhlá transformace na akademie povede ke vzniku nové kvality ve školství (tzv. self-improving school systém – Greany, 2020; Hadfield & Ainscow, 2018; Stoll, 2015), uváděl jednak vzájemnou spolupráci mezi autonomními školami vedoucí k šíření dobré praxe; jednak větší ochotu škol k zapojení se do akademických výzkumů, což

⁵ Typologicky jde o bílou knihu spojenou s nástupem nové vlády.

postupy užívané školami obohatí o nové prvky. Program tedy předpokládal, že nejlepší školy a jejich vedoucí pracovníci budou zvyšovat svůj vliv i na další školy, takže se všechny školy budou zlepšovat, přestože podpora vlády a její intervence budou minimalizované a učitelé a školy se stanou odpovědnými za vlastní zlepšení. Toto pojetí ukazuje na význam horizontálních vazeb v novém systému a odklon od hierarchického řízení. (Greany, 2018) Sítě propojující specificky akademie jsou v současnosti dynamicky rostoucí. Podle řídicího orgánu se užívá označení *Multi-Academy Trust* (MAT). MAT je neziskovou (v britském označení charitativní) právnickou osobou, která provozuje určitý počet akademií na základě smlouvy s ministerstvem školství. MAT řídí správní rada a výkonný ředitel (Chief Executive Officer, CEO), kteří odpovídají za všechny provozní záležitosti jednotlivých škol a také za jejich výsledky (výkonová akontabilita), což v anglickém systému znamená především za odpovědnost za výsledky plošných externích testů, u sekundárních škol za výsledky závěrečných zkoušek a také za hodnocení školní inspekcí (Ofsted). Vedení trustu proto obvykle od škol tvořících síť důrazně vyžaduje průkazné zlepšení. Na jaře roku 2021 existovalo asi 1200 takovýchto sítí (nejmenší tvořené dvěma, největší pak několika desítkami škol), do kterých bylo celkem zapojeno asi 8 tisíc jednotlivých škol.

Pojem **partnerství** se v USA používá k označení široké škály ujednání mezi výzkumníky a praxí, v nichž jde například o testování inovací vyvinutých univerzitami ve školách nebo o praktickou složku přípravu učitelů. *Research–practice partnership* (RPP) označuje specifickou formu dlouhodobého partnerství, v němž nejde o realizaci jedné konkrétní studie, ale je dlouhodobá, časově předem neomezená, s otevřeným široce formulovaným programem odborné spolupráce zahrnujícím více různorodých projektů. Na druhou stranu se podobají NIC (viz níže) v tom, že náplň projektů je především určována akutními problémy praxe, nikoli čistě akademickými otázkami. Podobně jako NIC (viz dále) jsou také RPP poměrně formalizované s jasnou dělbou rolí, nastavenými pravidly a postupy spolupráce, a orientované na získávání nových dat a jejich analýzy. Konečně by měly být založeny na vzájemnosti – zaměření projektů je společně vyjednáváno a také vedení projektu

je sdílené. (Coburn & Penuel, 2016) Modelovým příkladem je University of Chicago Consortium for Chicago School Research⁶.

Networked Improvement Communities (NIC) je užívaný termín pro záměrně vytvářená a vysoce strukturovaná heterogenní partnerství mezi školami (resp. jejich pedagogickými pracovníky), výzkumníky a tvůrci inovací, zaměřená na problémy praxe. Jako modelová NIC je uváděna např. organizace *Success for All*⁷, jež již tři dekády usiluje o zlepšování základních gramotností amerických žáků a je spojena s osobou známého výzkumníka Roberta J. Slavina. Vybírány jsou takové problémy, jejichž úspěšné řešení by mohlo přinést zásadní změnu do fungování celé organizace. Zaměření na tento problém a odpovídající dobře definovaný, měřitelný cíl práce jsou centrální charakteristikou NIC. (Russell et al., 2017)

1.3 Základní typologie

T. Vander Ark (*Getting Smart*, 2019) vytvořil typologické schéma, které vychází z americké situace, ale má obecnější platnost. Klasifikuje sítě škol podle dvou dimenzí: specifičnosti implementovaného pedagogického modelu (obecný/konkrétní) a volného nebo těsného organizačního uspořádání. Tak lze rozlišit šest typů meziškolních sítí (obrázek 3).

		Organizační uspořádání a míra podpory nebo kontroly		
		volné		těsné
Pedagogický koncept (model) školy	specifický	školy sdílející konkrétní model	sítě založené na společné platformě	řízené sítě
	široký	školy sdílející obecné principy	dobrovolné sítě	(decentralizované) organizace

Obr. 3 Typologie sítí škol (*Getting Smart*, 2019)

Školy *sdílející obecné principy* se volně hlásí k určitému pedagogickému proudu (např. alternativní pedagogiky), ale interakce mezi nimi je nestrukturovaná a míra a kvalita

⁶ <https://consortium.uchicago.edu/about>

⁷ <https://www.successforall.org/who-we-are/>

implementace těchto principů se pravděpodobně bude velmi lišit. Takové „sítě“ jsou ovšem nenáročné z hlediska vytváření a udržování.

Dobrovolná síť škol kromě sdílených principů vytváří nebo využívá společnou infrastrukturu pro další vzdělávání svých pracovníků, ale není napojena na jednotnou platformu ani zřizovatele.

Decentralizované organizace. Autoři do této kategorie řadí sítě škol se společným administrativním středním článkem (nebo zřizovatelem) a určitou mírou poskytované podpory, ale bez výrazného sjednocujícího pedagogického modelu. U nás bychom sem mohli řadit české církevní školy zřizované např. jedním (arci)biskupstvím, které mají společné obecné principy křesťanské výchovy, ale zároveň se řídí různými pedagogickými modely (jedna škola může uplatňovat preventivní systém Dona Boska, jiná pedagogiku Montessori apod.). Volně sem můžeme také řadit veřejné školy v jedné obci.

Školy *sdílející model* jsou volným sdružením škol, které pracují podle podrobně rozpracovaného a dokumentovaného modelu, k němuž bývá dostupná podpora (často poskytovaná neziskovou organizací). Členství v síti může být vázáno na splnění podmínek (certifikaci).

Školy *sdílející platformu* využívají stejné výukové materiály a podporu představující zejména (intenzivní) další vzdělávání pracovníků od jednoho externího poskytovatele, ale nejsou jeho organizační součástí. V takovém případě se někdy mluví o kurikulární síti. Pojítkem navíc bývá jednotné IT prostředí: může jít o výukové prostředí, pro které poskytovatel dodává také digitální výukové obsahy, nebo informační systém pro řízení školy, popř. obojí (Bathon et al., 2018). Po organizační stránce bychom je snad mohli přirovnat k franšíze. V Česku výukové prostředí s digitálními obsahy nabízí např. Nakladatelství Fraus, které také s některými školami mělo dohodu o exkluzivní dodávce všech učebnic.

Řízené sítě (managed networks) tvoří (alternativní) školy, které sdílejí stejný vzdělávací model i profesionalizovanou řídicí a podpůrnou infrastrukturu, a v rostoucí míře také technickou platformu popsanou v předchozím bodu. V našem prostředí by šlo zejména o

školy jednoho zřizovatele se stejným pedagogickým modelem (např. síť gymnázií GEVO s modelem IB, ScioŠkoly).

1.3.1 Lokální a nelokální síť

Fruchter et al. (2015) užívají rozlišení na geograficky podmíněné (lokální) a ne-geografické (nelokální neboli asociativní) síť.⁸ Jako ilustraci uvádějí na případ města/školního distriktu New York, v jehož rámci došlo k vytvoření padesáti pěti nelokálních sítí zvaných Children First Networks (CFNs), které poskytují pedagogickou, administrativní a provozní podporu členským školám. Na nelokální síť můžeme pohlížet také jako na případ vzniku *nové topologie* (nového typu blízkosti mezi školami v jiném než tradičně chápaném geografickém prostoru).

Nelokální síťování je možné i tak, že se uzly sítě vyšší úrovně stávají nikoli školy, ale jejich lokální síť. Lokální síť mohou znamenat v podstatě obnovu tradičního středního stupně řízení, avšak v situaci, kdy do systému již byly zavedeny tržní prvky. Proto žádoucí horizontální spolupráci bude bránit konkurence mezi školami v jedné lokalitě. Ovšem nelokální síť vytvářené na jiné bázi, než je geografická blízkost škol, také vedou k řadě problémů⁹, jako ztráty času učitelů, vedoucích i technických pracovníků v důsledku větších vzdáleností při návštěvách jiných škol sítě; horší dostupnost vedoucích pracovníků sítě pro rodiče a celkově menší odpovědnost sítě konkrétní komunitě.

Lokální síť se někdy označují klastry. Silná vazba škol na lokální komunity je velmi důležitá. Na druhou stranu právě v místech, kde je práce škol zvláště náročná, bývají lokální zdroje, jež by škola mohla využít, velmi omezené. Jde tedy o určité dilema, neboť nelokální síť může v takové situaci sice zpřístupnit nové zdroje, ale také vazby mezi místní školou a jejím zázemím dále oslabit. (Fruchter et al., 2015)

⁸ Podobně geographically distributed institutions (Coburn & Penuel, 2016).

⁹ Fruchter et al. (2015) připomínají, že podobným problémům čelily již předchozí snahy organizovat vzdělávání na jiném než geografickém principu, jako bylo vytváření „magnetových škol“ nebo *busing*, které také kladly neúměrné nároky na dojíždějící žáky, kteří současně ztráceli vazby ve své místní komunitě. Také kontakty mezi školami, učiteli a rodinami bylo výrazně obtížnější udržovat.

1.3.2 Explicitní vs. implicitní síť

U explicitních sítí jsou vztahy mezi aktéry a priori známy, kdežto u implicitních sítí se objeví teprve na základě hlubší analýzy dat (Alhajj & Rokne, 2018). Toto rozlišení by mohlo být užitečné např. tam, kde určitá škola sice přebírá odjinud principy práce či ucelený model, ale pracovníci implementující školy si toho nejsou vědomi nebo to záměrně nepřiznávají. Souvisejícím znakem je míra formalizace sítě nebo interakcí v ní.

1.3.3 Způsob a důvod vzniku

Emergentní či organické sítě vznikají spontánně „zdola“, na základě dvoustranných (dyadických) či vícestranných neformálních interakcí. Taková síť může mít implicitní charakter, její aktéři někdy neznají školy, které nejsou jejich bezprostředními partnery v síti (v tzv. zóně prvního řádu), nemusejí mít společný cíl ani sdílenou identitu. Plánované (engineered) sítě vznikají spíše „shora“, často mají určitou školu nebo jiného aktéra (např. univerzitu) v centrální pozici, nežádka je finančně nebo prostřednictvím know-how podporuje také neziskový partner. Hranice mezi oběma typy však není, jako v jiných případech, zcela ostrá, formální a neformální sítě se mohou prolínat; např. spontánně vzniklá síť může časem vztahy formalizovat, získat sponzora nebo si vytvořit profesionální infrastrukturu (Raab, 2018). Mifsudová (2020) poněkud odlišně rozlišuje sítě: (a) školám nařízené shora (školskopolitickým opatřením); (b) přivedené k životu finanční motivací v podobě grantů nebo sponzorů; (c) vniklé z autentické snahy vedoucích pracovníků dosáhnout podstatné změny ve prospěch žáků a komunit.

Ve skutečnosti vždy existuje *nějaká* úroveň síťování mezi školami (jak na lokálním, tak i na ne-geografickém principu), jde o to, že pokud není příliš funkční, pak ani existence koordinačního centra či středního článku nezajistí implementaci reforem a změn (Daly & Finnigan, 2010). V posledních letech se „prostorem“ pro neformální sdílení stávaly v rostoucí míře sociální sítě typu Facebooku nebo Twitteru neboli síti X (Rehm et al., 2020).

1.3.4 Složení a struktura sítě

Na základě struktury můžeme rozlišit sítě podle míry centrality. V podobném smyslu se někdy mluví o homogenních vs. heterogenních sítích. Některé sítě jsou hierarchické, mají oficiálně či neoficiálně ustavené určité centrum, které zprostředkovává většinu komunikace mezi s ním spolupracujícími školami. Jiné mohou být více či méně decentralizované /

s plochou strukturou, kde mají všechny školy stejné postavení a interakce probíhá horizontálně / laterálně (Peurach & Glazer, 2012; Wohlstetter & Lyle, 2019). Centrem může být organizace jiného typu, např. univerzita, anebo inovativní škola stejného stupně jako ostatní, která se pak někdy nazývá kotvící škola (anchor school).

1.3.5 Síť veřejných škol (škol hlavního proudu) vs. alternativní síť

Někdy k propojování dochází v rámci běžné sítě škol (to byl např. případ projektu sítě pražských škol INOSKOP – Chvál & Novotná, 2008; mohli bychom sem řadit také Školy podporující zdraví), jiné se k ní snaží vytvářet alternativu. Vymezení toho, co již je alternativní, samozřejmě není jednoznačné. Jindy se alternativnost nechápe z hlediska pedagogického přístupu, ale ve smyslu autonomie ve správě škol (u nás by extrémním případem byly školy mimo rejstřík škol). Mohli bychom také uvažovat kritérium, zda školy v síti mají stanovený spádový obvod, pak by alternativními mohly být školy s nestátním zřizovatelem (např. křesťanské školy, ačkoli v některých zemích mohou být takové školy v hlavním proudu); ale i veřejné výběrové školy sportovní apod. V severoamerickém prostředí se za typickou síť alternativní k školám hlavního proudu považují *charter schools* (Průcha, 2012, užívá označení smluvní školy).

1.3.6 Dočasné a časově neomezené síť

Někteří autoři se zajímají jen o síť škol existující dlouhodobě, zatímco jiní zahrnují do výzkumu i síť s předem určeným trváním, které obvykle vznikají pro realizaci určitého rozvojového projektu.

1.4 Teoretické rámce

V síťových teoriích se od proměnných charakterizujících jednotlivé aktéry přechází k proměnným charakterizujícím vztahy mezi nimi (Daly & Finnigan, 2010). Základem je relační, resp. strukturální myšlení, kde vztahy definují entity. Tyto vztahy mohou být charakterizovány prostřednictvím interakcí (jednotlivé události setkání, které se mohou odehrávat v rámci síťových vztahů nebo mimo ně). Prostřednictvím interakcí se uskutečňují toky (flows). U sítí založených převážně na laterálních/horizontálních vztazích mezi heterogenními aktéry se také mluví o (inovačních) ekosystémech, které pracují spíše s organickými sítěmi (Greany, 2019).

Na jednu stranu zde jsou „sítě“, které spojují fyzicky existující entity – školy – prostřednictvím více či méně formalizovaných vazeb a konkrétních událostí (např. konferencí, vzájemných hospitací); na druhé straně ovšem také teoretické koncepty, které vysvětlují procesy v sítích: sociální kapitál (Chapman, 2019) nebo intelektuální kapitál (Peurach et al., 2016).

Při šíření inovací v sítích škol dochází (podobně jako v sítích celých národních systémů) k procesům označovaným jako translace, rekontextualizace, apod. Jevy, které výzkumníky v sítích škol zajímají, je však možno studovat i v odlišných teoretických rámcích, např. jako spolupracující chování za použití teorie her (Yaakovovich et. al., 2018), inovační chování (Rýdl, 2003; Tomasello & Schweitzer, 2018). Populární je samozřejmě i teorie sítí aktérů (ANT, Giddens, 2013). Pelánek (2011) připomíná pravidlo studia komplexních jevů: teoretickým modelem se nemáme snažit popsat celý systém, ale analyzovat jeho konkrétní problém.

1.5 Cíle síťování

Sítě škol můžeme chápat buď jako nový způsob *poskytování* vzdělávání (např. síť škol, které nemusejí implementovat specifický pedagogický model, ale mohou efektivněji sdílet zdroje personální a materiální zdroje), nebo jako strategii *reformy* vzdělávání, tedy zvyšování kvality a spravedlivosti vzdělávacích procesů. Ve druhém případě, který se v literatuře zdá být častěji zastoupen, můžeme rozlišit dva typy žádoucí změny: *improvement* x *innovation*. Jak uvádějí Dvořák et al. (2015, s. 14-15), v Česku donedávna byl jen málo zastoupen ten proud diskurzu, který klade důraz na zlepšení v měřitelných výsledcích (school improvement), ať už je chápeme jako výsledky žáků v testech nebo třeba dokončování vzdělávání. Zahraniční sítě si často kladou za cíl podpořit neúspěšné školy a tím snížit rozdíly výsledků mezi školami, mezi regiony nebo mezi skupinami žáků. U nás naproti tomu převažoval důraz na procesuálně či globálně chápané vzdělávací *inovace* (zjednodušeně řečeno, nikoli postupně zlepšit stávající praxi, ale radikálně ji změnit). Určitou změnu lze pozorovat v některých pasážích *Strategie 2030+*, i když dokument sám není zcela konzistentní. Ve skupině reformních sítí můžeme dále rozlišovat, zda se cíle týkají mnoha aspektů života školy, nebo je cíl sítě konkrétněji zaměřen. V rešerši nejsou nezahrnuty sítě, které se zaměřují např. jen na jednu vzdělávací oblast nebo jednu kompetenci.

1.6 Podmínky funkčnosti sítí

Základním výzkumným problémem výzkumu sítí je vztah mezi strukturou sítě a jejími výsledky (Doreian, 2017).¹⁰ V případě sítí ve školství, popř. sítí škol, by primárně mělo jít o to, jaké sítě vedou k lepším výsledkům žáků škol, které síť tvoří (při tom „výsledky“ mohou mít širokou škálu podob).

Neoliberální model kladl důraz především na měření výsledků škol, jejich porovnávání a kvazi-tržní soutěž mezi nimi. Orientace na spolupráci mezi školami právě uvedené přístupy často neopouští, ale snaží se nastavit novou rovnováhu mezi soutěží a spoluprací. Například široce jsou využívána data o výsledcích škol pro rozdělení škol do skupin, jež dosahují podobných výsledků nebo se nacházejí v obdobných stadiích zlepšování, a následně podporou spolupráce mezi těmito školami. Spolupráce je pak do značné míry iniciována vnějším tlakem na zlepšení škol (Elwick & McAleavy, 2015). Spolupráce mezi školami navzájem je zároveň doprovázena budováním heterogenní sítě partnerů kolem každé zapojené školy, zahrnující zejména rodiče a další členy lokální komunity; ale taky jiné odborné služby a organizace (multi-agency collaboration).

Posun se tedy týká porozumění, že školy se nemohou rozvíjet jako izolované entity a jejich zlepšení úzce souvisí s vazbami nejen uvnitř jednotlivých organizací, ale také mezi nimi. Síťování škol tak můžeme chápat jako rozšíření konceptu učících se komunit uvnitř škol. Russell et al. (2017) se na základě analýzy úspěšných NIC pojmenovali pět oblastí, jež je nutno sledovat při iniciování vzniku takových partnerství:

1. Je třeba se opírat o sdílenou filozofii cílů (Hargreaves, 2021) a teoretický model mechanismů zlepšení (Russell et al. 2017).
2. Vytvářet infrastrukturu pro měření a analýzu dat.
3. Učit se využívat výzkumné metody.
4. Budovat kapacitu pro vedení, organizaci a provoz sítě, což zahrnuje vyčlenění personálních zdrojů (např. emeritních ředitelů a inspektorů) a finančních prostředků, aby udržení a rozvoj sítě nespočívaly jen na dobrovolné práci zapojených škol (Hargreaves,

¹⁰ Jinou důležitou otázkou, kterou zde však nesledujeme, je pozice jednotlivých aktérů v síti.

2021); v prvních fázích hraje strategickou roli startovací tým (*network initiation team*), který má zajistit přítomnost podmínek klíčových pro úspěch partnerství (Russell et al., 2017).

5. Podporovat vytváření kultury, tj. hodnot, dodržovaných pravidel a identity odpovídající cílům dané sítě (Russell et al., 2017); Hargreaves (2021) označuje tuto oblast za nejobtížnější.

1.7 Diskuze: Hodnocení a kritika dosavadního přínosu síťování

V českém prostředí byla dlouho zdůrazňována celková potřeba inovace v systému, který byl vnímán jako příliš sešněrovaný, a decentralizace byla vnímána jako řešení i v době, kdy při nejmenším v části jiných systémů pozorujeme re-centralizaci. *Strategie 2030+* obsahuje hlasité volání nejen po změnách v systému jako celku, ale nově klade důraz na snižování rozdílů mezi školami uvnitř vzdělávacího systému, pro což jako jeden z klíčových prostředků nabízí spolupráci mezi školami zejména na regionální bázi. V zahraničí existuje podstatně širší škála podob síťování škol včetně nelokálních sítí, heterogenních sítí mobilizujících více typů aktérů a jejich zdrojů (univerzity, neziskové organizace a nadace apod.). Podobně jako v Česku vznikají také sítě škol alternativních k hlavnímu proudu nebo zřizovaných na komerční bázi. Vander Ark (Getting Smart, 2019) stručně diskutuje výhody a nevýhody pro různé formy sítí v jeho typologii.

Sítě mohou být způsobem, jak se budou efektivněji šířit inovace mezi školami a do tříd, mohou pomáhat k lokálně citlivým řešením. Mohou ale také vést k dalšímu růstu nerovností v (českém) vzdělávacím systému – v černém scénáři vzniknou sítě nestátních elitních či inovativních škol, které budou dostupné jen úzké sociálně či regionálně omezené skupině obyvatel, a na druhé straně se v jiných neregulovaných sítích budou šířit neefektivní a výzkumně nepodložené „alternativní“ didaktické praktiky, které povedou k dalšímu zhoršování veřejného vzdělávání. I zastánce vedení ze středu Hargreaves (2021) připomíná, že při řešení problému zvyšujících se nerovností v základních gramotnostech, který v českém školství přetrvává a narůstá, je efektivní i tradiční hierarchický model. Problémem tak může být, že se inspirujeme modely zaměřenými na kolektivní zodpovědnost za úspěch žáků v podmínkách, kdy ještě nebyla dostatečně zakotvena zodpovědnost individuální.

Obecně nemusí platit předpoklad, že zapojení organizace jako celku do inovativní sítě povede k automatickému šíření pozitivní změny také uvnitř a k jednotlivým učitelům. Školy jsou organizacemi s rozvolněnou vazbou, a v Česku to platí zvláště (Dvořák et al., 2015), jinak řečeno, inovace jen obtížně z úrovně vedení školy vstupují do každodenního života tříd. Konkrétně pokud jde o inovace, nabízejí se jako alternativní, potenciálně efektivnější postupy na dokladech založené vzdělávání (evidence-based / what works) kladoucí důraz na replikaci výzkumně podložených postupů s vysokou mírou fidelity¹¹; nebo nověji *improvement science* (Lewis, 2015).

Ferguson (2019) si význam sítí uvědomuje, ale zároveň se jich jako konzervativce obává: pokud se budou myšlenky a informace volně šířit, svět – a tedy ani školy – se automaticky nestanou lepším místem. Dokonce „poučení z dějin zní, že svěřit řízení světa sítím je nejlepší cesta k anarchii: v nejlepším případě skončí moc v rukou iluminátů, ale pravděpodobnější je, že se jí chopí jakobíni. (...) Uděláme lépe, když světu vtiskneme nějakou podobu hierarchického řádu, jemuž propůjčíme jistou legitimitu.“

Poslední velké krize (finanční, zdravotní, bezpečnostní) mohou vést k opětovnému posílení vnímaného významu státu (pokud možno dobrého státu), a tedy jeho role ve školství, a nepřímo k poklesu významu sítí. Je třeba poučit se systematictěji ze zahraničních zkušeností a také provádět primární empirický výzkum toho, jaké síťování a sítě škol existují v České republice a jaké efekty přinášejí.

Tato kapitola přinesla návrh vymezení základních konceptů síťování. Zároveň se téma, jeho popularita, a vědecké poznání vyvíjí v čase, a tak je možné, že budoucí bádání přinese nové poznatky i z jiných kontextů, než se zatím podařilo zachytit.

¹¹ Přitom některé sítě mohou být založeny také na této metodě, jako zmiňovaná Slavinova síť *Success for All*.

2 Metodologie disertační práce

Metody a nástroje síťově orientovaných analýz (network analysis, Bruun & Evans, 2018) jsou specifické tím, že sledují především vztahy (relace) mezi uzly sítě (v našem případě školami), méně se pak zaměřují na vlastnosti těchto objektů. Procesy ve školách však nelze pochopitelně zcela ignorovat, protože vnější interakce aktérů jsou závislé na vnitřních procesech (analogicky Sørensen, 2005).

Doreian (2017) rozlišuje dvě hlavní skupiny metod analýzy sociálních sítí: jedny používají matematiku (na ty se především zaměřují výše zmíněné metodologické studie v českém prostředí) a dostaly mohutný impuls jednak dostupností nástrojů, ale zejména dostupností „velkých“ dat o komunikaci zprostředkované technicky: lze získat doslova nesmírné množství dat o tom, kdo s kým a o čem komunikuje v sociálních sítích (Hendl, 2021). Často jsou zkoumány sítě s velkým počtem uzlů, předmětem zájmu je nejen struktura sítě, ale také dynamické procesy v sítích. Druhá skupina se „mnohem více zabývá bohatostí síťových vazeb a detaily týkajícími se zakotvení činitelů ve větších strukturách“ (Doreian, 2017), a také vnitřní strukturou aktérů, jimiž jsou v tomto případě školy. O spojení předností obou přístupů do smíšené metody usiluje síťová etnografie (Berthod et al., 2017).

Výzkumy sítí škol se také liší tím, co je jednotkou analýzy (Raab, 2018): *konkrétní škola* (organizace), její důvody pro vstup do sítě; podoby interakce školy a jejich jednotlivých pracovníků s jinými školami (a vliv na postavení na kvazi-trhu škol), a přínosy, jež má členství v síti pro její vnitřní fungování a na výsledky žáků; *celá síť*, vztah mezi strukturou sítě, způsobem jejího řízení na jedné straně a na straně druhé přínosem členství pro všechny školy sítě a jejich žáky; *region, celá společnost* – dopady existence a struktury určité sítě na ostatní školy v regionu, síť jako politický aktér ovlivňující celostátní vzdělávací politiku nebo inkubátor inovací, které se pak šíří do celé školské soustavy.

2.1 Cíl práce a volba výzkumné strategie

Základním výzkumným problémem je vznik a vývoj sítě škol a také proces šíření inovace v této síti v podmínkách českého školství. Při výzkumu sleduji dva hlavní cíle:

- 1) bohatý kvalitativní popis jedinečného případu (modelu vzdělávání) v historii polistopadového českého školství (intrinšitní případová studie) na jedné straně,

- 2) a na druhé straně ověření, zda pro popis tohoto modelu a jeho šíření lze využít poznatky (popř. teorie) o spolupráci/síťování škol získané přehledovou studií převážně zahraniční literatury v předchozí fázi práce.

Vzhledem k tomu, že je fenomén sítí (nejen inovativních škol) v českém prostředí nový a málo vědecky prozkoumaný, rozhodl jsem se postupovat cestou kvalitativní metodologie (Švaříček, Šed'ová et al., 2007). Cílem výzkumu není testovat hypotézy ani kvantifikovat jev, ale získat vhled a porozumění do fungování a vzniku konkrétní sítě a do ní zapojených škol v českém prostředí. Realistická epistemická pozice (subtilní realismus) dává prostor pro zohlednění perspektiv individuálních aktérů, ale předpokládám, že objektivní podmínky jednotlivých škol (zřizovatel, složení sboru, složení žákovské populace...) reálně podporují nebo omezují možnosti spolupráce s jinými školami i aplikaci modelu pilotní školy (Hendl, 2005).

Konkrétně je výzkum realizován v rámci designu případové studie (případem rozumím síť) s vnořenými jednotkami analýzy (školami) tak, jak ji uvádí Robert K. Yin (2014).

V průběhu prvního roku jsem se rozhodl opustit srovnání modelu sítě Gymnázia Přírodní škola s jinými sítěmi a zaměřit se převážně na model Gymnázia Přírodní škola. Jednotkami analýzy v rámci studie jsou jednotlivé školy, které implementují prvky GPŠ, kontextem je silně decentralizované post-socialistické školství, v němž se rozvíjejí i nestátní školy.

2.2 Propozice a výzkumné otázky

Yin (2014) doporučuje, aby bylo téma případové studie konkretizováno pomocí tzv. propozic. Z přehledové studie literatury byly zvoleny následující propozice:

Důvody zapojení školy do sítě: Obvyklými důvody spolupráce škol jsou sdílení zdrojů (Armstrong, 2021), ať už lidských, či finančních, vzájemné učení a přenos know-how (Ainscow, 2016), poskytování podpory (například méně úspěšným školám) a zlepšování výsledků žáků škol (Doreian, 2017).

Vlastnosti sítě, které zvyšují funkčnost partnerství: Aby byla síť škol úspěšná, je třeba se opírat o sdílenou filozofii cílů (Hargreaves, 2021), vytvářet infrastrukturu pro měření a analýzu dat, budovat kapacitu pro vedení, organizaci a provoz sítě, utvořit „startovací tým“, který má zajistit přítomnost podmínek klíčových pro úspěch partnerství a podporovat

vytváření kultury, tj. hodnot, dodržovaných pravidel a identity odpovídající cílům dané sítě (Russel et al, 2017).

Faktory na straně školy: Ve školách, které přebírají inovativní model, existuje pole sil, z nichž některé podporují změnu a některé jí brání. Jako klíčová se jeví osobnost ředitele (Day & Gu, 2018), jakožto „agenta změny“, případně užšího týmu učitelů, kteří vedou ostatní a pomáhají. Takové zapojení ale vyžaduje další podporu, aby nedocházelo k přetížení těchto pracovníků.

Proměny prvků při přenosu do jednotlivých škol: Při přenosu prvků/metod z původní školy do škol v síti dochází k jejich reinterpetaci a přizpůsobení lokálním podmínkám. Zároveň některé prvky se v síti nepřenáší tak snadno a od jejich transferu se upouští. (Redding, 2006)

Z propozic byly odvozeny výzkumné otázky uvedené v tabulce 2.

Tabulka 2: Propojení propozic s výzkumnými otázkami

Propozice odvozená z rešerše literatury	Výzkumné otázky
P1 Důvody zapojení školy do sítě	<p>Co jsou konstituční prvky inovativního přístupu Gymnázia Přírodní škola?</p> <p>Jaké byly motivy škol k zapojení do sítě a setrvání v ní, popř. opuštění sítě?</p>
P2 Vlastnosti sítě, které zvyšují funkčnost partnerství	<p>Jak spolupráce konkrétně probíhá a jaké má efekty?</p> <p>Které podmínky pro funkční síť jsou přítomny?</p>
P3 Faktory na straně školy	<p>Jak ovlivňuje ředitel a zřizovatel svým postavením fungování školy v rámci sítě?</p> <p>Jak je předávání zkušeností a síťování závislé na učitelích a dalších aktérech ve škole?</p>
P4 Proměny prvků při přenosu do jednotlivých škol	<p>Které prvky modelu Přírodní školy se v rámci sítě šíří úspěšně (jsou relativně snadno přejímány a implementovány)? Jak se při tom mění? Které prvky naopak nejsou přebírány? K čemu vede vydělování konkrétních prvků ve vztahu k fungování školy oproti Přírodní škole?</p>

2.3 Výběr škol zahrnutých do případu

Jednou z metodologických otázek, které se vynořovala po celou dobu výzkumu, bylo určení hranic případu (sítě), tedy které školy lze do sítě počítat a které nikoli. Pro zahrnutí jednotlivých škol do sítě jsem zvolil klíč, zda škola inspiraci a přebírání prvků Přírodní školy otevřeně deklaruje a ke spolupráci se hlásí. Současně hrála roli ochota těchto škol umožnit

vstup badatele do školy a výzkum realizovat. V průběhu práce jsem se rovněž vyrovnával s tím, že existují školy, které prvky modelu pravděpodobně přebírají, ale do interakce s pilotní školou nevstupují a tato souvislost není ani zmiňována ve veřejné komunikaci těchto škol.

V práci nejsou podrobně popsány školy v Benátkách nad Jizerou (ZŠ Otevřeno) a ve Staré Boleslavi (Komunitní škola Mandala) a vznikající druhý stupeň tříd s programem intuitivní pedagogiky na ZŠ Letohradská, které v určité fázi také se školou Gymnázium Přírodní škola vstoupily do komunikace, protože v současnosti je nelze považovat za uzly sítě. Data získaná v těchto školách jsou však využita pro popis faktorů, které brání síťování.

Vybrané případy zastupují typologicky různorodé prostředí, konkrétně: ZŠ, MŠ a SŠ Da Vinci v Dolních Břežanech je poměrně stabilizovanou soukromou školou nedaleko od Prahy, Hořické gymnázium je transformující se škola v Královéhradeckém kraji, tedy na rozdíl od ostatních není v centru či poblíž, ale relativně na periferii a ZŠ Orbis Pictus je školou zřizovanou Římskokatolickou farností Tábor, s dlouhodobou spoluprací s Přírodní školou. Různá fáze fungování škol (vznikající, respektive nově se připojující školy a naproti tomu školy s delší spoluprací) umožňuje dobře sledovat rozdílnou dynamiku procesu (tabulka 3).

Tabulka 3: Školy jako vnořené jednotky analýzy (uzly sítě), jejich základní charakteristika a přínos pro studii

	Zřizovatel	Lokalita	Časové hledisko / Vývojová etapa		Přínos pro studii
0 Gymnázium Přírodní škola	Soukromá	Velkoměsto	0 První škola svého typu Od roku 1993	„Modelová škola“ v síti, která byla inspirací pro ostatní školy	Pilotní škola
1 ZŠ, MŠ a SŠ Da Vinci v Dolních Břežanech	soukromá	Suburbium	Proměnlivá spolupráce od roku 2016, 2022-2023 postupně obnovovaná	Z modelu přebírala zejména samosprávu a Expedici. Modifikace podmínkového systému. Došlo k útlumu z důvodů pandemie a neshod, nyní spolupráce znovu startuje.	Vizi školy pomáhali tvořit pedagogové, kteří na GPŠ předtím učili. Děly se zároveň společné expedice, systém samosprávy je silně inspirovaný. Upustili od části využívaných metod – např. podmínkového systému.
2 Hořické gymnázium	soukromá	Menší město	stabilizovaná spolupráce (od r. 2011)	Model implementovaný v největším rozsahu.	Nejširší míra implementace modelu, dlouhodobá spolupráce.
3 ZŠ Orbis Pictus Tábor	církevní	Okresní město	stabilizovaná spolupráce (od cca 2013, první kontakt od cca 2006)	Původně neformalizovaná vazba, ale společné výjezdy (zdravotní kurz, expedice), přejímání části metod.	Jiný typ zřizovatele než ostatní, vztah je blízký k tomu, co literatura popisuje jako spolupráce škola – komunita

2.4 Zdroje dat

Zdrojem dat jsou analýza školních dokumentů (tabulka 4), hloubkové polostrukturované rozhovory s jednotlivými aktéry – zřizovateli, řediteli, učiteli a žáky, a terénní poznámky z pobytu ve školách.

Tabulka 4: Školní dokumenty a jejich analýza

Dokument	Zaměření analýzy
Školní vzdělávací program	<i>Reflektuje ŠVP výjezdy, podmínkový systém a projekt expedice? Jak jsou výjezdy školy včleněny do výstupů? Jakou váhu mají podmínky oproti jiným kontrolám studia? Je Expedice součástí ŠVP? Jakým způsobem jsou řešeny mezipředmětové vztahy?</i>
Podmínkové sešity (průvodce žáka), pokud škola používá podmínkový systém	<i>Jak podmínkový systém na škole funguje? Co se stane, pokud žák podmínky nesplní? Kolik podmínek žáci plní? Rozvíjí přejatý podmínkový systém požadované kompetence, nebo se jedná o pouhé kontroly studia?</i>
Dokumenty popisující samosprávu / fungování studentské rady	<i>Jakou váhu má studentská rada? Jakým způsobem se podílí na životě školy? Probíhají vzájemné návštěvy pedagogické a studentské rady?</i>
Prezentace z expedic, expediční deníky a závěrečné zprávy	<i>Jak dlouhá je expedice? Mění se lokality? Jaká je pestrost zkoumaných témat? Jakou roli v expediční práci hraje učitel? Jakou formou a kde jsou prezentovány výstupy?</i>
Výroční zprávy a zprávy České školní inspekce	<i>Objevují se odkazy na spolupráci ve výročních zprávách? Jak reflektují jednotlivé prvky? Jak se objevují přejaté prvky, pokud vůbec, ve zprávách ČŠI?</i>

Webová prezentace

V poslední době stále více škol klade důraz na webovou prezentaci, která má nejenom informativní charakter, ale která také odráží ducha školy. Z toho, co na svém webu uvádí (a také co neuvádí) je pak možné vysledovat například odraz vize apod. Sekce jako „spolupracujeme“ či „aktuality“ pak může indikovat to, zda zde probíhá výměna zdrojů (např. společné akce, návštěvy učitelů, sdílení) a know-how.

Rozhovory byly vedeny jak s vedoucími pracovníky (jednotlivě), tak s respondenty z učitelského sboru, kteří měli zájem o účast ve výzkumu. Vzhledem k významné roli, kterou v modelu GPŠ školy má žákovská samospráva, proběhly i rozhovory s žáky (formou focus group), pokud má škola žákovskou samosprávu po vzoru pilotní školy. Přehled respondentů a kódy užívané pro označení přímých citátů jsou uvedeny v tabulce 5.

Rozhovory pomáhají odpovědět výzkumné otázky týkající se prvků, které školy v síti přejímají od školy „mateřské“ a popisují systém, s jakým jsou tyto prvky vybírány, implementovány a jak probíhá předávání zkušeností v síti. Rozhovory, odděleně s vedoucími pracovníky a následně s učiteli, přinášejí také odpověď na výzkumnou otázku ohledně role ředitele a zda se v jednotlivých školách tato role – ve vztahu k tématu práce – mění. Ukázka dotazovacího schématu je v příloze.

Tabulka 5: Přehled respondentů ve školách

Respondent	Kód
Přírodní škola	
Ředitel	2Ř
Učitelka, přírodní vědy	2A
Učitel, hudební výchova	2V
Učitel	2Š
Učitel, dějepis	2J
Zástupce ředitele	2M
Učitelka dějepisu	2D
Žák, studentská rada	2S
Žák, studentská rada	2T
Da Vinci	
Ředitel	1Ř
Učitel, bývalý učitel na PŠ	1V
Učitel	1P
Učitelka, bývalá žačka PŠ	1L
Učitel, humanitní předměty	1H
Žačka, G3-4	1G
Hořické gymnázium	
Ředitelka	3Ř
Učitelka	3D
Učitel	3L
Žačka, studentská rada	3N
Zástupce ředitele	3J
Žák, studentská rada	3H

ZŠ Orbis Pictus	
Ředitel	4Ř
Vychovatel	4L
Učitel, angličtina	4O
ZŠ Letohradská	
Ředitelka	5R
Učitelka	5M
Učitel	5P

Všechna získaná data byla postupně zanášena do databáze případové studie a organizována na zabezpečeném úložišti.

2.5 Metody analýzy a prezentace dat

Jako základní způsob prezentace výsledků byla zvolena technika pre-strukturované případové studie, která byla aplikována na vnořené jednotky analýzy – školy. Tento přístup, opírající se o předchozí poznání problému a odbornou literaturu, na jednu stranu výzkumníka poněkud svazuje a může ho učinit méně citlivým vůči specifikům jednotlivých škol, ale na druhou stranu výrazně napomáhá mezipřípadovému srovnání, které provádím v druhé části následující kapitoly a v diskusi. Základní strukturu popisů škol uvádí tabulka 6.

Tabulka 6: Osnova popisu škol

Charakteristika školy a jejího kontextu	
Navázání spolupráce	
Aktéři spolupráce	vedení učitelé žáci
Formy interakce	s GPŠ s dalšími školami v síti (?)
Vývoj spolupráce	z pohledu školy z pohledu GPŠ
Přenos prvků a jejich modifikace	podmínkový systém expedice výjezdy samospráva další prvky
Faktory spolupráce	podporující brzdící (tlumící)
Vlastní specifické prvky školy	
Školy a jiné sítě (outreach)	
Přínos případu pro studii	

Datový materiál byl organizován a podroben další analýze prostřednictvím kódování.

Otevřené kódování: sleduje vynořující se důležitá témata.

Selektivní kódování: se zaměřuje na témata vymezená propozicemi

Pro kvalitativní analýzu dat byl využit software MAXQDA. Hlavní kategorie kódů a počty segmentů dat, které je sytí, jsou uvedeny v příloze.

Na základě analýzy dat jsou vytvářeny narativní popisy jednotlivých jednotek analýzy (škol v síti), které sledují v zásadě chronologicky vývoj školy před navázáním kontaktu s Přírodní školou a po něm. U každé školy je popsán jedinečný kontext.

Popisy jednotlivých případů jsou na závěr komparovány, aby byly zjištěny shody a rozdíly šíření inovace v jednotlivých školách (sítích).

2.6 Zajištění kvality výzkumu a etické otázky

Na Gymnáziu Přírodní škola jsem absolvoval střední školu a také zde od té doby – v různé formě – působím. Zároveň jsem byl u zakládání dvou škol v síti kolem Přírodní školy (Hořice, alternativní program ZŠ Letohradská) a také jsem na další škole učil (Da Vinci). To částečně odstraňuje překážky v ohledu přístupu k informacím, dokumentaci a konkrétním aktérům, ale vyvolává to otázky po míře zkreslení úsudku při mém bádání z důvodu vlastní angažovanosti (pozicionalita výzkumníka). Také proto považuji za vhodnější klást důraz na síť jako takovou a způsob, jak síť pracuje a jak se mezi jednotlivými školami předává know-how než na samotné procesy uvnitř škol a kulturu organizace.

Všechna data byla sbírána s ohledem na etická pravidla výzkumu. Byly získány informované souhlasy jak jednotlivých aktérů, tak zákonných zástupců tam, kde to bylo nutné. Specifickým problémem tohoto výzkumu je fakt, že není možné anonymizovat školy a že existuje zvýšené riziko nepřímé identifikace jednotlivých aktérů (ředitelé, učitelé) v nich, jelikož se jedná o naprosto konkrétní příklady v českém kontextu. Proto byla zvolena anonymizace na úrovni jednotlivých pracovníků a žáků a respondenti dostali výzkumnou zprávu k účastnické validaci.

Předpokládal jsem, že v případě konfliktu perspektiv, kdy nebude některý z aktérů souhlasit s určitou interpretací (možné riziko vnímám například v hodnocení úspěšnosti přenesení jednotlivých metod), se budu snažit postupovat konsenzuální cestou a obhájit své stanovisko. Těmto problémům jsem se snažil předejít dostatečnou a průběžnou komunikací se zkoumanými subjekty a otázku tohoto rizika jsem s respondenty v každé škole diskutoval v předstihu. Při validizaci však žádný ze zástupců škol nevyslovil závažnější připomínky, naprosto převažovala pozitivní reakce. Na základě validizace byla vypuštěna původní informace o výuce v trimestrech na Da Vinci, protože škola od ní krátce po sběru dat upustila a tato skutečnost nemá vliv na jiné aspekty práce.

3 Výsledky

Empirická část disertace popisuje prvky modelu „pilotní školy“, kde byl zkoumáný vzdělávací model vytvořen, a tři školy jako další uzly sítě, které v různé míře tento model přebírají a implementují. Zvolený pohled na tuto skupinu škol jako na síť znamená, že zájem výzkumníka směřuje především k interakci mezi uzly (školami). Na popis pilotní školy a spolupracujících škol proto navazuje analýza faktorů spolupráce mezi školami, která srovnává průběh síťování a implementaci modelu v jednotlivých školách. Zde jsou také využita data o dalších školách, kde síťování úspěšné nebylo.

Jako pilotní zde označuji školu je Gymnázium Přírodní škola, založenou v roce 1993 Františkem Tichým, který školu doposud vede. Škola se, kromě konstitutivních prvků, které jsou popsány dále, vyznačuje malým počtem žáků (do 100 žáků) a zaměřením na rozvíjení praktických dovedností nad rámec gymnaziální látky. Pilotní zde znamená jak to, že škola první zavedla popisovaný model, ale i to, že v ní autor disertace realizoval první sběry dat.

Ze škol, které se inspirojí modelem pilotní školy, je první popisována ZŠ, MŠ a SŠ Da Vinci, kde se na vybudování koncepce druhého stupně a gymnázia podíleli pedagogové, kteří předtím na Přírodní škole studovali nebo vyučovali. Jedná se o školu v blízkosti hlavního města, díky této blízkosti a personálnímu propojení jde o školu s velkou mírou převzetí modelu a aktivní spoluprací s Přírodní školou, která ale v čase kolísá. Došlo zde k převzetí expedice, systému samosprávy, na druhé straně bylo upuštěno od části využívaných metod, zejména tzv. podmínkového systému.

Druhou popsanou školou je Hořické gymnázium, kde je model implementovaný v největším rozsahu a s pilotní školou probíhá stabilizovaná spolupráce. Škola přebrala všechny konstitutivní prvky modelu, a slouží tak k ověření toho, zda je možné přenést „úplný“ model pilotní školy do odlišného kontextu (malé město), a zejména v jiné personální sestavě – bez přímého zapojení osoby ředitele Přírodní školy.

Třetí popsanou školou je ZŠ Orbis Pictus v Táboře, která se vyznačuje jiným typem zřizovatele (církvní škola) než ostatní školy v síti. Z původní neinstitucionalizované se vyvinula několikaletá spolupráce a částečné přebírání prvků, včetně společných výjezdů a vzájemných návštěv pedagogů.

V diskusi, která po výsledkové části následuje, pak konfrontuji poznatky o spolupráci škol v neformální síti s poznatky z literatury uvedené v přehledové části mé studie. Jako poměrně unikátní se už v tuto chvíli jeví role žákovského aktérství, které je pro zkoumaný model a školy v síti typické. Některé poznatky o pilotní škole a škole Da Vinci byly dříve autorem práce publikovány samostatně (Pražák & Macháček, b.d.; Pražák & Uvízková, b.d.).

3.1 Popis Přírodní školy a kontext sítě

Jak uvádí web školy a dostupná literatura (Tichý, 2011, 2017), Přírodní škola začala fungovat v roce 1993 jako nestátní sedmileté gymnázium se 40 žáky ve dvou třídách. V současnosti má podobu osmiletého gymnázia se čtyřmi třídami¹². Klíčovou osobou je František Tichý, který systém školy nejprve popsal ve své diplomové práci a později s několika přáteli školu založil. Škola ve svém přístupu částečně vychází z pedagogického systému Janusze Korczaka, Antona Makarenka (a zkušeností skautského hnutí). V obou případech se škola inspiruje zejména prací s dynamikou kolektivu a samosprávou. Výraznou inspirací je i práce Jana Bosca a reformních pedagogů meziválečného období.

Škola se v průběhu třiceti let své existence potýká s častým stěhováním (současné sídlo na Praze 5 je jejím sedmým) a z něho vyplývajícím určitým prostorovým provizoriem. Již od svého počátku ale realizuje nezanedbatelnou část výuky (jak bude uvedeno níže) mimo školní budovu, v uplynulých letech například v pražské Stromovce, ale také na výjezdech mimo Prahu. Tyto výjezdy, jak ukáže další text a popisy jednotlivých spolupracujících škol, jsou důležité i pro proces síťování. V roce 2012 byla škola zařazena mezi nejinnovativnější školy OECD (OECD, b.d.) a přibližně v této době také začal proces budování neformální sítě škol na základě inspirace myšlenkami Přírodní školy, který František Tichý popisuje v knize *Výchova jako dobrodružství*:

Už před mnoha lety mě začali oslovovat kamarádi a kolegové, abych něco ze zkušeností, které jsem při výchově dětí a mládeže načerpal, sepsal a předal dál. Vznikla kniha PŘÍRODNÍ ŠKOLA – CESTA JAKO CÍL...

Pak se na nás ale začalo obracet stále více učitelů, vychovatelů a ředitelů, aby se s námi poradili, co z našich zkušeností by mohli využít ve svých, často nově vznikajících, školách. Každý z nich je svůj, jiný a odjinud, ale

¹² Noví žáci nejsou do primy přijímáni každý rok, ale v dvouletém cyklu.

všichni mají společnou lásku k dětem, chuť dělat věci jinak, opravdověji, udělat školu životem tady a teď. A znovu a znovu se nás ptali na to jak? ... Rozhodl jsem se sepsat tyto stránky s nadějí, že naše zkušenosti a vzpomínky snad pomohlo někomu z vás, kteří jste se na podobnou cestu vydali. (Tichý, 2017, nestránkováno)

Kniha vydaná v roce 2017 tak dobře ukazuje, že zájem o přenos modelu pilotní školy a zejména inspirace Přírodní školou při zakládání nových škol je dlouhodobějším fenoménem. To v první fázi vedlo jejího ředitele k sepsání dvou knih popisujících systém Přírodní školy. V další fázi, kterou ovšem nelze jasně časově ohraničit, začala být Přírodní škola aktivnější v podpoře těch škol, které chtěly prvky či celý systém přenést a implementovat do vlastního fungování.

3.1.1 Konstitutivní prvky modelu

V této části představím některé typické prvky modelu pilotní školy. U každé ze škol v síti pak budu sledovat, které z těchto prvků převzala, jak je modifikovala a jak tato modifikace ovlivňuje jejich funkčnost ve vztahu k původnímu modelu.

Podmínkový systém

Na Přírodní škole si žák do určité míry volí svou studijní trajektorii v daném školním roce, protože má k dispozici „podmínky“. „A podmínky“ reprezentují standardní učivo, které je potřeba postupně probrat a splnit. Ty jsou dále doplněny „B podmínkami“, jež představují většinou „poznávačky“¹³, případně tvorba vlastních výukových materiálů pro ostatní. Třetí kategorií jsou „C podmínky“, zpravidla ve formě studia odborné literatury a vlastního překladu cizojazyčných textů. Tyto podmínky žák kombinuje a skládá z nich svou studijní cestu. Vždy k danému čtvrtletí musí splnit stanovený počet podmínek.

Výhodou podmínkového systému je možnost plánování a předvídatelnosti, jelikož jsou podmínky dopředu stanoveny pro daný školní rok. Pokud žák podmínky nesplní v prvním čtvrtletí, píše opravnou písemnou zkoušku z doposud probrané látky v určeném předmětu (adekvátně pak ve druhém, třetím čtvrtletí a na konci roku). Pokud žák nesplní podmínky ani na konci školního roku, nepodílí se na práci expedičních skupin.

¹³ Dílčí zkoušky zaměřené na poznávání například živočichů, hlasů ptáků a obojživelníků, map, jevů na obloze, architektonických slohů apod.

Tento systém práce na jednu stranu poskytuje žákům velkou míru svobody ve skládání svého systému plnění, na druhou stranu klade důraz na jejich zodpovědnost a schopnost plánovat. To popisuje ředitel školy následovně:

Jednoznačně že ty děti jsou mnohem aktivnější ve vztahu k plánování, k sebeorganizaci, k rozhodování, k zodpovědnosti atd. Mínusy – že to nechávají až na poslední chvíli, že to třeba nějakým způsobem flákají, dělají to v nějaké minimální verzi, že tam mají fázi, kdy se nic neděje, a potom se najednou z toho můžou všichni zbláznit a mají pocit, že jsou vystresovaní. Čili do určité míry to funguje jako u jiného vysokoškolačka, ale pořád si myslím, že ta pozitiva jednoznačně převažují. (2Ř)

Expedice

Expedice je několikátýdenní výjezd na konci školního roku, po splnění podmínek (resp. „výstupů“ v některých školách v síti). V rámci tohoto výjezdu se rozpouštějí tradiční třídní kolektivy a vznikají jednotlivé expediční týmy se specifickým badatelským zaměřením, kterému se v následujících týdnech věnují. Tyto týmy jsou vedeny jednotlivými žáky, učitel je zde pouze v roli mentora, respektive povinného dohledu. S některými tématy přicházejí přímo žakovské týmy, jiné jsou už „tradiční“ a s dalšími přichází vyučující. Zaměření expedičních prací mají různorodou podobu, od přírodovědného výzkumu, krajinnou ekologii a sociální práci v oblasti. Po úvodní přípravné fázi ve škole probíhá výjezd na lokalitu s jednou stálou základnou, na kterou se žakovské týmy uprostřed expedice vrací, během týdne ale fungují samostatně, včetně hospodaření a zajištění noclehu. V závěrečné fázi expedice pak týmy zpracovávají svá nasbíraná data a tvoří jednotlivé skupinové výstupy. Výstupem je zpravidla výzkumná zpráva („sborník“) a prezentace před veřejností. Expedice nemá stálou lokalitu, ale v průběhu času se její destinace mění. Některé expediční práce tak vznikají s přímou návazností na specifika lokality (např. práce s dětmi ve vyloučených lokalitách, na významných přírodních památkách apod.).

Výjezdy

Pobyt v terénu a badatelská práce v něm je jednou z klíčových charakteristik školy. Přírodní škola tráví mimo klasickou výuku – tedy budovu školy – přibližně dva měsíce ze školního roku. Jedná se o systém pravidelných každoročních výjezdů. Mimo výše popsanou expedici se jedná o společný adaptační kurz, vedený formou putování krajinou, podzimní tematický výjezd s nácvikem první pomoci, zimní umělecký výjezd, na kterém vznikají žakovská divadla, filmy apod. a jarní výjezd na Paseku, kde probíhá kontinuální terénní výuka. Dalším

specifikem jsou pak projektové středy, kde každou středu probíhá tematická výuka mimo školu zaměřená na exkurze, besedy apod.

Samospráva (studentská rada)

Každá ze čtyř tříd Přírodní školy si volí tzv „kapitána“. Žákovská samospráva školy funguje na bázi „kapitanátu“, tedy společného orgánu těchto kapitanů z jednotlivých tříd, kteří společně tvoří studentskou radu (pojem kapitanát a studentská rada se v síti překrývá). Studentská rada se vyznačuje rozsáhlými pravomocemi v životě školy, mezi než patří například rozhodování o kázeňských opatřeních, organizace výjezdů a další způsoby ovlivňování života školy. Studentská rada má přístup na jednání pedagogické rady, a naopak.

Komunita a přesah do okolí

Důležitým prvkem ve fungování Přírodní školy je budování komunity, respektive snaha o maximální prolínání a sjednocování třídních kolektivů. Tato snaha je dosahována výše popsaným systémem výjezdů, dobrovolných akcí, ale také její velikostí – kolem sta žáků. Tento počet umožňuje, aby se škola mohla bez větších problémů shromáždit na jednom místě při ranních společných setkáních („společnácích“), či „kolem jednoho ohně“ (obrazně i doslovně). Tato velikost také umožňuje udržovat vazby ve školním kolektivu tak, aby se žáci napříč ročníky znali mezi sebou.

V životě školy je také důležitý přesah – Přírodní škola dlouhodobě (více než 20 let) jezdí do dětského domova v Pyšelích, kde se podílí na pořádání akcí pro místní děti, dále pořádá zdravotnické kurzy ve spolupráci se Salesiánským centrem, pomáhá při veřejných brigádách, organizuje výukové programy zaměřené na téma holokaustu apod. Cílem propojování školní a veřejné aktivity je, aby „žáci žili nejenom pro sebe, ale i pro ostatní“.

3.2 Škola Da Vinci

Soukromá Střední škola, základní škola a mateřská škola Da Vinci (Škola da Vinci) se nachází ve Středočeském kraji, konkrétně v okrese Praha-západ, v dynamicky se rozvíjející obci Dolní Břežany. Dobré finanční zázemí zřizovatele umožňuje další rozvoj školy, včetně budování a udržování rozlehlého areálu. Školné ve školním roce 2022/2023 činilo 135 tisíc Kč pro první a druhý stupeň, pro gymnázium 103 900 Kč ročně, v případě zájmu je však možné získat talentové stipendium (web školy).

3.2.1 Specifika školy

Škola se snaží o partnerství mezi školou a rodinou, podporuje spolupráci triády rodič – učitel – žák otevřenou komunikací, dostupností pedagogů i prostřednictvím individuálních konzultací, školních akcí apod. Při přijímání nových žáků je hlavním kritériem osobní pohovor. Zjišťuje se především motivace žáka a kompatibilita jeho i jeho rodiny s filozofií školy. Škola, dle webových stránek a dokumentů školy, nabízí nadstandardní výuku anglického jazyka, podporuje mezinárodní spolupráci a mobilitu žáků a učitelů. Výuka na druhém stupni a gymnáziu probíhá v rámci tzv. modulů (systém modulů bude vysvětlen dále v textu) a projektů. Prostřednictvím těchto forem škola usiluje o rozvíjení mezipředmětových vztahů a pochopení světa v souvislostech.

Tabulka 7: Popisné informace o Škole da Vinci

Typ školy podle zřizovatele	soukromá škola, zřizovatelem je spolek „Škola da Vinci“
Typ sídla (počet obyvatel obce)	obec v blízkosti hlavního města - 4 300 obyvatel
Velikost školy	kapacita: 307 dětí (MŠ, ZŠ, gymnázium) počet žáků celkem: 257 počet žáků v daném stupni vzdělávání: 140 (gymnázium a druhý stupeň) počet tříd v daném stupni vzdělávání: 8 (gymnázium a druhý stupeň)
Charakteristika pedagogického sboru	učitelé: 40 vychovatelé: 3 asistenti: 1 další: 7 (psycholog, speciální pedagog, koordinátor společného vzdělávání, výchovný poradce, metodik prevence a kariérní poradce)
Webová stránka	www.skoladavinci.cz
Délka spolupráce s PŠ	Od roku 2012

3.2.2 Navázání spolupráce

Spolupráce mezi školami byla iniciována učitelem (1V), který působil několik let na Přírodní škole a později na veřejném gymnáziu. Na debatě pořádané neziskovou organizací EDUin se seznámil s osobou tehdejší ředitelky a zakladatelky Da Vinci (JL). Vize nově vznikající školy ho oslovila a později zjistil, že se škola chystá otevřít druhý stupeň a gymnaziální třídy.

Já jsem si říkal, ty jo – to je skvělá věc, já teď zrovna nemám co dělat. A mám spousta nápadů, za tu dobu, co jsem byl pryč [z Přírodní školy], se mi rozležely. Viděl jsem na Přírodní škole, co bych chtěl dělat jinak. Tak jsem jí napsal – jsem učitel, rád bych s Vámi v tom projektu byl, mám takovouhle vizi. A myslím si, že jsme si docela sedli. Takže to bylo, jak jsem se sem dostal. (1V)

Hlavními zdroji při konstituování forem a obsahů druhého stupně a gymnázia tak byly původní hodnotový rámec Školy da Vinci (viz Příloha 1) a inspirace, kterou 1V přinášel z Přírodní školy. Spolu s ním na Da Vinci nastoupila také jedna z absolventek Přírodní školy (1L). Oba se podíleli na vizi nově zakládaných vzdělávacích stupňů, jak popisuje současný ředitel školy. Podle něj se propojily priority zřizovatele s tím, co přinesli učitelé se zkušeností se systémem Přírodní školy, což ředitel chápe jako „fokus na žáky“: „Jako hodnotový fokus na vzdělávání. Velká snaha ty věci dělat prakticky. Zajímat se o ně, mít tam nějaký přesah. Což si myslím, že je ta inspirace z Přírodní školy” (1Ř). Inspirace pilotní školou je v případě Da Vinci patrná na první pohled. Mezi prvky, které přejímá, patří nejen projekt expedice, formy výjezdů, ale také ustanovení silné studentské rady (v dokumentech školy „žakovského parlamentu“, vzhledem ke shodnému obsahu zde budu používat zastřešující termín studentská rada). K nim ale přidává aspekty, které lze označit jako hodnoty / kulturu školy – akcent na praktičnost, přesah do okolí a budování komunity. Nepřímo se tak hlásí k heslu Přírodní školy, že „škola není přípravou na život, ale životem tady a teď“, a podpoře žáků k převzetí zodpovědnost za své vzdělávání, viz oddíl „Samospráva“.

Personální propojení s Přírodní školou byla využita i v rámci prezentace rodičům při vzniku druhého stupně a gymnázia: „Já jsem se (k Přírodní škole) vždycky hlásil, když jsem prezentoval rodičům – říkal jsem: já jsem z Přírodní školy, bereme některé věci – například expedice – nebo nějaký systém práce – my jsme tam ten „label“ nechávali, jak se říká.” (1V) Model Přírodní školy byl tedy známý jak uvnitř školy, tak v jejím okolí a posloužil pro vyjasnění směřování druhého stupně a gymnázia. Přihlášení se k modelu proběhlo i na

úrovni konkrétních prvků, byť byly některé z nich postupem času upraveny, jak bude zmíněno níže, v sekci Přenos prvků a jejich modifikace. Zde se ukazuje, že příslušnost k síti – byť značně neformální – může mít pro školu i potenciál pro marketingové budování značky vlastní školy.

Zatímco častými iniciátory spolupráce (Chapman, 2019) bývají členové vedení škol, zde proběhlo navázání „zdola“, prostřednictvím bývalého učitele (1V) a absolventky (1L), kteří začali své zkušenosti se systémem Přírodní školy přenášet na nově vznikající pracoviště. Můžeme to interpretovat prostřednictvím pojmu distribuovaný leadership (Jones et al., 2023). Ve Škole da Vinci byla zjevně na V1. a L1. delegována nemalá pravomoc při utváření druhého a gymnaziálního stupně vzdělávání.

3.2.3 Aktéři spolupráce

Na straně Da Vinci jsou hlavními aktéry spolupráce od začátku konkrétní učitelé, zejména V1 a L1 (která již na Da Vinci nepůsobí), z rozhovorů vyplývá, že spolupráce také probíhala na úrovni konkrétních učitelů specifických předmětů, například mezi vyučujícími dějepisu a hudební výchovy. Vedení školy zde vystupuje spíše jako podporující faktor než hybná síla. Nespornou výhodou při tom bylo, že spolupráce měla v rámci učitelského sboru aktéry dva. Na straně Přírodní školy jsou pak hlavními aktéry, mimo studentskou radu, ředitel (2F), vyučující biologie a chemie (2A) a vyučující hudební výchovy.

3.2.4 Formy interakce s PŠ

Spolupráce mezi Da Vinci a Přírodní školou se v čase proměňovala, postupně se ale ustálilo několik základních forem, přímo souvisejících s konstitutivními prvky Přírodní školy. Do těchto interakcí nevstupují školy jako institucionální aktéři, ale především skrze konkrétní osoby (učitelů, žáků). Při bližším pohledu se tak naplňuje předpoklad Azorinové a Muijse (2018), že konkrétní osoby a jejich aktivita, respektive útlum aktivity, jsou důležitým faktorem úspěšného sdílení. Více v oddíle Vývoj spolupráce.

Jako nejjednodušší forma sdílení se jeví vzájemná výpomoc při maturitních zkouškách, kdy dochází „ke sdílení zdrojů“ v podobě konkrétních učitelů. Toto sdílení probíhá zejména na úrovni učitelů dějepisu a společenskovedních předmětů, jak uvádí ředitel školy: „Co si myslím, – měli jsme tady maturitního předsedu třeba, teď to z časových důvodů nešlo. Dělal

spolupráci ohledně těch maturit.” (1Ř) Shodně pak v podobě sdílení oponentů závěrečných prací, opět zejména ve společenskovedních předmětech: „Tak tam možná někdo z Přírodní školy byl jako oponent.” (1P)

Na podobné bázi fungovala krátkodobá spolupráce mezi vyučujícími hudební výchovy, kde učitel hudební výchovy z Přírodní školy využil kontaktů a navázání spolupráce pro sběr dat ve své disertaci, a napříč sítí tak byla pilotována metodika vycházející z jeho výzkumu.

Da Vinci, stejně jako Přírodní škola, věnuje velkou část své výuky projektovým formám a také výjezdům mimo školu. Na této bázi proběhlo několik společně připravených akcí, například botanické praktikum. Zde byly důležitým faktorem opět osobní kontakty, protože šlo o praktikum realizované bývalou žačkou Přírodní školy a současnou učitelkou na Da Vinci a vyučující z Přírodní školy: „Dělali jsme společný program, který byl hrozně super. Naše jedna třída a jejich třída. Dělali jsme praktika na rostliny, rozbor, pitvu a tak. Měli jsme stanoviště venku a děti byly ve skupinkách, skupinky měly namíchané a dělali jsme to společně.” (2A)

V průběhu let došlo k opakovanému kontaktu studentských rad, částečně v souvislosti s ostatními společnými aktivitami, ale také samostatně, s iniciativou na straně žáků. O této skutečnosti referuje mimo jiné závěrečná zpráva Da Vinci za rok 2021/2022:

Na jaře se studenti gymplu potkali se studenty gymnázia Přírodní škola, septimáni se připojili na výuku seminářů a následně si společně s našimi třetíky povídali o tom, co mají naše školy společné i odlišné. Věnovali jsme se např. možnostem, jak mohou studenti ovlivňovat chod školy, nebo otázce nastavování pravidel ohledně používání mobilů a elektroniky ve výuce.

V současné době (jaro 2023) dochází znovu k navázání kontaktu ze strany studentské rady Přírodní školy, která se snaží propojit studentské rady v síti a vytvořit společný panel pro inspiraci a sdílení. I díky této práci se ukazuje, že studentské rady napříč sítí řeší podobné problémy (vysvětlování činnosti studentské rady ostatním žákům, vyvažování komunikace mezi učiteli a žáky).

Specifickou (a v síti nejrozšířenější) formou vzájemné interakce jsou prezentace expedičních prací. Zpravidla v jednosměrné formě – expediční skupiny Přírodní školy prezentují své výsledky na spřátelených školách, byť i tato forma se v čase proměňuje, jak je uvedeno níže v oddíle o přenosu expedice a její modifikaci.

V důsledku víceleté spolupráce s Přírodní školou se ale v případě Školy da Vinci stala tato forma prezentací obousměrnou – také žáci Da Vinci navštívili se svými prezentacemi Přírodní školu, a také jiné školy (mimo síť), jak uvádí výroční zpráva Da Vinci ze školního roku 2021/2022:

Součástí expedice byly i prezentace výstupů na partnerských školách. Studenti si díky tomu mohli procvičit prezentační dovednosti a také získali zpětnou vazbu na své projekty od svých vrstevníků z jiných škol. Skupiny prezentovaly na Gymnáziu Paměti národa, Přírodní škole, Montessori ZŠ Na Beránku a Škole Vitae.

Díky tomu se pak prvky Přírodní školy mohou přeneseně šířit na další školy a do dalších sítí.

3.2.5 Vývoj spolupráce

Začátek spolupráce mezi školami se překrývá se vznikem druhého stupně a gymnázia, kde klíčovou roli hraje výše uvedený učitel, který na Přírodní škole učil, a bývalá žačka Přírodní školy, nyní v roli vyučující. Toto zapojení vytvořilo specifickou situaci, ve které byla ze strany iniciátorů spolupráce přeskočena „seznamovací fáze“ vyznačující se nejprve osobním seznamováním a sladováním filozofií, které je popisované u ostatních škol v síti. Iniciátoři spolupráce model Přírodní školy znali z pohledu vyučujících i studujících a prezentovali ho takto jak vedení školy, tak ostatním kolegům a rodičům. Pro ty byla inspirace Přírodní školou použita jako ujištění o správném nasměrování vznikajícího druhého stupně a gymnázia.

Určitá předvídatelnost a čitelnost směřování nově stavěných stupňů školy byla důležitá, dle výpovědi ředitele, zejména pro nové vyučující: „Myslím si, že ze začátku to bylo pro ně důležité. Aby měli různé modely. Ať už to byla Přírodní škola, Waldorf, Montessori. Už to byli buď začínající učitelé, nebo lidé, kteří už někde učili, ale poznali jiný model.“ Častým problémem podobně vznikajících inovativních škol je určitá myšlenková neukotvenost, a zde se ukazuje zřejmá potřeba tento problém vyřešit právě poukazem na existující model a prvky z něj přebírané.

Protože má model Přírodní školy některé specifické prvky, které byl zájem přebrat, bylo potřeba uzpůsobit organizaci hodin a školního roku i v rámci Školy da Vinci. Zde je zejména řeč o projektovém výjezdu expedice:

Tak jsme se pokusili snížit s těmi učiteli, kteří postupně přicházeli do toho projektu, nějaký počet hodin, kdy budou dělané věci, které jsou v RVP povinné. Tak abychom ho snížili na co nejnižší počet – a

opravdu, ti učitelé odstříhávali – hele, tohle stihnu asi za tuhle dobu. Aby nám vznikly hodiny, kde vznikne expedice jako projekt. (1V)

Vzájemné konzultace a užší spolupráce s Přírodní školou prodělaly vývoj směřující ze strany Da Vinci od intenzivní komunikace na začátku k postupnému útlumu a hledání nárazových či pravidelných důvodů ke kontaktu. Zpočátku bylo s Františkem Tichým konzultováno často, ať už šlo o otázky vize školy, nebo o praktické aspekty jednotlivých prvků. Kromě osobních konzultací, dostupné literatury a vlastního prožitku učitele na pilotní škole jako inspirace sloužily také žákovské práce, zejména v otázkách projektové výuky a expedice:

My jsme ty projekty měli daleko do menších hloubek. A míň odborné, než byli zvyklí dělat tam. Přece jenom, to know-how – když už děláte výzkum krajiny po dvacáté a máte k tomu, jak to dělali ti lidé předtím, tak se to dělá snadno. Čerpali jsme z jejich expedičních prací a sborníků, které dělali. Tak jsme si říkali – nedělala to Přírodní škola? Jak to dělala Přírodní škola – pojďme se podívat, jak to zpracovali. (1V)

V případě kontaktů studentské samosprávy byl proces opačný. Na začátku byla vytvářena studentská rada po vzoru Přírodní školy bez přímého kontaktu žáků, postupně se za podpory školy kontakty začaly navazovat a v současné době již je výměna informací a vzájemná inspirace mezi studentskými správami funkční.

Díky tomu, že se 1V podílel aktivně z pozice učitele na činnosti studentské rady na pilotní škole, měl dobrou představu o tom, jak studentská rada fungovala v době, kdy zde působil, ale ne o tom, jak vznikala a jak se budoval její význam (byť v čase kolísající):

Byla tam idea, abychom zapojovali co nejvíc v té samosprávě studenty i do věcí – třeba postupně i do nějakého rozhodování – jako kam ta škola jde dál, jaká byla vize. Aby se mohli účastnit nějakých porad, třeba vedení školy atd. Což se ukázalo jako celkem náročné. Protože – ta odpovědnost není jednoduchá. Naučit se ji přebírat. A vlastně, když to není tradice, tak se to těžko buduje, protože to musíme tlačit jako učitelé na začátku. (1V)

Více o fungování studentské rady na Da Vinci bude uvedeno v samostatném oddílu.

V současné době je Da Vinci již mnohem více ukotvená ve svém pojetí a je školou, která sama předává know-how ostatním školám a tvoří vlastní síť (viz oddíl Školy a jiné sítě), což také ovlivňuje kontakt s pilotní školou. V počátku spolupráce s pilotní školou ještě byla znatelná potřeba získávat zkušenosti a vědomosti pro přenos, po etablování a stabilizaci školy, zároveň bylo mnohem náročnější hledat důvody pro spolupráci, také z důvodů nutnosti napsat síly do vlastního provozu školy: „Scházel jsem se párkrát s 2Ř, a to ve chvíli, kdy se škola začala více rozrůstat a vznikly problémy. Pak najednou jsem cítil, že

jsme začali žít svým životem a přestal být ten primární důvod. Že já jsem najednou pustil ty přírodoškolské kořeny a zakořenil jsem se tady. To byl takový čtvrtý rok tady.“ (1V)

Tuto situaci vnímají i jiní učitelé jako určité ohrožení – škola, která se již ukotvila ve svém modelu fungování a stává se sama inspirací pro jiné školy, čelí riziku pádu do stereotypu a přílišného zahledění se do sebe. Jeden z učitelů to vyjadřuje následovně: „Hodně se do Da Vinci jezdí dívat, to tam je pořád, že Da Vinci je v tom guru. Ale chybí to, aby [Da Vinci] se chodila dívat někam. Myslím, že je v tom na sebe pyšná.“ Tuto myšlenku rozvíjí další učitel, který zároveň popisuje limity současné situace, kdy se škola proěnila z primárně učící se organizace (od jiných), na školu, která naopak předává své zkušenosti. Z výpovědi jsou zároveň patrné pozitivní vlivy síťování, které takovému ustrnutí brání:

Já bych moc rád, kdybychom hodně dbali na to, abychom se rozvíjeli, abychom se chodili učit i někam jinam. To si myslím, že moc neděláme. Tedy já to nedělám. Troufám si říct, že by nám to pomohlo se neuzavřít, neustrnout. Ten pocit jsem trošku měl – že ujíždíme na nějaké sebechvále a sebeutvrzování, i já jsem to tak měl. Já bych si rád na to dával pozor a určitě bych to doporučil i škole, na které působím. (1H)

Spolupráce z pohledu Přírodní školy)

Ze strany Přírodní školy nedošlo doposud k systematizaci přístupu k jednotlivým školám v síti, z výše uvedeného popisu navíc vyplývá, že příběh Da Vinci je specifický v tom, že na škole přímo působí dva aktéři s osobní zkušeností s modelem.

Do popisu vývoje vstupuje ze strany Přírodní školy důležitý moment, který Rusell et al. (2017) definují jako jeden z klíčových prvků pro úspěšnou spolupráci škol – tj. sdílený účel, na kterém spolupráce stojí. Ten byl v případě Da Vinci vymezen snahou implementovat prvky modelu Přírodní školy do nově vznikající organizace, následně ale kontakt opadl, respektive zůstal pouze ve formě konkrétních drobných akcí, doplněných vzájemnými expedičními prezentacemi. Jednou z těchto drobných opakujících se akcí byla projektová střediska zaměřená na botaniku, která vznikla z iniciativy dvou vyučujících z Přírodní školy a Da Vinci. Tato spolupráce se následně ještě jednou zopakovala. Náplň programu připravovali žáci, v tomto případě společně žáci obou škol. Vývoj vztahu a úskalí vyplývající ze ztráty sdíleného účelu, popisuje ředitel Přírodní školy takto:

Ono je pak takové oťukávání, takové námluvy, někdo to pojmenoval tak, že se něco nepodařilo, prostě tak nějak jedeme dál. A tím, že se nedefinoval nějaký úkol, že to musí být tak, že nikdo nemá špatný pocit, ale my většinou jo. My ty kontakty udržujeme většinou na bázi toho, že si lidi dělají obhajoby expedičních

projektů, případně přijedeme udělat nějaký zdravotník, případně oni, když sami něco mají, tak nám to nabídnou, a to je všechno. (2Ř)

Jako častý důvod ukončení, respektive ochabnutí spolupráce, je i v zahraničním výzkumu uváděn nedostatek lidských kapacit. To je pravděpodobně i případ Přírodní školy, kde nejsou dostatečné kapacity pro sdílení vybudovaného, sdílení není systematicky uchopeno (věnuje se mu pouze omezený počet učitelů a někteří žáci), a tak nejsou nové příležitosti ke kontaktu příliš aktivně vyhledávány ani u škol v síti. V rozhovorech se jako jeden z důvodů objevuje náročnost v komunikaci a sladění programů obou škol, kdy naplněný harmonogram školního roku, umocněný měsíčním projektem expedice, neumožňuje příliš nárazových nebo spontánních společných akcí.

Důležitým bodem ve vývoji, který ze strany Da Vinci nebyl zmíněn, ale pro Přírodní školu byl klíčový, bylo zpřísnění pravidel pro využívání mobilních telefonů na Přírodní škole, oproti velmi volným pravidlům jejich využívání na Da Vinci. Nesoulad v nastavení interních pokynů v jednotlivých školách pak přispěl k ochladnutí spolupráce ze strany Přírodní školy.

Bylo to i dost nepříjemné v tom smyslu, že oni tam mají jinak nastavená školní pravidla, než máme my, co se týče mobilů a takových věcí. A když jsme tam měli prezentace a některé děti si během prezentace klidně dělaly něco na mobilu, tak jsme si říkali, že to opravdu nechceme, že nám to nic nepřináší. Když i ty naše děti viděly, že to ty druhé vůbec nezajímá. Ta odezva byla špatná, ani jsme moc necítili podporu od dospělých v té škole. A pak už jsme nebyli aktivní v domlouvání dalších prezentací, a tím to celé ochladlo. (2A)

Tato situace ukazuje, že spolupráce mezi školami může narážet na problémy ve formě spontánního přenosu nežádoucích prvků. Pravidla v Přírodní škole jsou zpochybněna tím, že se žáci (i učitelé) setkávají s tím, že „to jde i jinak“ (ne nutně lépe). Z výpovědí učitelů z Přírodní školy nicméně vyplývá, že po tomto ochladnutí Da Vinci samo iniciovalo další kontakt a v minulém školním roce byly opět provedeny společné obhajoby expedičních prací. Díky kratší době expedice na Da Vinci také došlo k netradiční vzájemné inspiraci, kdy žáci z Da Vinci přijeli prezentovat své práce na Přírodní školu v době, kdy žáci Přírodní školy své projekty teprve zpracovávali. K tomu vyučující (2A) uvádí: „Potom se bavili spíš už volně s našimi dětmi, s jejich expedičními skupinami, protože my jsme [projekty] zpracovávali v expedici v ten den, a bylo to vlastně strašně fajn.“

Do vývoje spolupráce, vzhledem k tomu, že je vázaná na osobní setkávání, také vstoupila pandemie COVID-19, která na straně Přírodní školy vyčerpala časové a lidské kapacity pro

sdílení. V době dopisování této disertační práce byla ještě navázána užší spolupráce mezi studentskými radami (obecně v síti), iniciovaná ze strany studentské rady Přírodní školy.

3.2.6 Přenos prvků a jejich modifikace

Podmínkový systém

Systém volitelných podmínek, které jsou plněny jednou za čtvrtletí a předchází jim tzv. „podmínkové období“, je jeden z konstitutivních prvků modelu, zároveň je ale přejímán minimem škol v síti. Da Vinci patří ke školám, které se rozhodly i tento prvek systému přejmout, v procesu implementace ale jeho strukturu významně pozměnila. Příběh Da Vinci dobře ukazuje silné i slabé stránky podmínkového systému ve chvíli, kdy je modifikován.

Ve své filozofii staví Da Vinci na dobrovolnosti a volitelnosti, což se projevuje také v tom, jak byl podmínkový systém modifikován. Z rozhovoru s ředitelem školy vyplývá, že podmínkový (zkušební) systém byl původně přejat v prakticky totožné podobě, ale v prostředí Da Vinci nefungoval.

Výstupy (jak „podmínky“ učitelé Da Vinci nazývají) nejsou stanovené na začátku školního roku, ale vždy ke konkrétnímu probíranému tématu. Žák si tak neskládá plnění z podmínek různého typu, ale plní jednu z variant, čímž je zachována volitelnost: „My tomu říkáme výstupy. Průběh by měl být takový, že na začátku období nebo výuky nebo projektu učitel spolu se studenty nastaví, jaké budou – jaké mají udělat, jakým způsobem vyhodnotí, že se jim to povedlo. Je to pak na úrovni splnění/nesplnění.“(1Ř)

Popsaný systém tak dává větší prostor pro diskusi a demokratické pojetí výuky, protože výstupy nejsou předem jasně definované, ale vznikají na základě společné domluvy. To se částečně děje i na Přírodní škole, prostřednictvím účasti zástupců studentské rady na letním učitelském soustředění. Na rozdíl od Da Vinci ale podmínky není možné v průběhu školního roku měnit.

Jak uvádí dále ředitel školy, nastavený systém umožňuje volit (u většiny učitelů) vlastní cílovou úroveň, což je něco, o co se krátce Přírodní škola snažila, ale nepodařilo se najít uspokojivou formu implementace: „Vím, že někteří studenti mohou mít různou úroveň, na kterou to chtějí splnit. Nebo způsob, formu, tam, kde to jde, kterou si mohou splnit věci. Formou testu, ústního ověření, rozhovoru, prezentace.“(1Ř)

Místo volby z několika předem daných podmínek, které mají různou podobu, si tak žák plní jeden výstup, který je dohodnut ve společné diskusi a jeho forma se může u různých žáků lišit. V pojetí volitelnosti pak jde Da Vinci ještě dál – stále probíhá diskuse o tom, zda mají být výstupy povinné, nebo dobrovolné. Do finalizace práce nebyla tato otázka vyřešena. Volitelnost oceňují i žáci, kteří v tomto nastavení vnímají sami sebe jako tvůrce společné práce s učitelem:

Je tam velká snaha o to zapojit žáky do fungování hodiny. Což si myslím, že ve většině případů funguje. Často máme i předměty, kdy ty hodiny z velké části tvoříme my jako studenti. Rozhodně tam funguje i učení se navzájem. Jen tam velký prostor pro výměnu názorů a diskuse, což je i něco, o co si sami dost říkáme. (1G)

V této modifikaci podmínkového systému Přírodní školy se ale paradoxně ztrácí určitá předvídatelnost, která je pro některé žáky kotvou. Jeden z učitelů popisuje limity absence standardizovaného pojetí, které se s tímto přístupem vytrácí, následovně:

Myslím si, že to není vyřešené, že není standardizované. Hrozně záleží na učitelích. Jak přísní jsou a jak důslední jsou. Řekl bych, že celková důslednost tu není. Je to strašně individuální. Jsou tam učitelé, kteří mají výstup v portfoliu, které ti studenti obhájí na konci roku. Pak má někdo výstupy jako písemku, ta pestrost těch učitelů je neuvěřitelná. (1P)

Tato určitá rozvolněnost a rozdílnost v přístupech pak vytváří „negativní energii v týmu“, jak popisuje ředitel školy. Na druhou stranu umožňuje učitelům učit co nejlépe podle sebe, což škola vyzdvihuje jako svou silnou stránku.

Na Přírodní škole je tedy pojetí podmínek a priori přísnější a jejich (opakované) nesplnění může vést (v případě neúspěšné opravné zkoušky) k vyloučení ze školy. I přes to, že jsou na Da Vinci výstupy mnohem volnější a dobrovolnější, zůstal tento prvek i zde. To ukazuje na jeden ze základních limitů přenositelnosti systému, protože dané opatření by nebylo možné realizovat na veřejné škole.

Expedice

Z prvků, které byly přejaty přímo z Přírodní školy, je expedice nejpodobnější původnímu modelu. Modifikace popsané níže nicméně zajímavým způsobem ukazují příležitosti a silné stránky, které projekt expedice má a které přetrvávají i po adaptaci a přizpůsobení prostředí jiné školy.

Kromě nesporného výukového potenciálu v podobě prohlubování a aplikování znalosti ze zapojených předmětů, má expedice i další podstatný rozměr. Jeho myšlenku vystihuje ředitel Da Vinci. Není bez zajímavosti, že zatímco sám nebyl účastníkem původní expedice a zúčastnil se pouze vzájemných prezentací, vystihl jádro: „Koncept expedičního výjezdu, kde se dá stihnout spousta věcí a má nějaký přesah i jinde. Není to projekt do šuplíku, který ideálně skončí a hotovo. Opravdu má nějaké dopady, studenti si vyzkoušejí, že jejich práce má nějaký přesah, kromě toho, že se to naučí sami.“

Zde se vynořuje důležitý prvek Přírodní školy, a to přesah do okolí. Činnosti nejsou samoúčelné, ale svůj význam získávají v aplikaci do života a s dopadem na něj, ať už v životě školy, nebo za jejími zdmi.

Shodně s Přírodní školou je účast na expediční práci vázaná na splnění podmínek/výstupů. Žák, který má studijní problémy, na expedici buď nejede, nebo zůstává na základně, neúčastní se práce skupiny a pracuje na doplnění látky.

Na Da Vinci, která má druhý stupeň a gymnázium zároveň, se realizují expedice na obou vzdělávacích stupních, a školní kolektivy tak pracují dohromady. Expediční výzkumy nejsou zaměřené pouze na přírodovědná témata, shodně s Přírodní školou se objevují práce sociologické, práce mapující orální historii, ale také např. měření radioaktivity, zkoumání botanických lokalit nebo vzácných druhů živočichů. Důležitým prvkem je zapojení expedičních skupin do občanského života v lokalitě: „Skupina se věnovala zútulnění zámku Rožmitál pod Třemšínem a jeho okolí. Studenti vyráběli např. kompostér, odpadkové koše a mnoho dalšího.“ (Výroční zpráva 2021/2022).

Jak vyplývá z podkapitoly Vývoj spolupráce, začlenění expedice je náročné z hlediska naplnění předepsaných výstupů v RVP. Několikatýdenní projekt tak sice rozvíjí potřebné klíčové kompetence prostřednictvím spolupráce žáků v týmu a badatelských přístupů, je mu ale potřeba uzpůsobit nakládání s objemem učiva, respektive jeho distribucí.

Při přejímání prvku je možné popsat různé zdroje inspirace, kromě zapojení učitelů s přímou zkušeností (1V a 1L) s původní expedicí. Těmito zdroji jsou vzájemné prezentace expedičních výstupů, skrze které je možné poznat vnější stránku věci – zaměření skupin, vlastní metodiku týmu apod. Podobně tak může posloužit studium „sborníků“, jak jsou

nazývány závěrečné textové expediční práce na Přírodní škole: „To jsem cítil – že jsme čerpali z jejich expedičních prací a sborníků. Říkali jsme si – nedělala to Přírodní škola? Pojďme se podívat, jak to zpracovali.“ (1V)

Zajímavým hlediskem je pohled učitele, který neměl s expedicí na Přírodní škole přímou zkušenost, ale byl její součástí na Da Vinci. Ukazuje posun, který nastal v určité míře i na Přírodní škole (odklon od pouze výzkumných projektů k širší paletě činností), ale staví ho do protikladu. Pojetí expedice je tak díky pohledu nezapojeného aktéra rekontextualizováno. Uvedená výpověď také ukazuje důležitou věc – zatímco sdílení expedičních výstupů mezi žáky škol prostřednictvím vzájemných prezentací je v rozhovorech zachyceno, mezi učiteli v síti se zjevně zkušenosti nesdílí.

Já jsem nezažil expedici na Přírodní škole, abych byl přímý účastník. Znáám ji jako přípravný týden, týden v terénu, týden vyhodnocování a prezentace. S něčím přicházejí učitelé, s něčím přicházejí studenti, děje se burza nápadů, zapisování. Nevím, jak to probíhalo na Přírodní škole, přiznám se. A nevím, jestli to máte třítýdenní, nevím, jak to tam bylo. Viděl jsem, že u všech týmů je to výzkumná expedice, anebo je to tematická výuka. (1P)

Podstatným prvkem expedice je také její fyzická náročnost a určité nutné nepohodlí, které vede k dalšímu rozměru učení a hlubším společným zážitkům. Ač je v tomto kontextu expedice na Da Vinci v některých aspektech pozměněná a méně náročná, toto hledisko stále zůstává:

Jsou skupiny, které se opravdu vyčerpají, protože chodí pozorovat nějaké živočichy. Někdy na to vstávají ráno a pozorují do noci, tak ti si opravdu dokážou „hrábnout“. Některé skupiny to nemají o tom fyzickém, ale dělají něco výtvarného, to se taky protáhne. (1Ř)

V pojetí Da Vinci jsou patrné dvě hlavní odlišnosti expedice. Tou první je kratší doba trvání (tři týdny oproti čtyřem, ale z důvodu pandemie byla i na Přírodní škole expedice krácena), tou druhou pak stálá základna, na kterou se skupiny vrací. To také zvyšuje komfort expedice a může umožnit častější informační výměnu mezi skupinami, která se na původní expedici děje pouze o středovém víkend. Oproti pilotnímu modelu jsou také skupiny početnější (škola je větší o cca 40 žáků). Na základě vzájemných obhajob expedičních prací to ředitel Přírodní školy popisuje takto:

Oni nám prezentovali své expediční práce, dá se říct, že úroveň jde postupně nahoru po odborné stránce. Je tam trochu problém, že to mají poměrně krátké. Chybí jim tam

dobrodružný prvek toho přespávání v přírodě atd. Oni mají vlastní základnu, ze které chodí. Což je také omezuje. Další věc je, že těch dětí je tam až moc, takže ty skupiny jsou hodně početné. Potom ti lidé dělají opravdu jenom malý úkol, který se opakuje. (2Ř)

Ve výpovědích učitelů z Da Vinci se opakovaně objevuje hodnocení odbornosti a „vědeckosti“. Ve všech případech je vlastní expedice oproti Přírodní škole hodnocena jako méně vědecká a odborná. Ve výpovědích je možné číst konkretizace, proč a z jakých důvodů tomu tak je. Prvním důvodem je absence závěrečné zprávy („sborníku“ – slovníkem Přírodní školy):

Měl jsem možnost číst práce, které měli v té Přírodní škole, které z toho vytvářejí, a my je z toho nepíšeme. Víím, že vytvářejí psané práce, které jsme my někdy dělali nebo zkoušeli. Ale teď je neděláme. Děláme jenom závěr, prezentaci. (1Ř)

Zatímco psaní závěrečné zprávy, které je skutečně pro žáky často náročné, z procesu mizí, klíčový rozměr prezentací zůstává. Ty jsou realizovány jak pro rodiče, tak pro veřejnost a ostatní školy. Prezentování v prostředí jiné školy pomáhá šířit prvek expedice na další školy, což je vidět na příkladu těch škol, které s Přírodní školou přímo nespolupracují (respektive ne přiznaně), ale nápadně podobné projekty na nich fungují.

Druhá konkretizace se týká rozdílnosti zkoumaných témat a je pro nás do určité míry překvapivá. Zatímco učitelé vnímají kvalitativní rozdíl mezi zkoumanými tématy oproti Přírodní škole, pohled do závěrečné práce ukazuje, že témata jsou ve skutečnosti velmi podobná. Určitým rozdílem může být spíše hloubka a rigoróznost procesu zkoumání. Zatímco na Přírodní škole jde ve všech případech o žáky gymnázia, a je tedy patrná určitá studijní výběrovost na základě schopností žáka, na Škole da Vinci se expedicí účastní také žáci druhého stupně, kde je výběrovost uvažovatelná pouze s ohledem na nestátní formu školy. Slovy ředitele Da Vinci „Vědecká ambice toho projektu není pro všechny děti. Tenhle rozdíl mně unikal několik let, než jsem si to uvědomil. My opravdu nemáme všechny ty druhostupňáře takto zaměřené. Potřebují to téma lehčí.“

Expedice tedy zůstává jako výzva v podobě vícetýdenního projektu, kde se žáci učí plánovat svůj úkol, spolupracovat, zapojit se a pomáhat své skupině, s následným prezentováním vlastních zjištění.

Třetím důvodem je srovnávání s modelem a rozdílná hloubka zkušenosti. Zatímco na Přírodní škole funguje expedice 30 let a jednotlivé skupiny mají svou kontinuitu a může zde probíhat výchova nových leaderů a kapitánů, v případě převzatého modelu, byť s učiteli, kteří mají přímou zkušenost s původním konceptem, se začíná prakticky od nuly. Trefně to vystihuje učitel se zkušeností s expedicí na Přírodní škole: „My jsme ty projekty měli do daleko menších hloubek. A méně odborné, než byli zvyklí dělat tam. Přece jenom, když už děláte výzkum krajiny podvacáté a máte k tomu, jak to dělali ti lidé předtím, tak se to dělá snadno.“ (1V)

Bylo by velmi zajímavé sledovat v delším čase, jak se bude vyvíjet hodnocení odbornosti a vědeckosti Da Vinci, protože už nyní hovoří ředitel Přírodní školy o stoupající tendenci v oblasti odbornosti u expedice Da Vinci, kterou si ale nikdo z vyučujících Da Vinci zdá se nepřipouští. Ukazuje to důležitost času jako prostředku pro reflexi zavádění nových prvků do systémů.

Výjezdy

Důležitou součástí organizace školního roku na Da Vinci jsou také jednotlivé dílčí výjezdy, tedy vícedenní projektově zaměřené akce, sledující zpravidla konkrétní téma. Jak uvádí ředitel školy, „u výjezdovosti, kterou máme, to ovlivnění [Přírodní školou] bylo a je. Výjezdovost považuji za důležitou.“ Byť kromě expedičního výjezdu není patrná přílišná inspirace, vidíme zde jisté přihlášení se k obecnému modelu.

Školní rok začíná společným „adaptákem“ – výjezdem pro celý druhý stupeň a gymnázium. Na rozdíl od Přírodní školy nejde ale o putování s batohem na zádech, výjezd je stacionární s běžným ubytováním. Jeho cílem, stejně jako u adaptačního výjezdu Přírodní školy, je stmelení kolektivu. Jedna z žaček ho popisuje takto:

Jinak je to vlastně i téma adaptáku, které se celé prolíná s OSV. Aktivity nejsou přímo nazvané OSV aktivitou, ale je celé o sebepoznání a poznání komunity. Jsou tam různé stmelovací aktivity, ale často i zážitkově poznávací ve smyslu toho, že to může být pro někoho výstup z komfortní zóny. (1G)

Na rozdíl od Přírodní školy se na Da Vinci koná pravidelný každoroční lyžařský výjezd a také častější výjezdy žáků v rámci zahraničních mobilit. Mimo výše popsaných případů pak školní rok doplňují tematicky zaměřené výjezdy, doplňující a prohlubující probíraná témata.

Zde je patrná určitá odlišnost od Přírodní školy, kde jsou výjezdy pravidelné a opakující se (Paseka, zdravotní kurz, Vesmír).

Dva takové výjezdy popisují výroční zprávy

Třetí projektový týden se nesl v duchu výjezdů. Pravěké tlupy šestáků a sedmáků v květnu prožily primitivní způsob orby, péči o vlastní pastvinu, tkaní, stavěli model dlouhého domu nebo vyráběli keramiku. V průběhu pobytu je doprovázela celotýdenní hra Pravěké doupě, která nám připomínala, jakým podmínkám pravěcí lidé museli čelit a jak se jejich dovednosti a vynálezy zdokonalovaly. (výroční zpráva 21-22)

Z větších akcí pro třídy za zmínku stojí výjezd 6. a 7. třídy, které strávily předposlední červnový týden na tvrzi Malešov v rámci středověkého výjezdu. Žáci si společně užili různé aktivity jako hraní divadla, stavbu „středověké vesnice“ z toho, co našli v lese, nebo luštění hlaholice.“ (výroční zpráva 20-21)

Ve srovnání s pojetím expedice, kde se dle výpovědí zapojených aktérů Da Vinci cítí být v určitém smyslu „pozadu“ oproti původnímu modelu, jsou ad hoc tematicky zaměřené výjezdy (pravěk, středověk) něčím, k čemu Přírodní škola došla podstatně později, zatímco u Da Vinci se objevují v ranější fázi života školy. Shodný je však smysl výjezdů jako možnost realizovat projektovou výuku a prohlubování pojetí školy jako komunity.

Samospráva

Žákovská samospráva (studentská rada) je v současnosti častým prvkem i na běžných a veřejných školách. Podstatnou otázkou je, do kterých činností má na dané škole možnost zasahovat, jak je podporována uvnitř školy a jakým způsobem pracuje. Školy v popisované síti se vyznačují tím, že studentská rada zde má silnou pozici, žákovská aktivita je vedením i učitelským sborem podporována, a často dokonce podněcována.

Na rozdíl od předchozích bodů je obtížné přesně určit, co je přímo inspirací z Přírodní školy, protože v posledních letech se pojetí žákovských parlamentů/samospráv/studentických rad vyvíjí a inspiraci je možné nalézt na mnoha místech. Ve svém textu se tedy zaměřuji na možnosti porovnání a prokázané přímé inspirace. Podobně jako u projektu expedice i zde naráží Da Vinci na časovost, tedy nutnost vystavěné systému, který jinde funguje už desetiletí a předává se v žákovských kolektivech, zcela od začátku. Vystihuje to citát: „Když to není tradice, tak se to těžko buduje, protože to musíme tlačit jako učitelé na začátku.“ (V1) Vzniká tak situace, kdy by si škola přála aktivnější studentskou radu, která by i polemizovala a učila se konstruktivně vymezit. Ředitel školy k tomu uvádí:

Studentská samospráva tady nefunguje z mého pohledu tak, jak bychom chtěli. Nesvolávají se, my jsme to teď málo podporovali. Na gymplu to prochází takovými vlnami. Byla už lepší vlna, kde byli lidi (žáci), kteří byli angažovaní, kteří vlastně chtěli věci řešit. Vytvářeli pracovní skupiny. Ty pracovní skupiny měly nějaké výsledky a něco to dělalo. Ti lidé odešli, někdo říká že [za to mohl] Covid, prostě to něco přerušilo.

Paradoxní situací je, že tento problém existuje i na Přírodní škole a ostatních školách v síti. Z vlastní zkušenosti autora, svého času aktivní člena studentské rady, jde o střídání různých fází činností studentské rady, kde na velmi aktivní generaci žáků navazuje pasivnější, tj. skutečně se jedná o střídání „ve vlnách“.

Na základě výpovědi ředitele je možné poukázat na jeden z rozdílů – studentská rada se svolává dle potřeby, nikoliv pravidelně, jako je tomu na Přírodní škole. Společné je naopak to, že zástupci studentské rady na obou školách mají přístup na jednání pedagogické rady (s výjimkami, které si pedagogická rada může stanovit), což prohlubuje vzájemný partnerský přístup.

Další rozdíl zde ve srovnání s Přírodní školou způsobují odlišné materiální podmínky. Škola da Vinci má vlastní budovu i pozemek, vše je velmi moderní, atraktivní a žáci nemají mnoho příležitostí řešit problémy, které jsou v jiných školách běžné a na kterých studentské rady svou činnost začínají (např. Budování odpočinkových zón, nevyhovující prostory apod.) Shrnuje to výpověď V1:

My jsme měli obrovskou nevýhodu, že ten projekt byl hezky postavený. Paradoxně proti tomu šlo to – a to si myslím, že má Přírodní škola – že žijí v takových podmínkách, které vlastně vyžadují zlepšení, řešení. Něco nefunguje, je potřeba to řešit. Vlastně to množství opečování těch dětí je poměrně velké i z toho důvodu, že to svým způsobem selektuje děti, které jsou taky z poměrně zabezpečených rodin, nebo minimálně rodin, které nemají nouzi. A to znamená, že ty děti najednou měly všechno.

Kdežto na Přírodní škole, když to vznikalo, nebylo nic. Bylo potřeba všechno řešit, prostory, jak učit, služby. Tohle opečování nám vzalo možnost, zapojit děti.

Uvedená výpověď ukazuje, že inspirace Přírodní školou skutečně existuje a je deklarována. Míru přenositelnosti prvku zde ovlivňuje specificky rozdílný kontext, kde na jedné straně stojí škola v prakticky neustálém provizoriu (jen za posledních 10 let se Přírodní škola třikrát stěhovala), na straně druhé pak škola s vlastním pozemkem a dobrým materiálním zabezpečením. Ač jsou obě školy soukromé, míra zabezpečení je zde rozdílná, a s tím jsou i odlišná očekávání rodičů.

Zatímco na Přírodní škole se skutečně většina podobných řešení mezi školou, učiteli a žáky odehrává na půdorysu studentské rady, na Da Vinci toto vymezení není – žáci do těchto interakcí vstupují nezávisle na svolaném sněmu. Zaniká tak svým způsobem pravidelná potřeba řešit problémy prostřednictvím právě této platformy – problémy jsou často vyřešeny jinými cestami. Dva pohledy přináší srovnání učitele osobnostně-sociálního výcviku a jedné studentky zapojené do činnosti studentské rady:

Mně to přijde i v tomto ohledu velmi daleko – v té cestě za otevřeností, kooperací, kdy studenti utvářejí komunitu. Studenti mají sněm, který o něčem jedná. To, o čem jedná, má dopady na vzdělávání. Studenti si volí projekty, ruší projekty, účastní se pedagogických rad. Studenti jsou dotazováni na názor na učitele, který je nový a je na ukázkové hodině. Studenti nemají rozhodující hlas, ale vedení se zeptá, jak na něj ten učitel působil. Tohle všechno jsou signály toho, že v tom dění a životě školy je hlas studentů, kterých se to týká, nejenom slyšet. Kromě toho, co jsem vyjmenoval, je toho ještě spousta. Oni spoluutváří život školy. Vidím to taky z pozitivního pohledu. Dělá mi to radost. (1H)

Ted' třeba rok fungoval koordinační tým, na kterém se podíleli jen studenti. Bylo to vydařené v tom, že když jsme zaregistrovali, že se v nějaké třídě něco děje, tak jsme zjišťovali, jestli se to děje i jinde, porovnali jsme situaci v jiných třídách, mohli jsme to vzít na poradu, poradit se s nějakým učitelem, řešit to s třídním a tak. Možnost je tam nějakým způsobem vždycky. Myslím si, že někdy jsou ty dveře otevřené úplně dokořán a někdy trochu zavřenější. Asi jsem nezažila moment, že by byly ty dveře úplně zavřené. (1G)

Z výpovědí vidíme, že kultura spolupráce, diskuze a demokratického pojetí je na této škole velmi rozvinutá a žáci mají možnost ovlivňovat dění ve škole v nebývalém rozsahu. To vše se ale děje „vedle“ svolávaných Sněmů (ustanovené žákovské samosprávy), čímž je činnost Sněmu suplována a žáci tak nemají potřebu řešení těmito cestami. V tom můžeme vidět projev jednoho z rozdílů mezi Da Vinci a Přírodní školou – Na Da Vinci se vše děje mnohem více na bázi dobrovolnosti a volitelnosti oproti příměji narýsovanému systému s více pravidly na Přírodní škole. Zde má tedy žák i mimo zapojení se do studentské rady mnohem větší možnost ovlivňovat dění na škole, zároveň tím ale škola přichází do určité míry o motivovaný žákovský orgán.

Absence sdíleného smyslu z výše uvedených důvodů vede k nízké míře vychovávání nových leaderů v žákovské samosprávě. Tím, že se věci dějí ad hoc, nejsou vytvářeny ideální podmínky pro předávání zkušeností mezi žákovským kolektivem, jak se tomu děje ve větší míře na Přírodní škole (byť fáze aktivní a pasivní studentské rady najdeme i zde), což odpovídá postesknutí ředitele Da Vinci ze začátku tohoto oddílu.

Další prvky

Významným prvkem v životě škol v síti je časová náročnost popisovaného modelu. Ať už se jedná o žáky, nebo učitele a vedení. Po dobu vedení školy ze strany zakladatele Přírodní školy není možné spolehlivě zodpovědět otázku, zda může tento model plně fungovat i bez jeho zapojení a enormní časové investice. Do určité míry na tuto otázku odpovídají popisy spolupráce jednotlivých škol, které model přebírají, a v této otázce nacházíme i důvody pro volbu modifikace jednotlivých prvků. Shrnuje to výpověď V1:

My chceme takový lepší gympl stihnout za čas, který je ještě omezený výjezdy. Těch výjezdů bylo hodně. Bylo to vlastně 6 týdnů, to bylo o měsíc a půl míň, a děti se měly naučit tolik, z hlediska tvrdých znalostí, jako třeba na nějakém klasickém gymnáziu, které jede maximálně na lyžák. A ještě tam jsou ty projektové středy. Takže [co se týče] množství těch tvrdých znalostí, na ně bylo hodně málo času – a byl tlak na to, aby byly. Tohle byla jedna z věcí, u které jsem si říkal, jestli je dobře. Jestli to nevytváří zbytečný tlak na učitele i na studenty a zbytečný stres ve škole. A přišlo mi, že je hodně těch věcí, co se dělají, je na hranici energie.

Při přebírání modelu a úpravy prvků může škola využít tento přístup – je možné přebrat systém práce Přírodní školy, ale „změkčit ho“, zmírnit podmínkový systém, dát menší počet výjezdů a převést velkou část povinností do dobrovolnosti. Tento způsob přejímání, který není na první pohled patrný, silně ovlivňuje způsob implementace vybraných prvků do systému Da Vinci a vynořuje se až v porovnání jednotlivých konstitutivních prvků pilotního modelu.

Dalším prvkem, který se objevuje v obou školách, je peer-to-peer učení. Na Přírodní škole běžně funguje mezitřídní učení (ať už v projektech a na expedici, nebo prostřednictvím tzv. lektorských praxí v nižších ročnících). Dispozice Da Vinci, tedy školy s více stupni vzdělávání, umožňuje tento přístup posunout dalším směrem – funguje zde vzájemné učení a společné projekty pro žáky gymnázia a druhého stupně, ale také lektorská činnost žáků těchto dvou stupňů na prvním stupni. Dle žáků (1G) toto také přispívá k budování komunity.

3.2.7 Vlastní specifické prvky školy

Da Vinci má oproti modelu několik specifických prvků, kterými se odlišuje jak od běžných škol, tak od ostatních škol v síti. Je to především důraz na osobně-sociální výchovu a výuku „v modulech“.

Osobnostně sociální výchova

V základu je osobnostně sociální výchova (dále OSV) realizována v předmětu Svět v souvislostech s časovou dotací 1-2 hodiny týdně. Osobnostně sociální výchova je cíleně zapojována do jiných předmětů, projektů a výjezdů školy. Má samostatný plán výstupů pro jednotlivé ročníky, tento plán ale není absolutně závazný a přizpůsobuje se aktuálním potřebám žáků a tříd. Na škole funguje OSV tým, který se pravidelně schází a úzce spolupracuje (nejen) s třídními učiteli a vedením školy. Stejně tak je kladen důraz i na rozvoj OSV u vyučujících. To doplňuje kultury školy, kterou ilustrují dvě výpovědi současné a bývalé žáčky:

Obecně myslím, že tam panuje bezpečné prostředí. U spousty lidí i větší míra důvěry. Někdy je těžké najít hranici vztahů. Myslím si, že mám hodně přátelské vztahy s učiteli, ale není to nijak za hranicí, myslím, že pořád je tam zároveň nějaký odstup. Je to přátelský vztah, kdy vnímáme ty role. (1G)

Pocit, jaký mám z komunity Da Vinci, je domov, kam jsem se v jeden čas začala ráda vracet. Dávalo mi to pocit bezpečí a to, že mě nikdo nebude soudit podle toho, co říkám nebo co si myslím. Ta komunita jako celek funguje moc dobře. (1B)

Moduly

Součástí fungování školy je výuka v modulech. Pojem „modul“ a „modulová výuka“ je zde ale chápán jinak, než je běžné. Školu jsme na tento rozpor upozornili. V pohledu zvnějšku se jedná o hodinu a půl dlouhé vyučovací bloky, ve kterých mají žáci často možnost výběru, čemu se budou věnovat. Žák si takto volí polovinu svého rozvrhu. To je umožněno díky využívání minimální povinné časové dotace. Díky tomu mohou mít žáci více než 8 volitelných aktivit a zároveň zůstává naplněno RVP G.

Nejedná se ale pouze o to, že si žáci vybírají z nabídky, kterou jim poskytuje škola, naopak i oni přicházejí s poptávkou, na kterou pak škola odpovídá. Skrz modulovou výuku je také kladen důraz na mezipředmětovost a spolupráci učitelů mezi sebou.

Myslím si, že se tam hodně snažíme pracovat s tím, co je zajímavé. Je tam dost volitelnosti, jakým tématům se věnují. No a pak mi přijde, že se snažíme o propojení i mezi předměty, že nezůstáváme čistě v jednom chlívěčku: češtiny, finanční gramotnosti nebo něčeho. Je tam přesah mezi předměty a spolupráce mezi učiteli. (1H)

3.2.8 Školy a jiné sítě (outreach)

Jak vyplývá z předchozího textu, Da Vinci nezůstává pouze u spolupráce s Přírodní školou, ale buduje a posiluje vazby i s dalšími školami. ať už se jedná o školy blízké místně, nebo filozoficky (alternativní, soukromé školy). Některé z forem spolupráce jsou podobné jako v případě Přírodní školy. Jde například o prezentace expedičních prací, které slouží pro šíření modelu – prvek Přírodní školy se tak může dostávat na další místa bez explicitního zapojení pilotní školy. Tím se např. i ostatní školy seznamují s prvky projektu expedice. Výroční zpráva tyto školy přímo zmiňuje, deklaruje ale také stejný smysl prezentací, jaký výše uváděla jedna z vyučujících Přírodní školy – tedy získat zpětnou vazbu ke své práci a zlepšit své prezentační dovednosti:

Součástí expedice byly i prezentace výstupů na partnerských školách. Studenti si díky tomu mohli procvičit prezentační dovednosti a také získali zpětnou vazbu na své projekty od svých vrstevníků z jiných škol. Skupiny prezentovaly na Gymnáziu Paměti národa, Přírodní škole, Montessori ZŠ Na Beránku a Škole Vitae. (Výroční zpráva za školní rok 2021/2022)

Z výpovědí a shromážděných materiálů (např. výroční zprávy, web školy) je možné usuzovat, že Da Vinci má, na rozdíl od Přírodní školy, spolupráci s dalšími školami uchopenou více systematicky, například prostřednictvím využívání tzv. šablon, které je možné čerpat za účelem návštěvy učitelů na jiných školách. „My tady míváme za rok desítky návštěv. Z různých škol, státních, soukromých. Šablony jim umožnily cestovat, tak sem hodně jezdili.“ (1Ř) V tomto případě se ale jedná převážně o příklady toho, že jiné školy navštěvují Da Vinci. Kromě škol zmíněných v citaci výroční zprávy jde například o Scio školy, základní školu v pražských Kunraticích, nebo svobodnou školu Donum Felix. Da Vinci také spolupracuje s projektem Učitel naživo, a umožňuje tak inspirační náslechy budoucím učitelům. Dalším typem spolupráce je zapojení do mobility Erasmus+, kdy jsou na zahraniční výjezdy vysíláni jak žáci, tak učitelé.

Škola je také zapojena do sítě Místní akční skupiny (MAS). Na půdorysu regionální spolupráce vstupuje do interakcí s typově odlišnými (běžnými) školami. Díky společným výjezdům a pravidelnému sdílení, s jasně vyjádřeným cílem zlepšovat svoje školy, tak probíhá vzájemná inspirace. Fungující síť, jak dokládá např. Edurio (2021), mohla být v covidu aktivována a využita pro posílení zapojených aktérů a přizpůsobení distanční výuce. V tomto případě převzala Da Vinci iniciativu:

My jsme převzali aktivitu na tom online setkávání a vlastně jsme různým školám pomohli s informacemi i konzultacemi, aby najeli na online. Naučili jsme je pracovat s Meetem. Spolupracovali jsme teď s nějakými školami ohledně ukrajinských dětí tady v okolí. Kde měli nějaké, které nemohli přijmout, a my jo. Takže tady je taková síť škol.

Myslím si, že je to něco, co by mělo ve státě fungovat, a doufám, že se středním článkem se to podaří. (1Ř)

Uvedené příklady ilustrují vývoj, jaký Da Vinci prodělala od založení druhého stupně a gymnázia – kdy se z organizace, která především čerpá od ostatních, soustředí se na svůj rozvoj a stabilizuje se, vyvinula v organizaci, která učí ostatní. 1V to shrnuje: „Myslím si, že jsme teď vytvořili takový projekt, kdy se naopak lidi chodí učit k nám. To znamená, že jsme spíš v pozici, ve které se nacházela Přírodní škola.“

To v sobě obsahuje ale také riziko, které popisuje jeden z učitelů (1H) v podobě ustrnutí a upadnutí do stereotypu, pokud jde pouze o jednosměrné inspirování (Da Vinci inspiruje ostatní). Uvedený výrok ale také ukazuje důležitost síťování, právě pro prevenci takového rizika:

Byl bych dost nerad, kdybychom zůstali jen v tom sebeklamu, jak dobří jsme. Ale abychom vylézali z bublinky směrem k jiným školám a jiným pohledům. Abychom nejenom my zvali jiné, ale abychom i my více chodili na jiné školy se dívat. Myslím, že jsme se dostali do celkem dobré fáze, tak abychom i v tomhle šli dál. Ona je to nadstandardně dobrá škola a nadstandardně otevřená škola. Ale každý ostrov exkluzivity má v sobě nebezpečí izolace.

Škola si toto nebezpečí sama uvědomuje a vysílá vedení i učitele na řadu studijních cest. Tato zkušenost, tedy otevřenost inovacím z dalších stran a chuť se učit a nespočívat v zajetých kolejích, může být velmi užitečnou inspirací i pro další školy v síti, včetně pilotní školy.

3.2.9 Přínos pro studii

Popis Da Vinci je pro zkoumání zvolené sítě škol ilustrativní z několika důvodů. V první řadě je možné sledovat, jak se proměňuje model ve velmi odlišném kontextu (nadstandardní materiální zabezpečení oproti „trvalému provizoriu“), který se projevuje mimo jiné jinými požadavky ze strany rodičů. Pouze dvě ze škol v síti přešly podmínkový systém, z toho Da Vinci ho výrazně modifikovala právě směrem k větší dobrovolnosti. Podobným způsobem byl uchopen i projekt expedice, jako klíčový a nejvýraznější prvek přebíraný z Přírodní školy.

Na příkladu Da Vinci můžeme dobře pozorovat trajektorii spolupráce, která je ze začátku, kdy škola model začíná přebírat, velmi intenzivní a postupně ochabuje, pokud není vytyčen nový cíl. Tímto cílem se v současné době stává například intenzivnější spolupráce studentských rad, a proto je kontakt znovu navazován.

Specifikem Da Vinci v kontextu ostatních škol v síti je prostupování do dalších sítí, respektive tvorba vlastní sítě a šíření know-how na další místa, podobně, jak se v počátku Da Vinci inspirovala od Přírodní školy. Skrz toto sdílení se tak prvky pilotní školy šíří dál, ale už bez zjevného zapojení původní školy.

3.3 Hořické gymnázium

Soukromé čtyřleté Hořické gymnázium se nachází v Královéhradeckém kraji, 25 km od krajského města. Škola funguje v pronajaté městské budově a využívá blízké sportoviště a školní jídelnu spadající pod další školu. Podobně jako u Přírodní školy i zde je patrné určité materiální provizorium, neboť škola se stále vyvíjí s ohledem na finanční možnosti. To se projevuje například tak, že část nábytku a vybavení škole propůjčili v začátku zaměstnanci – notebooky, hudební nástroje, mikroskopy (jak uvádí zpráva České školní inspekce z roku 2015). Zajímavým specifikem je tzv. klouzavé školné, kdy si rodiče sami mohou vybrat, kolik chtějí přispívat nad rámec minimálního školného (1500 Kč/měsíc). To umožňuje, aby byla škola maximálně přístupná všem (web školy).

3.3.1 Specifika školy

Škola si zakládá na komunitním a demokratickém prostředí, které se projevuje i ve stylu řízení, jež je spíše kolegiální než hierarchické. To vytváří příznivé klima jak ve sboru, tak ve škole (ČŠI 2015, 2021). Zapojení žáků, prostřednictvím žákovské samosprávy (kapitanátu) a dalších forem, se projevuje také jejich hlasem při přijímacím řízení, kterého se zástupci žáků jako součást komise účastní. Škola spolupracuje s řadou partnerů, jak v regionu, tak mimo něj.

Škola klade důraz na osobnostní rozvoj, k čemuž využívá širokou paletu možností, včetně zařazení osobnostně-sociální výchovy jako samostatného předmětu. Zaměření na hodnoty a

vzájemný respekt je akcentováno jak na webových stránkách, tak v dokumentech školy (výroční zprávy), a odráží ho i všechny provedené rozhovory.

Specifickým prvkem oproti ostatním školám v síti je silné zakladatelské jádro, které je zde v roli zřizovatelů. To tvoří čtyři zakladatelé, kteří původně působili společně na jiné škole, ze které odešli kvůli personálním změnám. Na této škole fungují nejen jako zřizovatelé, ale také jako orgán vedení, který o řízení rozhoduje kolektivně. Díky tomuto zakladatelskému jádru je ale také možné srovnávat dynamiku školy s tím, když do nepříliš početného a zaběhnutého kolektivu vyučujících přichází nový učitel a seznamuje se s prvky školy.

Tabulka 8: Popisné informace o Hořické gymnázium

Typ školy podle zřizovatele	soukromá škola, zřizovateli jsou fyzické osoby
Typ sídla (počet obyvatel obce)	Město v blízkosti krajského města, 8 613 obyvatel (k roku 2022)
Velikost školy	kapacita: 120 žáků počet žáků celkem: 89 počet žáků v daném stupni vzdělávání: 89 počet tříd v daném stupni vzdělávání: 6
Charakteristika pedagogického sboru	učitelé: 18
Webová stránka	www.gymhorice.cz
Délka spolupráce s PŠ	Od roku 2012

3.3.2 Navázání spolupráce

První kontakt a seznámení s Přírodní školou proběhly odlišně než u jiných škol. Zakladatelský tým na Přírodní školu narazil dvakrát v době, kdy připravoval založení nové školy, sbíral inspiraci a komunikoval s ministerstvem školství. O Přírodní škole se tak škola

nedozvěděla prostřednictvím literatury či společných akcí, ale státního úředníka. Ředitelka 3Ř to popisuje takto:

My jsme to věděli, že existuje nějaká Přírodní škola, už jsem měla zkouknuté webové stránky, než jsme na ministerstvo jeli. A vůbec jsem nerozuměla tomu, co je to za systém.

A když jsme přijeli na to ministerstvo, tak nám byla opravdu doporučena Přírodní škola, že s námi – nebo s tím co máme za lubem, co chceme udělat – že by nám mohla být hodně podobná a nápomocná. Odkázali nás na pana ředitele, takže jsme si s 2Ř zavolali. Sešli jsme se poprvé v KFC na Černém Mostě. 2Ř přijel s velkým batohem a rozdál nám knihy o Přírodní škole, které nám přivezl jako dárek, a začali jsme spolu mluvit. Povídali jsme několik hodin.

Zajímavostí je, že bez doporučení úřednice z ministerstva by pravděpodobně neproběhlo navázání komunikace ani následná spolupráce už v prvopočátku fungování školy, jak se nakonec stalo. Nově vznikající škola se tak systémem Přírodní školy mohla inspirovat už při budování školy a její vize, což také umožnilo nejvyšší míru implementace popisovaných prvků.

Vzhledem k nedostatečným městským kapacitám středního školství mělo nově vznikající gymnázium od začátku určitou podporu radnice, byť pro zastupitele a obyvatele byl popisovaný systém těžko představitelný.

Na veřejné představení školy pak postupně několikrát přijeli žáci a absolventi Přírodní školy a popisovali své zkušenosti a systém ze svého pohledu. Tento moment také ukázal důležité hledisko systému Přírodní školy, které se v mnoha případech opakuje – žáci nejsou pouze pasivními příjemci vzdělávání, ale aktivními aktéry jak života školy, tak přenosu know-how. Ředitelka 3Ř tato setkání popisuje následovně:

Přijel 2Ř, přijela Ella, byl tam Samuel a taky tam byla dvojčata [žáci Přírodní školy ve třídě Lambda]. Nevím, kdo byl všechno při té první návštěvě. Když Hoříčáci slyšeli, jak ty děti mluví, [říkali,] že to v životě neslyšeli. Protože 2Ř říkal: „My spolu nejsme domluvení. Každý vám něco řekne. My jsme si jenom ve vlaku rozdali, kdo co vám řekne o čem.“ A opravdu, to bylo jak zjevení. To je 2014. Únor 2014.

Z druhé strany tento systém přenosu popisuje ředitel Přírodní školy 2Ř:

My nabízíme několik věcí. Za prvé že jim pomůžeme udělat analýzu k jejich situaci s pár nějakými zkušenými studenty, staršími, co už v tom žijou. Říct: „Hele, tak tohle můžete zkusit. Začněte tím, že uděláte projektové dny, že uděláte samosprávu tímhle způsobem.“ Zároveň nabízíme, že se můžou jejich studenti nebo učitelé jít k nám podívat na nějakou stáž, a naopak třeba i našim studentům, když rozjíždějí třeba nějakou svou samosprávu, nabízíme to, že tam můžou jít.

Navázání spolupráce mezi školami je tak zajímavé ze tří důvodů. Tím prvním je fakt, že zde sehrál roli stát jako iniciátor síťování (doporučení z ministerstva školství, aby se škola obrátila o radu na Přírodní školu). Druhým, že (podobně jako v případě Da Vinci) se škola při svém vzniku a obhajobě konceptu vůči rodičovské veřejnosti a vedení města zaštitila zaběhlým modelem jako důkazem funkčnosti konceptu. Za třetí významnou roli v nastartování a udržení spolupráce, jak si ukážeme dále, sehráli a sehrávají žáci. Ať už v podobě šíření know-how nebo jako udržovatelé kontaktu.

3.3.3 Aktéři spolupráce

Specifikem oproti ostatním školám v síti je v případě Hořic zřizovatelský tým – tedy od začátku pevně dané jádro zakladatelů, kteří jsou zároveň zřizovateli. Jednou z tohoto jádra je i ředitelka 3Ř. Ta je spolu se zástupcem 3J v nejčastějším kontaktu s Přírodní školou, respektive ředitelem Františkem Tichým. Prvkem, který je v rozhovorech opakovaně zmiňován, je fakt, že zřizovatelské jádro má již odrostlé děti, a naopak že pro mladší učitele, kteří by se i rádi zapojili do sdílení, je náročnější skloubit rodinu a tento model školy.

Ze strany Hořic do spolupráce s Přírodní školou vstupují, kromě zřizovatelského jádra, ještě dvě další pedagožky. Mimo ně byly provedeny rozhovory také se dvěma mladšími učiteli, 3D a 3L, kteří byli v kontaktu s Přírodní školou prostřednictvím jejich žáků.

Neméně důležitými články spolupráce a nositeli know-how jsou ale také žáci, jak už jsem naznačil výše. Tato skutečnost se neukazuje ve srovnatelné míře v žádných dalších sledovaných popisech (byť se aktérství žáků jako takové objevuje). Kontakt probíhá jak na bázi žákovských samospráv (kapitanátů/studentských rad), tak mezi navštěvujícími se žáky. V minulosti opakovaně proběhl tzv. „studentský swap“, kdy část žáků Přírodní školy byla na několik dní v Hořicích, a naopak.

Ze strany Přírodní školy pak žáky a ředitele 2Ř doplňuje učitelka 2A a učitel 2V. Ti pomáhali s pořádáním společných akcí, jako byly zdravotnické kurzy či projekty zaměřené na Terezín (dlouhodobé projekty Přírodní školy zaměřené na téma holokaustu a života dětí v terezínském ghettu, jejichž součástí jsou divadelní inscenace a zážitkové programy). V období maturit navštívil Hořice také učitel 2M, který se přijel inspirovat tím, jak škola funguje zevnitř, po stránce vedení, porad apod.

3.3.4 Formy interakce s PŠ

Spolupráce Přírodní školy s Hořickým gymnáziem je ve srovnání s ostatními popisovanými školami nejstabilnější a také nejširší. Tomu odpovídá také to, jak o spolupráci škola referuje ve svých výročních zprávách, například ve Výroční zprávě (2020-2021):

Hořické gymnázium od počátku intenzivně spolupracuje s pražským Gymnáziem Přírodní škola. Jde o školu s podobným přístupem ke studentům a s podobnou formou výuky. Studenti a učitelé se setkávají při různých příležitostech, vyměňují si zkušenosti, prezentují si výstupy z expediční činnosti, připravují společné projekty aj. V tomto školním roce vlivem okolností [pandemie covid-19] tato spolupráce probíhala pouze na úrovni vedení škol.

Poslední věta výroční zprávy ukazuje, že i za nepříznivých okolností – v průběhu pandemie covid-19 – se dařilo spolupráci a kontakt udržet. Jednou z forem spoluprací jsou vzájemné konzultace na úrovni vedení škol, zde konkrétně s ohledem na udržování a obnovování komunikace a školního klimatu v době on-line výuky. Tyto konzultace jsou, jak ředitelé dokládají v rozhovorech, přínosné pro obě strany, nebenefitují z nich pouze Hořice.

V době před pandemií covid-19 proběhlo několik dobrovolných akcí spojených s vícedenní návštěvou žáků a několika učitelů Přírodní školy, které sloužily pro udržení komunikace a výměnu zkušeností. 2Ř to popisuje následovně: „Byli jsme tam na několika výjezdech přímo, ve škole Hořicích. Vždycky to byly hezké akce, třeba dvoudenní nebo třídní, když jsme jeli na jarní prázdniny tam za nimi.”

Vedle dobrovolných návštěv se jednalo (po pandemii se zatím tyto akce nepodařilo obnovit) také o zdravotnické kurzy, které na místě realizovali žáci Přírodní školy a následně je realizovalo Hořické gymnázium pro okolní školy. Dalším podobným prvkem byla žákovská divadla a projekty zaměřené na téma šoa (Převezměte Terezínskou štafetu).

Pak sem hodně jezdil 2V, takže s 2V jsme se potkávali častěji. Třeba sem Přírodní škola přivázela divadlo. Přivázeli sem zdravotníky, ty nás učila Přírodní škola i dělat. Opravdu, to jsme se učili s Přírodní školou, oni nám to ukázali. Pak přijeli s projektem – byl to projekt o holocaustu – a psali jsme. Přírodní škola [má] hodně spolupráce s památníkem Terezín a tak, takže jsme tady psali i terezínské noviny, pak jsme to dělali pro základky. Takhle nás učili dělat projekty, třeba i pro základní školy. A díky nim jsme potom vymysleli i jiné projekty. (3Ř)

Unikátním prvkem, který nebyl pozorován v ostatních školách v síti, je tzv. studentský swap, tedy výměnný pobyt žáků škol. Mezi Hořicemi a Přírodní školou byl realizován opakovaně a oboustranně a pro některé učitele z Hořic se jednalo o jediný přímý kontakt s Přírodní školou, kromě čtení publikací: „Minulý rok jsme tady měli dva kluky, kteří tu byli dva dny.

Byly jak v hodinách, tak i spali večer ve škole, naši studenti je brali na večeri. A pak zase na oplátku naši studenti jeli do Prahy, jako taková delegace.” (3D)

Dalším, v síti naopak pozorovaným prvkem, je kontakt žákovských samospráv a výměna zkušeností a pohledů. Jak je popisováno i u ostatních škol, vývoj samosprávy není ve školách lineární, ale spíše cyklický (po aktivní generaci žáků nastupuje pasivnější, a naopak). Právě takový kontakt v síti umožňuje žákům získat lepší perspektivu a získat cenné know-how i v případě, že nezafungoval mezigenerační přenos uvnitř jejich školy.

Naopak formou interakce, kterou zmiňují aktéři v obou školách, ale kterou se v Hořicích nepodařilo realizovat, jsou společné prezentace expedičních prací. Zde se ukazuje limitace vzdáleností mezi školami, která bude dále popsána samostatně.

3.3.5 Vývoj spolupráce

Jak bylo popsáno v předchozí kapitole, a rozdíl od spolupráce s Da Vinci se v Hořicích jednalo od počátku o iniciativu vedení škol – na jedné straně přímo ředitele Přírodní školy a na druhé zřizovatelského jádra budoucí školy.

Na přímo otázku, zda lze oddělit příběh založení Hořického gymnázium od spolupráce s Přírodní školou, odpovídá ředitelka následovně:

Nejde. Protože my jsme od začátku byli navázáni na Přírodní školu. Od začátku ta spolupráce byla intenzivní. My jsme tam potom i třeba spali s dětmi. 2Ř přijel se skupinou dětí. My jsme byli ze začátku hodně provázaní. A hodně jsme s 2Ř debatovali. Já, 2Ř, 3J (jeden z členů zřizovatelského jádra, zástupce ředitele), Eva, ještě na začátku, když jsi tady byl – jsme debatovali vůbec o systému Přírodní školy, jak to dělá Přírodní škola. Pak přijel s několika dětmi, něco nám tady ukázali. My jsme byli zase tam, abychom viděli, jak vypadají společňáky¹⁴. Hodně jsme se bavili dohromady. Hodně nám pomohli na tom začátku. Abychom vůbec uměli vystartovat nějakým způsobem. To byla obrovská pomoc. My jsme to sami nevymysleli. (3Ř)

Význam spolupráce s Přírodní školou, byť ji v rovině častého osobního setkávání pandemie přerušily, je patrný i v diskusích s ostatními členy sboru: „Přírodní školu každopádně známe. Za prvé od slyšení, když 3Ř s 3J a připomínají vliv Přírodní školy na vzniku této školy. A pak právě ti studenti jezdí na ty výměnné pobyty.” (3D)

Postupně se ale do spolupráce zapojovali další aktéři – zejména 3H, která si vzala na starost výjezdy a projektové formy. Díky tomu se pak dařilo šířit například zdravotní kurzy, které

¹⁴ Společná ranní shromáždění celé Přírodní školy na začátku každého dne.

nejprve Přírodní škola dělala pro Hořické gymnázium, a ono pak převzalo tuto roli a pokračovalo v pořádání kurzů pro další školy ve svém okolí.

Na rozdíl od ostatních popisovaných škol nedošlo ve vývoji spolupráce, či spíše přebírání jednotlivých prvků, k jejich výrazným proměnám. Prvky Přírodní školy, které byly převzaty od počátku, jsou na škole dosud a dochází pouze k dílčím modifikacím.

Zásahem do vývoje spolupráce tak byla pouze pandemie covid-19, která ale prokázala funkčnost nastavených vazeb – školy během pandemie dále spolupracovaly a konzultovaly. Následně školy svou spolupráci ještě upevnily, navíc v nových formách (studentský swap). Pandemii covid-19 jako určitou příležitost k ověření funkčnosti spolupráce popisuje shodně longitudinální studie Edurio (2021).

Důležitým momentem byl příjezd 2M na studijní návštěvu Hořic. Tato událost je z hlediska vnitřní dynamiky škol a vzájemné spolupráce poměrně zajímavá – zmíněný vyučující je totiž pravděpodobným nástupcem současného ředitele-zakladatele Přírodní školy, a tak pro něj může být poznání modelu nejbližšího Přírodní škole užitečné. „Nevím vlastně, jestli víš, že u nás byl někdy, asi po maturitách, 2M. Chtěl poznat, jak fungujeme i "zevnitř", způsob vedení školy, porad atd. Bylo to moc hezké, otevřené setkání.” (2Š)

Není také bez zajímavosti, že stejně jako se ke „značce“ Přírodní školy přihlásilo Hořické gymnázium na začátku, při prezentaci školy rodičům a obyvatelům města, hlásí se k ní i nadále, už jako etablovaná škola s vlastní pověstí. Ať už při prezentacích, nebo na webových stránkách a ve výročních zprávách (Přírodní škola je zmíněna ve všech zkoumaných výročních zprávách školy (2020-2022)).

Z pohledu Přírodní školy

Spolupráce s Hořicemi je důležitá a specifická i pro Přírodní školu – nejedná se jen o jednu z řadypodobných škol, se kterými kontakty probíhají. To dosvědčuje citát ředitele 2Ř: „Já myslím, že Hořice nám dosvědčují to, že ten systém funguje jako systém.“ Je tím myšleno jednak to, že byly převzaty prakticky všechny hlavní prvky Přírodní školy a došlo pouze k dílčím změnám, ale také to, co není na první pohled vidět – že škola skrze použité prvky tvoří komunitu, společenství. To zároveň nezůstává pouze ve škole, ale šíří se z ní i do okolí.

První roky byla spolupráce intenzivnější a návštěvy častější. 2Ř to popisuje takto:

Oni se přijeli podívat, my jsme četli několik rozhovorů. Tehdy byla ta první kniha, teprve jenom příručka, *Cesta jako cíl*. A potom jsme tam přijeli se skupinou studentů v době, kdy se ještě rozhodovali. V tom, jestli to vůbec bude. Tam jsme povídali obyvatelům a potenciálním studentům a skamarádili se. A když na škole začínali, tak jsme tam minimálně dvakrát za rok byli.

Rozhovor s vyučující 2A ukazuje jeden z prvků, který se často objevuje v síťování škol v mezinárodním výzkumu, a to sdílení nákladů, byť zahraniční výzkum popisuje spíše sdílení služeb (společný právník, psycholog, specifictí učitelé, viz Chapman & Allen, 2006). Pro školu, jako je Přírodní škola, může být výhodné mít po republice spřátelné školy, kde mohou žáci například krátkodobě přespat při pořádání výjezdů po republice.

Když jsme tenkrát byli v těch Hořicích, to je hodně dávno, s celou jednou třídou, nebo možná i se dvěma, tak jsme tam spali zadarmo ve škole.

Do časovosti a limitace pro síťování vstoupil, kromě pandemie covid-19, další prvek, charakteristický pro Přírodní školu, a to opakované stěhování, které škole bralo sílu kontakt intenzivněji udržovat.

Jo, během covidu to vlastně přestalo, protože přestaly být návštěvy. A tím, že my se každé léto prakticky stěhujeme tam a zpátky, tak jsme tu energii dali jinam, než kdyby byl ten týden, kdybychom tam za nima mohli rychle jezdit. Vždycky to byly hezké akce, třeba dvoudenní nebo třídenní. Když jsme za nimi jeli na jarní prázdniny. Tak to teďka přestalo, ale určitě se s nimi pořád známe. (2Ř)

3.3.6 Přenos prvků a jejich modifikace

Podmínkový systém

Hořické gymnázium je jediné ze spolupracujících škol, které podmínkový systém přejalo a nadále využívá. Protože škola nepřijímala prvky pilotní školy až během své existence, ale už na úplném startu, řada v jiných školách nesamozřejmých věcí (např. změna způsobu zkoušení a na to navázaný harmonogram) se stala v tomto případě automatickou a běžnou.

Podmínkový systém zmiňuje a oceňuje zpráva České školní inspekce z roku 2022:

Škola má promyšlený systém hodnocení výsledků vzdělávání, kterým motivuje a vede žáky k převzetí vlastní odpovědnosti za výsledky svého vzdělávání. Vedle matematiky, českého jazyka a cizího jazyka, v nichž škola využívá běžné klasifikační stupnice nebo procentuálního hodnocení, jsou vyučovány předměty tzv. podmínkové, ve kterých učitelé pro hodnocení stanovují podmínky.

Žáci jsou motivováni k práci nad rámec běžných studijních povinností udělováním tzv. zlatého kreditu ředitelky školy a stříbrného kreditu učitele předmětu. Uplatněním získaného kreditu pak mohou nahradit splnění některé z podmínek hodnocení. (ČŠI 2022)

Fungování podmínkového systému ze svého pohledu popisuje 3T, členka samosprávy:

Abychom prošli ročník, musíme splnit A podmínky, což jsou testy. Ústní zkoušení tu nemáme vůbec, nebo bychom neměli mít. A potom ještě B podmínky, což musí být 1 za půl roku. To je nějaká naše dobrovolná věc – prezentace, referát nebo mentorská praxe, pokus, něco navíc. A myslím si, že to je taky fajn, že můžeme nějak prosadit naši iniciativu a dělat taky něco třeba navíc, co nás baví, nebo ty testy.

Výpověď poukazuje na důležitý prvek podmínek, a to možnost tvořit si vlastní studijní cestu, a také na přesah, který některé podmínky mají do života školy (mentorská praxe). Dalším přínosem je přebírání zodpovědnosti za vlastní učení a jeho kontrolu. Plnění podmínek a hlídání termínů není na učiteli, ale na každém žákovi. Ve svých výpovědích to vysvětlují žáci 3K a 3J:

Ale myslím, že ten podmínkový systém dává člověku větší zodpovědnost. Určitým způsobem si to ten člověk musí hlídat sám. Když učitel připomene, že se blíží uzávěrka B podmínek, tak stejně vám tu věc nikdo nedá, že si ji máte napsat. Protože to je něco, co vy musíte začít dělat sám. (3K)

Já mám třeba ještě zkušenost ze státní školy a musím říct, že tady ten podmínkový systém je mnohem těžší než základní škole, protože my si to musíme hlídat sami. A nikdo nám neřekne: „Tobě chybí tady to“. (3J)

S přebíráním zodpovědnosti souvisí jedna ze dvou modifikací, kterou u školy pozorujeme. Mimo rozdělení na dvě podmínková období (Přírodní škola má podmínky navázány na čtvrtletí), jde o přísnější fázování plnění. Není tedy možné nechat si plnění „na poslední chvíli“, ale během doby plnění jsou naplánovány různé průběžné kontroly, během nichž musí – mimo konce podmínkových období – žáci mít splněno. Tuto změnu a cestu k ní popisuje učitelka 3D:

Nám se to nelíbilo, protože podmínkový systém fungoval na vysokoškolském systému. Napíše se podmínka, studenti mají možnost opravy. Vlastně jdou ještě na ústní pohovor. Jenže to bylo skvělé, když tady bylo třeba 30 studentů a ti studenti měli trošku jinou motivaci než před tou covidovou pauzou. Ty dva roky s tím hrozně zahýbaly a studenti trošku zlenivěli. Naučili se, že za počítačem se dá všechno opsat a počítač to snese. Takže minulý rok jsme opravdu narazili na to, že jsme najednou měli skoro 90 studentů a oni počítali s tím, že první pokusy napíší na pětku, pak člověk těžko loví opravné termíny. Stálo nás to spoustu času, spoustu vytváření alternativních variant testů. A fakt toho bylo nad hlavu. Proto jsme tlačili na to, že se musí ten podmínkový systém zpřísnit. Tak uvidíme letos, je zkušební provoz toho přísnějšího systému a cílem toho systému momentálně je, aby se [studenti] učili chystat na ten první termín, aby to jenom neodflákli. Protože i my si vybíráme termíny testů podle toho, když to jen trošku jde, aby ten den nic jiného neměli. Máme společný kalendář, rozhodně jim tam nesázíme jen tak z hlavy nějaký termín a mají ideální možnost si to ten den napsat.

Toto přizpůsobení podmínkového systému je zajímavé ze dvou důvodů. Prvním je fakt, že změnu nastartovala proměna studijních návyků žáků po covidu-19, jak alespoň vyplývá z výpovědi vyučující a dalších respondentů. Druhým důvodem je situace, kdy toto zpřísnění škola vnímá jako modifikaci systému oproti tomu, co mají žáci na Přírodní škole.

V uplynulých letech totiž Přírodní škola přistoupila ke stejné modifikaci, tj. nebylo možné například podmínky z úvodu školního roku plnit na jeho konci. Stejně jako v popisu Da Vinci a expedice tady dochází ke srovnávání, ze kterého vlastní škola (Hořice) vychází jako nedokonalejší oproti Přírodní škole v situaci, kdy je stav na obou školách v praxi víceméně totožný. Ředitelka 3Ř svou zkušenost popisuje: „Ale nám se třeba líbilo, když jsme viděli, jak se tam [před kabinety učitelů při podmínkovém období] dělají fronty. A jak ti lidé prostě chtějí být vyzkoušeni a chtějí si to opravit. U nás jsme zjistili, že naše děti jdou jinou cestou, že oni to oddalují, co nejvíc můžou.“

Třetí modifikací podmínkového systému je vypuštění „C“ podmínek, což na Přírodní škole znamená nastudování tématu z odborné literatury a přednesení učiteli, případně práce s cizojazyčným textem. Od takového zadání postupně škola upustila. Tuto změnu vysvětluje 3Ř následovně: „Na Přírodní škole je to jiné. Jsou tam céčkové podmínky, které tady byly. A které už tady nejsou. Tady jsme v nějakém prostředí, máme nějaký typ studentů, žáků. Nejsme osmiletá škola.“ I přes tyto změny je ale ze strany Přírodní školy „hořický podmínkový systém“ popisován jako funkční a přinášející stejná pozitiva a negativa jako systém původní.

Zajímavým prvkem je tzv. „podmínkový pavouk“ – grafické znázornění toho, co má žák dělat, pokud podmínku nesplní. Podmínkový pavouk visí například ve školní klubovně a na dalších místech a umožňuje žákům se lépe zorientovat v neobvyklém systému. (Ukázka je přílohou disertace.)

Expedice

Stejně jako u ostatních popisovaných škol, i zde je expedice ve srovnání s ostatními školami v síti přejata v nejširší podobě. V kontextu Hořic se jedná o stacionární pobyt (s jednou základnou, na kterou se skupiny vrací), a nikoli běžné přespávání „v terénu“ s menším počtem dní (5+3 pro zpracování).

Ředitel 2Ř to popisuje takto:

My si pod pojmem expedice skutečně představujeme organizovaný rozsáhlý několikadenní projekt, kdy tam skutečně je nějaký úkol, na kterém děti pracují v týmu. Někteří ze studentů vymyslí téma a učitel je tam mnohem víc v roli průvodce než ve škole, kdy ta role učitele je pořád strašně důležitá. Tohle si myslím, že ostatní nemají. V Hořicích jo.

Z výpovědi ředitelky 3Ř vyplývá, že expedice je přímo inspirovaná Přírodní školou a modifikace vycházejí spíše z organizační nutnosti než z vůle dělat expedici jinak:

Vždycky se snažíme vybrat dostatečně dopředu nějakou lokalitu. [...] Pak děláme se studenty tematickou přípravu, oni se podívají do té lokality. A někdy pustíme nějaký filmeček jako úvodní motivační. Co všechno by tam mohli najít.

Potom vzniknou nějaké skupinky lidí [žáků, kteří si vymyslí a vyberou různá témata]. A než se na expedici jede, tak se v různých etapách scházíme, aby nám ukazovali, jak pracují s tím záměrem. Co na expedici chtějí dělat. To je taky vzor Přírodní školy, že tady dokončíme klasifikaci. Řekne se: klasifikace do tehdy a do tehdy v červnu. A od teď už bude jenom expediční příprava.

Už se neučí klasicky a před tím výjezdem, třeba dva tři dny, jak to vyjde, se děti nebo studentské týmy připravují tady.

Zařizují se různé věci dopředu. Obtelefonovávají si ty lidi, s kterými se tam potřebují potkat. Třeba jeden rok si vytelefonovali klíče od barokních kostelů na Broumovsku, tam pak chodili úplně sami. Už se snaží sami si zajišťovat expediční činnost, kterou budou provádět na místě.

Potom jsme přijeli zpátky a děti měly nějaký čas na zpracování výsledku. Pak se to veřejně prezentuje. Není to na fakultě, není to ve vysokoškolském prostředí [jako v Přírodní škole], ale prezentuje se veřejně tady na radnici. Na ty prezentace chodí absolventi. Chodí dokonce i veřejnost Hořic. Chodí rodiče samozřejmě.

Zajímavou výzvou pro školu bylo navázat na expedici po letech covidu-19. Protože se jedná o čtyřleté gymnázium a žáci čtvrtých ročníků už na expedici nejezdí, stál výjezd na lidech, kteří s expediční prací neměli předchozí zkušenost a vycházeli pouze z vyprávění. I tak ale expedice proběhla úspěšně, s jedinou výjimkou. Tu představovala jedna skupina, která během výjezdu kontinuálně odváděla špatnou práci, a škola se rozhodovala, jestli skupinu nerozdělit a její členy neumístit mezi ostatní skupiny. Ředitelka 3Ř popisuje průběh i následný výsledek:

My jsme jim pořád dávali příležitost. Takže pořád byli jako samostatná skupina. My jsme říkali, že je rozpustíme do jiných skupin, a tak. Nakonec jsme to neudělali. Ale oni nebyli schopní ani po návratu dát něco smysluplného dohromady. A jediné opatření bylo, že neprezentovali. A ve chvíli, kdy se sejdou rodiče na té prezentaci, teď ty děti neprezentují – to mělo dopad.

Tento příklad ukazuje, že jsou prezentace expedičních prací důležitou součástí – ať už pro udržování povědomí o škole v okolí, tak pro jednotlivé členy skupin, hlavně ale pro vědomí dokončení práce.

Na rozdíl od Přírodní školy nevytváří skupiny závěrečné výzkumné zprávy (tzv. sborníky), ale prezentují různorodé výstupy. Žačka 3N popisuje: „Bylo tam třeba natáčení filmu, tvorba zpěvníku, vytváření sirupů z bylin, rybáři. Byli tam turisté. Ti zmapovali cesty. Takoví

přeživší, kteří chtěli přes den sami přežít v přírodě – uvařit si a tak.“ Spolužák 3J doplňuje: „Musí to být výtvar. Třeba já jsem ve zpěvníku, kde jsme vytvářeli zpěvník a nahrávku, a ta prezentace byla udělaná tím způsobem, že jste měli udělanou prezentaci v PowerPointu. A tu jsme tam prezentovali, plus jsme tam dali ještě tu nahrávku, co jsme nahráli, a ukázali ten zpěvník.“

Výpovědi žáků i učitelů plasticky ilustrují, v čem spatřují přínos expedice a jak ji vnímají v kontextu celku školy. 3K říká: „Tak mně trochu pomohlo si to zkusit a říct si: „Jo, tohle fakt nechci dělat“. Nebo něco zkusím, to mě víc zajímá a můžu se tomu víc věnovat. A dává mi to nějaký prostor se něčím zabývat trochu víc seriózně. A taky si rozhodně zkusit prezentovat na radnici. Za mě úplně skvělá zkušenost.“ Další z žáků, 3H uvádí: „Určitě taky stmelení kolektivu. Tam jsou skupinky namíchané ročníkově a vlastně si myslím, že to ani nemohlo být, že by to bylo jen z prvků. To propojení tam muselo být i mezi ročníky, takže si myslím, že i tohle dělá naši školu. I tyhle vize máme společné.“ Další hledisko pak doplňuje učitel 3L: „Někteří studenti v těch předmětech trochu plavou, ale na expedici se ukáže, že dokážou udělat krásnou prezentaci nebo natočit film. Potom to prezentovat na radnici Opravdu se snažíme odkrývat softskills.“

Oproti expedici Přírodní školy je zde výjezd výrazně kratší (na druhou stranu, ke zkrácení došlo v uplynulých letech i na straně Přírodní školy), se základnou na jednom místě, a práce skupin není zakončena závěrečnou zprávou, ale hlavní prvky, které popisuje v úvodu 2Ř, zůstávají přítomné a funkční i přes tyto modifikace.

Výjezdy

Z výpovědi 3Ř vyplývá, že výjezdy jako systém jsou přímo inspirované Přírodní školou a do určité míry kopírují i harmonogram školního roku.

Školní rok, stejně jako v případě Přírodní školy, začíná úvodním putovním výjezdem, který má někdy podobu vodáckého putování.

Kromě „úvodňáku“ a výše popsané expedice se dále jedná o podzimní projektový výjezd do Studenova (tradiční lokalita podzimního výjezdu v Krkonoších), na kterém se organizačně podílejí žáci: „Pak samostatnost. Minimálně při těch akcích. Já se snažím, aby ty akce

připravovali studenti, aby vedli expedice podzimního výjezdu, a studenti se na tom dost podílejí, takže určitě samostatnost.“ 3L

Studenov a další výjezdy shrnuje 3N, členka žakovské samosprávy:

Další věc, co nás čeká, je Studenov, což je podzimní výjezd. A je to jako škola v přírodě, kde se věnujeme předmětům nebo aktivitám – my si můžeme volit, které nás zajímají. Můžete volit mezi třemi skupinkami, co se zrovna dělá v ten čas. Jezdí tam vždy žáci 1. až 3. ročníku. Bez maturantů, ti se připravují na maturitu. Těm už to vlastně skončilo tím vodákem. Nebo úvodním kurzem.

Ještě máme náhodné akce nebo taky náhodné výjezdy. Minulý rok jsme byli ve Štrasburku, byli jsme tam jen vybraní lidé a byl to takový pohodový výlet. Měli jsme tam větší pohodičku. Bylo to v zahraničí a tenhle rok se pojedě do Anglie. Takovéhle výjezdy, ty by se podle mého názoru měly dělat častěji.

Zajímavá situace nastává u posledního výjezdu, tzv. Borovice. Stejně jako v případě Přírodní školy se jedná o letní soustředění pro vyučující, kam jsou přizváni také žáci z kapitanátu (studentské rady). Mimo společného plánování školního roku na něm probíhá reflexe života školy a jsou navrhována různá opatření a změny. 3J, další žák ze samosprávy, ho popisuje následovně:

Borovice je výjezd, který se koná o prázdninách. Je to dobrovolná akce, kde se může žák přihlásit na konci toho roku, kterým končí. A potom přes prázdniny se domlouvá přes Teamsy, kdo vlastně pojedě. Na Borovici se buď navrhuje nějaké změny pro školu, anebo se tam vymýšlí, jak co zdokonalit a tak dále.

Stejně tento výjezd popisují i vyučující a vedení školy (o řešení konkrétních otázek pak více v sekci věnované žakovské samosprávě níže). Důležitý pohled nabízí výpověď ředitelky, která vnímá Borovici také jako důležitou příležitost k budování komunity a zapojení nových učitelů do života a filozofie školy:

Ano, ten výjezd na Borovici. Tam si říkáme, jestli není potřeba něco změnit. Jestli to je pořád funkční a nosné. Vždycky když [nové učitele] přijímám, tak chci, aby věděli, do jaké školy jdou. Ale oni to nemůžou úplně hned vědět. Ale zajímavým způsobem funguje, že se téměř nespleteme v tom, kdo tady je. My si moc ani ty lidi nevybíráme, oni k nám prostě přijdou. Ono je to přitáhne. A je jim tady dobře. Protože se okamžitě stanou součástí. (3Ř)

Samospráva

Žakovská samospráva, v systému Přírodní školy nazvaná „studentská rada“ nebo „kapitanát“, funguje podobně i na této škole a je otevřeně inspirovaná Přírodní školou, i když s drobnými obměnami. Dalším prvkem, který se do fungování samosprávy promítá, je dle rozhovorů předchozí pedagogická zkušenost zakladatelů, ať už ve školním, či mimoškolním

prostředí. Není překvapením, že stejně jako u Přírodní školy vycházejí částečně ze skautských tradic.

V každé třídě jsou do kapitanátu voleni dva zástupci (v případě větší třídy tři), kteří slouží jako „spojka“ mezi vedením školy a třídou, ale také zasedají v samosprávě. Na rozdíl od Přírodní školy nejsou voleni kapitáni po „kruzích“ ve třídě, ale celou třídou najednou. Vše ale funguje na principu zastupitelské demokracie, tj. kapitáni nezastupují jen svůj názor, ale názor celé své třídy, jak dokládá výpověď 3H, člena samosprávy:

Já bych ještě upřesnil, co říkala 3N. Říkala, že si tam obhajujeme svoje názory, ale tak to není, můžeme tam říkat názory na nějaké téma. Ale pořád jsme zástupci třídy. Takže i když s tím vlastně nesouhlasíme, tak tam nebohájeme vlastní názor, ale [mluvíme] za třídu.

Samospráva se schází pravidelně, na jejich zasedání chodí pedagogové a vedení školy, stejně tak začali být v posledních letech přizýváni zástupci samosprávy na jednání pedagogické rady (s výjimkou některých konkrétních řešení, kdy to neumožňuje rozdílná zodpovědnost mezi zaměstnanci a žáky). V otázce, jak vzájemné návštěvy nastavit a kudy vymezit hranice, proběhlo sdílení zkušeností s pilotní školou. Ředitelka 3Ř popisuje:

Znova jsme se teď s učiteli domluvili, že je přizveme i na porady. Já jsem o tom mluvila i s inspekcí, že chceme, aby byli na poradách, a uvidíme. Taky jsem se o tom bavila s 2Ř. Je tam potřeba potom odlišit to, co je v rámci GDPR. Co je informace, kterou bychom měli ctít, že je intimní. A tam s tím nebudeme umět pracovat a určitě zase zavolám 2Ř, jak to vlastně dělá, ve chvíli, kdy se k tomu bude schylovat.

Jako ilustrativní pro Hořice vyvstává posloupnost řešení – vůle po společných návštěvách vzešla z jednání kapitanátu s vedením, společně se o tom pak diskutovalo v učitelském sboru, a nejednalo se tudíž o direktivní prosazení shora. Po shodě mezi žáky, vedením a učitelským sborem se začala nastavovat a zavádět konkrétní podoba setkávání. V případě pochyb se konzultuje s Přírodní školou.

Stejně jako u Přírodní školy prochází samospráva více a méně úspěšnými obdobími, navázanými na aktivitu a zapojení konkrétních jedinců. Učitelka 3D, která není přímo zapojená v činnostech souvisejících se samosprávou, popisuje svůj pohled a poskytuje srovnání s vlastní zkušeností:

Mně se líbí to zapojení studentů tady. Poslední dva roky se podařilo do kapitanátu dostat hodně kvalitní lidi. Vytříbilo se to. Já v kapitanátu teda zapojená nejsem, takže to vede hlavně 3Ř s 3J, ale poslední rok už tam není potřeba ani ta 3Ř s 3J. Vlastně mně přijde, že se docílilo toho, co od toho kapitanátu vlastně chtěli celou dobu, aby si to ti studenti opravdu vedli sami. Když já jsem chodila ještě do školy, tak pro mě byl

vždycky kapitanát jako povídání do vzduchu a nikdy nebylo vlastně bráno v potaz, co my jsme vymysleli. Ale tady se jezdí každý rok po prázdninách na sraz všech učitelů. A jsou tam přizváni studenti. Opravdu jsem několikrát zažila, že názor studentů ovlivnil celé rozhodnutí, naše [rozhodnutí], jak my jsme si mysleli, že to bude. A studenti přišli s tím, proč to chtějí jinak. A byl na to brán zřetel. Tak to je neskutečné.

Další z učitelů, 3L ukazuje jiný rozměr činnosti kapitanátu, který nemusí být na první pohled zřetelný, ale v kontextu školy, která se snaží dát každému žákovi možnost se prosadit, se ukazuje jako důležitý:

Přijde mi hezké, že se tady studenti mají možnost realizovat i jinak než v těch předmětech. Naporovávám školy, ale někde to je dané - jsi dobrý matikář, jsi dobrý třeba na humanitní předměty, a tak. A tady, i když tady máme třeba studenta, který nijak nevyčnívá vzděláním nebo úrovní učiva, tak zas má možnost se realizovat právě na tom kapitanátu. A zjišťuje, že dokáže skvěle obhajovat svoje názory a že třeba bude dobrý ve vedení lidí. Takže studenti mají možnost si najít to svoje.

Činnost kapitanátu a funkčnost nastavených mechanismů se ukazuje nejlépe v případě sporu. Ředitelka 3Ř popisuje, že zejména po období covidu se objevil větší počet kázeňských problémů a kvůli „odpojení“ a narušení komunitního charakteru školy se také zkomplikovala vzájemná komunikace mezi žáky a vedením. Kromě vcelku běžných kázeňských problémů (drobné podvody ve výuce) docházelo i k vážnějším prohřeškům a škola musela postupovat tvrději, což se setkalo s nelibostí samosprávy. Jako jedno z možných řešení bylo navrženo, aby se na rozhodování o těchto věcech podílel i kapitanát, aby měli zástupci žáků větší náhled do možností, které jsou skutečně k dispozici. 3N, členka kapitanátu uvádí: „Řešili jsme třeba nějaké přestupky na škole. My jako kapitáni jsme - nešlo to třeba od většiny, ale od některých lidí, jo – chtěli být zařazeni do toho přestupování, že bychom do toho chtěli vidět.”

Ředitelka 3Ř genezi popisuje takto:

Odjeli jsme na školu v přírodě, tam zase vypili sud majiteli chaty. Normálně se tam napíchli na sud. A my jsme se to dozvěděli až ráno při odjezdu. Takže jsme to řešili po příjezdu, půlka školy lehla na covid včetně Jirky. Takže jsem to řešila já. To byla krušná chvíle, a zase nepřijali to řešení té situace.

Takže i na základě toho jsem říkala – pojďme do toho, ať vidí, jaké možnosti řešení máme. Protože oni si někdy vlastně nemůžou umět představit, že my jsme taky limitovaní v nějakých možnostech řešení. Oni si třeba řeknou: „Proč tady je tenhle člověk, proč ho nevyhodíte, vždyť můžete“. Nemůžeme. A to vysvětlujeme i na kapitanátu. Ale ve chvíli, kdy by u toho byli od začátku, tak vidí, co se může, co se nemůže podle zákona. Což si myslím, že [je] do života dobrá věc, že ono je rychlé to říct, ale kolikrát to prostě nejde udělat.

V době sběru dat probíhala podobná diskuze paralelně také na Přírodní škole, kde má studentská rada možnost udělatovat pochvaly a napomenutí. Diskuze se mezi kapitány a

učiteli vedla o tom, jak má tato podoba vypadat a jaké je jednotlivé rozdělení zodpovědnosti. Ukazuje to na určitou rytmizaci života stejně či podobně stavěné samosprávy. Obě samosprávy také řeší palčivý úkol – jak do života kapitanátu vtáhnout více žáků, jak rozšiřovat aktivní jádro a jaké strategie k jejich zapojení používat.

Funkčnost samosprávy se na škole často pozná v tom, k jakým oblastem života školy se může vyjadřovat. Zatímco je celkem běžné, že žáci rozhodují o vybavení chodeb apod. (ani Hořice nejsou v tomto výjimkou), méně časté je možnost zasahování do výuky a jejích forem. Takový příklad popisuje členka samosprávy 3K: „Máme hodně frontální výuky a nejsme s tím úplně spokojeni. Chtěli bychom zkusit třeba mezioborovou výuku. A tak [jsme se rozhodli,] že se budeme snažit mít míň frontální vyuky. A budeme víc pracovat interaktivně. A že si mezioborovou vyuku zkusíme ve Studenově při těch tématech.“ Jak dokládá i výpověď 3D v předchozím textu, názorům žáků je na škole nasloucháno, jsou brány vážně a žáci mají možnost život školy skutečně ovlivnit. To dokládá i přítomnost kapitánů na letním výjezdu na Borovici, který je určen výhradě k řešení podobných záležitostí.

Stejně jako v popisu Da Vinci, i zde se ukazuje limit toho, že žáci se mohou po opuštění školy setkat s úplně jiným přístupem. Ředitelka 3Ř vypráví o zkušenosti bývalé žačky:

Říkala, že naše škola paradoxně není přípravou na život, protože život je úplně jiný. Že se na té výšce setkala s povrchním přijetím, formálností, neprofesionalitou a tak a že je zvyklá úplně na něco jiného. Ale oni se s tím zase velmi rychle dokážou nějak popasovat. Odešla z té školy a je jinde a úspěšně studuje. Takže jsou lidi, kteří takhle narazí, kteří mají pocit, že tady, i když jsou pravidla, je hodně svobody. Potom na vysoké škole té svobody tolik nemají.

Komunita

Nejvýraznějším prvkem, který se v souvislosti s Hořicemi objevuje, je princip života školy jako společenství. Do velké míry to může být zapříčiněno velikostí školy. Ve srovnání s ostatními školami v síti patří Hořice k menším, a podobně jako je počet žáků Přírodní školy definovaný tím, aby „se všichni vešli kolem jednoho společného ohně“, drží si i Hořice omezený počet studujících tak, že se všichni mohou potkat při společných setkáváních na dvoře školy.

Zacílení na tvorbu komunity můžeme popsat na dvou výpovědích – jedné o výběrové řízení řízení, do kterého zasahuje i kapitanát, mj. i tím, že se podílí na vyhodnocování, zda je uchazeč v souladu s vizí a filozofií školy:

Já bych jenom ujasnil, jak tady probíhá výběrové řízení. Probíhá tím způsobem, že jsou dva týmy, kde jsou tři žáci z každého ročníku a jeden zástupce školy, což je buď 3J nebo 3Ř. A ten nový člověk tam přijde a my se ho ptáme 15 minut na různé otázky ohledně filozofie školy, na to, jestli se o naši školu zajímá, a tak dále. A podle toho, jak on odpovídá, tak ho budujeme. (3J)

V diskuzích na kapitanátu opakovaně zaznívala obava, že finanční potřeby školy, které směřují k navýšení počtu žáků, mohou ohrozit komunitní charakter školy a že se na školu, i kvůli potřebám města, dostávají žáci, kteří nejsou plně v souladu s její vizí a filozofií. Z druhé strany pak budování komunity popisuje výpověď ředitelky 3Ř:

Naši absolventi se setkávají se současnými. My tady máme den s vysokoškolačkem, takhle se snažíme, aby se potkali, aby jim ti, co studují, řekli, čím procházeli, abychom aspoň trošku v rámci možností upozornili na nějaké věci, které jim hrozí.

Že absolventi zůstávají v sepectí se svou školou, je patrné i z výpovědí v oddíle o expedici.

Komunitní charakter školy a důraz na přátelskou atmosféru vyplývá i z výpovědí učitelů:

Prvním rokem učím i na základní škole. Doplnuji si úvazek na základní škole na druhém stupni. A když vezmeme přímo tu třídu, ale třeba sborovnu, tak je pro mě strašně důležitá ta atmosféra tady. Každému můžu říct všechno, můj hlas všichni berou vážně a bere se tady ohled na moje přání. Hygiena prostředí je tady opravdu neskutečná, to je skvělé. (3D)

Kolega 3L doplňuje:

Teď už je jich tady skoro stovka, ale stále si držíme „bezpečnou atmosféru,“ jako o tom mluvila 3D, tak opravdu cítím bezpečí v tom, co chci říci. Nebát se, ať už ve třídě, nebo právě mezi kolegy, že by to, co budu říkat, bylo nějakým použitím proti mně, že se budu hlídat.

Tento přístup podporuje také vedení školy, výše zmíněné zřizovatelské jádro čtyř zakladatelů. V rozhovorech i zprávách České školní inspekce opakovaně zaznívá, že je škola řízena kolegiálně, a nikoliv hierarchicky, a do řady rozhodování jsou zváni také studující.

Přesah do okolí

Jedním z prvků Přírodní školy, který není patrný na první pohled, ale prolíná se mnoha činnostmi, je přesah mimo školní zdi a zapojování se do života v lokalitě a v okolí. Zpráva České školní inspekce z roku 2022 k tomu uvádí: „Škola funguje jako komunitní centrum,

kde se i ve volném čase scházejí žáci, pedagogové, rodiče i širší veřejnost ke společným aktivitám.“ Takovými akcemi, jak uvádí výroční zpráva školy a výpovědi žáků, jsou například zahradní slavnosti, pořádání kurzů pro žáky základních škol (specificky zde zdravotnický kurz přejetý z Přírodní školy), akce jako Uklidme Česko, či benefiční prodeje na podporu Ukrajiny. Tyto akce často vznikají z iniciativy kapitanátu.

Ředitelka 3Ř to shrnuje:

Ještě k té komunitě: všechno moje/naše předešlé učení a předchozí životy daly základy k dnešku. Učíme dost dětí našich studentů z 90. let. Jsou našimi rodiči a mají nás, úplně jednoduše řečeno, rádi. A my máme rádi je. Na to se nabalují další, říkají si to mezi sebou. Schůzky, setkání s rodiči jsou vždycky prima a vždycky se na ně těším. Když jsme začínali, byly společné, teď obcházím třídy a snažím se s nimi všemi pozdravit osobně, podat jim ruku, prohodit pár slov. Neformálně se potkat se daří při Zahradní slavnosti a na maturitním plese. Letos přišlo hodně rodičů poděkovat po loučení s maturanty. Děkovali tedy i maturanti. Až jsem koukala, už bychom jim mohli být fuk.

Patronství a lektorské praxe

Lektorskými praxemi jsou míněny hodiny odučené v nižších ročnících, které vznikají ve spolupráci s učitelem, pod jehož vedením pak žáci vyučovací hodinu vedou a následně ji reflektují. Na Přírodní škole byla realizace 10 vyučovacích hodin v rámci lektorských praxí podmínkou připuštění k maturitě.

Zpráva České školní inspekce (2022) k lektorským praxím v Hořicích uvádí:

Výjimečnou aktivitou jsou lektorské praxe žáků a systém žákovských patronátů, které mají kromě vzdělávacího efektu i pozitivní dopad na rozvoj jejich sociálních a občanských kompetencí. Každý nový žák získává svého patrona, staršího spolužáka, který mu pomáhá s adaptací na školní prostředí a požadavky vzdělávání.

Ředitelka 3Ř potvrdila, že navazuje na inspiraci Přírodní školou. Důvodem pro zavedení patronátů je mj. odlišnost od obvyklé základní školy v řadě věcí (podmínkový systém, výjezdy, kapitanát), a tím i pomoc novým studujícím s lepším pochopením specifík školy.

Společné shromáždění

Společné shromáždění na začátku dne, případně komunitní kruh, není něco, co by bylo možné brát jako automaticky inspirované pouze Přírodní školou nebo jako její jasný prvek. Jedná se ale o klíčovou součást udržování školy jako komunity.

V případě obou škol se jedná o společné shromáždění školy, kde probíhá informování o událostech dne a dalších organizačních nutnostech. V kontextu Hořic se například rozdělují služby (úklid kuchyňky, klubovny, hudebny...), ke kterým se žáci dobrovolně hlásí. Výhody „společňáku“ popisuje učitelka 3D:

Je hrozně fajn, že vidím opravdu všechny žáky. Já třeba prváky, tím, že letos učí dějepis Luboš, uvidím na hodině až v druhém pololetí na výtvarce. Takže aspoň díky tomu, že jezdíme všichni na výjezdy a každé ráno je vidím na tom setkání, s nimi mám kontakt.

Oproti Přírodní škole se, alespoň v drtivé většině případů, účastní „společňáků“ celý pedagogický sbor, a pokud to počasí umožňuje, schází se škola ve vnitřním dvoře školy v kruhu.

V modifikaci Hořic dochází k proměně osoby „dispečera“, tedy člověka je na Přírodní škole funkční hlavně při výjezdech, kdy má na starosti informování o organizaci dne. V tomto případě se jedná o tzv. „hlavní službu“, žáka či žákyni, kteří mají na starosti vedení společňáku. 3N, která byla hlavní službou v době sběru dat, popisuje svou roli takto:

Já jsem pro tento měsíc hlavní služba. Hlavní služba se vždycky vybírá na měsíc. Hlavní službu dostane nějaký spolehlivý člověk. Většinou je to ten, který je ve škole déle. Nebo se do školy zapojuje. Každé ráno vede společné setkání na 10 minut. V pondělí by to tedy mělo být hodinu, pokud se neurčí třídnická hodina pro třídu. Tam se řeší, co ten týden bude, co ten den bude, co je potřeba, co nefunguje, co funguje. [Hlavní služba] taky vyhlašuje narozeniny.

Role hlavní služby je vedením nabízena a je dobrovolná. Oslovování jsou většinou ti, kteří nejsou součástí kapitanátu, aby měli možnost dalšího zapojení do kolektivu. 3J, členka žákovské samosprávy, to popisuje takto:

Ono je to spíš složitě, oni občas chtějí někoho, koho chtějí „rozjet“, aby se angažoval. Já jsem třeba byla minulý rok. Myslí to dobře. Ale ten člověk by mohl říct ne, kdyby měl problém s dojížděním nebo něco, protože ten člověk tu musí být vždycky včas. Musíš do školy docházet pravidelně.

Popsaný příklad ukazuje adaptaci prvku a jeho následné rozvinutí. Společné shromáždění skrz hlavní službu dává možnost zapojení dalším studujícím mimo kapitanát, ale je také příležitostí pro setkání všech učitelů se všemi žáky, což na pilotní škole neplatí vždy.

3.3.7 Vlastní specifické prvky školy

Významným prvkem, který se opakovaně objevuje v rozhovorech se studujícími, je fakt, že výjezd na Borovici, tedy učitelský výjezd zaměřený na plánování dalšího školního roku,

nastavování školního prostředí apod., vnímají studující jako běžnou součást života školy. Interpretací může být mnohem větší sepětí žáků s životem školy jako takovým.

Podobně jako u Da Vinci, funguje na škole předmět osobně-sociální rozvoj, který je zde známkován. Jeho součástí je také hodnocení zapojení studujících při výjezdech školy.

Škola v letech před pandemií realizovala autorská divadla, která byla představována na školní akademii. Jednalo se, slovy ředitelky, o další inspiraci z Přírodní školy.

3.3.8 Školy a jiné sítě (outreach)

Hořické gymnázium je součástí mnoha organizací a funguje v různých dalších iniciativách. Výroční zpráva za rok 2020-2021 uvádí:

V oblasti ekologické výchovy a dalšího vzdělávání pedagogů spolupracujeme se Střediskem ekologické výchovy a etiky Rýchory - SEVER z Horního Maršova a správou KRNAP. V kulturní a občanské sféře jsme zapojeni do Maratonu psaní dopisů Amnesty International, do mezinárodní kampaně Vlajka pro Tibet, organizované spolkem Lungta, a do projektu HateFree Culture, realizovaného Agenturou pro sociální začleňování, jednoho z odborů Úřadu vlády ČR. Jsme zapojeni v programu Škola pro udržitelný život.

Hořické gymnázium je členem Sdružení soukromých škol Čech, Moravy a Slezska, ředitelka školy je členkou Asociace ředitelů gymnázií a Učitelské platformy. Zapojili jsme se do místního a krajského akčního plánování (KAP, MAP), pravidelně spolupracujeme s místními základními školami, spolky, městskými institucemi a neziskovými organizacemi (Město Hořice, Městská knihovna Hořice, Strozzi – spolek přátel hořického zámku, Domácí hospic Duha, o. p. s., Klokánek, Post Bellum, o. p. s. – projekt Paměť národa, Love English Hořice, Montessori aj.). Jsme součástí volného sdružení tzv. inovativních škol, na pravidelných setkáních vedoucích těchto škol dochází ke společnému sdílení zkušeností. Ředitelka školy je od března 2021 členkou Komise Rady Královéhradeckého kraje pro oblast školství.

V řadě těchto projektů jsou zapojeni přímo studující, v některých případech spolupráce dokonce vznikla z jejich iniciativy. Specifickým příkladem je přenos zdravotnických kurzů, přejetých z Přírodní školy. Hořice, pro které původně Přírodní škola tyto kurzy realizovala, v nich dále pokračují pro školy ve své lokalitě. Tento příklad pak beze zbytku naplňuje záměr, se kterým do podobných iniciativ vstupuje Přírodní škola – šířit dobrou praxi. Dalším podobným příkladem šíření převzaté inspirace jsou projekty zaměřené na výuku o holocaustu a tvorba tereziánských novin.

Hořická škola byla spolu s Přírodní školou zařazena do žebříčku nejzajímavějších středních škol časopisu Forbes¹⁵. Škola je zvána na různé konference a inspirační učitelská setkání, na

¹⁵ <https://forbes.cz/prumyslovka-lyceum-i-prirodni-skola-8-nejzajimavejsich-strednich-v-cesku/>

nichž představuje svou činnost a projekty, jako je například expedice. Znovu se při takových příležitostech ukazuje specifikum sítě, kdy důležitými aktéry jsou žáci:

My jsme [školu] představovali se studenty. Já už vůbec nepřemýšlím, co je inspirace. O naší škole mluví děti, studenti. Naši školu představují studenti na dnu otevřených dveří. Bereme tam studenty, aby mluvili o naší škole. Když chce někdo mluvit o naší škole a chtějí mě tam, tak chci, aby u toho byli i studenti. Protože oni dokážou školu představit nejlíp. (3Ř)

3.3.9 Přínos pro studii

Popis Hořic zásadními způsobem přispívá k zodpovězení klíčových otázek studie, protože se jedná o nejrozvinutější z popsaných příkladů spolupráce. Škola implementovala většinu prvků školy a i přes drobné modifikace (zkrácení expedice, menší počet výjezdů, zrušení C podmínek) je Přírodní škola nejpodobnější ve svém fungování. Řadu prvků ale také dále rozvíjí a posouvá (společné shromáždění, princip dobrovolnosti).

Téměř desetiletá historie školy a spolupráce, která trvá z doby ještě před založením školy, přináší mnoho dokladů vzájemného vývoje. Dobře také ukazuje různé vlny (ne)aktivity ze strany různých aktérů, zejména pak v případě žákovské samosprávy.

Popsaný příklad nabízí východiska, jak udržovat spolupráci mezi školami i za ztížených podmínek (pandemie covid19, geografická vzdálenost), a to prostřednictvím většího kontaktu studujících, např. „studentského swapu“, tedy výměných pobytů, díky kterým mohou být studující nositeli změny, nebo také nastavením častých konzultací mezi vedením škol.

Hořice jako jeden ze svých klíčových prvků explicitně uvádějí komunitnost školy, která je důležitá i pro Přírodní školu. I přes to, že původně nebyl tento aspekt společenství jako velmi subtilní a těžko zvnějšku pozorovatelný zařazen mezi sledované prvky, rozhovory s respondenty v Hořicích ukázaly, o jak zásadní část života školy jde.

V neposlední řadě pak popis zodpovídá zásadní otázku historie Přírodní školy, tj. zda může taková škola fungovat i bez svého zakladatele, ředitele Františka Tichého. Příklad Hořic ukazuje podmínky, za kterých to možné je.

3.4 Církevní základní škola Orbis Pictus

Církevní základní škola Orbis Pictus se nachází v okresním městě v jihočeském kraji. Škola patří mezi 125 církevních škol v ČR. Zřizuje ji katolická církev, respektive místní farnost. Ta je zřizovatelem od července roku 2000 po předchozím zřizovateli, který vedl školu od roku 1994. Od roku 2000 je škola organizovaná jako úplná, s druhým stupněm. Podobně jako v předchozích popsanych školách zde funguje rodinná atmosféra, které napomáhá menší počet žáků i učitelů – jak uvádí v rozhovorech žáci i učitelé a jak zmiňuje zpráva České školní inspekce z roku 2018. Škola je plně organizovaná, v každém ročníku je jedna třída. Škola poskytuje vzdělání jak dětem z Tábora, tak z okolních obcí, někteří žáci dojíždějí cca hodinu. Na škole se platí školné, které je dlouhodobě stanoveno na 500 Kč za měsíc. Škola také funguje jako komunitní centrum a pořádá programy pro veřejnost, ať už jde o výtvarné dílny, či společné akce pro rodiny s dětmi (web školy).

3.4.1 Specifika školy

Škola využívá paletu inovativních metod, jako je začlenění Hejného matematiky, metodu RWCT (čtením a psaním ke kritickému myšlení), centra aktivit dle programu Začít spolu, začleňuje také prvky Montessori vzdělávacího systému (výukové pomůcky) a v první třídě se učí žáci číst a psát pomocí Kožíškovy genetické metody. V návaznosti na charakter církevní školy je do výuky ve všech ročnících začleněna etická výchova a výchova žáků ke křesťanským hodnotám a postojům.

Několikrát do roka probíhají programy zaměřené na vrstevnické učení a propojování tříd (více níže).

Škola se prezentuje (výroční zpráva, webové stránky) jako otevřená žákům s podpůrnými opatřeními. Žáci jsou od prvního do čtvrtého ročníku hodnoceni slovně.

Součástí školy je i školní klub, jakási „družina pro druhý stupeň, která smysluplně vyplňuje volný čas“ (4L). Klub funguje ráno i odpoledne a je zároveň prostředím pro žáky, kteří dojíždějí a kvůli dostupnosti dopravy jsou ve škole delší dobu před začátkem výuky.

Tabulka 9: Popisné informace o Církevní základní škole Orbis Pictus

Typ školy podle zřizovatele	soukromá škola, zřizovatelem je farnost
Typ sídla (počet obyvatel obce)	okresní město, 34 301 obyvatel
Velikost školy	kapacita: 147 žáků počet žáků celkem: 140 počet žáků v daném stupni vzdělávání: 140 počet tříd v daném stupni vzdělávání: 9
Charakteristika pedagogického sboru	učitelé: 25 další: 1 výchovná poradkyně, 1 speciální pedagožka, 1 školní psycholožka
Webová stránka	www.orbiska.cz
Délka spolupráce s PŠ	Od roku 2006

3.4.2 Navázání spolupráce

První kontakt s pilotní školou nastal asi v roce 2006, kdy se v karmelitánském klášteře potkal současný ředitel 4Ř a zakladatel Přírodní školy 2Ř, který byl v klášteře s žáky na putování. V té době 4Ř jako učitel náboženství na škole Orbis Pictus pořádal pro své žáky výpravy, které mj. vedly i na Mont Blanc. Díky názorové blízkosti a podobné filozofii vzdělávání vznikl první kontakt. Současný ředitel školy Orbis Pictus 4Ř na něj vzpomíná:

Já jsem vždycky cítil z Přírodní školy velké souznění. Máme propojení. Jenomže 2Ř ještě uměl i vzdělání. To já jsem neuměl. Já jsme uměl vzdělání tady ve škole, a pak to bylo to neformální vzdělávání, že člověk jde s dětmi, orientujeme se v mapě, umíme rozdělat oheň, umíme postavit stany. Rozpoznat počasí a tyhle věci, ale nebylo to to, co by úplně čekala od školství společnost.

Poté byla navázaná spolupráce a proběhly první návštěvy v podobě prvního zdravotního kurzu a inscenace dětské opery Brundibár realizované Přírodní školou pro školu Orbis pictus. Navázání spolupráce popisuje ředitel Přírodní školy 2Ř: „Spolupráce [byla] vlastně strašně dlouhodobá. Ještě delší než s Hořicemi. Já bych řekl, že to je nějakých 12, 14 let.

Mělo to rovinu osobních sympatií. My jsme tam dělávali zdravotní kurzy, případně nějaké projekty, které se týkaly Terezína.”

Když se 4Ř stal z učitele náboženství a dalších předmětů ředitelem školy Orbis pictus, byla spolupráce ještě prohloubena. Materiály o Přírodní škole a nastavená spolupráce posloužily pro inovování druhého stupně školy.

3.4.3 Aktéři spolupráce

Specifikum partnerství mezi Přírodní školou a školou Orbis Pictus je v dlouhodobé a nepřerušované spolupráci, při které se na straně školy Orbis pictus vystřídali celkem tři ředitelé (respektive jedna ředitelka a dva ředitelé). Současný ředitel 4Ř na škole působil už v době předchozího vedení a byl účasten společných akcí, ve výpovědích ale svoji roli odděluje a zmiňuje aktivitu předchozí paní ředitelky „...to vždycky domlouval 2Ř s paní ředitelkou.” (4Ř)

Po jeho jmenování spolupráce dostala nový impuls a nový ředitel si bližší kontakt s Přírodní školou vytyčil jako jeden z prvků pro budování druhého stupně. Učitelé, kteří se zapojili do spolupráce, jsou 4L, vychovatel, který byl za předchozího vedení také v roli učitele účastníkem společných programů s Přírodní školou, a 4O, učitel angličtiny.

Kromě nich v rozhovorech vystupuje také Tereza Horvátová z Nakladatelství Baobab, které dlouhodobě spolupracuje s Přírodní školou, sídlí poblíž tábořské školy a díky němuž se někteří učitelé o filozofii Přírodní školy dozvívali.

Na straně Přírodní školy jsou aktéry především ředitel František Tichý, vyučující biologie a chemie 2A, zástupce ředitele 2M, učitel hudební výchovy 2V a dějepisářka 2D. Zatímco se zapojením ostatních vyučujících z Přírodní školy se setkáváme i u jiných škol v síti (2V v souvislosti se školními divadly a uměleckými vystoupeními), 2D zde poprvé vystupuje jako vedoucí výjezdu Přírodní školy, který se konal ve spolupráci se školou Orbis Pictus. Kompetence v organizaci školních akcí jsou na Přírodní škole sdílené. Různé výjezdy mají na starosti různí vyučující, a tím mohou také dalšími formami vstupovat do spolupráce s ostatními školami.

3.4.4 Formy interakce s PŠ

Díky dlouhotrvajícímu partnerství je možné sledovat pestrou paletu forem, kterých meziškolní spolupráce nabývá. Opakuje se častý motiv, Přírodní škola přijíždící za spřátelenou školou a žáci zde realizují zdravotnický kurz, který je pak šířen dál – zde jsou nejprve „proškolení“ žáci druhého stupně a následně oni učí prvnostupňové spolužáky. Opět se ukazuje, že v případě zdravotnického kurzu jsou jako aktéři často bráni žáci: „Ředitel taky o Přírodní škole věděl, jednou sem děti přijely. Já už jsem tady vlastně jedenáctý rok. Tak vím, že se tady ve městě dělal nějaký zdravotník, což bylo dobré.” (2L)

Podobně jako v případě zdravotnického kurzu byla realizována také žákovská divadelní vystoupení. Žáci Přírodní školy přijeli s 2Ř a 2V a odehráli představení pro místní žáky. Jak tento příběh spolupráce, tak ostatní příběhy ukazují, že zdravotnické kurzy a divadla mohou sloužit jako jednoduchá a stabilní forma udržování kontaktu mezi školami.

Jak výroční zpráva z roku 2020/2021, tak výpovědi aktérů z obou škol vzpomínají na společný výjezd Přírodní školy do Tábora, kde pro sebe školy navzájem připravovaly programy zaměřené na poznávání Tábora, ale také téma holokaustu a transportů do Terezína. 2A popisuje: „Učitelé z Orbisky byli na některých částech programu s námi a ukázali nám nějaké věci v tom městě. Myslím, že děti šly na nějakou věž s jedním z těch učitelů, který jim tam potom popovídal, protože byl schopen tyhle věci zařídit.”

Tento typ spolupráce se objevuje opakovaně. V jednom případě účastníci vzpomínají také na expedici Jordán, která byla největší společnou akcí. Společné skupiny žáků školy Orbis Pictus a Přírodní školy z různých stran zkoumaly aktuální dění okolo vypouštění nádrže Jordán. Ředitel 4Ř vzpomíná:

Dělali tady expedici Jordán, kdy vypouštěli vodní nádrž Jordán a byly okolo toho velké politické debaty, protože to chtěli odbahňovat. Spolu s Přírodní školou jsme tady měli takový dvoudenní projekt, kde jsme se zaměřovali na různé části – jednak složení, co může v Jordáně být i napadaného, protože se hlásilo, že tam z nádraží sjel někdy za války vagon s municí. To bylo ještě před tím, než ho vypustili. Vzešel z toho takový sešitek, asi 20-30 stránkový výstup z expedic. Naše děti spolupracovaly s dětmi z Přírodní školy a z těch skupinek byl výstup. Pamatuju si, že tam byly jako výstup dřeviny, kdy oni mapovali akáty, které jsou tady nepůvodní. A zároveň vrby, které jsou tam původní. A mapovali živočichy v Jordáně. Dělali biologické nebo chemické složení vody z Jordánu. A zároveň tady mapovali i historii, co si lidi pamatují, co by tam reálně mohlo být napadané. To byla taková větší akce.

V minulosti také popisovaná škola několikrát přijela za Přírodní školou do Prahy a byl realizován společný program a přespávání. Součástí jedné takové návštěvy byla i účast na společném shromáždění (společnáku), který později škola Orbis pictus také zavedla:

Jednou jsme měli ve Stromovce společný projekt. Předpokládám časově 2013-14, ale berte to opravdu s rezervou. Jednou jsme tam i spali, což bylo prima, protože jsme pak zažili další den ranní společné shromáždění. Což bylo velmi příjemné, protože to bylo po projektové středě, kdy oni tam ve čtvrtek ráno prezentovali, kde jednotlivé třídy byly. (4Ř)

Krátce před rozhovory na škole Orbis Pictus se uskutečnila nová forma spolupráce v podobě vyslání dvou vyučujících (4O a 4L) na úvodní výjezd přímo ze strany ředitele 4Ř. Kromě toho, že svým druhostupňovým vyučujícím poskytl knížky o Přírodní škole, hlavně knihu *Výchova jako dobrodružství*, vyslal je právě na tento výjezd:

Tohle byl první počín, kdy jsem učitele vyslal. Protože jsem věděl, že ze vzoru Přírodní školy se chci učit. Tak jsem se jim snažil Přírodní školu nějakým způsobem představit. Říkal jsem si – máte ten úvodní výjezd. V Přírodní škole jsem domluvený s 2Ř, jestli bychom tam mohli přijet. Chtěl jsem tam přijet já spolu s dvěma učiteli. Říkal jsem si, [že] alespoň dva musíme vzít. (4Ř)

Z výpovědí ředitele a ostatních vyplývá, že kontakt učitelů s Přírodní školou vnímal jako proces budování a vylepšování druhého stupně. „Druhý stupeň už nemá tu úroveň, co bychom chtěli. Chtěli bychom, aby byla lepší.“ (4L) „A ti učitelé je (knížky o Přírodní škole) skutečně četli. Já jsem se víc orientoval na druhostupňové, protože jsem druhostupňový učitel. A mám pocit, že i ten první stupeň se na naší škole velmi dobře profiluje. Ale máme nějak problém prodat ten druhý stupeň.“ (2Ř) Tyto výpovědi mimo jiné ukazují, že kniha *Výchova jako dobrodružství*, které je primárně vyprávěním a nejedná se o metodický popis Přírodní školy, může sloužit jako prvek zvyšování motivace ke spolupráci a následně přenosu prvků.

3.4.5 Vývoj spolupráce

V předchozí části této kapitoly bylo popsáno, jak spolupráce fungovala za předchozího vedení a jak se proměnila po nástupu ředitele 4Ř. Jako zásadní rozdíl zde vystupuje, že, oproti pojetí spolupráce na bázi návštěv a společných akcí, jak se dělo za předchozího vedení, vnímá 4Ř vzájemný kontakt jako příležitost k implementaci jednotlivých prvků modelu Přírodní školy zejména na druhém stupni vlastní školy.

Pro zapojení jednotlivých učitelů do spolupráce zvolil 4Ř formu četby knih, které napsal zakladatel Přírodní školy, ale také vyslání konkrétních vyučujících na akci s Přírodní školou. Tito vyučující pak dále slouží jako „dveřníci“, kteří přenášejí prvky dále do vlastní školy (Liou & Daly, 2021), jak bude popsáno níže. 4L, jeden z těchto učitelů, shrnuje: „Plánuje se, že Přírodní škola něco vymyslí. Že nás pozve do Terezína, kde se běží nějaký závod, na to jsme se těšili. 4Ř by hrozně rád s Přírodní školou začal více spolupracovat, nebo abychom viděli i nějaké další výjezdy.“

Tato výpověď ukazuje zatím nenaplněnou vzájemnost ve spolupráci. Ředitel vysílá své pedagogy na výjezd, pak se ale čeká na iniciativu ze strany Přírodní školy.

Z pohledu Přírodní školy

Dvě odlišné etapy spolupráce mezi školou Orbis Pictus a Přírodní školou v průběhu jejího relativně dlouhého trvání (12-14 let), shodně vnímají oba aktuální ředitelé spolupracujících škol. I ze strany Přírodní školy nabrala po výměně vedení tábořské školy spolupráce hlubší intenzitu ve smyslu podpory implementace prvků modelu. 2Ř popisuje tento rozdíl:

Oni občas třeba přijeli sem do Prahy, my jsme pro ně něco připravili atd. Nicméně se to moc nepromítlo v systému fungování té školy, byť tomu byli otevření. Poslední dobou, co se vyměnilo vedení, tam náš dlouholetý kamarád dělá ředitele. A on otevřeně deklaroval, že by to rád dělal podobně jako my. Před rokem a kousíček byli s námi i na úvodním výjezdu tři učitelé. Zavedli ranní srazy. Uvažují o dalších věcech, samozřejmě nějak postupně, už i o různých dobrovolných výjezdech atd.

Zatímco dosavadní výzkum síťování (Chapman, 2019) popisuje klíčovou roli ředitele a v předkládané síti opakovaně vystupuje křehkost spolupráce související s konkrétními aktéry, příklad školy Orbis Pictus ukazuje, že původní iniciátor spolupráce nemusí být ředitel a ke změně může dojít poté, co se vedení vymění. 2Ř uvádí: „Vlastně ve všech těch případech to stálo na nějakém konkrétním člověku, který chtěl spolupracovat, a pak to nedotáhl. Tím celá spolupráce skončila. Jediný dobrý příklad byl Orbis.“

Resilienci nastavené spolupráce mezi těmito školami ukazuje také příklad obnovy po pandemii, kdy se podařilo i přes vzdálenost mezi školami znovu navázat kontakt. 2A vypráví:

To bylo loni na jaře, nespali jsme v Orbisce, spali jsme na Klokotech [poutní místo u Tábora] a dělali jsme s Orbiskou zdravotňák. [Byla tam] Jednak nějaká taková terezínská hra a pak tam byla společná hra ve

městě, kterou připravovaly místní děti z Orbisky. Bylo tam v rámci našeho čtyřdenního výjezdu několik společných aktivit, větší část jsme připravovali my, ale něco připravovali i oni.

3.4.6 Přenos prvků a jejich modifikace

Samospráva

Žákovská samospráva ve škole Orbis pictus fungovala spíše formálně a z iniciativy vedení, nikoli z potřeby žáků. 4Ř vzpomíná takto: „Tenkrát, když se zaváděla, [tehdejší] pan ředitel říkal: Uděláme si školní parlament. Tak jsem si říkal: Ale v podstatě proč?“ Žák deváté třídy vypráví: „To tady byl ještě jiný ředitel a scházeli jsme se v „malírně“, zástupci těch tříd, a taky bylo něco jako ta společná rána, akorát že tam chodili jen zástupci tříd. Neřekl bych, že to k něčemu bylo.“

Po výměně vedení a zavedení společných shromáždění po vzoru Přírodní školy hledá škola cestu, jak samosprávu efektivně využívat. Současné snahy ilustrují výpovědi 4Ř a 4L:

Loni když jsem nastoupil, tak než jsme stačili nějakou samosprávu iniciovat, tak nás v podstatě zavřeli. Letos zkusíme postupně jít systémem ranních společných úvodů. Dvakrát týdně po vzoru Přírodní školy. Z toho si myslíme, že by pak vzešli kapitáni těch jednotlivých skupinek – když to tak nazvu. (4Ř)

Když jsem tam byl při tom kapitanátu, co tam měli na výjezdu, chtěl jsem se o tom dozvědět, protože jsme tady něco podobného měli. Docela se mi líbí, že si to ty děti vedly samy. Že tam nebyl žádný učitel. (4L)

Z výpovědí vyplývá pochopení dvou prvků, které systém „studentské rady“, jak se žákovská samospráva na Přírodní škole nazývá, obsahuje. Tím prvním je systém kapitanů– žáci si volí (zpravidla) čtyři zástupce za třídu, kteří se stávají členy samosprávy. Tím druhým je pak skutečné předávání zodpovědnosti žákům, bez větších zásahů učitele. Pro přenos tohoto prvku pak primárně slouží výše popsána zkušenost 4L a 4R z účasti na úvodním výjezdu Přírodní školy a také četba knih o Přírodní škole.

Společné shromáždění

„Společňák“, tedy ranní shromáždění celé školy, není přísně vzato specifickým prvkem Přírodní školy, ale jednotliví aktéři na straně školy Orbis Pictus přiznávají přímou inspiraci. Kontext vysvětluje ředitel 2Ř:

Z tohoto hlediska jsou třeba zajímavá zkušenost je ranní společňáky, což je prvek, který zdaleka není jenom pro nás. Komunitní kruhy se dělají běžně i v jiných školách a je to vlastně tradice od kapitulních shromáždění v kláštřech už od starověku. Třeba tábořským se to strašně zalíbilo a chtěli to dělat ve chvíli,

kdy my jsme pod vlivem určitého tlaku dospěli k jejich omezování. Je to jeden z prvních prvků, který oni přebírají od nás a zavádějí ho. Moc se jim to líbí, tak na tom něco bude, přestože my máme fázi vyhoření.

Tato výpověď ukazuje, že implementace prvku na jiné škole může zafungovat jako potvrzení užitečnosti tohoto prvku na škole původní. Zatímco 2Ř konkrétně mluví o vyhoření (prvku), jeho zavedení na škole Orbis Pictus vede k motivaci znovu začít.

Motivaci pro implementaci tohoto prvku popisuje 4L:

Chtěli jsme sem něco přinést. Chtěli [jsme] něco změnit, chtěli jsme to udělat nějak jinak. Já jsem to nechtěl dělat nepřirozeně. Chtěl jsem to dělat přirozeně. Abych věřil tomu, že to bude dobré. Vrátil jsem se z Přírodní školy, zkusili jsme tady udělat společňák. Já jsem měsíc lákal děti na to, že ten společňák nebude nic nepřirozeného. Že tam si budeme povídat, něco si zazpíváme, něco se tam i řekne, bude to dobré, a všichni kroutili očima. A já říkám – hele berte to, vím, že to pro vás bude dobré. Celou dobu tady pro vás dělám věci a vím, že to je dobré. Proč bych přišel s něčím, co je nesmysl. Zkusíte to a uvidíte. Teď budeme mít čtvrtý nebo dokonce pátý. A je to fajn, je to milé...

Zatímco na Přírodní škole je „společňák“ na první pohled spíše organizačním setkáním, v přenosu do školy Orbis Pictus se více ukazuje jeho přínos pro budování komunity a vztahů ve škole. 4L pokračuje:

Najednou šestáci poznávají deváťáka úplně v nějaké jiné roli. Za tu dobu, za éru školy by se s ním [jinak] v životě nebavili. Proč by se deváťák měl bavit se šestákem. No a najednou ho tam uslyší mluvit, že mluví o něčem dobře. A ten šesták si říká – hele, to říká ten deváťák, kterého vidím? Děti se poznávají.

[Třeba] kluk z devítky, který má problémy s komunikací, má za koníčky vlaky, autobusy. A najednou tady dětem říká: Mě to tam [na pochodu] tak bavilo, že už se mi nikdo nesměje, že jsem divnej. Jsem rád, že vám to tady můžu říct.

V přenosu se také ukazuje drobná změna vzhledem k rozdílné velikosti školy. Zatímco na Přírodní škole jde o setkání celé školy, na škole Orbis Pictus se tímto způsobem setkává pouze druhý stupeň.

3.4.7 Vlastní specifické prvky školy

Specifické prvky školy vycházejí zejména z jejího křesťanského zakotvení, součástí výuky je tedy etická výchova a volitelné náboženství.

Zajímavým prvkem je systém výjezdů, který není inspirován Přírodní školou, ale nese podobné prvky. Jedná se o vícedenní společné akce dvakrát ve školním roce, kde jsou propojované třídy, výuka je zaměřena projektově a slouží mimo jiné k posilování komunitního rázu školy. Žáci z osmé třídy popisují:

Naučíme se tam něco o přírodě. My jsme se minulý rok naučili něco o včelách, o mravencích. Taky se naučíme spolupracovat, někdy děláme takové challenge, hry, ve kterých se snažíme spolupracovat a nějaký tým vyhraje. Většinou ten, který nejlíp spolupracuje.

Já bych rád taky o tom řekl, že se můžeme na těch výjezdech poznat jako lidi a není to, že se známe jen jako žáci a spolužáci ve škole, ale můžeme se poznat víc osobně a tak.

Je to super, protože můžeme jezdit i s lidmi z jiných tříd než jenom jedna třída. Takže se s nimi můžeme seznámit, když je to někdo nově přichází. Nebo mít nové zážitky se starými kamarády.

Z žádného rozhovoru nevyplývá, že by byly tyto výjezdy inspirované Přírodní školou, jedná se tak pravděpodobně o názorový a filozofický souběh, vycházející ze skautské tradice, kterou se obě školy inspirovaly.

3.4.8 Školy a jiné sítě (outreach)

Škola ve své výroční zprávě ze školního roku 2022/23 uvádí, že byla zapojena „do projektu OP VVV přes Místní akční skupinu Lužnice a Místní akční skupinu Krajina srdce do projektu podpory školy“. Ukazuje se, že v místě, kde je navazování spolupráce škol obtížnější, respektive nemá tradici, jak v rozhovorech zmiňují jak 4Ř, tak 4O, mohou fungovat státem iniciované platformy.

Výroční zpráva také uvádí, že došlo k propojení s ostatními křesťanskými školami na sympoziu organizovaném křesťanskou ZŠ Navis ze Středočeského kraje. Podobně v rozhovoru 4Ř zmiňuje spolupráci s ostatními školami navázanými na jiné farnosti. Užitečnost takové spolupráce popisuje 4O:

Já jsem rád za výjezdy, za náslechy. Hrozně rád jsem jezdil do cizích škol. Ale mohlo by to i na tábořsku fungovat, že by se učitelé šli podívat tam a promíchalo se to a vždycky se vzalo to nejlepší z každé školy. Ať už je to v tomto případě od Přírodní, nebo všech dalších. Každá škola má nějakého učitele, který je v něčem trochu inovátorský, dělá si věci po svém.

3.4.9 Přínos pro studii

Spolupráce mezi Přírodní školou a školou Orbis Pictus trvá nejdelší dobu a nebyla významně narušena (respektive přerušena) ani dvojí výměnou vedení na straně Orbis Pictus, ani pandemií covid19. Tato spolupráce také nejlépe dokladuje obnovený kontakt po pandemii, respektive jeho posunutí na další úroveň (výjezd učitelů Orbis Pictus na adaptační výjezd Přírodní školy, výjezd Přírodní školy do Tábora). Podobně jako v kontextu Hořic i zde hraje roli vzdálenost mezi školami.

Popsaný příběh podporuje tezi, že osoba ředitele je pro spolupráci klíčová – i přes to, že kontakt probíhal po velmi dlouhou dobu se stejnými aktéry (současný ředitel na škole působil od začátku spolupráce), kontakt se po jeho jmenování do vedení zintenzivnil. Implementace prvků Přírodní školy tak začala (nejprve v podobě převzetí společného shromáždění) s nástupem 4Ř jako ředitele.

V neposlední řadě pak tento popis doplňuje, jak v síti funguje škola zřizovaná církví.

3.5 Analýza faktorů spolupráce mezi školami

Sít' škol popisovaná v mé práci je v řadě ohledů specifická (jde o síť implicitní, organickou, neformální). Přesto v ní úspěšné spolupráci napomáhají či brání obdobné faktory, jaké popisuje zahraniční výzkum. V této části práce srovnávám tyto faktory mezi jednotlivými školami a sumarizuji získané poznatky.

3.5.1 Faktory podporující interakci/spolupráci v síti

Hargreaves (2021) a Russel (2017) stanovují pět oblastí, jež je nutno sledovat při vzniku meziškolních partnerství. Je třeba se opírat o sdílenou filozofii cílů, vytvářet infrastrukturu pro měření a analýzu dat, budovat kapacitu pro vedení, organizaci a provoz sítě, utvořit „startovací tým“, který má zajistit přítomnost podmínek klíčových pro úspěch partnerství a podporovat vytváření kultury, tj. hodnot, dodržovaných pravidel a identity odpovídající cílům dané sítě.

I přes odlišný kontext (v popsaném výzkumu se jedná o partnerství velkých školských organizací koordinovaných externími subjekty) se i v mnou popsané síti projevují dvě z těchto pěti oblastí (sdílená filozofie cílů a hodnot a budování kapacity pro síťování) u škol s úspěšným přenosem prvků z pilotní školy. Kromě nich jsem identifikoval další faktory.

Sdílená vize a myšlenková blízkost

Základním faktorem, na kterém stojí spolupráce v tomto typu sítě škol, je sdílená vize a vytváření společné kultury mezi školami. Tento faktor označuje Russel et al. (2017) za nejobtížnější z hlediska dosahování. U Školy da Vinci je tento faktor podpořen tím, že do školy přišli dva aktéři s přímou zkušeností s Přírodní školou, a tím, že druhý stupeň a gymnázium byly od začátku budovány podle modelu Přírodní školy. Příklad Da Vinci

současně ukazuje, že i ve spolupráci postavené na sdílené vizi a hodnotách se mohou vyskytnout odlišné prvky v kultuře školy, které pak spolupráci znesnadňují (viz dále).

Sdílnou vizi a smysl vzdělávání je možné pozorovat také v případě spolupráce s Gymnáziem Hořice, kde je tento faktor doplněn věkovou blízkostí zakladatele Přírodní školy a zakladatelů a zřizovatelů Hořického gymnázia. Ředitel Přírodní školy upozorňuje na rozdíl mezi Hořickým gymnáziem a Školou da Vinci, kde jsou aktéři generačně mladší:

Dám příklad. Da Vinci chtěli být originální, někdy [mi] až přišlo, že oni jsou prostě inovátoři, a samozřejmě jim by převzít systém jako takový bylo proti srsti, protože to je moc konvenční, byť ten systém je vlastně sám o sobě poměrně nekonvenční. Což Hořice [takovou] obavu neměly, protože to byla starší generace učitelů, kteří měli vlastní děti, dospívající nebo dospělé, a už hledali něco, co bylo osvědčené a díky tomu to fungovalo nejlíp.

Tato věková blízkost mohla být jednou z příčin, proč nenastala v historii spolupráce mezi Přírodní školou a Hořickým gymnáziem podobná situace jako u Da Vinci, kdy byla spolupráce utlumena kvůli odlišným názorům, např. na využívání digitálních technologií.

Vnímaný význam sdílené vize je patrný i v případě školy Orbis Pictus. Ředitel 4Ř tento prvek posiloval využíváním dostupné literatury o Přírodní škole. Knihy jejího zakladatele byly distribuovány učitelům na druhém stupni. Četba těchto knihy se stala jedním z důvodů, proč se následně dva z učitelů vydali na společné úvodní putování s Přírodní školou, což opět vedlo k lepšímu poznání modelu a k implementaci jeho dalších prvků ve škole Orbis pictus.

Sdílení zdrojů

Hargreaves (2021) uvádí, že sdílení prostředků a zdrojů je jednou z oblastí významných pro úspěch síťování. Takové sdílení zdrojů (lidí, materiálních zdrojů, případně úspora finančních prostředků) funguje dobře na Da Vinci, kde probíhá mezi školami sdílení pracovníků (předsedů maturitních komisí, konzultantů expedičních a závěrečných prací), nebo kde jsou školy sítě využity pro výzkum jednoho z učitelů. Tyto kontakty pak pomáhají udržovat vzájemný propojení a vytvářejí příležitosti pro hlubší spolupráci.

V případě geograficky vzdálenějších škol v Hořicích a Táboře (Orbis) se společné využívání zdrojů projevuje budováním zázemí, kde školní kolektivy mohou při vzájemných návštěvách přespávat a využívat tak další školu v síti jako základnu při výjezdech do regionů

(např. při expedici). To vytváří další příležitosti k setkávání jiných aktérů školního života (zvyšuje se počet učitelů, kteří mohou poznat kolegy z jiné školy), ale také významně šetří finanční náklady a snižuje organizační náročnost výjezdů.

Stabilní a personálně zajištěný tým a podpora síťování ze strany vedení

Jak ukazuje příklad školy Orbis Pictus, pro úspěšnou dlouhodobou spolupráci je výhodná kontinuita, ideálně v podobě vedoucího pracovníka školy. To ale, jak se ukázalo, nemusí být pravidlem, protože v době navázání spolupráce 4Ř vedoucím pracovníkem nebyl a stal se jím až později. Na druhou stranu 4Ř zásluhy o spolupráci předchozí paní ředitelce přiznává.

Dalším zásadním faktorem je podpora vedení školy a vytváření kultury organizace, kde jsou sdílení, návštěvy a mobility podporované a běžné. V tomto kontextu jsou podmínky na Da Vinci oproti běžným školám nadstandardní, což je dáno i materiálním zabezpečením školy. Nastavení školy popisuje ředitel (Ř1) takto:

Není problém někam jet, podívat se, uvolnění z výuky. Je to jenom o tom, že se člověk domluví a jde. Víím, jak to na různých školách bývá problém. Víím, že si kvůli tomu lidé leckdy musí brát dovolenou, nebo je to prostě organizačně náročné. Finančně to podporujeme téměř bezvýhradně. Když se někdo chce někam podívat, podporujeme to i tím, že si to sdělíme, že si dáváme kontakty. Vzájemná inspirace a spolupráce škol je v tomto nutná.

Popsaný přístup opět ukazuje dobré zázemí Da Vinci, protože ne každá škola je personálně a finančně zabezpečená tak, aby mohla své vyučující a žáky tímto směrem vést. Tato podpora je ale významná i pro kontext dalších sítí, které Da Vinci buduje kolem sebe a do kterých proniká – ať už v České republice, nebo v zahraničí.

Podpora ze strany vedení školy Orbis pictus, která umožnila návštěvy učitelů v Přírodní škole, posílila sdílenou vizi (jež byla identifikována v předchozím oddílu jako klíčový prvek pro funkční síťování). Nositeli vize jsou totiž zpravidla iniciátoři síťování, případně vedení školy, ale vize nemusí být zprvu chápána nebo akceptována v celém učitelském sboru. Výpověď učitele 4R ilustruje, jak sdílenou vizi podpořit mezi ostatními kolegy, zde na příkladu zavádění společného shromáždění: „My jsme vysvětlovali na poradě, proč bychom to [shromáždění] chtěli zavést. Pan ředitel to velice podpořil.“ Z výpovědi vyplývá, že nešlo pouze o iniciativu vedení, ale do vysvětlování byli zapojeni právě ti učitelé (4R a 4L), kteří měli možnost pobývat na Přírodní škole a kteří se s ní se zúčastnili úvodního výjezdu. Jako klíčový prvek pak bylo vysvětlení přidané hodnoty, kterou implementace prvku přinese. Na

druhou stranu je zřejmé, že implementovaný prvek (shromáždění) nebyl zcela v protikladu k hodnotám a postojům ostatních členů sboru:

Zdá se mi, že všeobecně tady naši učitelé jsou prosociální. Rádi se setkávají s žáky i takhle pohromadě a líbí se jim to. Já jsem mám trošku růžový brýle ve všem, to je pravda. Ale mám pocit, že se jim to líbí, že opravdu přivítali takové setkání. Není to tak, že by to byla pro ně povinnost, která je zdržuje od přípravy, ale jsou rádi za to, že tam slyší některé žáky, jak vystoupí, jak mluví před ostatními, přidají své vlastní poznatky. Takže mně se zdá, že je to pro všechny přínosné a že se jim to líbí.

Nacházení příležitostí pro síťování

Interakce mezi školami vykazuje určitou dynamiku. V první fázi je důvodem k častým kontaktům snaha poznat a implementovat inovaci – v tomto případě model Přírodní školy. Poté, co je model více či méně věrně přenesen, může dojít k útlumu interakce. Z rozhovorů s aktéry vyplývá, že v té chvíli se objevuje další faktor významný pro další spolupráci mezi školami. Jsou jím další aktivity na různých rovinách, které by bez spolupráce bylo obtížné nebo zcela nemožné realizovat a které spolupráci udržují. Tuto roli hrají například vzájemné prezentace expedičních prací jako jedna z forem udržování spolupráce. Vyučující z Přírodní školy (2A) popisuje, co vzájemné prezentace přináší žákům, a tím celé Přírodní škole: „Oni si připravují prezentaci nebo workshop, učí se to připravit, učí se vystupovat před lidmi. To jsou pro ně důležité dovednosti, tyhle dvě věci se spojují.“

S dalšími funkcemi spolupráce souvisí do určité míry také pravidelnost vytváření příležitostí pro spolupráci. Některé prvky jsou pravidelné ze své podstaty (prezentace expedičních prací), jiné je potřeba cílevědomě vytvářet. Tomu v současné době odpovídá navázaný kontakt mezi studentskými radami Přírodní školy, Da Vinci a Hořic – což je další a poměrně unikátní prvek.

Žáci jako aktéři

Popsaná síť se ukazuje jako unikátní mimo jiné tím, jak jsou do procesu síťování zapojováni žáci. Na jedné straně jsou žáci přímými aktéry přenosu, kdy společně přijíždějí na školu, která má zájem o implementaci modelu, a prezentují systém Přírodní školy. Druhým takovým příkladem je organizace zdravotních kurzů a výukových programů o holokaustu, se kterými žáci Přírodní školy objíždějí školy. 2A k tomu uvádí:

Typicky jsou vlastně dvě věci, jednak zdravotňáky a potom expediční prezentace, přičemž my to dost často děláme tak, že expediční prezentace jsou ve formě workshopů pro ty děti. Workshop je inspirovaný expediční prací, ale není to jenom prezentace.

Za připomenutí stojí fakt, že v případě Hořic prezentace žáků Přírodní školy pro místní a zřizovatele přispěla k tomu, že bylo možné Hořické gymnázium vůbec založit. Ředitelka 3Ř tato setkání popisuje následovně:

A když přijeli – přijel 2Ř, přijela Ella, byl tam Samuel a taky byli tam dvojčata [žáci Přírodní školy ve třídě Lambda]. Nevím, kdo byl všechno při té první návštěvě, tak když hořičáci slyšeli, jak ty děti mluví, že to v životě neslyšeli. Protože 2Ř právě říkal – my spolu nejsme domluvený. Každý vám něco řekne. My jsme si jenom ve vlaku rozdali, kdo co vám řekne o čem. A opravdu, to bylo jak zjevení.

Dalším prvkem aktérství je pak výše popsáný „studentský swap“ (vícedenní výměny žáků), kdy na návštěvy mezi školami jezdili žáci a o svých návštěvách referovali i učitelům, pro které bylo momentálně vzhledem k velikosti školy (viz níže) nereálně vstupovat aktivněji do síťování.

Resilience v době krizí

Covid-19 a podobné krize chápeme jako příležitost ověřit funkčnost sítě. V zahraničních systémech se ukázalo, že některé silně formalizované sítě škol byly lépe schopny vypořádat se s krizí vyvolanou pandemií covid-19 než izolované školy. Jak jsme uvedli výše, síť škol popisovaná v této práci je odlišného charakteru. Výpovědi aktérů na všech zkoumaných školách ukazují na to, že spolupráce byla covidem-19 narušena, v neposlední řadě kvůli potřebě soustředit se na provoz školy a zabezpečení kritické situace, ale nebyla úplně přerušena. Po návratu do běžného života školy byly obnoveny vzájemné návštěvy nebo prezentace. To lze brát jako důkaz o funkčnosti sítě a její určité resilienci.

V tomto kontextu je také zajímavým momentem průběžná změna iniciátora interakce. U Školy da Vinci byla v první fázi iniciativa ke spolupráci na straně školy, která model přebírala. Později spolupráci udržovala naopak Přírodní škola. Po covidu-19 a dočasném útlumu (viz Vývoj spolupráce) se opět ozvala Škola da Vinci se zájmem o vzájemné prezentace. Podobný postup můžeme sledovat u obou dalších škol, kdy i po covidu-19 probíhá další společné plánování výjezdů, návštěvy a také kontakty mezi žáky.

3.5.2 Faktory ztěžující/tlumící spolupráci v síti

V předchozích kapitolách byly popsány školy, v nichž do určité míry došlo k přenosu prvků Přírodní školy a implementaci modelu. V průběhu práce byly zkoumány také školy, kde došlo k postupnému útlumu spolupráce (v jednom případně došlo přímo zániku soukromé školy). Jejich příklad může být užitečný pro ilustraci toho, jaké faktory vstupují do snah o síťování jako protisměrné. V této části jsou využity informace o třech školách, které nebyly v předchozí části popsány – právě proto, že k implementaci modelu z různých důvodů nedošlo. Jedná se ve dvou případech (ZŠ Otevřeno, Komunitní škola Mandala) o školy soukromé, ve třetím případě (ZŠ Letohradská, Praha 7) o alternativní program veřejné základní školy.

Časová náročnost

Jak bylo uvedeno v předchozích oddílech, společným rysem práce škol v síti je velká časová náročnost modelu pro pedagogické pracovníky (ale také pro žáky) – ať už se jedná o výjezdy, expedici nebo o běžné pracovní dny. To je bezpochyby jeden z faktorů, který spolupráci významně ovlivňuje. Pracovníci škol v síti mají oproti svým kolegům a kolegyním na běžných školách v důsledku charakteristik modelu a z něj vyplývajících aktivit méně času na běžnou agendu učitelské práce, o to složitější může být navíc nacházet čas pro síťování.

Když si to člověk neuhlídá, tak mu [život školy] lehce zasahuje do dalších oblastí života. Soukromý versus rodinný život. Ty projekty jsou zajímavé, ale člověk musí balancovat. Do čeho se chce člověk ještě vrhnout, co vypadá zajímavě a šel by do toho, ale už není čas. Musí si hlídat, aby přišel nějak rozumně domů a viděl svoje děti a tak. (1H)

Pilotní škola je specifická tím, že zakladatel/ředitel v jedné osobě věnuje škole maximum času, i vzhledem k tomu, že nemá rodinu. Je tedy otázkou, nakolik může být model replikován bez takového časového vkladu vedení školy i dalších pracovníků. Ve své podstatě se bude každá ze škol, která model přebírá, s tímto limitem vyrovnávat, což znesnadňuje další činnosti včetně síťování. Časová náročnost implementace modelu Přírodní školy se proto jeví paradoxně jako zásadní faktor brzdící spolupráci s Přírodní školou nebo s jinými školami v síti. V takové situaci, popsané výše, pracovníkům školy nezbyvá mnoho energie na samotné síťování, pokud pro něj není významný důvod (které lze nalézt na úrovni vedení škol a samospráv). Učitel 3L popisuje:

Moji přítelkyni štvě, že máme někdy dost akcí, třeba přes víkendy. Někdy to stojí odpoledne. A někdy skloubit to s rodinným životem prostě hapruje. Někdy mi prostě říká – ty jsi někdy radši s nimi než tady u nás. A tak člověk někdy musí vysvětlovat, že je to vlastně práce. A ona má někdy pravdu, že jsem tady rád.

Tuto myšlenku dále rozvíjí ředitelka 3Ř:

Kontakt probíhá nejvíc mezi mnou a 3J a tím 2Ř. Protože na to není jinak čas. My bychom tam rádi poslali učitele a rádi bychom tam poslali víc dětí. Ale nedaří se to. My jsme vlastně tak aktivní školy, že nenajdeme ani prostor, abychom se potkali osobně, je to jenom rychlý.

Celou touto prací se vine otázka, zda může fungovat model Přírodní školy bez jejího zakladatele, a pokud ano, tak za jakých podmínek. Příklad Hořického gymnázia ukazuje, že to do velké míry možné je, ale za cenu velké časové investice klíčových aktérů.

Malá velikost školy – nedostatečné personální kapacity pro síťování

Zatímco meziškolní spolupráce v řadě případů jednotlivé školy posiluje, v případě menší školy tomu může být i naopak (Keddie, 2016). Tento prvek se objevuje i v mnou zkoumané síti, kde v případě některých škol nezbyvají personální kapacity na síťování, a pokud k síťování přesto dochází, je také jako jedna z prvních aktivit ohroženo v době krize. Ředitel 4Ř vysvětluje:

Ted' jsme řešili, že najednou nám vypadla paní učitelka z matematiky, já odjedu do Budějovic a už se ten dopolední program dává dohromady velmi těžce.

nebo i pětidenní stáž jinam, do jiné školy. Aby viděli, jak to tam dělají. Po tom mám hlad a myslím si, že budu nějakým způsobem hledat řešení, jak to udělat.

Zde můžeme vidět příklad, kdy škola o síťování stojí, vedení ho podporuje, ale absence, byť jen dvou učitelů může být ohrožením pro provoz. Podobně situaci ilustruje výpověď 5R z alternativní větve ZŠ Letohradská:

Není jednoduché se sejít. Nám ted' začalo strašně moc lidí studovat vysokou školu, takže oni si musí dělat svoje přípravy, pracovat, ještě dělají školu... Takže lidé, kteří dělají školu, tady třeba nejsou, ostatní splývají v tom provozu. Síly jsou využívané fakt na ty úplně základní, prioritní věci.

Zatímco tedy do síťování ve mnou popsaném případě vstupují často školy, které se transformují, respektive například nově zřizují druhý stupeň, pro úspěch síťování a jeho udržení je třeba mít vybudované kapacity, které toto síťování vůbec umožní.

Závislost síťování na konkrétních lidech

S předchozím bodem souvisí také vybudování struktury, která má toto síťování na starosti. V předchozích (v různé míře úspěšných) příkladech bylo do spolupráce zapojeno více učitelů a členů vedení, v příkladech neúspěšného přenosu tento prvek chyběl.

V případě ZŠ Letohradské se tento problém objevuje spolu s odlišnou vizí zřizovatele (spolek rodičů, který má na starosti alternativní/innovativní větev ZŠ) a učitelů, kteří mají tuto vizi naplňovat. Vyučující 5R popisuje:

Hodně záleží na tom, kdo si to vzal pod svá křídla a kdo to vede, protože když se spolek rodičů snažil založit druhý stupeň, který chtěl jít cestou Přírodní školy, nakonec z toho vznikla svobodná škola. Ti lidé, který řekli, že se toho budou účastnit, toho nějakým způsobem buď nebyli schopní, nebo odešli, nebo se tam něco stalo.

Dalším příkladem je neúspěšná spolupráce s ZŠ Otevřeno v Benátkách nad Jizerou, kde sice panovala chuť ke sdílení a implementaci modelu, ale uvnitř týmu se dlouho nenašel nikdo, kdo by si tuto implementaci vzal na starost. Ředitel Přírodní školy to ilustruje: „Ale nikdy se nenašel ten člověk, který by řekl ano, já jdu do toho. Tady je to teď připravené a pojďme se bavit o tom, jak tedy nastavit tu každodennost, aby to fungovalo.“

V Komunitní škole Mandala si implementaci jedna vyučující vzala na starost, probíhal kontakt s Přírodní školou, konaly se společné akce (např. projektové středky) a řešil se přenos modelu. Kvůli osobním důvodům ale tato vyučující ze školy odešla a spolupráce už nebyla nikdy obnovena (podle výpovědi – 2A a 2Ř).

Odlišná kultura

V předchozí části byla zmíněna kultura školy a sdílená vize jako prvky, které spolupráci podporují. Ve vývoji spolupráce mezi Da Vinci a Přírodní školou ale došlo k zajímavému momentu, kdy se projevila rozdílnost v názoru na využívání mobilních telefonů – tedy hodnot a pravidel jako součásti kultury školy. Tento rozpor vedl v určitém ohledu k utlumení spolupráce mezi oběma školami. Blíže to popisuje 2A v části Vývoj spolupráce.

Vzdálenost

Limitem, který shodně uvádějí v rozhovorech aktéři z Hořic a Tábora, je vzdálenost od Prahy, a tedy od Přírodní školy. Tato topografie znesnadňuje návštěvy a obecně síťování. Paradoxní situací ale je, že zatímco v případě regionálně vzdálených Hořic a Tábora můžeme

mluvit o úspěšném sdílení a dlouhodobě spolupráci, tři ze škol, které popisujeme jako „neúspěšné přenosy“, se nacházejí v Praze a její bezprostřední blízkosti. Můžeme tak předpokládat, že zatímco tento faktor je vnímán jako překážka, nejedná se o zásadní problém, pokud jsou naplněny ostatní výše uvedené podmínky. Důležitým hlediskem také může být paradoxně zkušenost pandemie covid-19, která do jisté míry normalizovala vzdálené formy komunikace: síť přestává být topografickou, ale stává se topologickou.

Popsaná spolupráce ukazuje, že i přes geografickou vzdálenost je možné udržovat kontakt a výměnu dlouhodoběji, a že tedy vzdálenost nemusí být hlavním brzdícím faktorem.

4 Diskuse

Předložená práce popsala případ neformální sítě tvořené čtyřmi školami, z nichž pilotní Gymnázium Přírodní škola má centrální pozici v síti, další tři školy v různé míře přebírají její model, ale spolupracují i dalšími způsoby. Na rozdíl od naprosté většiny literatury o sítích škol, která pochází ze zemí západní Evropy (především Spojeného království, v menší míře z Iberského poloostrova) nebo Severní a Jižní Ameriky, moje studie se vztahuje k post-socialistickému kontextu. Při prezentaci průběžných výsledků mého výzkumu někdy zaznívala otázka, zda je ve třetí dekádě 21. století relevantní toto vymezení. Spolu se Silovou (2010, 2017) se domnívám, že specifická post-socialistická situace českého vzdělávacího systému i nyní pomáhá interpretovat některá zjištění uvedená dále, např. menší důraz na aspekt vzdělávacích výsledků. Na druhou stranu, popsaný přenos modelu se týká pouze škol s nestátním zřizovatelem a odkazuje k fenoménu privatizace vzdělávání, který je současně typický pro post-socialistickou transformaci, ale i v jiné podobě i pro globální procesy.

4.1 Hlavní zjištění

Tato případová studie popisuje jedinečný případ inovativního modelu vzdělávání, který funguje roku 1993, a propojuje ho s vysoce aktuálním tématem síťování škol, ke kterému se v českém decentralizovaném systému upíná mnoho nadějí, například v kontextu Strategie 2030+. Studie dává nahlédnout do dynamiky několika let fungování sítě škol také v kontextu bezprecedentní pandemie covid-19, a tím pádem umožňuje lépe ověřit faktory, které vedou k podpoře nebo útlumu spolupráce mezi školami.

Téma této případové studie bylo konkretizováno propozicemi odvozenými z rešerše literatury, jak doporučuje Yin (2014). Jednalo se o sledování důvodů zapojení školy do sítě, vlastnosti sítě, které zvyšují funkčnost partnerství, faktory podporující a brzdící interakci v síti na straně školy a proměny prvků modelu při jeho přenosu do jednotlivých škol. Propozice byly dále konkretizovány dílčími výzkumnými otázkami, ke kterým se nyní vracím a shrnuji výsledky analýzy dat.

Důvody zapojení školy do sítě: Jaké byly motivy škol k zapojení do sítě a setrvání v ní, popř. co vedlo k opuštění sítě?

Nejčastějším motivem, který vedl k síťování, byl zájem na implementaci a rozvíjení modelu inovativní školy, kterou Přírodní škola nabízí. Tři ze zkoumaných škol, kde došlo k úspěšnému síťování a přenosu, hledaly způsob, jak navázat na svůj první stupeň a poskytnout kvalitní výukový program pro starší žáky. Jedinou drobnou odchylku představuje Hořické gymnázium, kde šlo o obdobný cíl, ale model se hledal pro čtyřleté gymnázium. Hledání inovativního vzoru nižšího nebo vyššího sekundárního vzdělávání může odrážet skutečnost, že na těchto stupních – na rozdíl od primární školy – je vhodných modelů méně (Dvořák, 2002), a při tom práce se staršími žáky v období preadolescence a adolescence představuje důležitou a obtížnou výzvu (O’Keefe in MacPhail et al., 2018, s. 319).

Hlavní motivace, se kterou vstupovaly školy do síťování, tak odpovídá výzkumům Ainscowa (2016) a Armstronga (2021), kteří za obvyklé důvody spolupráce škol určují vzájemné učení a přenos know-how. Další z jimi uváděných důvodů – sdílení zdrojů – se v popsané síti objevuje také, ale s menším významem, například v ohledu na sdílení některých specifických personálních kapacit (maturitní předseda, konzultanti závěrečných prací) a využívání partnerské školy jako základny pro výjezdy.

Důvod, který hrál velkou roli při vzniku řady partnerství v zahraničí – zlepšování výsledků žáků nebo podpora znevýhodněných lokalit (Doreian, 2017; Jacquet et al., 2020; Ježková et al., 2010; a další), se explicitně v síti neprojevuje. V zahraničních systémech, kde se síťování nejvíce rozšířilo, je jedná o neoliberální modely s velkým tlakem na výsledkovou akontabilitu (Spojené království a v jeho rámci Anglie, Chile apod. – Chapman, 2013, 2015; Pražák & Dvořák, 2022), zatímco v našem kontextu není tlak na měřené výsledky tak silný. Přesto tento motiv můžeme pozorovat v tom, že školy přebírají stabilní a osvědčený model, a tím umožňují žákům kvalitní rozvoj.

Jak spolupráce konkrétně probíhá a jaké má efekty?

Ač byly u všech tří popisovaných škol, které v (neformální) síti vytrvaly, okolnosti navázání spolupráce rozdílné a interakce probíhala za jiných podmínek, ukázal se podobný vzorec – hlavním způsobem navázání partnerství a udržování sítě byly a jsou společné akce, které se inspirují fungováním Přírodní školy (tedy například zdravotnické kurzy, které jednotlivé školy v síti následně pořádají pro další školy ve svém okolí, prezentace expedičních prací atd.) a také kontakt mezi žáky, respektive studentskými radami. Aktérství žáků, nejenom v

kontextu samospráv, ale i jako „nositelů změny“, se ukázalo v síti opakovaně a jedná se o unikátní příklad zapojení studujících jako iniciátorů spolupráce.

Vlastnosti sítě, které zvyšují funkčnost partnerství: Které podmínky pro funkční síť jsou přítomny?

Dle Hargreavese (2021) je pro spolupráci klíčová sdílená vize, respektive filozofie cílů. To se v síti projevuje opakovaně. V jednom případě jsem pozoroval přímý důkaz toho, jak spolupráci ovlivní, když školy narazí na odlišnosti v nastavených pravidlech, která chápou jako součást kultury školy.

Další důležitou podmínkou je pak existence, resp. budování kapacit jak v jednotlivých školách, tak případně v síti jako takové. Vzhledem k tomu, že případ, který je zde popisován, představuje neformální síť, řídicí ani podpůrné kapacity celé sítě zde nevznikají. Jednotlivé školy tedy pro síťování mají k dispozici pouze kapacitu svých zaměstnanců (nebo žáků). Jde tedy především o podporu a vytváření takových podmínek, aby pracovníci nebo žáci školy mohli interagovat s jinými školami. Během práce na výzkumu byly školy ovlivněny pandemií covid-19, bylo možné sledovat odolnost nastavených vazeb a vybudovaných kapacit – stejně tak jako pozorovat, jak se na fungování sítě projevuje to, když škola nemá žádné rezervy ohledně času a sil pracovníků, které by mohla investovat do interakce navenek. V krizové situaci covid-19 školy musely ve velké míře svou energii napínat k udržení vlastního základního fungování, a pro síťování tyto kapacity již nezbyvaly. I přes náročné podmínky, se kterými se musely školy vyrovnávat, však nebyla pandemií žádná vazba mezi školami trvale přerušena, ale všechny byly po odeznění obnoveny, respektive někde naopak síť školám pomohla se vyrovnat s nastalými změnami.

Mimo výše uvedené efekty, které spolupráce školám přináší – tj. implementaci inovativního modelu, můžeme v síti pozorovat také další, které v rozhovorech popisují vyučující. Skrze prezentace a pořádání workshopů na spolupracujících školách získávají žáci nové zkušenosti, v kontextu studentské rady pak sdílejí know-how a řešení problémů s aktéry s podobným kontextem. Zatímco v počátku síťování má zavedené jméno Přírodní školy funkci potvrzení kvality, dlouhodobá spolupráce a přebrání modelu dalšími školami dosvědčuje, že nastavený systém může fungovat i jinde (na jiné škole, s jinými lidmi). Fungování partnerské

školy, respektive přejetých prvků v ní, pak může sloužit pro hlubší reflexi a inspiraci na pilotní škole.

Faktory na straně školy: Jak ovlivňuje vedení, zřizovatel a další aktéři fungování školy v rámci sítě?

Daly a Finnigan (2010). uvádí, že klíčovou pro úspěšnost síťování je osoba ředitele, případně užší tým, který vede ostatní pracovníky školy a pomáhá jim v interakci navenek. V jednom z popsanych partnerství se na vytváření podmínek pro síťování podílí jak ředitel, tak i tým kolem něj – jde současně totiž o zřizovatele školy. Ve všech ostatních příkladech – úspěšných i neúspěšných – se také role ředitele, respektive zakladatele, ukazuje opakovaně jako klíčová, stejně jako to, jak vytváří příležitosti pro další sdílení a rozvoj učitelů (ale i žáků, např. skrze podporu žákovských výměn). Ve shodě s předchozím bodem dosavadní výzkum sítí na druhou stranu popisuje i nebezpečí přetížení vedoucích pracovníků, respektive těch osob, na nichž síťování stojí. To se objevuje i v naší síti a ve dvou případech to vedlo k ukončení spolupráce, kdy kvůli odchodu klíčových lidí ze školy spolupráce zanikla.

Jednotlivé příklady také popisují, jak mohou být na školách do přenosu zapojeni další vyučující, jak může vedení podpořit šíření inovace a jak je možné zapojit žáky jako plnohodnotné aktéry síťování.

Co jsou konstitutivní prvky inovativního přístupu Gymnázia Přírodní škola? Které prvky modelu Přírodní školy se v rámci sítě šíří úspěšně (jsou relativně snadno přejímány a implementovány)? Jak se při tom mění? Které prvky naopak nejsou přebírány?

Počet prvků, jež školy v síti přebírají, se liší v závislosti na popsanych příkladech. Zatímco jedna škola přebírá model prakticky kompletně, další škola implementovala zejména společné shromáždění a o přenos ostatních prvků se zatím snaží, a třetí z popisovaných převzala několik prvků, a jeden naopak opustila (podmínkový systém).

Je tedy možné vyslovit domněnku, že nejvíce jsou v případě této sítě přebírány prvky podporující společný život školy (ranní shromáždění, žákovská samospráva), což souvisí s tím, že vycházejí z výše uvedené sdílené filozofie cílů. Oproti tomu podmínkový systém se z hlediska přenosu ukazuje pro řadu škol jako značně náročná výzva, případně něco, co jiné

školy ani implementovat nechtějí. Jako žádaný prvek, který je možné implementovat v menším měřítku, se pak ukazuje u všech popsanych příkladů přebírání modelu projekt expedice. Zde by bylo možné odvolat se na metaforu *gramatiky školy* (Tyack & Cuban, 1995), z níž vyplývá, že přejímání prvků, které přímo zasahují do základní struktury vzdělávacího programu, včetně hodnocení a podmínek plnění studia, bude principálně méně akceptováno než u prvků, které jsou víc "vnější", dají se přiřadit do stávajícího vzdělávacího modelu bez nutnosti měnit základní vzdělávací koncepci.

Příklad Hořického gymnázia pak ukazuje, že při převzetí všech prvků a jejich implementaci může škola fungovat velmi podobně jako pilotní/modelová škola síť, i když obě školy pracují v odlišném kontextu (čtyřleté x osmileté gymnázium, jiný typ obce, vznik v jiném období aj).

Z hlediska dynamiky sítě je pak důležité sledovat podobnost vývoje jednotlivých prvků, nezávisle na kontextu školy. To se týká například vývoje studentské rady, kdy se v různých školách podobným způsobem střídají kohorty relativně aktivnějších a méně aktivních žáků, což se projevuje ve větší či menší funkčnosti a iniciativě samosprávy. Stejně tak se v různých školách projevují obdobné obtíže, na jaké narážejí učitelé při realizaci podmínkového systému, a to, jak se s těmito obtížemi postupně vyrovnávají. Počet případů, které byly podrobněji analyzovány, však zatím nedovoluje tyto závěry příliš zobecňovat. Ve zkoumaných případech se tedy nepotvrdilo, že se prvky modelu budou významně měnit při přenosu do jiného kontextu. Spíše dochází k tomu, že určitý prvek modelu je buď implementován relativně věrně, nebo není převzat vůbec, popř. je opuštěn.

4.2 Limity práce a podněty pro další výzkum a praxi

Disertační práce je založena na podrobné analýze jednoho poměrně specifického případu s několika vnořenými jednotkami. Zobecnění výsledků proto není možné ve statistickém smyslu, ale lze zobecňovat ve vztahu k teorii v tom smyslu, že se ukázala použitelnost poznatků ze zahraničí, převážně z anglofonního světa nebo Latinské Ameriky, pro český (středoevropský a post-socialistický kontext). Současně je třeba mít na paměti, že popisované školy jsou v českém prostředí menšinové v tom smyslu, že mají nestátní zřizovatele. Zatímco v zahraničí je síťování často zaměřeno na zlepšování vzdělávacích výsledků ve školách čelících obtížným podmínkám, v disertaci popisovaná síť představuje

školy výběrové až elitní. Lze se domnívat, že to souvisí s vnímaným problémem českého školství, jímž jsou nedostatečné kapacity středních všeobecně vzdělávacích škol (a kvality škol veřejných). To vede k poptávce po soukromých školách gymnaziálního typu. V tom se také projevuje specifikum českého kontextu a vzdělávací politiky.

Jak jsem uvedl výše, na Gymnáziu Přírodní škola jsem absolvoval a také zde od té doby – v různé formě – působím. Zároveň jsem byl u zakládání dvou škol v síti kolem Přírodní školy (Hořice, Letohradská) a také jsem na další škole učil (Da Vinci). To odstraňovalo překážky v ohledu přístupu k informacím, dokumentaci a konkrétním aktérům, ale přinášelo to otázky po míře zkreslení úsudku při mém bádání z důvodu vlastní angažovanosti. Také proto jsem zvolil jako cestu věnovat se této síti a způsobu, jak síť pracuje a jak se mezi jednotlivými školami předává know-how, spíše než samotnému vnitřku škol a klimatu v nich.

Bylo by užitečné dále sledovat, jakým způsobem může inovativní model fungovat, pokud škola implementuje pouze některé prvky a nepřebírá celý model. Da Vinci je v tomto příkladem proto, že zde došlo k dílčímu převzetí prvků a jejich následné modifikaci, nikoli k přijetí modelu jako takového. Příklad studentské rady a momentálních komplikací jejího chodu ukazuje, jakým způsobem může být prvek modifikován a co to následně přináší.

Aktérství žáků jako nositelů změny se ukazuje jako unikátní, vzhledem k dostupnému výzkumu. Z českého (např. Česká středoškolská unie) vzdělávacího prostoru se ale toto téma ukazuje jako velmi nosné pro budoucnost.

V uplynulé dekádě vznikly i v českém prostředí další formální i informální sítě škol, zpravidla centrálně řízené sítě s jedním zřizovatelem, sdílející konkrétní model, případně značku (v pojetí Vander Arka, *Getting Smart*, 2019). Jedná například o školy spadající pod Duhovka Group (česko-anglický montessori vzdělávací projekt zahrnující různé stupně škol), síť ScioŠkol, případně American Academy podnikatele Ondřeje Kaniie. Jiným, v českém kontextu dobře známým příkladem volnějši sítě v pojetí jsou školy různých zřizovatelů sdílející principy waldorfské a montessori pedagogiky, sdružené do svých asociací. Bylo by potřebné analyzovat vnitřní fungování těchto sítí, ale zejména také pozorovat, jakým způsobem tyto sítě škol ovlivňují své bezprostřední okolí (v kontextu Gymnázia Přírodní škola například akcemi pro veřejnost a školy v blízkosti), ale také celý

český decentralizovaný systém s jeho vzdělávacími nerovnostmi, které, jak nastiňuje zahraniční výzkum, mohou sítě soukromých škol prohlubovat.

Jak bylo uvedeno v úvodu práce a v přehledu literatury, téma síťování je aktuální jak v zahraničním výzkumu, tak v praxi řízení vzdělávací soustavy v České republice. *Strategie 2030+* (MŠMT, 2020) si jako jeden z cílů kladla vybudování středního článku jako prostředku pro snižování nerovností i pro inovace ve školství (např. modernizaci obsahu vzdělávání). Leithwood (2013) uvádí, že síťování a podobné mechanismy horizontální spolupráce (jako budování profesních komunit) nejsou náhradou za střední článek, ale jeho nutným doplňkem. I pokud střední článek v České republice vznikne, přístup síťování škol nebude nadbytečný, ale má potenciál posilovat dopad spolupráce v regionu.

Výše uvedený zahraniční výzkum i původní výsledky popsané v disertaci ukazují, s jakými výzvami a příležitostmi se bude budování sítí škol potýkat. V průběhu doktorského studia jsem byl přizván jako konzultant k aktivitám státních aktérů (MŠMT ČR, Národní pedagogický institut, Městská část Praha 7) a nestátních iniciativ (Stálá konference asociací ve vzdělávání, Partnerství 2030), které byly zaměřeny právě na podporu síťování škol a učitelů, respektive jejich spolupráci. Opakovaně se ukázalo, že poznatky získané ze zahraniční literatury jsou aplikovatelné na český kontext i v jiných podmínkách než v popisované síti – na dalších místech v České republice (například podpora spolupráce ředitelů v Ústeckém a Karlovarském kraji). Jako klíčové se ukázaly dva faktory – podpora sdílené vize a cílů a budování kapacit tak, aby spolupráce na venek nebyla pro jednotlivé školy ohrožením z hlediska personálního zajištění běžného provozu.

Disertace tak nabízí poznatky, které mohou být užitečné pro další činnosti navazující na práci metodických kabinetů Národního pedagogického institutu, na projektu Střední článek, jehož nositelem je MŠMT aj.

Závěr

Práce zkoumala aplikovatelnost konceptu síťování na spolupráci mezi inovativní školou Gymnázium Přírodní škola a několika dalšími školami, které mají zájem o převzetí některých prvků jejího modelu. V první části práce je analyzována (převážně zahraniční) literatura o síťování škol se zaměřením na terminologii a typologii sítí a poznatky o podmínkách jejich funkčnosti. Výzkumná část především přináší bohatý popis vzniku a vývoje spolupráce mezi čtyřmi konkrétními školami. Na základě zvoleného interpretačního rámce je pozornost zaměřena méně na školy samé, ale hlavní zájem směřuje k interakcím mezi organizacemi, podpůrným faktorům sdílení i jeho bariérám. Dále je podrobně zkoumán přenos jednotlivých prvků inovativního modelu do dalších škol.

Vhodnost použití síťování jako konceptuálního rámce studie (oproti jiným možným, např. inter-organizačního učení) je zdůvodněna tím, že spolupráce mezi zkoumanými školami má více různých podob, kromě profesního učení zejména jde o sdílení zdrojů (personálních, materiálních) a hlavně zahrnuje i žáky školy jako aktéry, kteří se nejen účastní studentských výměn, ale stávají se iniciátory interakcí mezi školami. Roli žáků dosud nebyla ani v zahraniční literatuře věnována pozornost a může představovat originální příspěvek autora práce k výzkumu fenoménu meziškolních sítí.

Potenciál horizontálního síťování mezi školami podle mého názoru nebyl v Česku dosud v dostatečné míře využíván. Předkládaná práce může být jedním z podnětů, který by napomohl většímu rozšíření tohoto perspektivního přístupu. Zároveň však jde o popis a analýzu pouze jedné z mnoha možných podob síťování (neformální síť inovativních nestátních škol). Ze zahraničí je známo více dalších forem síťování, z nichž některé se rovněž objevují u nás (např. nestátní školy se stejným zřizovatelem a s pevnější organizační strukturou sítě), což nepochybně představuje námět pro další výzkum. Zejména však je výzvou větší využití principů sítí pro zlepšování veřejných škol jako komplementární mechanismus k navrhovanému vytváření středního článku podpory nebo řízení v územích.

Seznam použitých zdrojů

- Ainscow, M., Chapman, Ch., & Hadfield, M. (2019). *Changing education systems: A research-based approach*. Routledge: New York.
- Alhajj, R., & Rokne, J. (Eds). (2018). *Encyclopedia of social network analysis and mining* (2nd ed.). New York: Springer.
- Alvarová, A. (2018, květen). Válčení na bázi sítě. *Vesmír*, 27(5), 320.
- Armstrong, P. W., & Ainscow, M. (2018). School-to-school support within a competitive education system: Views from the inside. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 614-633. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1499534>
- Armstrong, P., Brown, C., & Chapman, C. (2021). School-to-school collaboration in England: A configurative review of the empirical evidence. *Review of Education*. <https://doi.org/10.1002/rev3.3248>
- Ball, S., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance, and education*. Bristol: The Policy Press.
- Bathon, J., van Rooyan, J. W. & Jobert, R. (2018). Comprehensive platform networks for school reform: A leapfrog strategy for struggling state systems. *Research in Educational Administration & Leadership*, 3(2), 257-282. <https://doi.org/10.30828/real/2018.2.6>
- Berthod, O., Grothe-Hammer, M., & Sydow, J. (2017). Network ethnography: A mixed-method approach for the study of practices in interorganizational settings. *Organizational Research Methods*, 20(2), 299–323. <https://doi.org/10.1177/1094428116633872>
- Bruun, J., & Evans, R. (2018). Network analysis as a research methodology in science education research. *Pedagogika*, 68(2), 201–217.
- Coburn C. E., & Penuel W. R. (2016). Research-practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11, 111–138. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9102-5>
- Christopher Day & Qing Gu (2018) How Successful Secondary School Principals in England Respond to Policy Reforms: The Influence of Biography, *Leadership and Policy in Schools*, 17:3, 332-344, DOI: 10.1080/15700763.2018.1496339

- Department of Education. (2010). *The importance of teaching: The schools white paper 2010*. <https://www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010>
- Dolle, J. R., Gomez, L. M., Russell, J. L., & Bryk, A. S. (2013). *More than a network: Building professional communities for educational improvement*. *Teachers College Record*, 115(14), 443-463.
- Doreian, P. (2017). Analýza sociálních sítí. *Sociologická encyklopedie [on-line]*. Sociologický ústav AV ČR. <https://encyklopedie.soc.cas.cz>
- Duff, M., Flack, C. B., Lyle, A. G., Massell, D., & Wohlstetter, P. (2019). Managing networks for school improvement: Seven lessons from the field. *CPRE Workbooks*. 1. https://repository.upenn.edu/cpre_workbooks/1
- Dvořák, D. (2002). Sekundární škola: Citlivé místo vzdělávacího systému. In Z. Kalhous & O. Obst (Eds.), *Školní didaktika* (s. 149–163). Portál.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Karolinum.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol*. Karolinum.
- Edurio. (2021). Trusting in trusts: How school staff perceptions of multi-academy trust leadership have changed during the Covid-19 pandemic?
- Elwick, A. R., & McAleavy, T. (2015). *Interesting cities: five approaches to urban school reform*. Reading: Education Development Trust.
- European Union. (2018). *Study on supporting school innovation across Europe*. Brussels: Autor.
- Ferguson, N. (2019). *Věž a náměstí: Mocenské sítě od svobodných zednářů po Facebook*. Praha: Argo/Dokořán.
- Feys, E. & Devos, G. (2014). What comes out of incentivized collaboration: A qualitative analysis of eight Flemish school networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738-754.
- Fruchter, N., Arvidsson, T. S., Mokhtar, C., Beam, J., & Simmons W. (2015). *Demographics and performance in New York City's school networks: An initial inquiry*. Brown University, Annenberg Institute for School Reform.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3), 113–122.

- Getting Smart. (2019). *How to innovate: Options for school districts*. On-line: <https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2019/03/NTN-Position-Paper-Final-Cover-1-1.pdf>
- Giddens, A. (2013). *Sociologie*. Argo.
- Giordano, E. A. (2008). *School clusters and teacher resource centres*. Paris: United Nations.
- Gough, D., & Thomas, J. (2016). Systematic reviews of research in education: aims, myths and multiple methods. *Review of Education*, 4(1), 84-102. <https://doi.org/10.1002/rev3.3068>
- Gough, D., Thomas, J. & Oliver, S. (2012). Clarifying differences between review designs and methods. *Systematic Reviews*, 1, 28. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-1-28>
- Greany, T. (2018). *Sustainable improvement in multi-school groups* [DfE Research report]. Department for Education.
- Greany, T. (2019). Approaches to scaling innovations across schools, an analysis of key theories and models. In: M. Peters & R. Heraud (Eds.), *Encyclopedia of educational innovation*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_68-1
- Greany, T. (2020): Place-based governance and leadership in decentralised school systems: evidence from England. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1792554>
- Greany, T., & Higham, R. (2018). *Hierarchy, markets and networks: analysing the 'self-improving school-led system' agenda in England and the implications for schools*. London: Nuffield Foundation and Education Development Trust.
- Hadfield, M., & Ainscow, M. (2018). Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition. *Journal of Educational Change*, 19, 441–462. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9330-7>
- Hargreaves, A. (2021, únor). Jak zlepšovat vzdělávací systémy přístupem „vedení ze středu“. *Řízení školy*.
- Havlíková, M. (2002). Czech Republic: The Health Promoting School model. In B. B. Jensen & V. Simovska (Eds.), *Models of Health Promoting Schools in Europe* (s. 9–20). WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
- Havlíková, M., Kopřiva, P., Mayer, I., & Vildová, Z. (1999). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha, Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2021). *Big data. Věda o datech – základy a aplikace*. Grada.

- Hill, R., Dunford, J., Parish, N., Rea, S., & Sandal, R. (2012). *The growth of academy chains: Implications for leaders and leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Holloway, J., & Keddie, A. (2020). Competing locals in an autonomous schooling system: The fracturing of the 'social' in social justice. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 786–801.
<https://doi.org/10.1177/1741143219836681>
- Chapman, Ch. (2013). Academy federations, chains, and teaching schools in England: Reflections on leadership, policy, and practice. *Journal of School Choice*, 7(3), 334-352. <https://doi.org/10.1080/15582159.2013.808936>
- Chapman, Ch. (2015). From one school to many: Reflections on the impact and nature of school federations and chains in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 46–60. <https://doi.org/10.1177/1741143213494883>
- Chapman, Ch. (2016). Networking for educational equity: rethinking improvement within, between and beyond schools. In: Harris, A. and Jones, M. S. (eds.) *Leading futures: global perspectives on educational leadership* (s. 148-155). Sage: Los Angeles a j.
- Chapman, Ch. (2019). School-to-school collaboration: building collective capacity through collaborative enquiry. In M. Connolly, D. H. Eddy-Spicer, & C. James (Eds.), *The SAGE handbook of school organization* (s. 540-561). Sage.
<https://www.doi.org/10.4135/9781526465542.n32>
- Chapman, Ch., & Allen, T. (2006). Collaborative reform for schools in difficulty. *Improving Schools*, 9, 291–301.
- Chapman, Ch., & Muijs, D. (2013). Collaborative school turnaround: A study of the impact of school federations on student outcomes. *Leadership and Policy in Schools*, 12, 200-226.
- Chapman, Ch., Mongon, D., Muijs, D., Williams, J., Pampaka, M., Wakefield, D., & Weiner, S. (2011), *A national evaluation of the Extra Mile* [Project report]. Department for Education.
- Chvál, M., & Novotná, J. (Eds.). (2008). *Pedagogický rozvoj školy. Sborník z konference INOSKOP*. Portál.
- Jacquet, N., Van Haute, D., De Corte, J., Nisen, L., Vandebroek, M., & Roets, G. (2020). Dealing with the wicked issue of child poverty: Inter-organizational networks as forums for collective debate and reflection. *Social Policy & Administration*, 54(7), 1081-1095.
- Ježková, V., Dvořák, D., & Chapman, C. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha: Karolinum.

- Juhaňák, L. (2017). Sociální sítě autorů publikujících v pedagogických vědách v letech 2009–2013: exploratorní analýza. *Studia paedagogica*, 22(1), 9–36.
<https://doi.org/10.5817/SP2017-1-2>
- Keddie, A. (2016). Academisation, school collaboration and the primary school sector in England: A story of six school leaders. *School Leadership & Management*,
<https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1196174>
- Knecht, P., & Tůma, F. (2020). Citační etika v pedagogickém výzkumu: k vynucování citací a zakládání citačních kartelů. *Studia paedagogica*, 25(3), 187-212.
<http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-3-7>.
- Kučerová, S. R., Dvořák, D., Meyer, P., & Bartůněk, M. (2020). Dimensions of centralization and decentralization in the rural educational landscape of post-socialist Czechia. *Journal of Rural Studies*, 74, 280-293.
<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.12.018>
- Leithwood, K. (2013). *Strong districts and their leadership*. Ontario Institute of Education Leadership.
- Levinsson, M., & Prøitz T. S. (2017). The (non-)use of configurative reviews in education. *Education Inquiry*, 8(3), 209-231. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1297004>
- Lewis, C. (2015). What is improvement science? Do we need it in education? *Educational Researcher*, 44(1), 54–61. <https://doi.org/10.3102/0013189X15570388>
- Lintner, T. (2020). Siete vo vzdelávaní: možnosti využitia analýzy sociálnych sietí v pedagogickom výskume. *Studia Paedagogica*, 25(3), 153-185.
<http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-3-6>
- Liou, Y. H., & Daly, A. J. (2021). Obstacles and opportunities for networked practice: a social network analysis of an inter-organizational STEM ecosystem. *Journal of Educational Administration*, 59(1), 94-115.
- MacPhail, A., Halbert, J., & O'Neill, H. (2018). The development of assessment policy in Ireland: a story of junior cycle reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441125>
- Mifsud, D. (2017). Introducing reform through prescribed policy discourse(s): a critique of policy rhetoric in Maltese education. *Scottish Educational Review*, 49(2), 15-41.
- Mifsud, D. (2020). School networks. *Oxford research encyclopedia of education*.
<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-741>.
<https://www.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.741>

- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*.
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, Ch., & West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. Springer.
- Nešetřil, J. (1979). *Teorie grafů*. Praha: SNTL.
- OECD. (b.d.). *Universe cases*. <https://www.oecd.org/education/ceri/universecases.htm>
- OECD. (2015). *Improving schools in Scotland: An OECD perspective*.
<http://www.oecd.org/edu/school/improving-schools-in-scotland.htm>
- O'Hara, J., Shevlin, P., Brown, M., & McNamara, G. (2021, March). Education networks: a key driving force for school development in a time of crisis and change. In *The Third Annual International Symposium "Education and City: Education and Quality of Living in the City"* (Vol. 98). EDP Sciences.
- Pelánek, R. (2011). *Modelování a simulace komplexních systémů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Peurach D. J. (2016). Innovating at the nexus of impact and improvement: Leading educational improvement networks. *Educational Researcher*, 45(7), 421-429.
<https://www.doi.org/10.3102/0013189X16670898>
- Peurach, D. J., & Gumus, E. (2011). Executive leadership in school improvement networks: A conceptual framework and agenda for research. *Current Issues in Education*, 14(3).
- Peurach, D. J., Glazer, J. L., & Lenhoff, S. W. (2016). The developmental evaluation of school improvement networks. *Educational Policy*, 30(4), 606-648.
<https://doi.org/10.1177/0895904814557592>
- Pino-Yancovic, M., Gonzáles-Torres, A., & Ahumada-Figueroa, L., & Chapman, Ch. (2019). *School improvement networks and collaborative inquiry: Fostering systematic change in challenging contexts*. Bingley: Emerald.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pražák, D. & Dvořák, D. (2022). Síťování škol: Případová studie Anglie. *Orbis scholae*, 16(1), 55–78. <https://doi.org/10.14712/23363177.2022.9>
- Pražák, D., Macháček, Š., (n.d.) Žákovská samospráva jako prostředek rozvoje demokratických hodnot. *Příklady inspirativní praxe, Česká školní inspekce [online]*, <https://www.kvalitniskola.cz/Namety,-inspirace,->

[aktuality/Priklady-z-inspirativni-praxe/PIP34/Zakovska-samosprava-jako-prostredek-rozvoje-demokr](#)

- Pražák, D., Uvízlová, L., (n.d.) Osobnostní rozvoj v gymnaziálním kurikulu. *Příklady inspirativní praxe*, Česká školní inspekce [online], <https://www.kvalitniskola.cz/Uvodni/Priklady-z-inspirativni-praxe/PIP58/Vyucujeme---vychovavame---rozzvijime>
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3. vyd.). Praha: Portál.
- Raab, J. (2018). Interorganizational networks. In R. Alhajj & J. Rokne (Eds.), *Encyclopedia of social network analysis and mining*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-7131-2_369
- Redding, S. (2006). *The mega system. Deciding. Learning. Connecting*. Academic Development Institute.
- Rehm, M., Cornelissen, F., Notten, A., & Daly, A. (2020). A metric to assess brokerage positions within social networking sites. *Teachers College Record*, 122(6), 1-32.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Russell, J. L., Bryk, A. S., Dolle, J. R., Gomez, L. M., LeMahieu, P. G., & Grunow, A. (2017). A framework for the initiation of Networked Improvement Communities. *Teachers College Record*, 119(5), 1–36.
- Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. ISV.
- Řehka, K. (2017). *Informační válka*. Academia.
- Slavin, R. (2008). Comprehensive school reform. In T. Good (Ed.), *21st century education: A reference handbook* (s. 259–267). Sage.
- Sörensen, G. (2005). *Stát a mezinárodní vztahy*. Portál: Praha.
- Silova, I. (Ed.) (2010). *Post-socialism is not dead: (Re)reading the global in comparative education*. Emerald.
- Silova, I., Sobe, N. W., Korzh, A., & Kovalchuk, S. (2017). Introducing research dilemmas in post-socialist education contexts. In I. Silova, N. W. Sobe, A. Korzh, & S. Kovalchuk (Eds.), *Reimagining utopias* (pp. 1–12). Sense Publishers.
- Stoll, L. (2015). *Three greats for a self-improving school system: pedagogy, professional development and leadership: executive summary* (Teaching schools R&D network national themes project 2012-14). Department for Education.

- Šalamounová, Z., & Langer-Osuna, J. M. (Eds.). (2021). Social networks in educational processes [tematické číslo]. *Studia paedagogica*, 26(2).
- Švaříček, R., Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tichý, F. (2012). *Přírodní škola – cesta jako cíl*. Geum.
- Tichý, F. (2017). *Výchova jako dobrodružství – To se v té Přírodní škole učíte na stromech?* Geum.
- Tomasello M.V., & Schweitzer F. (2018) Innovator networks. In R. Alhajj & J. Rokne (Eds.), *Encyclopedia of social network analysis and mining*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-7131-2_368
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Veselý, A. (2021). Střední článek ve vzdělávání: vymezení pojmu, přístupy a implikace pro vzdělávací politiku. *Orbis scholae*, 15(1), 37–55. <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.12>
- Walterová, E. (2016). Možnosti a limity síťování se zřetelem k pedagogickému výzkumu. *Pedagogika*, 66(5), 511-529.
- Wilkins, A. (2017). Rescaling the local: multi-academy trusts, private monopoly and statecraft in England. *Journal of Educational Administration and History*, 49(2), 171-185, <https://www.doi.org/10.1080/00220620.2017.1284769>
- Wilkins, A., Collet-Sabé, J., Gobby, B., & Hangartner, J. (2019). *Translations of new public management: a decentred approach to school governance in four OECD countries*. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 147-160. <https://www.doi.org/10.1080/14767724.2019.1588102>
- Wohlstetter, P., & Lyle, A. (2019). Inter-organizational networks in education. In M. Connolly, D. H. Eddy-Spicer, & C. James (Eds.), *The SAGE handbook of school organization* (s. 196-209). SAGE. <https://www.doi.org/10.4135/9781526465542.n12>
- Yaakovovich E., Puzis R., & Elovici Y. (2018) Incentives in collaborative applications. In R. Alhajj & J. Rokne (Eds.), *Encyclopedia of social network analysis and mining*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-7131-2_375
- Yin, K. R. (2014). *Case study research* (5. vyd.). Sage.

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazovací schéma pro vedoucího pracovníka školy

Příloha 2 – Kódovací schéma

Příloha 3 – Podmínkový pavouk (Hořické gymnázium)

Příloha 1 – Dotazovací schéma pro vedoucího pracovníka školy

Výzkumné téma / dílčí výzkumné otázky	Otázky pro respondenta
Byly motivem zapojení některé z důvodů uvedených v propozici?	<p>Mohl/a byste mi říct něco o svých důvodech k volbě práce ve školství?</p> <p>V čem vidíte hlavní problémy současného „mainstreamového“ školství?</p> <p>Co je vaší vizí pro vaši školu? Jak velká část učitelů ve vaší škole sdílí a podporuje vaši vizí?</p> <p>Vzpomenete si, kdy jste se poprvé setkal/a s PŠ?</p> <p>Čím vás zaujala?</p> <p>Zaujaly vás ještě jiné inovativní školy v České republice? Pokoušeli jste se o spolupráci s nimi?</p> <p>Proč jste se nakonec rozhodli spolupracovat právě s PŠ?</p> <p>Jak se na tomto rozhodnutí podíleli jiní členové sboru, zřizovatel, rodiče?</p>
Co členství v síti nabízí?	<p>Jak zpětně hodnotíte svoje rozhodnutí spolupracovat s PŠ?</p> <p>Co se ve vaší škole změnilo od doby, kdy spolupracujete s PŠ?</p> <p>Co ještě získáváte díky spolupráci?</p>
Probíhá v síti sdílení zdrojů?	<p>Jak se staví k vaší spolupráci zřizovatel?</p> <p>Byl se nějaký zástupce zřizovatele podívat v PŠ?</p> <p>Jakým způsobem probíhá vzájemná inspirace?</p> <p>Realizujete společné akce pro žáky/učitele, například vzájemné prezentace, či jiné?</p>

	<p>Fungují u vás vzájemné prezentace a návštěvy žáků? Ovlivnila tato výměna například expediční projekty na vaší škole? Jakým způsobem? Jakým způsobem funguje další vzájemná pomoc?</p>
<p>Jak probíhá předávání zkušeností a know-how mezi pracovníky nově zapojených škol?</p>	<p>S kým hlavně probíhají Vaše kontakty v PŠ? Je vaším partnerem i někdo jiný než František Tichý? Spolupracujete i s jinou školou v „síti“ než s PŠ? Kolik učitelů a jací se zapojují aktivně do sdílení? Máte vytvořený tým, který řeší spolupráci? Vzpomenete si, kdy naposledy jste byl v kontaktu z někým z PŠ nebo jiné školy v síti? Čeho se to týkalo? Mohl/a byste popsat nějakou společnou akci, která pro vás byla zvlášť přínosná? Co podle vás usnadňuje/komplikuje spolupráci škol mezi sebou?</p>
<p>Které prvky modelu Přírodní školy se v rámci sítě šíří relativně snadno?</p>	<p>Co vás vedlo k tomu, že jste implementovali právě (prvek)? Jak zavádění (prvek) probíhalo? Jak na to reagovali učitelé, žáci, další aktéři? Jaké překážky jste museli překonat? Proč jste se rozhodli neimplementovat tuto metodu?</p>

Příloha 2 – Kódovací schéma

Hlavní kategorie / kód	Počet záznamů
P1 Důvody zapojení školy do sítě	
Navázání spolupráce	12
Iniciátor(ka) spolupráce	8
Důvody navázání spolupráce	10
Utlumení spolupráce	2
P2 Vlastnosti sítě, které zvyšují funkčnost spolupráce	
Sdílená vize a její projev	9
Spolupráce mezi žáky	10
Konzultace s Františkem	7
Návštěvy učitelů	16
Společná akce	34
P3 Faktory na straně školy	
Opatření na straně školy podporující sdílení	13
Situace iniciátora/ky	29
Zapojení konkrétních aktérů do přenosu	21
P4 Implementace a proměny prvků při přenosu do škol	
Samospráva	66
Podmínkový systém	26
Výjezd	19
Expedice	38
Přesah do okolí	10
Přizpůsobení prvku situaci školy	13
Limity Přírodní školy	14

Projektová výuka	6
Komunita	22
Společňák	14

Příloha 3 – Podmínkový pavouk (Hořické gymnázium)

