

Univerzita Karlova v Praze

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Katedra obecné antropologie

Bc. Agatha Hrušová

**Inovativní vzdělávání: Vyjednávání jinakosti**

*Diplomová práce*

Vedoucí práce: Mgr. Petra Ezzeddine, Ph.D.

Praha 2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v repozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 5.1. 2018

.....

podpis

## **Poděkování**

Poděkování patří vedoucí práce Petře Ezzeddine, za její čas, její schopnost studenty motivovat a také za dobré rady i v těžších chvílích. Vždy dokázala odhadnout, co práci ještě chybí a kam by se dala posunout. Poděkování patří i rodině, která byla trpělivá a podporující. Největší dík patří všem z lesní školy, za jejich přijetí, důvěru a otevřené dveře. Děkuji Míše, Káče a Elišce, Terce, Jasmíně a Špaňd'ovi, ostatním průvodcům, dětem, rodičům a všem, kteří mě lesní školou provázeli.

# Obsah

<b>Abstrakt.....</b>	<b>5</b>
<b>Úvod.....</b>	<b>7</b>
<b>Teoretické zakotvení .....</b>	<b>10</b>
Školní etnografie: badatelské zázemí .....	10
Jiné vzdělávání .....	13
Heterotopie .....	14
Vzdělávací diskurz .....	19
Disciplinační mechanismy .....	21
Prostor .....	23
Dohled, poznámky a zkoušky .....	24
Disciplíny v alternativních školách .....	26
<b>Metodologie a reflexe výzkumu.....</b>	<b>28</b>
Vstup do terénu a výběr případu .....	28
Metody výzkumu a aktivity v terénu.....	31
Mění se role ve výzkumném poli .....	36
Něčí hlas chybí .....	41
<b>Vyjednávání jinakosti: Empirická část.....</b>	<b>45</b>
Lesní zázemí a organizace výuky.....	45
Výuka ve škole .....	50
Průvodci a změna autority.....	51
Komunitní sdružení .....	53
Školní osnovy: jiný diskurz.....	54
Hranice svobody a vzájemná očekávání .....	58
Věkový rozdíl .....	62
Hodnocení a zkoušky .....	64
Prostor a (ne)dobrovolná participace .....	70
Zodpovědnost jako projev “autonomní disciplíny” .....	76
<b>Závěr.....</b>	<b>81</b>
<b>Literatura.....</b>	<b>84</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>87</b>

## **Abstrakt**

Diplomová práce je případovou studií lesní školy. Práce čerpá z pramenů školní etnografie a zkoumá, jakými způsoby se konstituuje vzdělávání odlišné od dominantního vzdělávacího diskurzu. Využívá k tomu konceptu heterotopie, na základě kterého odkrývá jiné ideové, diskurzivní, ale i organizační praktiky, na kterých tato škola stojí. Oba vzdělávací diskurzy od sebe nelze oddělit, a tak k pochopení této odlišnosti slouží jako referenční rámec disciplinační mechanismy normativního vzdělávání; konkrétně rozvržení prostoru, dohled a proces zkoušky. Práce se také snaží o reflektování současných posunů ve vzdělávacím paradigmatu a ukazuje inovativní a nově vznikající formy vzdělávání. Odráží tak tendence neoliberální společnosti, které prostoupily školstvím. Pracuje se zde s imperativy svobody, zodpovědnosti i vlastní autonomie dětí.

**Klíčová slova:** lesní škola, alternativní vzdělávání, případová studie, heterotopie, diskurz, disciplíny

## **Abstract**

Diploma thesis is a case study of forest school. Thesis draw from school ethnography approach and examine in what ways this school constitute education different from dominant educational discourse. It applies the concept of heterotopia on the basis of which it reveals other ideological, discursive and also organisational practices on which is this school build on. Educational discourses are inseparable. For understanding of its otherness there is used the reference framework of disciplinary mechanisms of normative education; specifically the space layout, surveillance and the process of examination. Thesis also seeks to reflect contemporary shifts in educational paradigm and it shows some inovative and newly emerged forms of education. It mirrors neoliberal tendencies which permeates through the educational system. It works with imperatives of freedom, responsibility and the autonomy of children.

**Key words:** forest school, alternative education, case study, hoterotopia, discourse, discipline

# Úvod

Lesní škola mi od začátku připomínala dětský tábor, jen celoroční. Na stráni, kde končí zástavba domů a začínají lesy stojí jedno teepee, malá a velká jurta a maringotka s krytou terasou. Otužilcům nevadí ani v zimě pobíhat po louce v mikině nebo jen v triku a v letních měsících se všichni chodí koupat do řeky dole pod kopcem. Houpačka pod velkým stromem je často přetížená a psi občas loudí svačiny od dětí. Všichni si vzájemně tykají a místo učitelů tu mají průvodce. Do školy se jezdí společně vlakem a všichni se po celém dni vrací domů alespoň trochu od bláta, od hlíny nebo od oběda. Lesní škola má vedle se i školku a funguje jako komunitní spolek rodin, průvodců a dalších přátel. Podobných komunitních, vzdělávacích spolků u nás začíná postupně přibývat. Děti jsou zde zapsané v individuálním domácím vzdělávání a do školy chodí jen některé dny v týdnu. Zajímalo mě, jak lesní škola může fungovat: jak se zde organizuje výuka, jak se řeší osnovy nebo například porušení školního řádu, známky, úkoly a poznámky. Existuje v lesní škole vůbec něco z toho? A kdo a jak určuje, jak má výuka v takovém prostředí vypadat a probíhat?

Byl květen, konec školního roku 2016. Svoji první návštěvu lesní školy jsem komunikovala s Jinkou, koordinátorkou pro školu. Požádala mě, zda bych s sebou mohla něco donést nebo si pro děti připravit nějaký projekt, abych je svým příchodem nějak obohatila. Navrhla jsem výrobu domácí přírodní kosmetiky, které se věnuji, a která by se do takového prostředí tematicky hodila. Jinka pak vybrala den, kdy chodí více holčiček. Na pravidelný sraz na nádraží v ten den nakonec dorazil jen průvodce David a dvě děti, Johanka a Jíra. Johanka byla živelná a upovídaná, zatímco Jíra si spíše hleděl svého. Všichni čtyři jsme vyrazili do lesa na místo, kam rádi chodí na svačinu nebo si hrát. Hned po příchodu na mýtinu si Jíra z batohu vyndal dětskou knížku o Césarovi a úplně se do ní zahleděl. Johanka mi šla ukázat místní rokli a lesní domečky, které poblíž s ostatními dětmi stavěly. Pak jsme se pustili do svačiny, kterou si každé dítě nosí s sebou v batůžku. Svačina a pití jsou pravděpodobně nejdůležitější a často

taky jediné věci, které s sebou děti do školy nosí. Ve sportovních batůžkách nemají žádné učebnice ani sešity.

Davidovi po chvílce zavolala Jinka, že za námi do lesa dorazí ještě Týna. Johanka z toho velkou radost neměla. Řekla, že se nemají moc rádi. Týně bylo jedenáct let. Byla jednou z nejstarších dětí ve škole a byla zde zároveň od začátku, od založení mateřské školky. Týna dorazila jen s malou kabelkou, kde měla pití a červený balzám na rty. Po chvílce jsem pochopila, co může stát za jejich vzájemnými antipatiemi. Týna se nacházela v období, kdy negovala téměř vše. Lesní škola a prostředí s tím spojené už ji nebavili a do lesa se ten den netěšila.

Týna: „*Nemám ráda les! Je to tu špinaví. Chci jít do jurty.*“

David: „*Tak se sbalíme, nabereme si cestou vodu u studánky a půjdeme pomalu do jurty.*“

Týna: „*Voda ze studánky je hnusná... Chci jít do normální školy.*“

David: „*Tak proč nejdeš do normální školy?*“

Týna: „*Protože je všude plno a školy, co mi máma vybrala otvíraj až příští rok.*“

Johanka byla přesným opakem. Ve svých osmi letech jí bavilo všechno, co bylo venku. Blížilo se léto, bylo krásně, a tak chtěla běhat po lese. V jurtě naopak být nechtěla. Tam pro ni byla nuda. Vzájemně si tak odporovaly ve všem a nebylo mezi nimi možné najít žádný kompromis. David mi později, během našeho povídání, vysvětloval, že podle něj je lesní škola dobrá jen do určitého věku. Reagoval tak na Týnu, která už po několikáté zopakovala, že se těší do *normální školy*, a že ji to tady už nebaví.

„*Nejlepší je to pro ty nejmenší...školka a možná ten první stupeň. Pak už by měly jít do světa.*“

Když jsme společně dorazili do jurty, pustili jsme se do výroby kosmetiky. Všechny ingredience jsem dovezla s sebou, a tak stačilo zajistit teplou vodu a mističku na míchání pro každého. Samotná výroba probíhala dobře. Všichni chtěli ochutnat kokosový olej a v některých momentech bylo těžké zkoordinovat, aby si odebrali



takové množství ingrediencí, jaké do receptu patří. Ke konci výroby se však Johanka s Týnou začaly znovu dohadovat. Tentokrát šlo o to, která si vezme jakou lahvičku na výrobky. Domluvit jim nedokázal ani David. V podobném duchu se nesl celý zbytek dne. Obě slečny si odmítly dát oběd. Po obědě David navrhl, že si společně do školních sešitů zapíšeme recept z výroby, aby si děti procvičily psaní. Do toho se však nikomu nechtělo. Johanka protestovala a začala se válet po zemi. Po nějaké chvíli to David nevydržel a pronesl: „*Jste tady dneska jen tři a už vás začínám pít plnou hlavu. Vezmu tě ven, přivážu tě ke stromu, zlískám větví a ukážu ti takovou alternativní výchovu, žeš to ještě neviděla!*“ Jeho slova nepředstavovala výhrůžku, kterou by kdokoli z nás bral doslovně. Spíše se jednalo o vyjádření jeho vlastního rozhořčení nad celou situací. Po nějaké době přesvědčování, že napsat si recept je dobré nejen kvůli procvičení psaní, ale třeba i kvůli tomu, aby se k němu děti mohly opět vrátit a udělat výrobky znovu, jsme se k tomu dostali. Každé ze tří dětí bylo na jiné úrovni, převedeno na stupně v klasické ZŠ. Jíra byl na úrovni první nebo druhé třídy, Johanka třetí a Týna čtvrté nebo páté. Tomu odpovídala i jejich zručnost při psaní. Přesto mě překvapilo, že Johanka v podstatě neodděluje jednotlivá slova a vše píše do jedné dlouhé věty. Jíra pak měl každé písmenko jiné a bylo těžké rozeznat, co je co.

Když jsme společně vymýšleli program na zbytek odpoledne, Jíra měl se svojí knížkou o Césarovi vystaráno a holky se opět začaly dohadovat, co by chtěly dělat. Johanka chtěla jít do lesa, kam se Týně nechtělo. Neprošel ani Davidův návrh zahrát si Carcassonne. Holky se nakonec nepohodly tak, až Johance začala téct krev z nosu, jak byla z celodenního dohadování rozrušená. Nakonec jsme nedělali nic a strávili zbytek slunného odpoledne na louce v lesním zázemí.

## **Teoretické zakotvení**

Tato část práce zasazuje komunitní lesní školu do širšího kontextu výzkumů zaměřených na školní instituce a současné způsoby vzdělávání v podobě školní etnografie. Dále představuje možné způsoby nahlížení a zkoumání zvoleného případu ve vztahu k běžným státním školám a formálnímu vzdělávání, na jehož pozadí tak odkrývá odlišný vzdělávací diskurz, ve kterém se tato alternativní škola pohybuje. Ukazuje se zde, že odlišnost či jinakost tohoto vzdělávání nelze zkoumat odděleně od dominantního vzdělávacího diskurzu, od kterého se odvíjí. Obě formy vzdělávání naopak fungují paralelně, jsou juxta pozicí jedna k druhé, avšak operují v inverzní (heterotopické) podobě. Poslední část této kapitoly se věnuje jemnějším technikám moci v podobě disciplinačních mechanismů, zaměřených na každodenní praktiky jedinců, které se promítají do fungování a řádu školních institucí, avšak mohou fungovat na různých principech.

### **Školní etnografie: badatelské zázemí**

Školní etnografie má kořeny v anglosaských zemích 60. a 70. let. Pod tímto označením se schovává soubor metodologií pedagogického výzkumu. Podobně se také můžeme setkat s pojmy “etnografie vzdělávání” či “pedagogická etnografie” (Kučera 1992, s. 1). Na obecnější rovině bývá etnografie někdy používána jako synonymum pro další kvalitativní přístupy v sociálních vědách, jako jsou případové studie, studium životních historií (life histories) nebo dokonce kvalitativní výzkum jako takový (Pole & Morrison 2003, s. 2). Jak autoři (Kučera 1992, Pole & Morrison 2003) podotýkají, pojem etnografie odkazuje jednak ke specifickému přístupu v bádání (aktivitě), stejně tak označuje výsledné produkty sociálně-vědních výzkumů, často v podobě monografie. Etnografie tak stojí na specifické dichotomii mezi slovesem a podstatným jménem (Pole & Morrison 2003, s. 2).

Jedním z nejznámějších směrů školní etnografie je britská pedagogická etnografie. Tento směr reagoval na předchozí romantizující představy o škole, jako o neutrální instituci. Snaží se naopak sledovat vnitřní mechanismy školního života, který chápe mimo jiné jako *“pracné oboustranné vydefinování školní situace jako situace učení”* (Kučera 1992, s. 7). Britská etnografie je zde zastoupena autory jako Woods, Hammersley či Atkinson. Woods považuje etnografii za holistickou, jež se snaží zachytit širší kontext v jeho provázanosti (Ibid., s. 8). Jeho základním způsobem verifikace etnografických dat je jejich ověření u samotných aktérů. Pro Woodse jsou základními analytickými kategoriemi kontext či situace (Ibid., s. 9), které odkazují k interakcionalistické povaze tohoto směru. *“Situace není jen pouhým místem akce, ale kontextem, který určuje její interpretaci”* (Ibid.). Další podstatnou kategorií v rámci britské etnografie jsou kultury, které zde představují velmi odlišná či málo propustná sociální prostředí (v kontextu školní etnografie například žákovská a učitelská kultura) (Ibid., s. 10). V neposlední řadě se zde objevuje problematika *negociace*, která opět odkazuje k interakční povaze školy a představuje její konfliktní, mocenskou a hierarchickou povahu, spolu s jakýmsi *“skrytým řádem”* či neformálními pravidly interakcí (Ibid., s. 11). Díky poslední zmíněnému aspektu do etnografického výzkumu vstupují *“z preskriptivního či oficiálního hlediska nepochopitelné momenty školního života, které nemají zdánlivě nic společného s učením a vyučováním, ve skutečnosti jsou ale smysluplné, [a odkrývají] postupně vyjednávaná a dodržovaná nebo porušovaná pravidla hry, nutná pro relativně hladké vyučování nebo aspoň soužití obou stran* (Ibid.). Kritický pohled by zde mohl namítnout, že se Woods omezuje pouze na interakci a negociaci dvou skupin s odlišnou perspektivou, tedy učitelskou a žákovskou. Představené kategorie se však nemusí omezovat pouze na tyto dvě opoziční strany a mohou být přibrány i další perspektivy, například rodičovská nebo legislativní. Atkinsona a Hammersley, další zástupci britské školní etnografie, jsou známí jako autoři jedné z často používaných a citovaných učebnic metodologie pro kvalitativní výzkum s názvem *Ethnography: Principles in Practice* (2007).

Dalším teoretickým pramenem školní etnografie je původem severoamerická antropologie výchovy či pedagogická antropologie, někdy také shodně nazývána antroetnografií (Kučera 1992, s. 18). Její ustanovení bývá spojované s časopisem

*Anthropology and Education Quarterly* a jejím průkopníkem je G. Spindler (Ibid., s. 19). Vzniká opět jako reakce na tradiční pedagogické výzkumy. Dává však více zřetel na makroperspektivu zkoumané problematiky a školu chápe převážně jako sociální instituci. Zohledňuje také hledisko aktérů a interakční povahu školy. Oba směry mají podobnou metodologii a školy studují jako komplexní instituce (Ibid., s. 19-20).

V českém prostředí se na školní etnografii zaměřuje Pražská skupina školní etnografie (PSŠE), která vznikla na konci roku 1990. PSŠE představuje skupinu výzkumníků, kteří reagovali na nedostatečnost výzkumů ze školního prostředí a zahájili longitudinální výzkum na několika základních školách, od první do deváté třídy. PSŠE se hlásí k *“poznání školy zevnitř, z pozice jejich aktérů, poznání skutečného dění v hodinách a o přestávkách, jehož smysl lze postihnout jen se znalostí biografie konkrétní třídy”*<sup>1</sup>. Díky dlouhodobé práci a širšímu týmu tato skupina pokryla obecnější témata, jako jsou měnící se podmínky současné školy nebo témata spojená s kognitivním vývojem v průběhu let. Zaměřila se také na analýzy jednotlivých předmětů a školního života v každém ročníku základní školy. Metodologický postup *“být s dětmi ve třídě”* jim umožnil získat data, která by jiným způsobem nebyla dosažitelná. Díky tomuto postupu se výzkumník stává citlivější k detailům dění ve třídě, má povědomí o vztazích a dokáže rozpoznat, co je zaběhnuté a co je naopak nové či mimořádné. Většina pracovníků PSŠE má odborné zázemí v pedagogice a psychologii. Avšak i témata dětského folklóru, kultury a obecněji antropologie dětství jsou zde zastoupeny například Danou Bittnerovou. V rámci PSŠE vydala Bittnerová společně s Davidem Doubkem a Markétou Levínskou několik monografií, kde se, mimo dalších témat, věnovali například kulturním vzorcům ve vzdělání (2011).

Další autorky, jejichž práce jsou inspirované metodami školní etnografie, jsou Lucie Jarkovská (2012, 2013), Jana Obrovská nebo Kateřina Lišková (2014) z Masarykovy univerzity. Autorky se zabývají genderovými aspekty vzdělávání, postavení dětí migrantů v českých základních školách i samotnou metodologií výzkumu ve školním prostředí. Na témata spojená s etnickou homogenizací v českých školách nebo s domácím (individuálním) vzděláváním, se zaměřuje Irena Kašparová (2017) a

---

<sup>1</sup> Obecné informace o PSŠE i pravidelné výstupy dlouhodobých výzkumů jsou uvedeny zde: <http://kps.pedf.cuni.cz/psse/index.php?p=long>

Yvona Kostecká (2014). S inkluzí ve vzdělávání a multikulturní výchovou zase bývá spojována práce Dany Moree.

Školní etnografie nepředstavuje široký proud či směr bádání. Jedná se spíše o soubory výzkumů, které spojují podobné metodologické postupy (“být s dětmi ve třídě”, zachycení vnitřních mechanismů školního života nebo biografie konkrétní školní skupiny) a přispívají tak do komplexního pohledu na danou společenskou instituci i do procesů učení a vzdělávání. Současné výzkumy spojené se vzděláváním zároveň vznikají z potřeby reflektovat probíhající změny ve vzdělávacím paradigmatu. V souvislosti se vzděláváním často rezonují témata jako inkluze, gender, migrace i témata spojená s novými pedagogickými metodologiemi a přístupy. Posuny současných vzdělávacích diskurzů jsou u nás zaznamenatelné převážně po revoluci, s příchodem různých inovativních vzdělávacích proudů a metod. Vzdělávání se, podobně jako jiné společenské oblasti, komodifikovalo a více diverzifikovalo. Vznikla širší nabídka soukromých nebo alternativních škol. Spolu s tím se mění hodnota vzdělání, stejně jako způsoby výuky. Není výjimkou, že rodiny do vybrané školy dojíždějí, přestěhují se blíže nebo si za školu připlácí. Stále častěji také dochází k zakládání vlastních vzdělávacích komunit nebo sdružených škol, tedy institucí, které sdružují děti v domácím (individuálním) vzdělávání a zajišťují jim výuku relativně nezávisle na státním vzdělávání. Takovým případem je i lesní škola, ve které se odrážejí některé proměny současného vzdělávacího paradigmatu.

## **Jiné vzdělávání**

Komunitní lesní škola je zde uchopena jako případ alternativního vzdělávání, které konstituuje vzdělávání odlišné od dominantního vzdělávacího diskurzu. Jiné jsou osnovy, jiné je prostředí a jiné jsou i vztahy v něm. Jinakost či odlišnost vzdělání je společným znakem celé školní komunity. Přesto k ní nedochází automaticky, ale spíše organicky. Jinakost je vyjednávaná na různých úrovních napříč celým zázemím lesní školy; od materiálního prostředí školy, které do velké míry utváří chod dění a možností pohybu všech aktérů, přes konkrétní a časté vyjednávání koncepce a organizace školy mezi samotnými aktéry, až po spravování takového vzdělávání na politické, diskurzivní a teoretické úrovni. Jinými slovy se jedná o „*vyjednávání a včlenění své odlišnosti*“

*nejen do právního řádu naší země, ale povolna i do veřejné diskuze o alternativách ve vzdělávacím systému České republiky“ (Kašparová 2017, s. 79).*

Odlišnost vzdělávání zde nahlížím optikou Foucaultova konceptu *heterotopie*; neboli pomyslných enkláv či míst, která svým uspořádáním prostoru, času a vztahů kompenzují, reflektují či odporují zavedeným normám a dotváří tak heterogenní společenský prostor. Konkrétní formy heterotopie v lesní škole později přiblížím na pozadí disciplinačních technik klasického základního vzdělávání a dominantního vzdělávacího diskurzu. Disciplinační mechanismy jsou možná tím nejtrvalejších souborem praktik a technologií, které si ze základní školy odnášíme. Mimo to představují určitý referenční rámec pro ty, kteří se proti němu vymezují a snaží se vytvořit jeho alternativu. Harriet Pattison (2015), jež se zabývá domácím vzděláváním, vysvětluje, že nový diskurz, jakkoli odlišný, lze vystavět pouze na základech, na konceptech a myšlení, diskurzu předchozího. Nesouhlas proto může přijít pouze zevnitř.

## **Heterotopie**

V eseji *“On other spaces: Utopias and Heterotopias”* Foucault (1984) ukazuje, že prostor, který rámuje horizont našich zájmů, našich teorií a našeho systému, není inovací. Tento prostor má svou historii v západní zkušenosti (Ibid., s. 1). Prostor, ve kterém žijeme, vnější prostor, je různorodý; nežijeme v prázdnotě, do které bychom mohli umístit jedince a věci. Žijeme naopak v množině vztahů, která vymezuje vzájemně neredukovatelná místa. Tato místa lze popsat jako shluky vztahů, které jim umožňují být definovány jako celek; například místa přepravy, ulice nebo místa dočasné relaxace, jako kavárny, kina a pláže. Na základě sítě vztahů je rovněž můžeme popsat jako místa uzavřená či polo-uzavřená, jako místa odpočinku v podobě chaty, ložnice, postele apod. (Ibid., s. 3).

Takové rozvržení prostoru má své historické dispozitivní, které Foucaulta trasuje přibližně od středověku. Středověk byl podle Foucaulta časem hierarchického souboru míst: místa posvátná a profánní, místa chráněná a otevřená, městská a vesnická místa. Místa postavená na přirozené stabilitě a místa, která byla svou násilností odsunuta pryč. Tato kompletní hierarchie, opozice a křížovatka míst konstituovala to, co přibližně

můžeme nazývat středověkým prostorem. Byl to prostor různých “umístění” (*emplacement*), které svým (znovu)objevem zpřístupnil Galileo. Důležitost jeho práce spočívala ve vytvoření nekonečna a nekonečně otevřeného prostoru. Soubory dříve jasně daných umístění nahradilo rozšíření či zvětšení prostoru (*extension*). V této rekonceptualizaci prostoru se středověk, jako takový, rozplynul a tato místa najednou nebyla ničím jiným než body v pohybu. Dnešní prostor je na základě této zkušenosti definovaný vztahy vzájemnosti (*proximity*) mezi body a elementy. Formálně tyto vztahy můžeme popsat jako řady, stromy či mřížky, uvnitř kterých lze kódované elementy distribuovat náhodně nebo je uspořádat na základě jednoho či více klasifikací (Foucault 1984, s. 1 - 2). V naší epoše na sebe prostor bere formu vztahu mezi místy. Ze stejného hlediska můžeme vyložit čas pouze jako jednu z distributivních operací pro elementy rozesté v prostoru (Ibid., s. 2).

Foucault dále tvrdí, že navzdory všem technikám a sítím znalostí, které nám umožňují prostor uchopovat, vymezovat a formalizovat, si naše pojetí prostoru zachovalo něco z dřívějšího posvátného a hierarchického rozmístění. K určitému teoretickému a vědeckému “odsvěcení” (*desanctification*) prostoru došlo například i díky Galileiho práci. Nicméně prostor se stále řídí určitým souborem opozic, které zůstávají neporušené, a které naše instituce a praktiky zatím neměli odvahu prolomit. Takové opozice považujeme za jednoduše dané nebo za samozřejmé. Jsou jimi například soukromý a veřejný prostor, rodinný a společenský prostor, prostor pro volný čas a prostor pro práci. Všechny tyto opozice stále živí skrytou přítomnost posvátného (Ibid.)<sup>2</sup>

---

Byla to Harriet Pattison, která jako první uchopila domácí vzdělávání jako případ heterotopie a zaměřila se na tři hlavní myšlenky představené Foucaultem

---

<sup>2</sup> Navzdory nadčasovosti a historické situovanosti Foucaultových konceptů je otázka, zda bychom takto striktní hranice prostorových opozic mohli nalézt i v dnešní době. Například masmédiá za posledních padesát let, od doby prvního publikování eseje, pronikla do soukromého prostoru a hranici mezi rodinným a společenským prostorem učinila nejasnou. I rozdíl mezi pracovním a odpočinkovým místem se, na základě různých historických procesů, do jisté míry rozplynul. Přes dnešní rozostřené hranice a jejich posun se domnívám, že tuto argumentaci nelze zcela odmítnout, ale je možné ji chápat jako určitý historický předstupeň současných opozic, které jsou v dnešní době o to víc tematizované, o co víc se jeví jako problematické a naopak. Možná ztratili jen na své předešlé samozřejmosti.

(deviaci, krizi a juxtapozici), jež mohou osvětlit fyzické, politické a diskurzivní aspekty alternativního vzdělávání (Pattison 2015, s. 627). Heterotopie může být konkrétní místo. Nicméně, není to jen fyzický stav, který heterotropii vytváří, ale spíše síť vztahů, které určují jak je tento sociální prostor konstruovaný a zakoušený. Můžeme ho nahlížet jako prostor tvořený převrácením či odmítnutím vzdělávacích norem společnosti, nicméně prostor takto vytvořený není konzistentní a nařízený (Ibid., s. 628). Míra odchýlení (deviace) od školských norem je velmi variabilní. Ti, kdo využívají jiných forem vzdělávání odpovídají Foucaultově myšlence, že heterotopie je „*okupovaná jedinci, jejichž chování se odchyluje od současného průměru nebo standardu*“ (Foucault 1967, citováno z Pattison 2015, s. 628).

Foucault definuje heterotopie na základě šesti principů a rozlišuje dva základní typy. Heterotopie mají obecně schopnost být ve vztahu ke všem ostatním místům, ale takovým způsobem, který soubory vztahů neutralizuje či invertuje a stane se jejich zrcadlením nebo reflexí. Tato místa jsou tvořena v samém základu společnosti a jsou něčím jako proti-místy (Foucault 1984, s. 3). První princip, který konstituuje heterotopie říká, že neexistuje žádná kultura, která by heterotopie nevytvářela. Jsou vlastní každé lidské skupině, přestože se objevují v rozličných formách a nenalezneme jedinou univerzální podobu. V předmoderních společnostech nalezneme formu heterotopie, kterou Foucault nazývá „krizovou“ či přechodovou heterotopii. Znamená to, že zde existují privilegovaná či posvátná a zakázaná místa, která jsou vyhrazená pro jedince, kteří se nachází v nějakém krizovém stavu: adolescenti, menstruuující ženy, těhotné ženy, starší apod. Tento typ heterotopie však v dnešní době mizí a je nahrazován něčím, co Foucault nazývá „heterotopii deviace“. Zde jsou umístěni jedinci, jejichž chování se odchyluje od požadovaného průměru nebo normy. Příkladem takových míst může být odpočívárna, psychiatrická nemocnice či věznice (Ibid., s. 4-5). Pattison v kontextu domácího vzdělávání říká, že děti, které nejsou ve škole, jednoznačně deviují od společenských norem v tom smyslu, že jejich fyzická prezence a absence v místech a časech je v rozporu k normativnímu pohledu na děti. Takové chování odporuje normám a čelí kulturnímu uspořádání věku, statusu a řádu (Pattison 2015, s. 628).



Druhý princip říká, že každá heterotopie má přesně definovanou funkci v rámci dané společnosti a ta samá heterotopie může plnit, za základě synchronizace společnosti ve které se objevuje, funkci jinou. Společnost tak dokáže změnit existující heterotopii do zcela odlišné podoby na základě toho, jak se odvíjí její historie. Zvláštním příkladem takové heterotopie může být hřbitov. Je to místo propojené s ostatními částmi města, země i společnosti, jelikož každý jedinec zde má své příbuzné (Foucault 2000, s. 5). Svým způsobem v západní společnosti hřbitovy existovaly vždy, přestože prošly zásadní proměnou. Od začátku 19. století se změnila jejich lokalizace; z centra města u kostela byly odsunuty na jeho okraj. Ve stejné době se proměnila i hierarchie rozmístění hrobek na hřbitově a namísto hromadných kostnic se začaly objevovat malé soukromé “boxy na osobní rozklad” (Ibid.).

Třetí princip tvrdí, že heterotopie jsou schopné juxtapozice několika prostorů v jednom reálném místě. Například divadlo přináší na jevištní parkety jedno místo za druhým, a tato místa jsou si vzájemně cizí. Jiným příkladem může být zahrada. Foucault zde jako příklad uvádí tradiční perské zahrady, kde různé kouty zahrady představují jednotlivé části světa s některými místy posvátnějšími než jinými. Jednalo je o jakýsi druh mikrokosmu (Ibid., s. 6).

Čtvrtý princip říká, že heterotopie bývají často spojované s určitým časovým úsekem. Otevírají tedy něco, co bychom v zájmu symetrie mohli nazvat heterochroniemi. Heterochronie se aktivuje ve chvíli, kdy jedinec absolutně vybočí ze svého tradičního času (Foucault 2000, s. 6). Heterochronie a heterotopie jsou strukturované a distribuované relativně komplexně napříč společnostmi. Existují heterotopie, které nekonečně akumulují čas. Například muzea a knihovny dnes představují myšlenku nashromáždění všeho: všech časů, epoch, forem a chutí na jednom místě. Přitom se samy nachází svým způsobem mimo čas. Myšlenka založení jakéhosi obecného archivu náleží modernitě a tyto heterotopie jsou vlastní západní kultuře 19. století. Naproti tomu můžeme nalézt heterotopie, kde je čas proudící, tranzitní a vrtkavý aspekt. Příkladem je festivalový, čistě temporální stav (Ibid., s. 7).

Pátý princip říká, že heterotopie vždy předpokládají systém otvorů a uzávěrů, které je dělají izolované a proniknutelné zároveň. Heterotopické místo není obecně

volně přístupné jako veřejný prostor. Vstup do nich je volitelný, může být pouze na povolení a jedinec někdy musí podstoupit vstupní rituál či očistu (náboženskou, podobně jako hygienickou) (Foucault 2000, s. 7).

Šestý, poslední znak heterotopie je ten, že vždy fungují ve vztahu k celému prostoru, který zbývá. Jejich fungování se pohybuje mezi dvěma extrémními póly. Buď vytváří prostor iluze, který odhaluje všechn zbylý prostor, nebo je jejich úkolem naopak vytvářet prostor, který je jiný; další skutečný prostor, který je stejně perfektní, přesný a dobře uspořádaný, jako je ten zbylý chaotický, špatně vybudovaný a neuspořádaný. Jedná se o takzvanou heterotopii kompenzace (Ibid, s. 8). Na jedné straně tohoto spektra Foucault uvádí jako příklad slavné nevěstince, na druhé straně pak rané puritánské kolonie v 17. století.

---

Komunitní lesní škola uchopená jako heterotopie nám pomáhá pochopit její úlohu a obecné principy fungování v rámci konkrétní společnosti a určitého historického úseku. Každý z principů bychom na ni mohli do určité míry vztáhnout. Jedná se o paradigmatický případ heterotopie deviace, odchylující se od normativního vzdělávání směrem k individuálnímu. V tomto případě od klasického vzdělávání neodbočuje pouze forma vzdělávání, pravidla, praktiky apod., ale i fyzické prostředí školy, které do velké míry předurčuje některé aspekty výuky a vztahů v rámci školy. Lesní škola a další podobné instituce, které sdružují rodiny praktikující domácí vzdělávání a/nebo které vytváří komunitní školy, fungují jako juxtapozice klasického školního vzdělávání a zajišťují určitou heterogenitu školního prostředí, jak ji popisuje Foucault. Lesní komunitní škola svou činností a prostředím kompenzuje to, co z jejich pohledu chybí nebo je špatně vybudované v dominantnímu vzdělávacím diskurzu. Je proto heterotopii deviace i kompenzace. Alternativní vzdělávání obecně může být také nahlíženo jako kritika mainstreamu, od kterého se praktikující chtějí oddělit prostřednictvím svého účelu a praxe (Pattiosn 2015, s. 631).

Případ lesní školy můžeme dále interpretovat jako heterochronii. Například samotná výuka je organizována v jiných časových úsecích než v běžných základních školách: jsou jinak dlouhé, jinak ohraničené apod. Jiný je i pohyb jedinců; do školy se

jezdí vlakem a dále se putuje na kraj lesa, na kopci nad městem. Podobně také otevřenost a prostupnost této komunity odpovídá nastavení heterotopie. Vstup je dobrovolný pro rodiče i děti, avšak je třeba projít dvouměsíční zkušební dobou, která ukáže, jak dítě i celá rodina s tímto konkrétním heterotopickým prostředím souzní. V neposlední řadě se jedná o dynamickou komunitu, která nemusí působit stabilně za každé situace a vztahy v ní jsou proměnlivé a vyjednávané, stejně jako koncepce výuky.

## Vzdělávací diskurz

Dominantní diskurz vzdělávání je vyjádřen skrze dominantní formu vzdělávání. Tím lze konceptuálně vyjádřit, co vzdělávání je a jaké jsou jeho možnosti do budoucna. Ti, kdo jsou na jeho okraji, mají nelehký úkol prezentovat jiné myšlenky na základě předem daných kategorií, konceptů a ideologických významů mainstreamu (Pattison 2015, s. 631 - 632). Alternativa je z této perspektivy prezentována jako negativní reflexe dominantního módu vzdělávání (Ibid., s. 632).

Heterotopie, jak zaznělo dříve, neexistuje sama o sobě, ale pouze ve vztahu k ostatním místům (Johnson 2014, s. 9, citováno z Pattison 2015, s. 632, Foucault 1984). Alternativa musí být alternativou k něčemu jinému. Alternativní vzdělávání je uchopitelné až na pozadí “obecné zkušenosti” (*common sense*) klasického vzdělávání (Pattison 2015). V českých podmínkách je taková zkušenost spravována školským zákonem<sup>3</sup>, který umožňuje domácí vzdělávání<sup>4</sup> pouze těm rodičům, kteří prošli normativním vzděláváním a studium ukončili alespoň maturitní zkouškou. Individuálně pak mohou vzdělávat děti druhého stupně základního vzdělání pouze ti rodiče, kteří mají vysokoškolský diplom (viz Školský zákon, § 41 ods. 3). Tím se udržuje určitá kontinuita normativního vzdělávání a různé varianty vzdělávání mohou současně fungovat jako vzájemné juxtaopozice, spravované jedním dominantním diskurzem.

---

<sup>3</sup> Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

<sup>4</sup> Domácí vzdělávání, jako takové, není v legislativě České republiky zavedeno a pracuje se zde s termínem individuálního vzdělávání. Jak uvádí Yvona Kostecká (2014), která se zabývá legislativní podobou domácího vzdělávání v postkomunistických zemích střední Evropy, terminologie se v těchto zemích různí, je však zřejmé, že legislativy myslí v zásadě totéž (s. 10). Z tohoto důvodu pracuje s obecnějším termínem domácího vzdělávání. Ve své práci se také přidržím termínu domácího vzdělávání i z toho důvodu, že ho tak označují samotní aktéři.

Tomu odpovídají i alternativní základní školy a spolky, které se zaměřují převážně na první stupeň základního vzdělávání a vyšší stupně jsou častěji zajišťované normativními vzdělávacími strukturami.

Kategorie a charakteristiky formálního vzdělávání poskytují jediný použitelný diskurz, přestože tyto kategorie v jiném světě nemají žádnou praktickou ani teoretickou podstatu (Pattison 2015, s. 633). Jakýkoli pokus o rozebrání či změnu dominantního diskurzu, lze uskutečnit pouze skrze jazyk a myšlenky náležící k tomuto diskurzu. Nesouhlas může přijít pouze zevnitř. Pochopit *jinakost* vzdělávání vyžaduje decentrování se od vzdělávacího diskurzu (Ibid.). Nový diskurz nemůže být vytvořen z čista jasna, ale musí být odvozen z toho, co již máme po ruce. Vzdělávání, které se staví do pozice “odlišného” musí uznat svůj startovní bod při mainstreamovém vzdělávání a od něj strategicky odvozovat svou trajektorii; jinými slovy, musí vytvářet své vize z toho, co se snaží zamítnout (Ibid., s. 634).

Při studiu alternativního vzdělávání tedy nelze opustit dominantní vzdělávací diskurz. Z něj se alternativní vzdělávací způsoby derivují. Jakými konkrétními nástroji je vytvářena heterotopie v lesní škole proto později přiblížím ve vztahu k ideám a praktikám klasických základních škol, konkrétně pak ve vztahu k jejich disciplinačním mechanismům. Normativní vzdělávání zde nepředstavuje komparační prvek, ale spíše referenční rámec, ke kterému se alternativy často vztahují.

Na posuny současných vzdělávacích diskurzů se zaměřuje také Kaščák a Pupala (2009, 2012). V knize *Škola zlatých golierov* (2012) seznamují s neoliberální organizací vzdělávání, kde si žáci budují specifický profil kompetencí, přebírají zodpovědnost za vlastní učení a vzdělávání se centralizuje kolem individuálních potřeb každého žáka. Poukazují zároveň na skutečnost, že cíle nového vzdělávacího paradigmatu následují ekonomické funkce neoliberální společnosti. Typem této ekonomizující metody je i tvorba portfolií ve školním prostředí. Tato metoda má podporovat sebeřízení v procesu učení se. Směřuje k sebereflexi a evaluaci sebe samého, podporuje podnikavost a ztransparentňuje procesy kontroly a progresivnosti (Kaščák & Pupala 2012, s. 87 -88). Podle autorů je situace v postkomunistických zemích charakteristická svým příklonem k pluralizaci a koexistenci množství pedagogických narácí. Díky tomu se zde také

rozšiřuje zájem o alternativní způsoby vzdělávání (Ibid., s. 94 - 95). Jednou z diskurzivních narácí současného posunu ve vzdělávacím paradigmatu je i humanistický diskurz (pedagogický humanismus), který podporuje ontologii autonomního, o sebe starajícího a sebe-učícího se subjektu (Ibid., s. 97). Decentralismus ve vzdělávání, komunitní propojenost, zájem o alternativy a orientace na vnitřní dynamiky vzdělávacího procesu mohou být reakcí na nové formy pedagogické racionality, která přichází s představou individualizace a subjektivace (Ibid., s. 98 - 99).

Pluralizace a koexistence několika pedagogických narácí (Kaščák & Pupala) má velmi blízko k pojetí více vzdělávacích diskurzů, které fungují jako vzájemné juxtapozice, spravované jedním dominantním diskurzem (Pattison). Kaščák s Pupalou se zaměřují na posuny napříč celým vzdělávacím paradigmatem. Další autoři (Pattison, Kašparová a jiní) se naopak orientují na proměny v dílčích vzdělávacích diskurzech, v tomto případě na poli domácího nebo alternativního vzdělávání.

## **Disciplinační mechanismy**

Konkrétní nástroje, jakými je organizováno prostředí a vnitřní mechanismy heterotopie, jakou je komunitní lesní škola, lze pozorovat na pozadí zkušenosti formálního vzdělání na základních školách a disciplinačních mechanismů vzdělávacích institucí na obecnější rovině.

Disciplinační mechanismy představují specifickou formu technologie moci. Moc je zde chápána jako nová entita, která se formovala od klasického období do současné podoby, jež bývá spojována s počátkem kapitalismu a průmyslové organizace společnosti (Dreyfus & Rabinow 2010, s. 213 - 215). Vycházím zde z Foucaultova konceptu moderní moci, jako nového typu politické racionality a praxe, jež prostoupila mnoho sfér moderní společnosti. Tato forma moci (zde nazývaná bio-mocí) se od svého počátku orientovala kolem dvou pólů. Prvním z nich je systematické poznávání lidského druhu, které bylo zahrnuto do politických procesů (demografie, zdraví populace a další), často nazývané jako biopolitika. Druhý pól bio-moci se pak zaměřuje na individualizované tělo jako na objekt manipulace. Tuto novou formu moci, která nakládá s tělem jako se svým objektem, Foucault nazývá “disciplinární mocí” (Ibid., s.

213 - 14). Účelem disciplinárních technologií moci, rozvíjených z velké části skrze společenské instituce, bylo vytvoření člověka vyobrazeného jako “poslušné tělo”, které je zároveň produktivní. Technologie disciplíny byly nezbytnou podmínkou právě pro úspěch kapitalismu. Bez množství řádných, užitečných a produktivních jedinců by se kolos výroby a spotřeby nemohl rozvinout naplno (Ibid., s. 215). Disciplíny mířené na jedince lze také nahlížet jako specifické technologie sebe samého; zvnitřněné, automatické a nevědomé.

Kniha *Dohlížet a Trestat* (Foucault 2000) představuje důležité dílo pro Foucaultovu pozdní tvorbu, která se vyvíjela od primárního zaměření na teorii k hlavnímu zajmu o praxi (Dreyfus & Rabinow 2010). V této knize rozpracovává podrobnější analýzu disciplinančních mechanismů a ukazuje, že tělo je v celé společnosti polapeno uvnitř příliš těsných mocí, které mu ukládají omezení, zákazy či povinnosti. Změnil se však rozsah kontroly, který cílí na tělo v jeho detailu, vystavuje ho mírnému donucení a ovládnutí na samé rovině mechaniky, jako jsou pohyby a rychlost. Nový je i předmět kontroly: efektivita a ceremonie výcviku. A také modalita: nepřetržitá kontrola postupů spíše než výsledků, prováděných podle kodifikace. „*Tyto metody, které umožňují pečlivou kontrolu tělesných činností, které zajišťují nepřetržité podrobování jeho sil a uvádějí je do vztahu poslušnosti-užitečnosti, můžeme nazvat „disciplíny“*” (Foucault 2000, s. 201).

Mnoho disciplinárních procedur existovalo již dávno – v kláštorech, armádách i dílnách. Avšak během 17. a 18. století se disciplíny staly obecnějšími formami ovládnutí. Odlišovaly se od otroctví, od služebnictví i od asketismu a disciplín klášterního typu. Nejedná se zde o upevnění podřízenosti, ale o mechanismus, který činí tělo o to poslušnější, o co je užitečnější a naopak (Foucault 2000, s. 201 – 202). Namísto potlačení či represivní síly se jedná o moc produktivní. Stejně jako v dalších zmíněných institucích, se i ve školách disciplíny staly součástí procesu učení i školního života. Ovládnutí i produktivita jsou spjaté se samotnou mechanikou učení. Při studiu školního prostředí tak nelze odhlédnout od jejich účinku. Disciplinační mechanismy se pro mne naopak staly jedním z ukazatelů posunu současného vzdělávacího paradigmatu a zároveň odkrývají odlišné principy fungování heterotopie lesní školy.

## Prostor

Čeho si disciplína všímá nejdříve je prostor, jeho uspořádání a rozdělení jedinců a ostatních elementů v něm. Disciplína také někdy vyžaduje zavedení zcela specifického místa, uzavřeného a heterogenního vůči všem ostatním (Foucault 2000, s. 207). Příkladem těchto specifických míst jsou střední (*collèges*) a internátní školy, kasárny, manufaktury či pozdější továrny. Místa jsou to často oddělená či opevněná.

Na obecnější rovině zpracovávají disciplinární aparáty prostor podle principu elementární lokalizace neboli rozčlenění. „*Každému individuu jeho místo a každému umístění jeho individuum*“ (Ibid., s. 207 – 208). Disciplinární prostor by měl být natolik detailní, kolik obsahuje prvků (Ibid., s. 209) V případě klasické základní školy to znamená tolik lavic, kolik je ve třídě dětí. Podobně také tolik školních skříněk, kolik je ve škole žáků atp. Disciplinární prostor vylučuje nekontrolované rozptýlení individuí, jejich oběh a nebezpečné srážení. „*Cílem bylo ustavit kontrolu prezence a absence, vědět o tom, kde a jak lze znovu nalézt dané jedince, zavést utilitární formy komunikace a přerušit jakékoli jiné, moci v každý okamžik dohlížet na chování každého jednotlivce, hodnotit jej, sankcionovat jej, měřit jeho kvality či prospěšnost*“ (Ibid.).

Takovému rozvržení prostoru odpovídá i přehlednost třídy na klasických základních školách. Učitel po celou dobu hodiny vidí na všechny žáky, kteří zaujímají svá místa, ze kterých bez svolení nesmí odejít. I v době přestávek mezi hodinami je běžné, aby učitel dozoroval na chodbě a v prostorách, kde se pohybují žáci. Prostor všech tříd v rámci klasické základní školy bývá podobně rozvržený; má podobné vzorce rozmístění věcí, které se analogicky objevují třídu od třídy. Například stůl či katedra učitele blízko u tabule a lavice žáků naproti. Velikost lavic i počet míst v lavici se může lišit, vždy jsou však rozmístěny v nějakém přehledném uskupení a v opozici k učiteli. Analogickým rozvržením prostoru se udržuje určitá kontinuita školní disciplinace i za situace, kdy žáci změní třídu nebo koneckonců i školu. Vycházím zde z vlastní žité zkušenosti ze základních škol, které jsem kdy navštívila.

## Dohled, poznámky a zkoušky

Úspěch disciplinární moci se odvíjí od zavedení hierarchického pohledu a používání sankcí, jejichž kombinace se typicky ztvárňuje v procesu zkoušky (Foucault 2000, s. 245). Dohlžení se stalo specifickým mechanismem disciplinární moci. „*Sama budova školy musí být aparátem dohledu*” (Ibid., s. 247). Například v jídelnách mají kantoři oddělený stůl nebo vyvýšené pódium. Učitel je zároveň i dohlížitel, který napomíná a sankciuje za neslušné chování, za vyrušování v hodině a za jakékoli jiné vybočení z řádu (Ibid., s. 248 - 252). „*Sankce a disciplinární trestání vychází z nedodržování, ze všeho, co neodpovídá pravidlům, co se vymyká, co se odchyluje*“ (Ibid., s. 255).

Podobně jako k rozčlenění prostoru, přistupují disciplíny k uchopení času, který dále rozdělují na ohraničené segmenty, v nichž je třeba si osvojit konkrétní praktiky. Procedury, ve školách či armádě, jsou pak přizpůsobené věku a úrovni žáka a jsou organizovány podle analytického schématu od nejjednodušších prvků po komplexní systémy (Foucault 2000., s. 227 – 229). „...*zřizují se rozličná studia oddělená od sebe postupnými zkouškami; určují se programy, jež se musejí odvíjet v souladu s jednotlivým stupněm, a které obsahují cvičení vzrůstající obtížnosti;...*“ (Ibid., s. 230). Disciplinární procedury vedly k zavedení lineárního času, času evolučního, který směřuje k „pokroku“ (Ibid., s. 232). Takové rozvržení času se promítlo do normativního vzdělávání v podobě precizně oddělených hodin, segmentárních předmětů nebo čtvrtletních, pololetních a závěrečných evaluačních zkoušek.

„*Vztah dohlžení, jasně určený a regulovaný, je vepsán do srdce vyučovacích praktik: nikoli jako připojená či dodatečná součást, nýbrž jako mechanismus, který je jim vlastní a který znásobuje jejich účinnost*“ (Foucault 2000, s. 252). V prostředí heterotopie, jakou je lesní škola, nenajdeme mnoho disciplinárních mechanismů, které by odpovídaly výše popsaným procesům kontroly, sankcím nebo hodnotícímu panoptickému pohledu<sup>5</sup> nad žáky. Některé mechanismy a procesy se však inovovaly a

---

<sup>5</sup> Příkladem či archetypem takto nastaveného všudypřítomného dohledu nad jedinci je pro Foucaulta budova Panoptikonu architekta J. Bethana (Foucault 2000, s. 281). Jedná se o známý princip centrální věže uprostřed kruhového objektu, ze které dohlížitel v kteroukoli chvíli může sledovat libovolného jedince. Mezi nimi je však omezený kontakt, a tak je zde každý jedinec dokonale individualizovaný ve své vlastní cele, přitom neustále viditelný pro dozorce (Ibid.).



stále častěji se objevují nové metody a výstupy vzdělávání, které lépe odpovídají neoliberálnímu nastavení společnosti, jak ukazuje například Kaščák s Pupalou (2012). Namísto zkoušek, testů nebo standardizace se více pracuje s pojmy jako projektové učení, portfolia, zodpovědnost nebo také autonomie a kreativita. Konkrétní mechanismy, které odpovídají novodobým požadavkům na žákovi kompetence, a se kterými jsem se v průběhu výzkumu setkala jsou “Mapy učebního pokroku” (zkráceně Mapy) a portfoliové přezkoušení. Mapy jsou výukovým systémem od společnosti Scio a jsou přístupné každému v instituci, která je do systému zaregistrovaná. Mapy rozvíjí šest základních oblastí (český jazyk, matematická gramotnost, čtenářská gramotnost, přírodovědná gramotnost, angličtina a společenské vědy)<sup>6</sup>, které se dále člení na jednotlivé stupně, úrovně a obtížnosti úkolů. Nabízí tak alternativu standardním osnovám předloženým v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání (RVP), která nepřilíží vybočuje ze zavedených norem. Mapy však, na rozdíl od RVP, díky grafickému znázornění a jasně definovaným úkolům, umožňují přesnější kontrolu (i sebekontrolu) vzdělávacích pokroků každého jedince. Rodiče mohou elektronicky sledovat postupy svých dětí, stejně jako učitelé celou svou třídu. Cestu na “horu vědění” si každý volí vlastní a přitom nevidí výsledky ostatních. Naopak učitel může sledovat individuální postupy žáků nebo přiřazovat práci podle individuálních výsledků. Jako v prostorách panoptikonu, kde je jedinec viděn a stále pozorován, avšak sám své okolí nevidí (Foucault 2000, s. 281). Lesní škola je v systému registrovaná a Mapy se zde objevily z potřeby zacílit výuku na starší děti. Nepracovalo se s nimi však během dne ve škole, ale jednalo se převážně o mimoškolní aktivitu. Domácí výuku si v lesní škole rodiče organizují sami, a tak Mapy postupně vymizely ze školního prostředí na rozdíl od jiných inovativních škol, kde jsou běžnou součástí výuky.

Lesní škola nemá zavedené žádné strukturované výukové metody ani průběžné hodnocení. Jediným nástrojem evaluace a způsobem, jak zaznamenat výkon či progres v procesu učení se je portfoliové přezkoušení. Dle zákona musí přezkoušení v prostředí domácího vyučování proběhnout každé pololetí. Jeho podoba však v zákoně není blíže specifikovaná a zodpovědnost za ni leží na řediteli školy. Prezentace formou portfolií představuje jednu z možných podob takového přezkoušení. Konkrétnímu průběhu

---

<sup>6</sup> Mapa učebního pokroku neboli “mup”: (<https://mup.scio.cz/>)

přezkoušení v lesní škole je věnovaná kapitola s názvem Hodnocení a zkoušky. Avšak samotná portfolia, na obecné rovině, mohou být vnímaná také jako mechanismus školního panoptismu (Foucault 2000, citováno z Kaščák & Pupala 2012, s. 89). Na žáky se, skrze filtr pedagogického humanismu, hledí jako na aktivní organizátory vlastního učení, kteří jsou zodpovědní za své výsledky. Tvorba a prezentace portfolií pak produkuje kontrolní mechanismy a technologie měkké sociální disciplinace. Portfolia zviditelňují osobní zkušenost, která se v procesu evaluace odkrývá učitelům, rodičům i úředníkům. Portfólia, oproti běžným testům a známkovému hodnocení, umožňují komplexnější pohled na žákovi postupy, zájmy a výkony (Kaščák a Pupala 2012, s. 89).

### **Disciplíny v alternativních školách**

Disciplíny, jak je popisuje Foucault, jsou vlastní klasickým základním školám, utváří dominantní systém základního vzdělávání a slouží ke kultivaci žáků, jakožto poslušných i produktivních jedinců. Disciplíny v sobě obsahují detailní rozvržení prostoru, času, ideí i lidí a díky tomu jsou replikovatelné napříč místy i časy. Disciplinační nástroje určují podobu vzdělávání a systém organizace výuky: vzrůstající obtížnost úkolů a jejich systematické rozvržení do konkrétních časů (vyučovací hodiny, týdenní rozvrh, pololetí, školní rok atd.), neustálý dohled nad žáky, zkoušky jako měřítko úspěchu či selhání a sankce za každé vybočení z řádu.

Lesní škola, jako místo heterotopie, diskurzivně se vztahující ke klasické základní škole, neobsahuje téměř žádné z takto formulovaných disciplinačních prvků. Jurta, která funguje jako alternativa třídy, je zároveň studovnou i hernou, slouží také jako jídelna, když venku není hezké počasí. Průvodci zpravidla obědvají společně s dětmi a nenajdeme zde katedru ani vyvýšené pódium. Nezavádějí se zde utilitární formy školní komunikace mezi dětmi a učiteli. Nejsou zde sankce typu poznámek. Žákovská knížka, která shromažďuje detailní informace o jedinci - všechny jeho absence ve škole, známky z jednotlivých předmětů a poznámky za nedodržení řádu - zde také neexistuje. Nejsou zde průběžná hodnocení, testy ani domácí úkoly.

Lze vůbec přemýšlet základní školu, která nedodrží téměř nic z běžných státních školních struktur, a která představuje zcela odlišnou školní kulturu pro děti,

rodiče i učitele? Jedná se stále ještě o školu nebo bylo příhodnější označení “školí klub” či “vzdělávací komunita”?

Nelze říci, že by zde neexistovalo nic z toho, co považujeme za vlastní škole. Existuje zde dohled a vše má svá pravidla, která se více či méně dodržují. Prostor i čas, podobně jako v jiných institucích, většinou podléhá zavedenému rozvržení. Disciplinační mechanismy, různě formulované, zde také fungují, nicméně ve své inverzní či kompenzační heterotopické podobě. Odlišné formy disciplinace však nejsou konzistentní ani jasně ukotvené či definované (například školním řádem); nejsou jednoduše přenositelné do nového prostředí jako v případě klasických základních škol. Jsou naopak předmětem neustálého vyjednávání, osobních preferencí a individuálních přístupů, jak přiblížím v empirické části s názvem Vyjednávání jinakosti.

# Metodologie a reflexe výzkumu

## Vstup do terénu a výběr případu

První zájem o inovativní vzdělávání přišel s internetovými články o tzv. svobodném učení, které se ke mně poprvé dostaly asi před třemi lety. Začala jsem sledovat aktivitu portálu Svobodaučení.cz a účastnila jsem se některých akcí, které pořádají. Poté, co se inovativní vzdělávání stalo mým výzkumným tématem, jsem začala navštěvovat cyklus přednášek a seminářů organizovaných pod záštitou Institutu pro inovativní vzdělávání. Setkávali se zde pravidelně učitelé, rodiče, zakladatelé škol a vzdělávacích iniciativ pohybujících se napříč spektrem inovativního vzdělávání. Témata přednášek byla různá: od změny vzdělávacího paradigmatu, přes současné cíle vzdělávání, až po získávání a rozvíjení pedagogů nebo to, jak si založit vlastní školu. Účast na těchto akcích mi v začátcích výzkumu pomohla mapovat témata, která se objevovala napříč diskuzemi o alternativním vzdělávání, a která pomohla formovat výběr potencionálních škol pro terénní výzkum. Začátkem dubna 2016 se konal festival inovativních školek a škol (InoEduFest), který bylo možné vnímat jako určitou platformu zastřešující jinak nesourodé prostředí těchto škol v České republice. Festival měl částečně i povahu veletrhu škol, které na místě měly svůj informační stánek. Podobně, jako tomu bylo v případě některých rodičů, kteří sem přišli vybírat školu pro své děti, i mně tato událost pomohla při výběru a kontaktování škol pro terénní výzkum. U registrace veletrhu jsem si také zakoupila Katalog inovativních škol 2016, který se stal výchozím dokumentem pro výběr mezi školami. Původně jsem zamýšlela výzkum zaměřit na druhý stupeň základní školy a participaci se staršími žáky. Na základě katalogu jsem však zjistila, že tyto inovativní školy mají ve většině případů jen první stupeň nebo se jedná o samostatnou třídu v rámci klasické základní školy. Pozornost jsem tedy zaměřila na mladší žáky.

Terénní výzkum jsem koncipovala jako případovou studii jedné inovativní školy. Výběr případu (školy) na obecnější rovině směřoval ke školám, které se samy prezentují jako inovativní či alternativní, a které se rodičům snaží nabídnout něco jiného,

než co běžné školství poskytuje. Jiný měl být přístup k dětem, zpracování výuky i prostředí školy. Například waldorf a montessori školy a školky se v České republice začaly objevovat krátce po revoluci a jedná se pravděpodobně o dva nejznámější proudy inovativního vzdělávání u nás. Přinesly s sebou již sestavené a zažité metodiky vyučování, nové názory o vývojových procesech dítěte i vlastní výukové pomůcky. Jejich myšlenky, metodiky i zmíněné vyučovací pomůcky začaly pronikat dál do současného vzdělávacího systému a dnes se jimi různé inovativní školy prezentují a dodávají si tak na důvěryhodnosti. Proces vypůjčování si metodik, jejich inovování a přeskupování, stejně jako pořádání přednášek a festivalů o nových vzdělávacích směrech, značí určitý posun ve vzdělávacím paradigmatu. Spolu s tím stoupá i množství škol, které se hlásí k různým odlišným formám výuky. V rámci inovativních vzdělávacích proudů jsem zaměřila pozornost na školy, které různé metodiky kombinují nebo se žádných zcela nedrží a je zde prostor pro vyjednávání toho, jak takto odlišné vzdělání pojmout. Jako by tomu mohlo být v prostředí nově vznikajících alternativních škol.

Na jaře roku 2016 jsem navštívila tři inovativní školy. První z nich byla příkladem školy, která jednotlivé metodiky kombinuje, využívá montessori pomůcky a navíc přidává metodu sociálního a emočního učení. Škola fungovala prvním rokem a jednalo se o jednotřídku v prostorách velké základní školy. Den byl rozdělen do několika bloků a výuka byla založená na projektech.

Druhou školu bych nazvala elitní. Škola měla nově postavený komplex budov, kde se mimo jiné nacházel i bazén nebo hudební zkušebna. Děti si také v areálu otevřely vlastní kavárnu. Škola působila luxusním, a přesto hravým či kreativním dojmem. Měsíční poplatek za jednoho žáka by si skutečně leckterý rodič nemohl dovolit. Školné činí 110 tisíc za rok nebo 55 tisíc za pololetí. Škola funguje už několik let a v loňském roce otevřeli i druhý stupeň a gymnázium. Jen na prvním stupni bylo sedmdesát dětí, které byly tradičně rozděleny podle věku a výuka probíhala v běžných školních předmětech. Učitelé zde nebyli nahrazeni systémem průvodců či patronů, jako v jiných inovativních školách, přestože si s nimi všichni děti tykali. Školou mě provedla zástupkyně ředitele pro první stupeň. Ukázala mi jednotlivé třídy a prostory školy a dala mi na výběr, které hodiny se budu chtít zúčastnit. Jelikož druhý stupeň a gymnázium

fungovali teprve prvním rokem a, podle slov zástupkyně, na nich výuka ještě nebyla ustálená, měla jsem možnost se zúčastnit výuky pouze prvního stupně. Vybrala jsem si hodinu angličtiny s první třídou a rodilou mluvčí. Elitní škola do velké míry kopírovala systém klasických základních škol, jen s bohatým zázemím a benevolentnějšími učiteli. Tam, kde výuka nebyla stabilní a byl potenciální prostor pro vyjednávání, nebylo otevřeno cizím očím.

Třetí navštívená škola byla lesní. Metodika se zde nedrží žádná a atmosféra se, nejvíce ze zmíněných škol, odlišovala od běžného školního prostředí. Jedná se o komunitní školu, kde někteří průvodci jsou zároveň rodiči a všichni rodiče se do velké míry mohou podílet na koncepci školy. Možnosti a práva podílet se na fungování a řízení komunity s sebou nesou i řadu povinností. Rodiče i průvodci se musí účastnit pravidelných měsíčních schůzek, každý průvodce by se během roku měl podílet na přípravě a průběhu jedné ze slavností a je stanovený počet hodin, které si rodiče během roku musejí odpracovat na společných brigádách v zázemí školy. Lesní škola není vedená v rejstříku škol, ale funguje jako společenství rodičů. Děti jsou zapsané v domácím vzdělávání a školní skupina je složená z dětí ve věku přibližně od šesti do jedenácti let. Děti zpravidla navštěvují školu jen některé dny v týdnu. Od toho se také odvíjí školné, které je stejné v případě školky i školy. Školné je odstupňované podle toho, kolik dní v týdnu dítě chodí. Cena se pohybuje od 2400 korun měsíčně při docházce jeden den v týdnu, až po 7750 korun měsíčně za celých pět dní v týdnu. Sourozenská sleva je 30% a samoživitelky/samoživitelé dostávají slevu 15%. Většina dětí navštěvuje školu dva až čtyři dny v týdnu. V poměrně velké komunitě, do jaké se lesní školka a škola postupně rozrostla, je prostor pro vyjednávání, jak koncipovat výuku a kde jsou její hranice, velký a zároveň je přirozenou součástí organizace této komunity.

Mezi jednotlivými případy navštívených škol, byla lesní škola nejvzdálenější od klasického školního prostředí a zároveň specifická na poli inovativního vzdělávání. Komunitní fungování nechává velkou část zodpovědnosti na rodičích a zároveň tím umožňuje škole nastavovat koncepci a směřování výuky podle aktuální situace. Ze tří navštívených škol byla výuka v lesní škole zároveň nejméně formální. Flyvbjerg (2006) ve svém pojednání o případových studiích ukazuje, že strategický výběr mezi případy

může následně pomoci získat větší množství dat z jediného případu a napomoci tak analýze i zobecnění (Ibid., s. 229). Typické či průměrné případy často nejsou tak bohaté na informace. Naopak atypické či okrajové případy mohou odhalit více, protože zapojují více aktérů a ukazují více základních mechanismů v různých situacích (Ibid.).

## Metody výzkumu a aktivity v terénu

Tato práce se opírá o kvalitativní výzkum s etnografickým designem, který stojí na případové studii jedné školní instituce. Etnografie představuje jednu ze základních forem sociálně-vědních výzkumů a jsou pro ni charakteristické některé distinktivní principy. Mnohé prvky však sdílí s dalšími výzkumnými přístupy, a tak její hranice nemusejí být vždy ostré (Hammerley & Atkinson, 2007). Etnografická metoda se přiklání k interpretativnímu přístupu, který předpokládá různorodost sociálních světů a klade důraz na detail, kontext situací i způsob artikulace. Takový přístup mi pomohl odkrývat některé vnitřní aspekty školního a komunitního života lesní školy. Proces etnografování se neobešel bez kombinace dat, nezbytných pro širší kontext a přiblížení souvislostí. Jejich kategorizaci jsem prováděla v průběhu celého výzkumu. Hlavní metodou zkoumání bylo zúčastněné pozorování. Vlastní zapojenost a aktivity v terénu však mnohdy sklouzávali k něčemu, co Loïc Wacquant pojmenoval jako “pozorující účast” (*observant participation*: Wacquant 2004, s. 6)<sup>7</sup>. “Pozorující účast” označuje míru zapojení výzkumníka v terénu v rámci procesu, který vyžaduje, aby se výzkumník plně ponořil do zvolené role a stal se tím, co sám studuje. Tuto specifickou metodu participace spojenou s reflexivitou výzkumníka Wacquant nazval “becoming.” Jeho přístup se stal inspirací pro mnoho dalších výzkumníků a etnografů. Termín „pozorující účast“ dále odkazuje k určitému posunu v chápání výzkumných postav v terénu nebo také změnu v angažovanosti či proměnlivost vztahu mezi zkoumaným a zkoumajícím. Cílem této práce není popisovat a vědomě reflektovat proces „stávání se“ (*becoming*). Na druhé straně se podobným procesům při dlouhodobých terénních výzkumech nelze vyhnout úplně, přestože nemusí vždy fungovat na vědomé rovině a nejsou nezbytnou

---

<sup>7</sup> Francouzský sociolog se ve své knize *Body and Soul: Notebook of an apprentice boxer* (2004) ponořil do světa boxu v prostředí černošského gheta v Chicagu. Na jedné straně studoval tělo a tělesné techniky či návyky z pugilistického prostředí, na druhé straně se jeho práce dotýká urbanismu a vnitřní diferenciaci města.

součástí každé etnografie. Stává se však, že se problematika zkoumaného prostředí stane výzkumníkovi vlastní v tom smyslu, že si ji přenáší dál v podobě svého výzkumného zaměření.

Etnografování se však neobejde bez konceptu, který Clifford Geertz nazval “being there.” Jedná se o metodologický proces, stejně jako způsob psaní. Tento proces představuje výraznou situovanost etnografického popisu: konkrétní člověk, v konkrétním místě a čase, s konkrétními informanty, závazky a zkušenostmi, reprezentující určitou kulturu či třídu (Geertz 1988, s. 5). Detailní situovanost, podobně jako fakticita, propůjčuje textům jejich přesvědčivost. Autorova prezence a podpis v textu jsou odvozeny od konkrétní povahy etnografického prostředí (Ibid., s. 9). Etnografie z této perspektivy představuje střet mezi autorovým pohledem a skutečným děním, mezi intimním vhladem a chladným popisem, mezi vědeckým a literárním diskurzem (Ibid., s. 8 - 10). Etnografování ve školním prostředí umožňuje nahlédnout do skrytých kurikul vzdělávání, prožít každodennost školního života nebo reprodukovat vnitřní mechanismy školy. Školní instituce mají podmíněný vstup: pro učitelský a organizační tým, pro děti a jejich rodiče. Pro přesvědčivost textu, ale i pro pochopení konkrétní školní skupiny v rámci širšího vzdělávacího paradigmatu je proto nezbytné “*být s dětmi ve třídě*”, jak v kontextu školní etnografie argumentuje svoji metodologií PSŠE.

Etnografie představuje dlouhodobou (spolu)práci a pobývání v terénu, podobně jako proces “stávání se” (*becoming*) reflektuje specifický vývoj jedince v terénu. Stejně tak se vyvíjelo mé vlastní pobývání v lesní škole; od zájemce o alternativní vzdělávání a externího průvodce až po stálého průvodce v mateřské školce i škole. V lesní škole jsem se začala pohybovat v květnu 2016, tedy na konci školního roku 2015/2016. V této době jsem se účastnila jednoho školního dne, jedné schůzky průvodců a jedné organizační schůzky s rodiči. Byla to doba mého vstupu do terénu, kdy se vyjednávala a plánovala moje pozice a zapojení do organizace školy (více se této přípravné části výzkumu i své pozici v terénu věnuji v následující podkapitole). Hlavní část výzkumu probíhala ve školním roce 2016/2017, od září do června. Ve škole jsem fungovala jako výzkumník, ale také jako externí průvodce, který má ve škole vlastní, ač nepravidelný, program pro děti v rámci jednoho z výukových bloků. Zastávala jsem tedy více pozic,



kteře se často prolínaly a neměly přesně definované hranice. S různými rolemi, které jsem v terénu nabývala, se proměňovala i míra participace na různých aktivitách. Při vlastním programu ve škole nebylo možné si psát zápisky do terénního deníku. Vyžadovalo to naopak vlastní přípravu a plnou aktivitu a zapojení do dění. V takových chvílích jsem byla absolutně zúčastněná, někdy však méně pozorující.

Snažila jsem se však zachytit rozmanitost událostí v terénu, stejně jako situace, které byly klíčové pro organizaci a koncepci výuky. Jednalo se převážně o pravidelné rodičovské schůzky každý měsíc, školní parlament, schůzky průvodců nebo pravidelné přezkoušení dětí jednou za půl roku. Byly to události, ve kterých jsem se nezapojovala do rozhodovacích procesů, ale byla jsem převážně jejich pozorovatelem. Podobně tomu bylo při pravidelných slavnostech pořádaných školou. Škola funguje jako komunitní spolek, a tak se, kromě zmíněných pravidelných událostí, často snaží organizovat a s dětmi navštěvovat různé sportovní nebo kulturní akce. Šla jsem s dětmi například jednou jako doprovod do bazénu, začátkem školního roku jsem s ostatními průvodci absolvovala kurz první pomoci nebo jsem se účastnila ženského bylinkového kruhu v jurtě, kde se zhruba jednou za měsíc večer scházejí matky, průvodkyně a další ženy spřízněné se školou. Různých výletů či školních exkurzí v průběhu mého působení ve škole postupně přibývalo. Fyzická přítomnost a interakce na půdě školy však nebyli jediným "místem dění". Velká část organizace školy a komunikace mezi průvodci, radou školy a také rodiči probíhá prostřednictvím emailů a webových stránek školy. Přestože jsem emailové konverzace nepoužila jako jeden z hlavních zdrojů pro analýzu dat, v některých situacích dokreslovaly organizaci a chod celé instituce<sup>8</sup>.

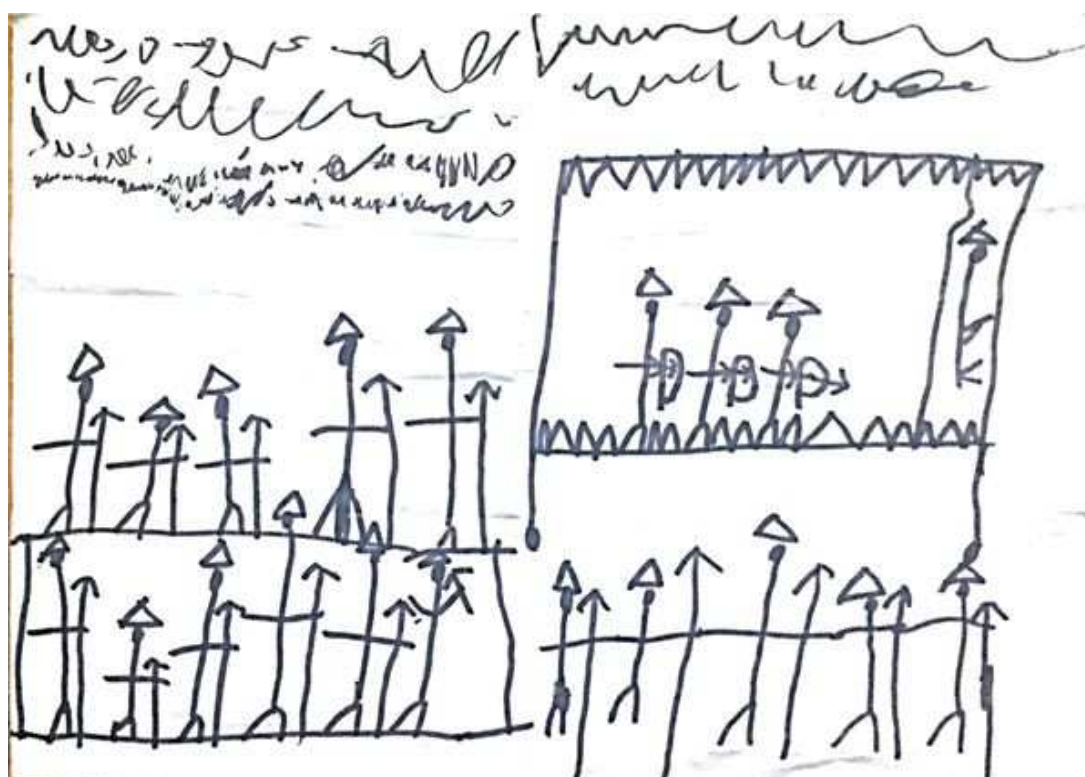
---

<sup>8</sup> Přiznávám, že domluvy o chodu celé komunity, která se stále pomalu rozrůstá, skrze emaily pro mne zpočátku bylo nepřehledné a v některých záležitostech mi to přišlo nepraktické. Emailů během týdne chodí více: někdy pouze dva, jindy, když se řeší něco aktuálního, jich může dorazit mnoho. Je běžné, že jediný email shrnuje více rozdílných informací, jako například změny v programu školy, že se ve škole vyskytují vši, přihlašování na webové stránky, pravidelné slavnosti a brigády kolem lesního zázemí, pozvánky na další akce pořádané ve spolupráci se školou nebo změny v jízdním řádu vlaků, na kterých stojí celá doprava do školy a z ní. Stává se tak, že při snaze dohledat konkrétní informaci, například heslo pro přihlášení na webové stránky, je nutné pročíst řadu emailů a je dobré je mít přinejlepším dobře označené v emailové schránce pokud určitou informaci dohledáváte častěji. I pravidelné schůzky průvodců s rodiči, včetně jejich změn, bývají oznamované skrze tyto emaily. Více průvodců se několikrát zmínilo, že tyto informační emaily buď nečte nebo je jen rychle „prolítne“. Internetové stránky školy prošly od mého vstupu do terénu celkovou proměnou (z nepřehledného blogu do výtvarně zpracovaného webu), stále se aktualizují, vylepšují a snahou je přesouvat většinu informací sem. Nedokáží však pokrýt každou organizační záležitost. Například kalendář na stránkách školy obsahuje pouze některé informace a

Výchozím materiálem pro analýzu dat mi byl terénní deník, který jsem si vedla po celou dobu výzkumu. V druhé půlce školního roku jsem uskutečnila tři rozhovory, které jsem zaznamenala na diktafon. Jeden rozhovor proběhl s bývalou žačkou lesní školy, jeden s členkou rady školy a zároveň jednou ze zakladatelek lesní komunity a třetí s novou průvodkyní, která se v takovém prostředí pohybovala poprvé. Materiálů jsem však posbírala více, jak to ve škole bývá, a to v podobě různých výrobků z výtvarných činností nebo obrázků od dětí. Některé z nich jsem obdržela dokonce nedopatřením či nezamýšleně. Po jednom z pobytů ve škole a následném vybalování batohu doma, jsem objevila výkres některého z chlapců, který se mi omylem přimíchal do věcí (viz obrázek č. 1). V druhém případě si jedna z mladších dívek školy, Anička, několikrát hrála s mým telefonem, naučila se odemykací kód a fotila vše kolem, včetně sebe. Když mi Anička telefon vracela, fotky jsem si prohlédla a zeptala se, zda jí nebude vadit, když některé použiji do své diplomové práce, kterou jsem přirovnala k *“takové malé knížce”*. Když to uslyšela, rozběhla se s telefonem za klukama, kteří zrovna hráli fotbal a zakřičela na chlapce v bráně: *“Kryšo, udělej ještě tu pózu. Bude to v knížce!”* (viz příloha č. 1 a 2).

---

je prezentovaný nepřehlednou formou. Události v něm navíc nebývají aktualizované tak často, jako jiné části webových stránek.



(obrázek č. 1. Výkres s vojáky)

V terénu jsem se začala pohybovat bez předešlých zkušeností se vzděláváním, mimo svých vlastních ze základní školy. Vše pro mne zpočátku bylo nové, mé pozorování bylo nestructurované a můj popis byl v té době “nejhustší.” S větší mírou zapojení se však popis zkracoval, “řádnul” a postupně jsem začala selektovat události, které se ukázaly jako podstatné pro téma práce. Často se jednalo o události, jako zmíněné pravidelné schůzky, přezkoušení nebo školní parlament, mimo samotné vyučování, ve kterých se však odráželo fungování (a také vyjednávání) celé komunity. Nicméně až vlastní plné zapojení, jako stálý průvodce, dokázalo zakotvit témata a kategorie v rámci alternativního vzdělávacího diskurzu, nezbytné pro celkový kontext života v lesní škole, který umožnil jejich interpretaci. Jinými slovy, čím více jsem byla v lesní komunitě angažovaná, tím méně jsem byla citlivá k některým událostem, promluvám a tím kratší zápisy jsem do terénního deníku dokázala psát. Na druhé straně jsem lépe chápala kontext událostí, selektivně mezi nimi vybírala a i kratší promluvu jsem dokázala zasadit do širšího rámce událostí. Práce tak kombinuje “hustý popis” prostředí (Geertz 2000) a fungování komunity, části formálních rozhovorů nebo

neformální každodenní promluvy, stejně jako vlastní zápisy z terénního deníku a postřehy ze školního prostředí.

## **Měnicí se role ve výzkumném poli**

Hned po mé první návštěvě lesní školy, na konci května 2016, mě Jinka, jedna ze zakladatelek školky a školy, pozvala na pravidelnou schůzku průvodců hned v následujícím týdnu. Během schůzky se mě zeptala, zda bych si na příští školní rok chtěla připravit nějaké pravidelné projekty, jako při mé první návštěvě, kdy jsme s dětmi vyráběli domácí kosmetiku, nebo si vymyslet nějaký vlastní program jednou týdně nebo jednou za čtrnáct dní. Zaskočená jsem vyslovila své obavy, zda bych si dokázala připravit vlastní pravidelný program pro děti a hlavně jsem nevěděla jaký. Jinka odpověděla, ať *“si to procítím a ozvu se jí”*. O roli potencionálního průvodce jsem přemýšlela celý následující týden. Objevovaly se další otázky a obavy. Například, jak role průvodce může pozměnit průběh terénního výzkumu a vztahy v něm. Usoudila jsem však, že být externím průvodcem je nejlepším (a možná také jediným) způsobem, jak se do dění ve škole aktivně zapojit. Výroba domácí kosmetiky byla jednou z možností, co s dětmi dělat. Vyžadovalo by to však stále nové recepty, vhodné pro všechny, které se dají přenést do prostředí jurty. Na každou výrobu by také navíc byly potřeba nové ingredience. Přemýšlela jsem tedy o něčem dalším, čím by se dal program vyplnit. Jako druhý přišel nápad zkusit dětem předat část zeměpisu zážitkovou formou. Donést například olej či esenci z květiny nebo stromu typického pro danou oblast, koření a jiné věci, kterými by se dala konkrétní země či oblast přiblížit. Svůj nápad jsem pak předala Jince, která souhlasila.

O čtrnáct dní později, v červnu 2016, jsem opět přijela do lesní školy na setkání průvodců s rodiči. Do lesního zázemí jsem dorazila se zpožděním a rodiče, průvodci i rada školy už seděli na dřevěné terase u maringotky a probírali plány na příští školní rok. Představoval se program jednotlivých průvodců či rozložení slavností během následujícího školního roku. Jinka mě v průběhu schůzky vyzvala, abych rodičům řekla něco o svém programu pro děti. Představila jsem se a řekla jsem, že budu nový externí průvodce a zároveň bych ráda dělala terénní výzkum na téma své diplomové práce.

Neměla jsem prostor téma práce rozvádět do hloubky a uvedla jsem, že se zajímám o alternativní vzdělávání. Při té příležitosti jsem rodiče požádala o jejich svolení. Informování rodičů a ostatních průvodců o výzkumu bylo důležitým krokem. Na schůzce v ten den navíc byli, až na děti, všichni. Rodiče souhlasili a jedna z maminek poznamenala, že by o tom měly vědět hlavně samotné děti. *„Mohlo by pro ně být i zajímavé, že je mezi nimi výzkumník...i to, jaký výzkumy se můžou dělat.“* Souhlasila jsem a dodala, že je to téma na začátek školního roku, kdy bych děti mohla potkat více najednou. Jinka mě však ve stejnou chvíli vyzvala, abych rodičům sdělila hlavně svůj program pro děti, na který jsem v ten moment téměř zapoměla, a tak jsem jim přiblížila svůj nápad ohledně zeměpisu, který v koncepci výuky nebyl přímo zastoupený.

Během následujícího školního roku se moje pozice v terénu měnila v závislosti na situacích, kterých jsem se ve škole účastnila. Jako externí průvodce jsem si například nemusela zařizovat vlastní lékárničku, povinnou pro všechny stálé průvodce, nemusela jsem se pravidelně starat o cestování s dětmi vlakem ráno a odpoledne a další povinnosti kladené na průvodce. Přestože mě tyto závazky svým způsobem vylučovaly z kolektivu průvodců, bylo to vymyšlení vlastního programu pro děti, které mě do něj opět vtáhlo. V průběhu výzkumu se vyskytly situace, kdy se aktualizovala či připomněla moje pozice výzkumnice, jindy zase průvodkyně. Například v říjnu 2016 jsme s hlavní průvodkyní Liškou domlouvaly další termín, kdy bych do školy mohla přijet tak, aby se to nekrylo s programem jiného průvodce. Komunikovaly jsem spolu přes sms zprávy. Když se nám s Liškou nepodařilo najít žádný vhodný termín, napsala jsem, zda by bylo možné se do školy přijet podívat *„jen tak“* i v jiný den. Odpověděla však, že na to nejsou finance, pokud některý jiný průvodce z rozvrhu nevypadne. V té chvíli jsem byla průvodcem, který byl svým způsobem navíc. Odpověděla jsem, že mě to zajímá z pohledu diplomové práce a o peníze nejde. Na to konto Liška našla termín hned následující pondělí. Neproběhla však další domluva o programu, a tak Liška počítala s původním výkladem o arabských zemích a já jsem se těšila, že se podívám na výuku někoho jiného. Situaci jsme rozklíčovaly až na místě, po mém příjezdu. Přijela jsem totiž do školy jako nepřipravený průvodce.

Ve stejném týdnu se vyplňovaly nové pracovní smlouvy pro průvodce na daný školní rok. Po poslední události ve škole jsem váhala, zda dohodu podepsat a být placeným průvodcem. Nevěděla jsem, zda by rozpočet školy mohl do budoucna ovlivnit moje další návštěvy a zároveň jsem věděla, že mě zajímají i jiné aktivity školy, ne jen “průvodcování”. Na následující schůzce průvodců jsem řekla, že jsem ve škole stále také jako výzkumník a zeptala se, zda by šlo vytvořit nějakou dobrovolnickou smlouvu namísto pracovní. Moje rozhodnutí ostatní průvodce překvapilo a vyvolalo různé reakce. “*Jo ty děláš vlastně ten výzkum...*” řekla jedna z průvodkyň a zároveň členka rady, jako by se jednalo o dávno zapomenuté téma. Někdo mě pak chválil za moji upřímnost a čestnost. Jiný průvodce žertoval, že si mou část výdělků rád vezme. Další průvodkyně se vyjádřila, že jí výzkum přijde “*hrozně zajímavý*” a je škoda, že nemá víc času se do takových aktivit zapojit. Rozhodnutím, nebýt za svou aktivitu ve škole placená, jsem aktualizovala pozici výzkumnice a svým způsobem ji připomněla i ostatním průvodcům. Dobrovolnickou smlouvu jsem dostala o několik měsíců později. Poté se už toto téma nikdy veřejně neřešilo a jednalo spíše o příležitostný předmět neformálních rozhovorů s průvodci či rodiči během programu ve škole. Reakce lidí v terénu a participantů výzkumu, kdy se nějakou situací znovu veřejně otevře výzkumné úsilí jednoho z nich, bývají překvapivé i po mnohem delší době, jak to ve své knize popisuje Loic Wacquant (2004). Ten se po dvou letech v terénu rozhodl, že pro zaznamenání konkrétní události zvolí vlastní poznámky do terénního zápisníku namísto často používaného diktafonu. Nechtěl v konkrétním prostředí vyvolávat podezření tím, že by u sebe měl diktafon. „*Přátelé z posilovny jsou i po dvou letech stále překvapeni, když mě vidí fungovat jako sociologa [se zápisníkem]. Je to něco, co nikdy není bráno jako samozřejmost, přestože jsou zvyklí mě vidět chodit kolem s magnetofonem v ruce...*“ (s. 190).

Situací, kdy se připomněla moje výzkumná pozice, se v průběhu školního roku 2016/2017 roku vyskytlo více. Domnívám se přesto, že mě většina dětí vnímala převážně jako externího průvodce. Záležitosti s pracovními smlouvami průvodců se jich nedotýkaly a ve dnech, kdy jsem měla vlastní program, jsem dětem nepřipomínala, že ve škole vystupuji i jako výzkumník. Jelikož děti navštěvovaly školu pouze v určité dny a můj program nebyl pravidelný, s některými jsem se za tu dobu poznala více, s jinými

téměř vůbec. Několikrát se stalo, že se mě některé z dětí zeptalo *“A co ty vlastně děláš?”* V takových chvílích jsem dostala prostor objasnit svou pozici v terénu. Mám však pocit, že takového prostoru bylo celkově málo. Zjistila jsem postupem času, že s pár dětmi, se kterými jsem se v začátcích výzkumu potkávala ve škole častěji a měli jsme příležitost se o výzkumu bavit, jsem později už nepotkávala nebo v průběhu roku přešli na jinou školu. Na jedné straně zpětně hodnotím, že informovaný souhlas (přestože neformální, a hlavně ten od dětí) měl být lépe zaopatřený. Prostředí školy však pro mě bylo natolik dynamické, že toho nešlo plně dosáhnout.

V průběhu školního roku se vyskytly situace, které vyžadovaly, abych svou výzkumnou pozici znovu otevřela a požádala o nové svolení se jich účastnit, pozorovat a dělat si zápisky. Stalo se tak při půlročním portfoliovém přezkoušení v prosinci 2016. Do školy přijely metodičky z jiné spřízněné školy, které měly přezkoušení na starosti. Přezkoušení se účastnili i rodiče (více v kapitole Hodnocení a zkoušky). Žádný jiný průvodce se ho však neúčastnil. Byla to situace nestandardní, s novými lidmi, kteří o mém výzkumu nevěděli. Po společném zahájení mě Jinka, jako zástupce školy a členka rady školy, metodičkám představila se slovy *“Agáta píše diplomku o naší škole”* a zeptala se všech, zda jim nebude vadit, když zůstanu a budu se dívat.

Přestože mě děti mohly ve škole několikrát vidět v roli výzkumnice s terénním zápisníkem, jako při zmíněném půlročním přezkoušení, stalo se také jednou, že je moje přítomnost ve škole zaskočila. Bylo to v květnu 2017, kdy jsem se do školy přijela podívat na hodinu přírodopisu. Liška, hlavní průvodkyně, dětem neřekla, že ten den dorazím. Když jsem do školy přijela, většina lidí (a psů) byla venku na louce v lesním zázemí. Cestou do jurty jsem se zdravila s dětmi i s ostatními průvodci. Několik dětí po sobě moje přítomnost překvapila a řekly: *“Agáto, co tady děláš?!”* Ty tady dneska ale nemáš být” nebo jen udiveně vyhrkly *“Co tady děláš?”* Odpověděla jsem, že jim to řeknu společně na začátku odpoledního bloku až budeme všichni v jurtě. Před začátkem výukového bloku jsem dětem řekla, proč jsem přijela a zeptala se, zda jim a průvodci nebude vadit, když se budu dívat a psát si zápisky. Ke konci hodiny za mnou přišla Eliška, jedna ze starších dívek ve škole, a zeptala se *“Už si nepíšeš poznámky?”*

Podívala se na první tři popsané řádky na listu papíru, který jsem chvíli před tím otočila, a téměř zklamaně řekla *“Hmm, to si toho dneska moc nenapsala”*.

S různými situacemi se v průběhu výzkumu měnila i moje pozice v něm. Nedokáží přesně určit, která pozice převládala, a která byla marginální. Záleželo vždy na kontextu, ve kterém jsem se nacházela, a který nechal na povrch vyplout některou z rolí. Informovaný souhlas (rodičů, dětí ani průvodců) jsem neobdržela písemnou formou, ale žádala jsem o něj v konkrétních situacích, ve kterých jsem ho shledala, jako potřebný. Sue Dockett a Bob Perry (2011, citováno z Jarkovská 2012) zdůrazňují, že získávání souhlasu je proces, nikoliv jednorázový akt podepsaného lístečku s více či méně informovaným souhlasem rodičů a ředitele školy (s. 35). Další autorkou, která se zabývá metodologickými otázkami při výzkumech spojených s dětmi je Lucie Jarkovská. Ve svém článku *“Nejdřív byli dinosauři a pak se narodila prababička aneb Chvála etnografie ve výzkumu dětí”* si, mimo jiné, klade otázky, jestli děti o participaci při výzkumech vůbec stojí nebo zda je odborný text jediným možným výstupem práce s dětmi (Jarkovská 2012, s. 33). Další otázkou, ke které jistě dospěl nejméně jeden výzkumník či výzkumnice (spolu)pracující s dětmi, je například, jak s dětmi komunikovat vědecké poznatky či přiblížit samotný výzkum pro ně srozumitelnou formou. Jarkovská (2012) v takových případech navrhuje, aby badatelé a badatelky vytvářeli pracovní týmy s lidmi, *“kteří tento [kreativní] typ nadání mají, aby z jejich výzkumů vznikalo něco, co je dětem srozumitelné a z čeho mohou těžit, radovat se anebo k tomu třeba zaujmout kritický postoj”* (Ibid., s. 34). V průběhu výzkumu jsem také zažila situace, kdy jsem neuměla jednoduše dětem přiblížit cíle a smysl svého výzkumu, a tedy i svou pozici v terénu. Stalo se tak při zmíněné návštěvě hodiny přírodopisu. Když jsem se před začátkem odpoledního bloku snažila dětem říct proč jsem přijela mimo svůj program a přiblížit co dělám, zcela automaticky a nevědomě jsem použila spojení, že *“píšu diplomku...”*. Jako reakci na můj vstup před začátkem přírodovědného bloku se průvodce Ivan dětí zeptal, zda ví, co je to *“diplomka”* a po vteřině netušících výrazů se to pokusil vysvětlit dětem srozumitelnější formou.



## Něčí hlas chybí

Ráda bych zde udělala oslí můstek a věnovala pozornost určité nerovnosti hlasů v mnoha výzkumech týkajících dětí a jejich vzdělávání, převážně těch mladších. Podobně jako v této práci, se i v jiných pracích o domácím či alternativním vzdělávání (například Pattison 2015 či Kašparová 2017) nedostává příliš prostoru pro samotný hlas dětí. Důvodů bychom našli více. Obecně témata dětské kultury a dětského prostředí nepatří k nejčastějším společensko-vědním oblastem zájmu, jak může ilustrovat článek *Why don't anthropologists like children?* Lawrence Hirschfeld (2002) v tomto článku vysvětluje, že děti jsou na jedné straně pozoruhodně dobré v osvojování si kultury dospělých. Stejně dobří jsou však také ve vytváření kultury vlastní, s vlastními hodnotami a tradicemi. Procesy, kterými nabývají prostředky pro účast na vlastní kultuře, jsou však považované za těžko zaznamatelné a často neinformativní pro hlavní záležitosti v daném oboru (Hirschfeld 2002, s. 611 - 612).

V alternativních školách a v prostředí domácího vzdělávání mohou děti dostávat větší prostor pro vyjádření svých přání, poznámek a vylepšení, které by ve výuce uvítaly, v porovnání s běžnými základními školami, kde je tento prostor minimální, pokud vůbec existuje. Míra jejich angažovanosti a hlasu, který se jim v takovém prostředí dostává se liší a projevuje se různými mechanismy. Jak ve své knize *The Agency of Children: From Family to Global Human Rights*, David Oswell (2013) ukazuje, dětská agency, stejně jako samotný koncept dětství, je socio-historickým konstruktem. Podle Oswella (2013, citováno z Marcolo 2014) není agency, podobně jako moc, vlastnictvím jedince, ale je distribuována mezi dětmi a odlišnými fyzickými, technologickými, diskurzivními, ekonomickými a socio-kulturními sítěmi, jichž jsou děti součástí. Propagování lidských práv v posledním století se dotklo i světa dětí, které začaly být reprezentovány jako autonomní jedinci, kteří mají právo rozhodovat o věcech, které se jich dotýkají (Ibid., s. 1). Moderní rodina umožňuje konceptuální autonomii jejím členům, podobně jako aktivně zapojuje děti do vyjednávání o rodinných záležitostech. Z této perspektivy se děti stávají (téměř) rovnocennými partnery dospělých. Tato autonomie pronikla i do širších sociálně-vědních polí, kde

jdou děti stále častěji považovány za spolu-výzkumníky a spolu-tvůrce významů (Ibid., s. 2).

V lesní škole je takovým mechanismem pro vyjádření svého působení (agency) školní parlament. Školní parlament je časem a místem, které dává dětem, ale i rodičům a průvodcům, větší pole působnosti pro vyjednávání toho, jak má probíhat výuka i jejich společné soužití v rámci komunity. Inspirace tímto konceptem přišla ze zahraničních “svobodných demokratických škol” typu Summerhill a Sudbury Valley. Parlament v lesní škole zatím nefunguje pravidelně, například jednou týdně, jako ve zmíněných školách. Pořádá se spíše nárazově, podle potřeby nebo podle přání dětí. I parlament prochází vývojem, některá pravidla jsou daná, jiná se změnila. Některý z parlamentů například vedly děti, většinou však dospělí. Vždy platí, že při hlasování mají všichni stejnou váhu hlasu: děti, průvodci i rodiče. Sedí se v kruhu a každý postupně dostane prostor, aby vyjádřil svou myšlenku. Změnil se však způsob, jak na sebe vzájemně mohou všichni reagovat. Účastnila jsem se celkem dvou parlamentů a nahlédla do zápisů z parlamentů, které jsem vynechala. Zpočátku na sebe všichni reagovali hned, tedy každý návrh byl hned projednán a případně odhlasován. To často způsobovalo, že se o jediném tématu diskutovalo dlouho a nemusel zbýt čas na ostatní náměty. Po nějaké době přišla Jinka s nápadem zavést indiánskou mluvící hůlku. V kruhu hovoří pouze ten, kdo hůlku drží. Když dohovoorí, předá hůlku dalšímu. Pokud kdokoli souhlasí, může říci pouze “howgh”. Omezilo se tím skákání do řeči a naopak se podpořilo vzájemné naslouchání (každý si musí pamatovat, na co chtěl reagovat a než na něj dojde řada, má čas si svou reakci promyslet). V lesní škole se někdy pořádá menší parlament hlavně pro školní děti, jindy se sejde velký parlament i s rodiči a průvodci, který slouží místo pravidelné společné schůzky. Na mém prvním parlamentu na podzim 2016 si část dětí přála delší přestávku, aby stihly svačinu a ještě si hrát. Stává se totiž, jak při parlamentu zaznělo, že si o přestávce jdou děti hrát a nestihnou si sníst svačinu. Hlasovalo se dvakrát a nakonec průvodci a rada školy děti přehlasovali a řekli, že půl hodinová přestávka musí dětem stačit.

*“Tak to zůstává na vaší zodpovědnosti, jestli se za tu přestávku stihnete najíst.”*

Další dítě například chtělo více těstovin k obědu. K tomu se přidalo i několik průvodců a návrh se většinou odsouhlasil. Starší žáci si zase přáli obědy více solit. Témata spojená s jídlem patřila mezi nejčastější, děti však také chtěly více malování nebo zvířat a přírodopisu. Návrhy inovací se mohly týkat čehokoli, nicméně samotná organizace školy a struktura výuky se drží v rukou rodičů, průvodců a rady školy, tedy všech dospělých. Průběh a způsob výuky si do velké míry každý průvodce volí sám. Jak je celá výuka strukturovaná určuje rada školy spolu s průvodci a rodiči na pravidelných měsíčních schůzkách. Jsou to obecně záležitosti, do kterých děti nevidí a nerozhodují je. To je dle mého názoru hlavním důvodem, proč ve výzkumech o vzdělávání příliš nezaznívají názory dětí. Ačkoli v prostředí lesní školy děti dostávají poměrně hodně prostoru pro vyjádření svých přání a názorů na fungování školy, na obecné rovině děti nebývají hlavními rozhodujícími v otázce vzdělávání; bývají naopak jeho více či méně pasivními příjemci. Jak je například vidět v práci Ireny Kašparové (2017), která se zabývá domácím vzděláváním v kontextu kulturního kreativismu, hlavními informanty a informovanými participanty jsou rodiče či dospělí. Dětský hlas zde nezaznívá, přestože hlavními aktéry (v pozadí) jsou právě děti.

Není tomu tak ale vždy. S celkovým posílením dětské autonomie a “agency,” stouplо množství výzkumů, jichž jsou děti aktivní součástí, nebo v nich alespoň zaznívá jejich hlas. Takové výzkumy se snaží nahlédnout témata spojená s dětmi jejich vlastní optikou. Od toho se odvíjí výzkumné otázky i metodologický design výzkumu. Například Lucie Jarkovská, která se ve své disertační práci zabývala otázkou reprodukování genderu na základních školách, do svého výzkumu zapojila i výpovědi dětí o genderu (Jarkovská 2013, s. 128). Na základě jejich výpovědí se snažila zjistit *“jaké povědomí o genderu děti mají a jaké významy mu připisují”* (Ibid., s. 129). Krajním případem jsou výzkumy vedené dětmi (child-led research). Nejčastěji je s touto teoretickou, metodologickou a etickou výzvou v podobě dětských výzkumníků, spojována práce Mary Kellet z Dětského výzkumného centra v rámci The Open University<sup>9</sup>. Jedná se o specifickou formu participativního výzkumu ve vztahu k dětem nebo dětství, kde se děti učí různé metody výzkumu či evaluace. Tyto výzkumy však v praxi nevedou pouze děti a zásah dospělého je zde v různé míře vždy přítomný.

---

<sup>9</sup> <http://www.open.ac.uk/researchprojects/childrens-research-centre/>

Svět dospělých a svět dětí často obsahuje rozdílná témata a oblasti zájmu, podobně jako žákovská a učitelská kultura v kontextu školní etnografie. Propojit oba světy na výzkumné úrovni nemusí být vždy snadné. Spolupracovat s dětmi na výzkumu neznámá jen změnit design výzkumu, naučit je některé metody a nechat zaznít jejich hlas. Znamená to především přizpůsobit nebo spoluvytvořit výzkumné téma tak, aby pro děti bylo zajímavé (a nosné) a zároveň mohlo být informativní pro danou oblast zájmu dospělých. Pro mladší děti také nemusí být lehké všechny informace verbalizovat slovně. Naopak fotografie nebo kreslený obrázek pro ně může být bližším způsobem projevu. Cíle a téma vlastního výzkumu jsem bohužel nedokázala přiblížit dětem v lesní škole na participativní úroveň. Téma práce k tomu od začátku nesměřovalo. Potýkala jsem se spíše s problémem, jak dětem samotný výzkum přiblížit. S možnostmi takto nastaveného participativního projektu jsem se naopak začala seznamovat až v průběhu svého výzkumu, a tak pro mě toto téma zůstává otevřenou výzvou do budoucích projektů.

# Vyjednávání jinakosti: Empirická část

*“Je zajímavé, jak každý vnímá tu školu jinak, to co by se mělo dělat... To je velká věc, že každý si do toho promítá úplně něco jiného, má úplně jiná očekávání, takže hodnotí úplně jiné věci.”<sup>10</sup>*

Podobně, jako lze rozčlenit různé úrovně, na kterých je vyjednávána jinakost či odlišnost vzdělávání v lesní škole, dalo by se rozlišit i to, na které věci a situace jsem v průběhu výzkumu soustředila pozornost. Na jedné straně se jednalo o diskurzivní praktiky; tedy způsoby výpovědí, forma organizace vědění a praxe, předpojmová organizace základních struktur a utváření objektů, o kterých diskurzy vypovídají (Foucault 2002, citováno z Jarkovská 2013, s. 22). Na druhé straně se jednalo o konkrétní praktiky, způsoby jednání a pohybu dětí ve škole nebo jejich (ne)ochota se zapojit do společného programu, které vypovídají o konkrétním nastavení a fungování heterotopického prostředí lesní školy, případně alternativních škol obecněji. Snahou této části práce je, na dílčích aspektech výuky v lesní škole, uchopit principy fungování této heterotopie ve vztahu k dominantnímu vzdělávacímu diskurzu a disciplinačním technikám klasického školního prostředí.

## Lesní zázemí a organizace výuky

Lesní škola se nachází asi 35 kilometrů od většího města, odkud průvodci a děti jezdí každé ráno společně vlakem. Některé rodiny se v posledních letech přestěhovaly blíž, do přilehlých měst a vesnic, a tak jejich děti buď přistupují na jednotlivých zastávkách do vlaku nebo se s ostatními schází až na nádraží. Většina rodin však musí dojíždět, a tak je společná jízda vlakem do školy a z ní jednou z nejdůležitějších částí dne. Často jezdí škola i školka dohromady. Taková skupina pak může čítat dvacet i třicet lidí najednou, většinou v jednom vagónu. Někdy je snahou větší počet dětí rozdělit na jednotlivé skupiny, aby se po vlaku tolik dětí najednou více rozprostřelo. Ne vždy se to organizačně povede a náročnější to je pro rodiče, kteří mají jedno dítě ve

---

<sup>10</sup> Rozhovor s Liškou (5/2017)

školní skupině a druhé ve školkové. Když přijede vlak, tak jednoduše nestihnou přejít mezi jednotlivými vagóny a děti rozdělit. Půlhodinová cesta je také pro průvodce jednou z nejnáročnějších částí jejich práce. Musí si pamatovat na jaké zastávce konkrétní dítě nastupuje, musí být připraveni na změny ve výstupní stanici nebo osobě, která děti přebírá a rodiče pak tyto změny dávají vědět více či méně dopředu. V neposlední řadě musí průvodce krotit akčnější jedince, aby si z vlaku nedělali prolejšačku a občas utišovat plakající děti ze školky. Když vystoupíme z vlaku, projdeme podchodem na nádraží a setkáme se se zbytkem rodin a průvodců, ze všech opadne kousek stresu z cestování. Všichni se vzájemně zdraví a starší děti mají tendenci začít hašteřit nebo se spolu rozprchnout. Po společném setkání si jednotliví průvodci rozdělují děti podle skupin (škola, jedna nebo dvě skupiny školky a jednou týdně i rodiče s nejmenšími dětmi). Každá skupinka si dělá vlastní společné přivítání a do lesního zázemí už putují zvlášť, setkají se u oběda. Lesní zázemí se nachází nad městem na kopci, kde končí zástavba domů a začínají lesy. Do školy se většinou chodí přímo bez delších procházek. Ne vždy se do zázemí pospíchá, a tak první zastávkou někdy bývá dětské hřiště pod kopcem. Následná procházka lesem do kopce do malé jurty, stejně jako společná svačina, je součástí ranní výuky.

Lesní škola vznikla jako další projekt či pokračování lesní školky ve chvíli, kdy děti zakladatelů dorostly do školního věku. Školka funguje osmým rokem a škola pátým. Jedná se o komunitní organizaci, která není vedená jako oficiální škola, ale jako skupina (komunita) rodičů, jejichž děti jsou v domácím vzdělávání. Původní komunita rodin s dětmi v domácím vzdělávání se během let rozrostla a dnes se v lesním zázemí pohybuje okolo osmdesáti dětí. Do školy chodí kolem dvaceti dětí a do školky přibližně šedesát. Počty dětí se v obou skupinách překrývají, jelikož přibližně pět dětí ze školky navštěvuje jednou či dvakrát v týdnu i školu. Hranice mezi tím, které dítě je ze školky a které ze školy tedy není jasně daná. Školu navštěvují i některé pětileté děti. Mimo to je v rámci této komunity organizovaná i předškolní skupina jeden den v týdnu, kde děti například pracují s jednoduššími pracovními listy a cílem je připravit je na soustředěnější práci. Každé dítě spolu s rodiči si vybírá, které dny v týdnu chce školu navštěvovat na základě programu ve škole, jejich oblíbeného průvodce a také podle organizačních možností rodičů. Díky tomu, že jsou všechny děti v domácím vzdělávání

zůstává zodpovědnost za vzdělání dětí v rukou rodičů a škole tak dává volnější prostor pro koncepci a náplň výuky.

Výzkumnice: *“Bylo první téma domácího vzdělávání nebo byla první komunitní škola?”*

Jinka: *“Ta komunitní škola...My jsme se scházely v ženském kruhu (...) Většina z nás jsme měly malý mimina a ty se kolem nás batolily a my jsme si říkaly, že by bylo hezké pro ně jednou mít školu. To byla jenom taková idea. (...) A ve chvíli, kdy jsme pro ně měly lesní školku, což už byla taky komunitní skupina, tak nám přišlo škoda to rozpustit a děti poslat každého do jiné školy. Oni spolu krásně fungovaly. (...) A [metodička], z toho domácího vzdělávání říkala: vždyť vy si můžete založit školu a vy nemusíte vzniknout oficiálně jako škola. Vy můžete říct, že to je domácí vzdělávání. Je to tak, že jsme komunitní škola, kterou díky tomu, že nejsme v tom rejstříku, si můžeme dělat jak chceme. A vzdělávat děti v tom, co nám přijde důležitý. Zároveň si myslím, že nikdo z nás neměl záměr mít domácí vzdělávání, sám si vychovávat svoje dítě doma...”*<sup>11</sup>

Spolu s tím, jak se rozrůstá tato komunita, roste i lesní zázemí. Zázemí se před dvěma lety stěhovalo na nové místo, stále však v rámci okolí jednoho malého města. Celé zázemí se rozprostírá na mýtině na kraji lesa, kde se nachází malá a velká jurta, teepee a maringotka s přistavěnou terasou. Maringotka slouží převážně průvodcům a hospodářům školy. Je zde malá kuchyňka, kopírka a různé potřeby pro pracovní či výtvarné činnosti. Funguje tak, jako malý kabinet. Maringotka s terasou jsou také jedinými místy v lesním zázemí, kde je přivedena tekoucí voda. Terasa před maringotkou, s malými dřevěnými stolečky, se nejčastěji využívá v době oběda a svačiny. Teepee slouží školce. Uprostřed teepee je pouze ohniště s malými pokreslenými pařezy kolem dokola, které slouží k sezení nebo jako stolec na svačinu. Děti ze školky tráví většinu času venku, buď na procházce v okolních lesích a loukách nebo v zázemí na fotbalovém hřišti či pískovišti. Teepee se tedy využívá k tomu, aby se děti zahřály nebo se schovaly před deštěm a větrem. Malá jurta slouží škole. Jurta má dvě velká okna po obvodu a jedno malé kulaté střešní okno. Uprostřed jurty jsou dva dřevěné sloupy, okolo kterých jsou do kruhu rozmístěné nízké pracovní stolky. Stolky

---

<sup>11</sup> Rozhovor s Jinkou (5/2017)

jsou variabilní a v případě potřeby je možné stolky dát pryč nebo je složit dohromady do dvou nebo tří menších kruhových stolků, ke kterým se vejde přibližně po pěti dětech. U stolků děti sedí na vlastnoručně vyrobených pohankových polštářích, pod které se dávají rohožky nebo kůže. Takové sezení umožňuje sedět v kruhu a pracovat společně, avšak rovné židle a vysoké stoly, které bývají součástí klasických tříd, zajišťují lepší držení těla a více prostoru pro psaní, kreslení i jiné aktivity s tužkou či pastelkami. V lesní škole se občas stane, že přijde dítě s tím, že u stolu nemá místo a neví, kam si má sednout. Nestane se, že by se pro něj místo nenašlo, a že by se někdo u stolku neuskromnil. Je to však jedna z dalších záležitostí, které průvodce musí před začátkem bloku někdy zařídit. V policích po vnějším obvodu jurty se pak nachází školní a výtvarné potřeby. Nezbytnou součástí jurty jsou kamna, která během zimy roztápí hospodář nebo jedna dohodnutá osoba ještě před příchodem dětí. Malá jurta se vytopí snadno. Naopak otužilcům tady v zimě bývá horko, a tak se po příchodu často musí trochu vyvětrat. Zimní měsíce bývají blátivé. Zázemí často navštěvují kanci z místních lesů, kteří mají ve zvyku přes noc rozrýt celou louku. Když není půda zmrzlá, o zbytek se postarají děti a bláto se dostane všude. Velká jurta pak slouží pro jakékoli další aktivity. Jednou týdně se zde schází rodiče s nejmenšími dětmi, které ještě nejsou ve věku školky, aby si děti začaly zvykat na větší kolektiv. Pořádá se zde například školní parlament a tento prostor slouží pro všechny aktivity, které z různých důvodů nelze pořádat venku. Jedná se převážně o pohybové aktivity, školní divadlo, koncerty, různé oslavy, jógu, masáže, terapie a jiné akce pořádané touto lesní organizací. Je to prostor s jednoduchým vybavením. Vždy jsou důležitá kamna. Dále tu jsou matrace na sezení a několik polic s různým vybavením, pár stolků s židlemi a také pytle rozvěšené po obvodu, kde mají děti své náhradní oblečení. Jako záchod slouží dvě suché latríny (separační kompostovatelné toalety), jedna pro malé děti, druhá pro ty větší spolu s dospělými. Během roku se v zázemí vybuďovalo několik záhonů, je zde také ohniště, pískoviště s dětskou kuchyňkou, venkovní houpačka, prolejačka postavená z pevných větví a několik schůdků a vlezů na různé stromy.

V centru celé komunity se nachází Rada, která je složená ze šesti žen, které jsou zároveň matkami a průvodkyněmi dětí ve školce i škole. Každá z nich zastává jinou roli a stará se o jiné organizační věci, které jsou s chodem celé komunity spojené. Rada



společně s pár dalšími rodiči zajišťuje koordinaci průvodců, docházku dětí, komunikaci s rodiči, finance, webové stránky a mnoho dalších záležitostí. Koncepce výuky se však do velké míry vytváří společně. Širší tým pak tvoří zbylí průvodci, kterých je kolem dvanácti a někteří z nich působí jak ve školce, tak i ve škole. Na dění ve škole se však do velké míry podílejí všichni průvodci, ale také rodiče. Přestože je tato komunita poměrně velká a většina rodičů se na chodu školy nepodílí přímo, funguje zde několik mechanismů, které se snaží zajistit propojení, soudržnost a kontinuitu celé organizace. Prvním takovým nástrojem jsou pravidelné schůzky. Každý měsíc se koná jedna schůzka průvodců školy, následovaná schůzkou s rodiči školáků. I rada má své vlastní schůzky. Rodiče dětí ze školky se scházejí jen dvakrát za školní rok. Tyto společné schůzky jsou povinnou součástí práce průvodců. Stává se však, že průvodci tyto schůzky, které často trvají více než hodinu večerního času, vynechávají. Nejčastěji kvůli svým dalším pracovním povinnostem. Jelikož je mnoho rodin i průvodců z většího města, je snahou střídat místo konání schůzek, tedy jednou v zázemí školy a podruhé například u některé rodiny doma. Sjednotit kalendáře všech dohromady nebývá snadné, stejně jako najít vhodné místo, a tak jsou schůzky nejčastěji v lesním zázemí. Další společnou aktivitou jsou pravidelné slavnosti pořádané v zázemí školy. Slavnosti jsou inspirované ročními obdobími a přírodními cykly. Tématy slavností jsou například podzimní rovnodennost a oslava podzimu, dušičky, advent, masopust, vynášení moreny, stavba májky nebo svatojánská noc. Slavností je během roku patnáct a jsou organizované jak pro děti, rodiče a průvodce, tak i pro širší okruh přátel a podporovatelů celé organizace. Některé ze slavností jsou menší a týkají se například jen dětí ze školky nebo školy. Jiné slavnosti jsou naopak veřejné a setkává se zde více lidí najednou. Tyto události jsou doprovázené školní kapelou složenou převážně z průvodců a každý průvodce by si během roku měl vzít na starost organizaci jedné ze slavností. Dalším nástrojem jsou společné brigády, které mají sloužit k zvelebování zázemí. Každý rodič si během pololetí musí odpracovat deset hodin na brigádách nebo finančně přispět tisíci korunou. Brigády se na rozdíl od schůzek a slavností organizují podle toho, co je v zázemí potřeba udělat či opravit. Jedná se tedy například o pravidelné zazimování, které zahrnuje impregnaci teepee nebo vytrhání kořínků a plevele okolo obou jurt. Jindy bylo potřeba přenést latríny na nové místo. Postavil se také nový altán nad pískovištěm nebo se v rámci jarní brigády vybudovaly zmíněné záhony na zeleninu

a bylinky. Rodiče by také měli alespoň jednou za pololetí přispět do programu školy nějakým svým projektem, často v podobě exkurze, výstavy apod.

## **Výuka ve škole**

Většina dětí navštěvuje školu dva až čtyři dny v týdnu. Které dny dítě do školy chodí, si určují rodiče a samotné děti na základě programu ve škole, jejich finančních a organizačních možnostech, ale také podle toho, který průvodce jim vyhovuje. Výuka ve škole se nedrží žádné konkrétní metodiky. Koncepce výuky se také postupně vyvíjí a během doby strávené v kontaktu s lesní školou (přibližně rok a půl) se proměnila od pevnějšího dodržování výukových bloků a témat, až po volnější prolínání témat během školního dne. Ve školním roce 2016/2017 byl koncept výuky rozdělen do šesti epoch, které se dále dělily na několik podtémat, mezi kterými byla vždy zařazená jedna velká civilizace či kultura. Epocha na září se jmenovala Já a můj svět. Podtématy zářijové epochy bylo sžívání se s kolektivem, orientování se na mapě a také Mezopotámie, jako kolébka civilizace. Říjnová epocha se jmenovala Já a moje tělo a podtématy bylo fyzické tělo, energetické tělo a Egypt. Epocha na listopad a prosinec nesla název Já a vesmír spolu s Mayskou civilizací. V lednu a v únoru se probíraly přírodní živly a Řecko. Březen a duben byl věnován přírodě (fauně a floře) s podtématem Indie. Červnová epocha byla zaměřená na téma společnosti, její struktury a na keltskou kulturu.

Výuka pro děti je organizovaná od pondělí do čtvrtka a v pátek bývá pouze jednou za čtrnáct dní. Každý den se o skupinu dětí starají dva až tři průvodci na základě programu konkrétního dne. Ve školním roce 2016/2017 v lesní škole fungoval model, kdy se hlavní průvodce staral o děti přibližně třikrát týdně a zajišťoval určitou kontinuitu programu. Ostatní průvodci ve škole bývají většinou jeden den v týdnu nebo jen část dne, podle toho, na co se každý průvodce zvláště zaměřuje. Zda je ve škole potřeba postava hlavního průvodce bylo častým tématem mezi radou a průvodci. Nakonec se od tohoto modelu v následujícím roce 2017/2018 upustilo. Program však zajišťují vždy dva průvodci na skupinu deseti až patnácti dětí. Jeden zpravidla s dětmi zůstává celý den a druhý průvodce se během dne může změnit podle daného tematického bloku. Průvodci daného dne mohou vymýšlet a organizovat program

společně, nebo jeden z nich program vede a druhý asistuje (tyto role si během dne mohou vyměnit). Každý den je rozdělen do tří bloků po hodině a půl, tedy od devíti do půl jedenácté, od jedenácti do půl jedné, poté je obědová pauza a od půl druhé do tří hodin odpoledne. Témata bloků sloužila jako opěrná struktura a ne vždy se jich průvodci striktně drželi. Záleželo vždy na programu konkrétního průvodce, který mohl volněji proplouvat dnem. Ve školním roce 2016/2017 se hlavní průvodkyně Liška, spolu s jedním asistentem, starala o první dva bloky v pondělí byly věnované epochám. Na třetí odpolední blok přicházel jiný průvodce na “hudebku.” První dva bloky v úterý byly celé věnované “výtvarce”, kterou měl na starosti další průvodce. Třetí blok v úterý odpoledne vedl další průvodce, zaměřující se na floru. Středa je dlouhodobě den, který je věnovaný exkurzím mimo lesní zázemí. První dva bloky ve čtvrtek byly celé organizované v anglickém jazyce a na odpolední blok přicházela učitelka z nedaleké školy na výuku matematiky. První dva bloky v pátek byly opět vyhrazené epochám a také pohybovým hrám. Na odpolední blok přicházela stejná paní učitelka z nedaleké školy, tentokrát na výuku češtiny. Na probírání epoch, které by měly držet pomyslnou kostru výuky během roku tedy v týdnu nezbývalo příliš času a ne vždy bylo snadné udržet kontinuitu celého programu. V běžných základních školách tuto kontinuitu drží třídní učitelka, která zpravidla vyučuje všechny základní předměty, od češtiny a matematiky až po vlastivědu a výtvarnou výchovu.

### **Průvodci a změna autority**

Přibližně šest průvodců je zároveň rodiči, jejichž děti navštěvují lesní školu, školku, nebo absolvovaly obojí a dnes chodí do klasické školy nebo pro ně rodiče vybrali takovou školu, která je otevřená inovativním pedagogickým proudům. Průvodci v lesní škole nemusí mít pedagogické vzdělání. Bývají naopak profesionálové v některé z oblastí, které se věnují mimo lesní komunitu nebo jsou jen zapálení pro nějaké téma. Jsou to zahradníci a botanici, hudebníci a tanečníci, malíři a výtvarníci. Další průvodci, včetně mě, přišli z humanitních oborů jako filosofie a antropologie či mají vystudované dějiny umění nebo religionistiku. Několik průvodkyň však za sebou má pedagogické vzdělání, často zaměřené na práci s handicapovanými či na různé způsoby terapie, jako

jsou arteterapie, aromaterapie, shiatsu, masáže a další. Profesní zaměření průvodců většinou také odpovídá tomu, čemu se věnují i v rámci jejich programu v lesní škole.

V alternativních školách obecně se můžeme setkat s odlišným označením a pochopením postavy dospělého, který má na starosti program pro děti. Nejčastěji se jim říká průvodci či patroni, někdy však klasicky učitelé. Kategorie průvodce se nestala výzkumným tématem přímo a nepodrobovala jsem ji hlubší analýze. Lze však najít určité distinktivní prvky, které ji odlišují od běžných učitelů (které si například vybavuji ze svých školních let), a proti kterým se témata spojená s průvodci často diskurzivně vymezují. Od průvodců často zaznívá, že i oni se učí od dětí, ne jen děti od nich a je zde kladen důraz na tzv. přirozenost a autenticitu. Takto Jinka shrnula obecné nároky kladené na průvodce při našem rozhovoru:

*Jinka: “Hlavní požadavek na průvodce je, aby byl autentický...aby byl sám sebou, aby přinášel to, co je jeho a dokázal to předat dětem... (...) a aby byl kompatibilní v týmu. My všichni, kdo tam pracujeme víme, že je to škola i pro nás...”<sup>12</sup>*

Nároky na průvodce jsou tak postavené na heterotopickém principu. Není to pedagogické vzdělání či praxe v oboru, ale vlastní nastavení pro-komunitu a zapálení pro nějaké téma či řemeslo, které v ekologicky nastaveném prostředí může dětem předávat. Postava průvodce však s sebou přináší další změnu ve vztahu dítěte a dospělého ve školních a vzdělávacích institucích. Je to mocenská změna autority a hierarchie; dospělých i dětí. První znak takové změny je způsob tykání namísto vykání, kdy děti oslovují dospělého jménem, stejně jako on je. Dalším znakem je způsob konverzace mezi nimi. Pokud děti chtějí něco říci nebo se v kteroukoli dobu na něco zeptat, nemusí se hlásit a žádat tak o svolení promluvit. Mluví naopak přímo, často a mnohdy hlasitě. Nezdráhají se nárokovat si své oblíbené místo nebo věc. Vyžadují čas na hraní a stane se, že se dítě odmítne účastnit společného programu, protože mu přestávka nepřišla dostatečně dlouhá (protáhl se například předchozí blok, a tak nezbylo dost času před následujícím blokem). Diskutují o věcech a neustále vyjednávají svou pozici. Výuka tak neprobíhá formou monologu jednoho učitele a následných cvičení, ale spíše formou neustálých interakcí a vzájemných dialogů.

---

<sup>12</sup> Rozhovor s Jinkou (5/2017)

## Komunitní sdružení

Průvodci i rodiče jsou stejně důležitou součástí školy jako děti. Komunitní nastavení vyžaduje, aby rodina i průvodci byli s celou komunitou v souladu a zároveň se do ní, skrze výše zmíněné mechanismy, aktivně zapojovali. Proto je ve školce i škole nastavená dvouměsíční zkušební lhůta, v rámci které si dítě i rodiče mohou rozhodnout a vyzkoušet, jestli se budou chtít připojit. Není to tedy jen dítě, které si zvyká ve školním kolektivu, ale i rodič, který by se s komunitou měl ztotožnit a chtít se v ní nějak angažovat. Není výjimkou, že nový rodič s dětmi ve škole stráví pár dní, aby “nasál atmosféru” a v lesní organizaci se zorientoval. Lesní komunita tím odpovídá nastavení heterotopie, která je otevřená a prostupná, přesto se nejedná o veřejný prostor. Má své vstupní i výstupní podmínky. Postava rodiče je zde v mnohem bližším kontaktu s celou organizací, než tomu bývá v případě běžných státních základních škol. Každý rodič je aktivní v jiné míře. V některých případech jsou aktivní oba rodiče, v jiných případech pouze jeden z nich, častěji matka. Přestože míra angažovanosti rodičů je různá, je zde vytvořen velký prostor pro dialog mezi rodiči a školou (s průvodci i s vedením školy). Mimo všech výše zmíněných mechanismů, jako jsou společné schůzky, brigády, slavnosti apod., se rodiče a průvodci setkávají každý den na nádraží (alespoň ti na nástupní a výstupní stanici). Přestože tento prostor není velký, děje se na každodenní rovině a je běžné, že se rodič odpoledne průvodce zeptá: “*Tak co, co jste dneska dělali?*” Většina aktuálních informací se tak předává přímo a rodiče se se všemi průvodci znají.

Komunita rodičů pro mne na druhé straně byla nejvzdálenější z celé lesní organizace. Teprve jako pravidelný průvodce ve školním roce 2017/2018 jsem si například dokázala přiřadit konkrétního rodiče ke konkrétnímu dítěti a některé jsem začala potkávat častěji než jiné. Jako externí průvodce (ve školním roce 2016/2017, při hlavní části výzkumu) jsem se s nimi potkávala nepravidelně nebo téměř vůbec. Později jsem zjistila, že i krátký (ale pravidelný) čas na nádraží je pro vzájemnou komunikaci stěžejní. Navíc průvodce během dne na nádraží potká další části rodiny: ráno to častěji bývají tátové, odpoledne více mámy nebo například babičky. Obecně jsem však neznala jejich socio-kulturní zázemí. Přestože škola nemá žádné uniformy, samotné

prostředí předurčuje podobný “dresscode” a vybavení stejné pro děti, průvodce a někdy i rodiče: sportovní batohy, nepromokavé boty, dobrá termoska na čaj a vhodná krabička na svačiny. Výběr dobrého vybavení tak patří mezi běžné téma matek, podobně jako domácí porody, se kterými má většina matek v lesní školce a škole nějakou zkušenost. Samotné děti pak někdy přebírají tento diskurz a v některých případech bývají hrdé na to, že se narodily doma.

Lesní školu nelze označit za elitní organizaci ve smyslu soukromé školy s nadstandardními podmínkami a službami. Je zde naopak cítit silné nastavení pro-komunitu a ekologii, které s sebou nese specifické podmínky fungování. Ne každý rodič je schopný a ochotný se takto angažovat ve vzdělávání svých dětí. Na druhé straně škola vytváří prostor pro sdružování rodin s podobnými hodnotami a náhledem, a to nejen na vzdělávání. Dochází tak bezpochyby k homogenizaci školní skupiny, která vykazuje určitý stupeň konformity.

## **Školní osnovy: jiný diskurz**

*„Idea školního „programu“, který by sledoval dítě až do konce jeho vzdělání, a který by zahrnoval rok od roku, měsíc po měsíci cvičení vzrůstající komplexnosti“ (Foucault 2000, s. 233). Heterotopické prostředí lesní školy se staví odlišně k takto lineárně vzestupnému školnímu programu a osnovám. Na jedné straně to je organizace výuky, která je rozvržena jinak (výuky v epochách a cyklech inspirovaných přírodou, věkově smíšená skupina či den organizovaný do bloků), na druhé straně to jsou nároky kladené na děti, kterými se, v rámci sjednocených požadavků na základní vzdělávání, odklání a vytváří si systém vlastní, který kompenzuje to, co ve většinovém systému nenachází. Lesní škola se tak odklání od běžného školního systému svou praxí, stejně jako ideově nebo diskurzivně.*

Příkladem heterotopické podoby “školního programu” je popis Jinky, jak takový den v lesní škole může vypadat. Jednalo se o mou první schůzku průvodců v červnu 2016, kde se také Liška zajímala o pozici hlavní průvodkyně školy na následující školní rok 2016/2017. Jinka Lišce vysvětlovala:

*“Na druhou stranu, nemusíš je za každou cenu nutit do programu. Když jsem je posledně měla já, tak jsme vyráběli bonbóny. Šli jsme se vykoupat do řeky. Pak jsem jim něco vyprávěla, a když jsem po chvílce zjistila, že už zájem opadl, tak jsem to říkala jen těm, které to zajímalo a ostatní si dělali svoje. Nebo jsem holkám dala na vyplnění test kamarádství z časopisu. To je teď velké téma...”*

Ukázkou vymezování se vůči dominantnímu vzdělávacímu diskurzu může být část diskuze na velké schůzce s rodiči, také v začátcích výzkumu. Jednalo je o organizační schůzku průvodců s rodiči, kde se představoval program celého následujícího školního roku 2016/2017. Debata během chvíle sklouzla k tématu organizace domácí výuky a plnění předepsaných osnov:

*“Jak se vlastně doma učíte vy? Mě by to zajímalo...nějaká vaše reflexe, jak to děláte, jestli to nějak organizujete nebo to necháváte úplně být?”* zeptala se jedna maminka.

Zkušenosti rodiče sdíleli různé:

*“My musíme...”* řekla jedna z matek.

*“Já to vlastně neřeším doted’. Týna sama chodí, že se ve škole nic neučí, tak jí pak dávám nějaký úkoly (...) Podle mě se toho doma naučí nejvíc. Mají tam na to prostor a klid”* řekla Jinka a hodně rodičů s ní souhlasilo.

*“U nás to chodí ve vlnách. Tom chtěl v jednu chvíli hrozně dělat matiku. Tak jsem našla toho Hejnýho a on pořád chodil s nějakými příklady až to bylo moc. No a pak ta vlna zase odpadla.”* sdílela zkušenosti jiná maminka.

Debatu nakonec uzavřela Jinka:

*“Ale shodneme se asi na tom, že se nechceme držet osnov, obzvlášť pro prvňáčky. To si někdo vycucal z prstu, co dítě musí umět v šesti letech. Chceme držet ten rámcový vzdělávací program a kompetence, které mají děti získat v těch pěti letech. Na tom se tady asi všichni shodneme...”*

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (RVP ZV) upravuje přehled znalostí, které by se na základních školách měly vyučovat; krok po kroku ve vybraných

oblastech; jinými slovy školní osnovy. “Klíčové kompetence”<sup>13</sup> jsou určitým souhrnem dovedností a hodnot, které by škola měla rozvíjet a děti by si je během základního vzdělání měly osvojit. Tyto kompetence cílí na osobnost dítěte, jeho sociální, komunikační a jiné schopnosti; cílí na jeho “funkčnost” v rámci společnosti a dalším životě po základní škole. RVP stanovuje šest základních oblastí: kompetence k učení, komunikativní, kompetence k řešení problémů, sociální, pracovní a kompetence občanské. V rámci RVP jsou tyto kompetence určitou nadstavbou zaměřenou na jedince, spíše než na metody a osnovy výuky ve škole. Škola by tak, mimo penza znalostí, měla předávat takto nastavené postoje a hodnoty.<sup>14</sup> Příkladem strategie rozvíjení těchto kompetencí v lesní škole může být školní parlament, který například rozvíjí kompetence sociální, komunikativní i kompetence k řešení problémů.

V předchozí diskuzi z organizační schůzky lze pozorovat, že tradiční rozdělení znalostí a dovedností kladených na žáky prvního stupně je přesně tím, proti čemu se výuka v lesní škole vymezuje. Odklání se od předepsaných norem a pomocí ujištění “...shodneme se asi na tom, že se nechceme držet osnov...” vytváří heterotopii v rámci jednoho dominantního diskurzu. Dominantní diskurz však nelze zcela odmítnout, nelze fungovat zcela odděleně, a tak se zde zachovávají alespoň kompetence, které na děti ukládá Rámcový vzdělávací program vypracovaný Ministerstvem školství. Takové nastavení výuky a rozsahu dovedností může fungovat jako juxtapozice dominantnímu vzdělávacímu diskurzu. Dodržování předepsaných osnov je zde přenecháno na zodpovědnosti rodičů. Osvojování těchto kompetencí se obecně hodnotí hůře než je tomu v případě standardního balíčku vědomostí, které se běžně na dětech testují. Rozvíjení kompetencí je dlouhodobý proces, který se neomezuje pouze na základní vzdělávání, ale formuje se v průběhu celého života. Přesto se domnívám, že o co méně je v lesní škole prostoru pro následování standardních osnov (a testování těchto znalostí), o to více zde můžeme najít prostoru a mechanismů, které jsou zaměřené právě

---

<sup>13</sup> Příručka klíčových kompetencí na stránkách Ministerstva školství: <http://www.msmt.cz/file/41216/> nebo zde: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>

<sup>14</sup> O rozvíjení kompetencí také na metodickém portálu: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>



na rozvíjení některých klíčových kompetencí, a to převážně sociálních, komunikativních i kompetencí k řešení problémů.

Výše představené mechanismy jsou příkladem převážně diskurzivního a ideového nastavení heterotopie lesní školy. V praxi se však požadavky kladené na děti mohou různit. Samotné kompetence nejsou do výuky zahrnuté přímo, ale jedná se spíše o výsledek některých mechanismů a strategií výuky, jak v alternativním, tak i v normativním vzdělávání. Obecně se požadavky a předpoklady na základní vzdělání mohou velmi lišit. O to více se různí představy o alternativním vzdělávání, které není nikde ukotvené. Na jedné z pozdějších pravidelných schůzek průvodců s rodiči během školního roku 2016/2017, hlavní průvodkyně Liška vyprávěla, jak se pro inspiraci byla podívat v jiné inovativní škole. Byla fascinovaná, kolik toho v jiné škole děti zvládnou:

*“Diktáty, to bych s nimi chtěla trochu začít. Oni tam prvňáci čtou takhle dlouhý text! A rozumí tomu! To se tady neděje...”* vyprávěla Liška a rukama při tom ukazovala velikost asi půl strany.

*“To úplně nemusí...”* snažila se vysvětlit Jinka.

*“Nám nevadí, že prvňáčci takhle nečtou...My jsme tady právě proto, že nám to nevadí”* řekla jedna z maminek.

*“...kolik toho čtou.. Oni tam fakt dřou češtinu a matiku každý dopoledne. A to to ty děti baví?”* vyjádřila se k jiné škole jedna z členek rady Lenka.

*“No to je otázka...Oni na to najedou, že to tak je...”* odpověděla Liška.

To, co by prvňáčci měli znát a umět v lesní škole není vepsáno do osnov. Naopak se to mění podle koncepce výuky na daný školní rok. Společné je jen to, že znalosti a dovednosti kladené na děti první třídy, které jsou součástí osnov v klasických základních školách, umět nemusí. Nakolik se od toho budou svými znalostmi odlišovat, je do velké míry starostí a zodpovědností rodičů. Lesní škola nemá nástroje ani tendence kontrolovat znalosti mezi dětmi. Stejně tak není snahou vědomosti mezi žáky apriori sjednocovat. Ve věkově smíšené skupině se toho navíc dosahuje hůře než v běžných třídách, které zajišťují podobný věk všech žáků. S rozdílným věkem dětí se naopak pracuje tak, že často dostávají jinak obtížné zadání či jinak dlouhé. Jak přiblížím

v další podkapitole s názvem Věkový rozdíl, k určitému rozdělení podle věku dochází tak jako tak, ačkoli ne na základě předepsaných osnov a nařízení.

### **Hranice svobody a vzájemná očekávání**

Někteří rodiče organizují výuku aktivněji, jiní (jak zaznělo na první velké schůzce s rodiči) čekají až zájem o učení přijde od dítěte a příliš nekontrolují, co již umí a zná. Vzhledem k tomu, že penzum základních znalostí zde není nijak ukotvené, dochází k tomu, že se představy o tom, co by děti měly umět a znát vcelku liší. V některých situacích, kdy ve škole dojde na psaní či počítání, se projeví rozdílná úroveň znalostí dětí. Takové rozdíly však vyniknou až v očích dospělého. Děti v lesní škole je nezaznamenávají tak intenzivně, protože nedochází k jejich pravidelnému srovnávání a hodnocení. Zatímco dospělí, kteří prošli normativním vzděláváním, přibližně vědí, co by dítě, na základě jeho věku, mělo vědět a znát z pohledu dominantního vzdělávacího diskurzu. V určitých chvílích pak dochází k rozčarování, že děti neumí spoustu z toho, co se běžně považuje za “základní”.

*Liška: “Je to jejich [rodičů] zodpovědnost, ale na druhou stranu já sem z toho taková... To vidíš, kterému dítěti se věnují nebo který dítě chodí dny, kdy něco děláme, protože v tom je dál, daleko dál, než ty děti, který na ten den nechodí. Když někdo nechodí na matiku, tak neumí napočítat do deseti a je na konci první třídy a přitom to je chytrý kluk. Jemu by stačilo dvakrát si s nim doma sednout v momentě, kdy by ho to třeba zajímalo a šlo by to. To je další věc, která mě tady právě chybí a vadí a to jsem chtěla do příštího roku řešit.”*

Takové bylo rozčarování hlavní průvodkyně Lišky, která se v prostředí lesní školy pohybovala prvním rokem a neměla předchozí zkušenost s alternativním vzděláváním. Jako hlavní průvodkyně s dětmi trávila nejvíce času, tři až čtyři dny v týdnu. Měla tak dobrý přehled o rozdílné úrovni znalostí všech dětí. Během mého prvního dne v lesní škole v květnu 2016 jsem podobné rozčarování zažila také. Jednalo se o mou první návštěvu lesní školy a první postřehy, jak je popsáno v úvodu práce. Měla jsem připravenou jednoduchou výrobu domácí kosmetiky. Do školy ten den dorazily jen tři děti, Johanka, Jíra a Týna. Po obědě, když jsem měli výrobu za sebou,

průvodce David navrhnul, že by si děti měly do svých pracovních sešitů zapsat recept a postup výroby, „*abysme si procvičili psaní*”.

*Každé ze tří dětí bylo na jiné úrovni, převedeno na stupně v klasické ZŠ. Jíra byl na úrovni první nebo druhé třídy, Johanka třetí a Týna čtvrté nebo páté. Tomu odpovídala i jejich zručnost při psaní. Přesto mě překvapilo, že Johanka v podstatě neodděluje jednotlivá slova a vše píše do jedné dlouhé věty. Jíra pak měl každé písmenko jiné a bylo těžké rozeznat, co je co.*

(Terénní deník 5/2016)

V obou případech, Lišky i mém vlastním, dochází k tomu, že poměříme rozdíl ve znalostech dětí na základě pojmů, kategorií, myšlení a vlastních zkušeností z normativního vzdělávání v rámci dominantního vzdělávacího diskurzu. Právě jazykem tohoto diskurzu nahlížíme i na odlišné formy vzdělávání, přestože tyto kategorie nemusí mít v jiném světě žádnou praktickou ani teoretickou podstatu, jak tvrdí Pattison (2015). Obě dvě zde zcela automaticky přirovnáváme věk a úroveň znalostí dětí k danému stupni základní školy spolu s tím, co očekáváme, že děti mají umět. Po této zkušenosti, mě jejich rozdílná úroveň znalostí více nepřekvapovala a, jak jsem si zpětně uvědomila, nekriticky jsem ji přijala jako běžnou součást školy.

Odlišná očekávání také přichází ve chvílích, kdy dojde na požadavky rodičů. Rodiče zpravidla počítají s rozdílnou úrovní znalostí dětí, avšak míra zapojení dětí do společného programu je častou otázkou kladenou na průvodce. Ve chvíli, kdy se dítě zcela odmítne programu účastnit, není v pravomoci průvodce jej nějakým způsobem přímo donutit, přestože jeho neúčast nemusí být úplně vždy žádoucí. Může se jednat o více dětí najednou, kteří spolu chtějí dělat něco jiného (chtějí jít do lesa, hrát fotbal nebo jednoduše chtějí být jinde). Někdy tak bývá lákavější věnovat se jiným věcem, jako v jakékoli jiné škole, avšak s tím rozdílem, že v lesní škole o svém zapojení do programu děti mohou vyjednávat, diskutovat nebo se jednoduše nezapojovat. Program každého průvodce je navíc odlišný a každý průvodce vyžaduje od skupiny jiné zapojení. Někdo požaduje plnou účast a dokončení úkolu, jinému průvodci nevádí, že se neúčastní všichni nebo že se někdo v průběhu bloku začne věnovat jiné aktivitě, ba dokonce odejde jinam. Hranice mezi úplnou volností, domlouváním, motivováním a

nucením někdy bývá velmi tenká a je v podstatě neustále vyjednávaná; na různých úrovních a mezi různými aktéry. Mezi průvodci a dětmi se tak děje přímo, na každodenní rovině. Rodiče vedle toho přináší své představy a požadavky nepřímo, v průběhu rodičovských schůzek s průvodci.

Na nedávné schůzce s rodiči se opět otevřelo téma hranice této volnosti a svobody. Schůzka se poprvé konala u rodičů jednoho z chlapců. Díky dalším pracovním povinnostem jsem dorazila s hodinovým zpožděním. Zjistila jsem však, že jsem mimo Jinky jediný průvodce, který na tuto schůzku přišel, ačkoli sama jsem z časových důvodů nemohla dorazit na předchozí schůzku, pořádanou v zázemí školy, které se účastnila většina ostatních průvodců.

*Atmosféra v rozlehlém bytě na Letné byla uvolněná. Jana, která měla na starosti zápis ze schůzky, mi hned po příchodu nabídla víno a dýňovou polívku. Chvilku jsem se rozkoukávala a poslouchala Jinku, jak vypráví svoje dojmy a postřehy ze školního života. Popravdě jsem prvních pár minut ani nevěděla, jakých rodičů to je byt. Bylo jich dnes hodně. Z průvodců a rady tam seděla jediná Jinka, dnes i se svým mužem, který měl také na starosti jeden ze školních bloků. Po chvilce jsem si dala polívku a bílé víno. Jinka mi však během pár chvil dala slovo, abych se ke škole vyjádřila. Čekala na to asi i většina rodičů. Byla jsem tam jediná z průvodců mimo Jinky, a pro mnoho rodičů jsem také byla průvodkyně nová. Zpočátku jsem nevěděla na co navázat ani kde začít, a tak jsem se zeptala rodičů, jestli je samotné něco zajímavá. Jana však řekla, ať řeknu své dojmy, jak to na mě celé působí. Řekla jsem, že i pro mě je to velká škola. Že je skvělé pozorovat skupinu, ve které je každý úplně jiný a zároveň náročné vymyslet program, který bude sedět celé skupině. Někdo si se zadanou aktivitou poradí příliš rychle, někdo je z ní nadšený, někoho nezajímá a někdo s ní naopak potřebuje pomoc. V jiném případě si kluci kreslí na papíry nebo jdou hrát ven fotbal. (...) Po chvilce se Méda, maminka nového chlapečka Rika, zeptala, jak je to s tím fotbalem; nakolik teda kluci můžou odejít hrát fotbal a nakolik se musí zapojovat do společného programu. O fotbale totiž doma slyší ze všeho nejčastěji. Jedna z maminek nadlehčeně prohodila, že se to téma otevírá na každé schůzce. Řekla jsem, že z mého pohledu se děti odchází věnovat něčemu jinému ve chvíli, kdy mají většinu z daného programu za sebou. Kluci se zpravidla ke konci bloku ptají, zda můžou jít ven na fotbal. (...) Méda nakonec řekla, že*

*je pro, abysme klidně byli ráznější v nastavování hranic a nenechali Rika hrát fotbal pořád. Během dalšího povídání v průběhu večera Méda řekla, že někdy Rikovi pohrozí, že ho pošle do normální školy a další dvě matky se smíchem přiznaly, že to občas také udělají. Zbytek večera, kdy zůstala menší část rodičů se nesl v duchu nadcházejících voleb a domácích porodů, které jsou kromě hranic svobody ve škole dalším častým tématem mezi ženami.*

(terénní deník; schůzka průvodců 10/2017).

Míra toho, nakolik by průvodci měli být benevolentní k dětem se různí v preferencích každého rodiče. S opačným přístupem, než jaký měla Méda na schůzce, jsem se setkala hned v následujícím týdnu ve škole, kam se přijela podívat Libuška, nová maminka, která zvažovala, zda svého syna do školy přihlásí. O její návštěvě jsem dopředu nevěděla. A tak, když jsem přijela na odpolední blok do lesního zázemí, překvapila mě dospělá osoba v jurtě v čase, kdy všichni ostatní trávili přestávku venku. Představily jsme se a daly jsme se do řeči. Libuška se mě během prvních pár minut zeptala, kolik tady děti mají volného času na hraní, a jestli se musí účastnit společného programu. Začala jsem vysvětlovat, že děti mají mezi každým blokem půl hodinovou přestávku, během které se můžou nasvačit, hrát fotbal, jít do lesa a dělat téměř cokoli, co je napadne. Děti si také často blok zkrátí, když je většina programu za nimi. Na druhou stranu se každý blok zpravidla začíná společně a nestává se, že by se ho odmítlo účastnit hodně dětí najednou. Snažila jsem se tak Libušce přiblížit téma, na které naráží většina dospělých v tomto prostředí. Libuška však fungování lesní školy už znala. Do školy se se synem Wincem přijela podívat už poněkolikáté. Přiznala, že jí připadá, že tady děti mají volného času během dne málo. Ráda by našla školu, kde volná hra bude hlavní náplní a společný organizovaný program bude jen dobrovolná, volitelná aktivita, které se děti účastnit můžou, ale nemusí. Shodly jsme se, že takto svobodných škol je v České republice málo a lesní škola není svobodnou školou v plném rozsahu. Když jsem s Libuškou sdílela názor Médy, z předchozích rodičovských schůzek, připustila, že co rodič, to jiné nastavení hranic a požadavky. A tedy jiná očekávání na to, co se ve škole bude dít.

## Věkový rozdíl

*“Nejlepší je to pro ty nejmenší. Školka a možná ten první stupeň. Pak už by měli jít do světa<sup>15</sup>.”*

K určitému rozdělení podle věku v lesní škole dochází, přestože tomu koncepcí výuky přímo neodpovídá; není odstupňovaná dle náročnosti a komplexity znalostí dětí podobného věku. V každodenním programu se rozdílný věk dětí projeví nejčastěji délkou a mírou zájmu o společný program nebo i rychlostí rozluštění a zpracování různých zadání. Jsou to pak často rodiče a průvodci, kteří rozdílný věk dětí tematizují. Starší děti se projevují většími nároky na to, co se bude dít a vyžadují komplexnější program. Lesní škola funguje jen pro první stupeň, a tak děti musí dříve či později přejít na jinou školu. Stává se, že rozhodnutí změnit školu přijde od samotného dítěte. V takových případech může zaznít, že dítě chce na *normální školu*. Obecně témata spojená s náročností programu a požadavky starších dětí jsou, podobně jako předešlá témata rozdílných očekávání a *hranic svobody*, otevírána na pravidelných schůzkách průvodců nebo schůzkách s rodiči, které se konají každý měsíc.

Liška: *“Tu matiku taky na příští rok budeme muset...”*

Edita: *“To byl požadavek hlavně těch starších, který už tady vlastně nejsou. Pořád chtějí normální učitelku z klasický školy. Chtějí mít tu matiku a češtinu.”*

(Schůzka průvodců s rodiči 3/2017)

Jedním z výsledků podobných debat a snah zacílit výuku i pro starší děti jsou již dříve zmíněné Mapy učebního postupu (MUP) od společnosti Scio, které má lesní škola k dispozici. Nicméně, stejně jako dodržování osnov a učebních plánů daných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy, je i tato aktivita převážně mimoškolní a záleží tedy na nastavení domácí výuky každého dítěte.

V lesní škole je pravidlem, že děti odchází na jiné školy mezi devátým a jedenáctým rokem, tedy mezi třetí a pátou třídou,. Rozhodnutí odejít na jinou školu často vychází od samotných dětí, jako tomu bylo v případě Týny, se kterou jsem se seznámila na konci školního roku 2015/2016. Týna je dcerou jedné ze zakladatelek

---

<sup>15</sup> Průvodce David při mé první návštěvě školy v květnu 2016 (Terénní deník 5/2016)

lesní školky a školy, a tak se v tomto prostředí pohybovala již od začátku. Hned při našem prvním setkání Týna všem předkládala, že už chce na *normální školu*. Na následující školní rok 2016/2017 skutečně přešla do jiné školy. O důvodech jejího odchodu z lesní školy jsme se, mimo jiné, bavily během naše rozhovoru v dubnu 2017.

Týna (...o lesní škole): *“...matiku a češtinu jsme tam měli, protože jsme tam měli dobrou učitelku tu první a druhou třídu. Potom tam přišel další učitel, který nám dal úplnou volnost, takže jsme s ním byli takový nespokojený. A potom, když tam přišel další učitel, tak toho jsem zrovna úplně nemusela. (...) Úplně mě přestaly bavit ty výlety, protože jsem toho měla dost od dětství a on nás furt někam tahal, takže mě to nebavilo.”*

Výzkumnice: *“No a potom ses rozhodla, že chceš na normální školu?”*

Týna: *“ To jsem se rozhodla, protože ten poslední rok jsme se přestěhovali do jurty a ten učitel, co tady byl...jsem prostě nesnášela toho učitele, už se mi to tam nelíbilo a začaly tam chodit hodně malý děti, odešla moje kamarádka a všichni byli o rok nebo o dva roky mladší.”*

[...]

Výzkumnice (...o nové škole, kam Týna přestoupila): *“Ale ty říkáš, že to stejně není normální škola...?”*

Týna: *“No není to úplně normální škola v tom, že tam nemáme známky, ani poznámky ani tak. Že máme jednou za půl roku slovní hodnocení.”*

Podobnou zkušenost sdílela Edita, další ze zakladatelek lesní školky a školy. Její syn Ignác, který byl v lesní komunitě také od začátku, se po čtyřech letech rozhodl přejít na jinou školu. Ignác si však, na rozdíl od Týny, zvolil skutečně *normální školu*:

*“Já jsem ho protáhla po všech školách, chtěla jsem mu dopřát to nejlepší. A on mi pak říkal, že už nechce slyšet slovo projekt, že se chce normálně učit, že chce ty diktáty a známky. A nakonec si vlastně vybral to, čím jsem ho vždycky strašila. Vybral si školu, která je hned vedle domu a je z toho nadšenější. Samozřejmě jsem hrozně ráda, že tady byl ty první čtyři roky. Kdyby tam nastoupil dřív, tak ho to semele.”*

(Schůzka průvodců s rodiči 3/2017)

Věk tedy v lesní škole nerozděluje děti podle úrovně znalostí, jako tomu je v běžných státních školách, ale podle toho, čemu sami chtějí věnovat pozornost a čas. Věkový rozdíl by se v této smíšené školní skupině dal pozorovat i na délce a ochotě se zapojit do společného programu (nejmladší děti bývají méně soustředěné, starší naopak uvítají bohatší i složitější program). Podobně zajímavé však je, že mladší děti o přestupu na jinou školu nehovoří, zato ti starší mnohdy už chtějí „*jít do světa*“, jak to vystihl průvodce David v úvodu. Případ Ignáce a Týny ukazuje starší školáky (kolem jedenácti let), kteří se v prostředí této komunity pohybovali celý svůj život, a pro které malá jurta začala být skutečně malá.

## Hodnocení a zkoušky

Zkouška je „*normalizující pohled, dohled, jenž dovoluje klasifikovat, třídit a trestat*“ (Foucault 200, s. 262). Škola se stala „*aparátem nepřetržité zkoušky, [jde o] nepřetržité srovnávání každého s každým...*“ (Ibid., s. 264). Zkouška je výměníkem vědění a garantuje přechod poznatků od učitele k žákovi. Zkouška je manifestem, technikou moci, která zachycuje své subjekty do mechanismu objektivace (Ibid., s. 265 - 266).<sup>16</sup>

Podobně, jako jiné stránky výuky v lesní škole, jsou i procesy hodnocení a zkoušky postaveny do heterotopické podoby. Ani jedno zde v pravém smyslu neprobíhá. Jedinou formou žákovské evaluace je portfoliové přezkoušení, které v lesní škole probíhá každý půl rok. Účastnila jsem se pololetního přezkoušení v prosinci 2016. Běžně se ho však žádní průvodci neúčastní, pokud se nejedná zároveň o rodiče školáka. Do školy přijely tři metodičky z jiné spřízněné školy, která podporuje individuální (domácí) výuku a tento typ portfoliového přezkoušení, a ve které jsou děti z lesní školy oficiálně zapsané. Děti a hlavní průvodci na začátku uvítaly metodičky společnou písničkou. Poté všichni, kromě metodiček a třech dětí spolu se svým rodičem, odešli do velké jurty. Dítě s rodičem, kteří přezkoušení absolvovali, poté poslali z velké jurty do

---

<sup>16</sup> Školský zákon stanovuje pro individuální výuku přezkoušení každého půl roku z příslušného učiva (které v zákoně není nijak specifikováno) ve škole, do níž byl žák zapsán (§ 41). Způsob, průběh a schvalování individuálního vzdělávání dítěte jsou uloženy řediteli školy (Ibid.).



malé nový pár. Mohla jsem zůstat a účastnit se přezkoušení jako pozorovatel. Seděla jsem na malé lavici u okna na vnějším obvodu jurty, blíže k jedné z metodiček.

K metodičce si každé dítě doneslo svůj velký školní sešit, do kterého si děti zaznamenávají různé školní projekty, výkresy, zápisy či výpočty. Objevují se v nich například i zápisy z různých chemických pokusů nebo recept z naší výroby kosmetiky. Sešit je tedy obdobou (či podobou) takového portfolia, které shrnuje dosavadní výstupy každého dítěte. Někteří rodiče donesli i několik výtvorů či výkresů z domova. Některé děti byly aktivnější a samy metodičkám ukazovaly obrázky a poznámky ze školy:

*Evička se přebírá mezi svými papíry a ukazuje je metodičce. Narazí na text písně, kterou celou metodičce zazpívá, poté papír s textem odloží a pokračuje dál.*

(Terénní deník 12/2016)

Evička přezkoušení znala z předchozího roku, znala se s metodičkou a nebyla z přezkoušení nervózní. V jiných případech se děti styděly, převážně ty mladší, pro které bylo přezkoušení nové a z počátku s metodičkou příliš nekomunikovaly.

Metodička: *“Ty nevíš, jak takové přezkoušení vypadá, vid’. Tak já ti to povím. Ty mi tady můžeš ukázat cokoli jste dělali v jakémkoli pořadí chceš.”*

Chlapec byl však stále ostýchavý, a tak s metodičkou komunikovala převážně jeho matka.

Matka: *“Můžu mluvit za tebe? ...Měl strach číst a psát, ale už to překonal.”*

[...]

Metodička: *“Ty píšeš psacím?”*

Matka: *“Nepíše, ale projevil zájem, tak jsme koupili písanku.”*

Metodička: *“Takže můžeme napsat, že začíná s psacím?”*

Metodička poté chlapce vyzkoušela, jestli zná několik málo písmen.

Metodička: *“Tak to mi úplně stačilo. ...Jakmile pozná písmena, tak je jedno jestli čte rychle nebo pomalu.”*

Metodičky se zajímaly o pracovní sešit ze školy stejně jako aktivity, které dítě dělá doma. Fakt, že se přezkoušení účastní i matka, z ní také dělá předmět zkoušky. Vzhledem k tomu, že se škola pohybuje na poli domácího vzdělávání (a také komunitního), leží hlavní odpovědnost za nabití znalostí dětí na jejich rodičích.

Metodička: *Kolik dní v týdnu chodíš?*

Chlapec: *“Čtyři.”*

Metodička: *“A co třeba děláte ten pátek nebo volný den?”*

Matka: *“Zatím to máme tak volně. Někdy tu matiku. Češtinu jsme ještě nezačali.”*

Metodička: *“A máte něco z domova nebo jen ten školní sešit?”*

Matka: *“To nemáme.”*

Metodička (zeptala se současně matky i dítěte): *“A co má rád za stavebnice? Co doma děláš?”*

Matka: *“Lego a hlavně ty sporty.”*

Výsledek přezkoušení měl často podobu nějakého doporučení ze strany metodiček.

Matka: *“A s čím bysme měli začít?”*

Metodička: *“No vybrala bych si písanku. Vyberte si písmo, jestli vázaný psací nebo comenia script. Jděte tam spolu a vyberte to, co vás osloví. Spíš ať se to líbí jemu. Nebo si stáhněte nějaké pracovní listy z internetu a nebudete mít písanku. Ale v zásadě je to jedno.”*

Výstupem každého přezkoušení byla polostrukturovaná zpráva na jednu stranu papíru, kterou vyplňovala metodička. Mnoho výstupů však bylo neformálních a mělo podobu nějakého ujištění směřovaného od metodičky k matce. Smyslem přezkoušení tak nebylo jen zjistit, jak na tom dítě je v různých oblastech dovedností a znalostí nebo jaké má mimoškolní aktivity. Matky běžně sdílely své nejistoty a dojmy ohledně vývoje a směřování dítěte.

Matka: *“Myslím, že udělal pokrok i v té sociální oblasti. Myslela jsem si, že bude mít odklad. Třeba před půl rokem u zápisu ještě koukal do země a nepromluvil. Báł se třeba oslovit cizí lidi. Mě přijde, že ho ty kamarádi táhnou dopředu.”*

Metodička, ke které jsme seděla blíže, pak několika rodičům v průběhu přezkoušení řekla velmi podobné ujištění:

*“To vůbec neřešte. Na to má ještě čas. To se usadí. A teprve, když se to neusadí, tak to můžete začít řešit. Ten vývoj jde nerovnoměrně.”*

Nebo také:

*“On je vážně takový malý technik. Nemůže být zaměřený na všechno. [...] Vždyť ho nemusí zajímat všechno!”*

Na příkladu přezkoušení v lesní škole lze pozorovat, jak se předmět zkoušky rozšířil a je zde poměrně fluidní. Je to rodič s dítětem jako aktivní jednotka přezkoušení. Stejně tak, je to i instituce lesní školy, která na jedné straně takové vzdělání zaštiťuje, na druhé straně potřebuje expertní vědění z vnějšku, které její praxi legitimizuje a dokáže ji komunikovat s dominantním vzdělávacím diskurzem. V tomto případě zkouška nezajišťuje přechod poznatků pouze od učitele k žákovi, jak deklaruje Foucault (2000) v prostředí klasických škol, ale také k rodiči, a to v podobě doporučených postupů, metod nebo ujištění pro rodiče a v neposlední řadě pochvaly pro děti.

Metodička: *“Tak já myslím, že to tady sepíšeme a mezitím si povíme zbytek. To, co si tady ukázal, bylo moc pěkný, moc hezky kreslíš. [...] Obdivuju tvůj zájem o ty animace.”*

Portfolia a jejich prezentace mohou nabývat různých forem. Tato forma hodnocení a evaluace je podle autorů (Häcker, citováno z Kaščák & Pupala 2012) nástrojem neoliberální socializace, který se dostal i do prostředí současných škol. Portfolia umožňují komplexnější pohled na každého jedince zvláště, odkrývají jeho dlouhodobé zájmy a výkony. Běžné zkoušky a testy ukazují pouze segmentární a ohraničený úsek znalostí, které navíc často bývají pasivní. Portfolia a jejich prezentace naopak vyžadují aktivní zapojení jedince, který je sestavuje, prezentuje a sám se účastní

hodnocení. Portfolium je konečným výstupem dlouhodobé snahy a vývoje jedince. Spojuje v sobě techniky sebe prezentace, reflexe, pokroku, sebeevaluační i sebedisciplinace a odkrývá tyto procesy širšímu okruhu lidí (učitelům, metodikům i rodičům).

Mimo této formy portfoliového přezkoušení dvakrát za školní rok, lesní škola na děti neaplikuje žádné hodnocení. Nejenže na to škola nemá vyvinuté metody a nástroje, ale jedná se o jednu z priorit školy, která jde zcela proti metodám v klasických školách; tedy nehodnotit a nepodněcovat mezi dětmi soutěživost. Tyto snahy či ideje by měly být součástí každodenní výuky a v situaci, kdy je některý průvodce poruší, může na takové jednání být upozorněn. Stalo se to nové hlavní průvodkyni Lišce, která byla na jedné schůzce průvodců s rodiči upozorněna, že při komunikaci s dětmi používá věty jako *“Tak děti, kdo u mně bude první!”* nebo *“Teda, tys ten výkres odfláknul a už běžíš hrát fotbal!”* Následně po schůzce, Jinka rozeslala v hromadném emailu různé články a videa o tématu soutěživosti ve školách a alternativním vzdělávání obecněji.

Liška však téma soutěživosti během mého pobytu v lesní škole zmínila vícekrát. Když jsem se jí na to zpětně ptala, reflektovala své zkušenosti následovně:

*“...Aspoň mě donutili, za což jsem moc ráda, si dávat pozor, jak jsem vlastně nastavená, v té společnosti. Že skutečně někdy, ač já to vůbec nějak nemyslím, tak na ty děti to tak může působit. (...) Jako super, že to takhle pojmenovali a já si na to teď dávám bacha a v těch dětem se to snažím fakt nepodporovat. (...) Obecně bylo jasné, že se neznámkuje, ale i v těch slovech, všechno si to zvědomit, co vlastně říkám.”*

Téma hodnocení pak Liška nejvíce zmiňovala v souvislosti s výtvarným blokem:

*“...těm dětem nepředkládáš, takhle děti, takhle to má vypadat, dneska tady malujeme ovoce. Neomezuješ jim to vnímání světa. Ale prostě co chcete malovat, malujte si co chcete, všechno je v pořádku. To je strašně osvobozující. A to se mi moc líbí. (...) Mám spolubydlící, učitelku, tak jsem o tom s ní mluvila a ona se teď snaží některý ty věci aplikovat. A sama si je uvědomuje a sama mi říkala: hele ty děti na mě strašně žárlí, že já umím tak pěkně malovat a oni ne a furt mi to říkají, a úplně je to demotivuje. Prostě*

*tím, že ten průvodce tam nikdy nepřijde a neřekne, tak dneska bysme mohli dělat... něco takového. Na jednu stranu mě to chybí, ale na druhou stranu si zase říkám, že v těchto věcech je to skvělý. Ty děti se nemají s čím srovnat...ale pak zas někdy chybí ta motivace. A to si myslím, a to se bohužel nepodařilo, že jsou důležitý oba dva pohledy. To si myslím, že má být nějak ruku v ruce...jak ta volnost, tak i to, že tě někdy něco vyhecuje.”*

Další princip, který se odvíjí od takto nastavené koncepce výuky, je ten, že se škola nesnaží systematicky zjišťovat, jak na tom děti se svými dosavadními znalostmi jsou. Jejím cílem, mimo nehodnocení, nezkoušení a nepodporování soutěživosti, není tyto znalosti mezi dětmi sjednocovat, jak to vyžaduje dominantní vzdělávací diskurz.

*Liška: “Já bych ráda na příští rok, abych se mohla podívat, jak na tom jsou v češtině a matice. Pak zjišťuji, že někdo neumí spočítat dva plus dva a je to škoda.”*

*Lenka: “Hele a neměli by si tohle hlídat spíš rodiče? Jestli ty si nebereš víc starostí...”*

*Liška: “Některý rodiče sem posílají ty děti, aby si užili kolektivu, některý to chtěj.”*

(Schůzka průvodců 3/2017)

Metody a strategie hodnocení dětí se v lesní škole zcela vymykají normativnímu pohledu na základní vzdělávání. To, co bývá neoddělitelnou součástí procesu učení (testování, známkování, hodnocení atd.) je zde naopak nahlíženo jako nežádoucí, jak pro jedince, tak i pro celý kolektiv. Hodnocení zároveň není v kompetenci učitele či průvodce, ale v rukou třetí strany. Namísto průběžného a segmentárního hodnocení (v podobě testů z jednotlivých předmětů) zde funguje komplexnější systém evaluace (v podobě portfolií), ve kterém je zahrnuto více aktérů. Předmět hodnocení se tak rozšiřuje na dítě, jeho rodiče i na instituci vzdělání. Portfolia také více odpovídají současným požadavkům neoliberální společnosti. Je to nástroj, který aktivně zapojuje dítě do procesu evaluace, sebereprezentace a sebereflexe. Je to nástroj mnohem jemnější sociální (sebe)disciplinace namísto vnější nátlakové autority.

## Prostor a (ne)dobrovolná participace

Výzkumnice: *“Mě přijde, že ty děti je tady těžší zaujmout.”*

Liška: *“No to je, protože oni nemusí.”<sup>17</sup>*

Projevy disciplinární moci klasických státních škol lze pozorovat na podobném, analogickém rozvržení prostoru a pravidel, které se k němu váží. Například samostatná jídelna nebo stoly vyhraněné pro učitele, odděleně od dětí. Tak to bylo na všech školách, které jsem v dětství navštěvovala. Se spolužáky dodnes vzpomínáme na naši třídní učitelku na základní škole, která u vstupu do jídelny často kontrolovala, zda jsme přezutí nebo jdeme na oběd ve venkovní obuvi. Případalo nám to nepraktické, a taky neférové. Jídelna byla v přízemí a své skříňky jsme, jako žáci druhého stupně, měli ve druhém patře. Nechtělo se nám po obědě vracet nahoru, a tak jsme se vždy snažili do jídelny proklouznout již přezutí. Naše třídní učitelka pravidelně u vchodu do jídelny vybírala žákovské knížky všem nepřezutým žákům, avšak sama tam stála ve venkovních botách. Přes pocíťovanou nespravedlnost jsme se nikdy neodvážili ohradit. Podobné to bylo ráno při příchodu do školy. U vstupu do budovy stála každý den učitelka, který dávala poznámky všem, kteří dorazili později než za pět minut osm, přestože výuka začínala v osm hodin. V budově školy jsme museli být pět minut před výukou, bez výjimky.

Jasná kodifikace prostoru spolu s trvalým dohledem nad rozmístěním, časovým řádem i chováním. A sankce za porušení či vybočení. Taková je opakující se zkušenost z klasických základních škol. Nejsou to tedy jen zkoušky a hodnocení, které jsou vlastní základním školám. V první řadě to je prostor a možnosti pohybu v něm, který utváří disciplinační aparát škol. Podobně, avšak heterotopicky, lze přemýšlet o prostoru a možnostech pohybu v inovativních školách. Všechny tři školy, které jsem v začátcích výzkumu navštívila, se vyznačovaly všeobecnou volností pohybu. Byla to pro mne první a nejvýraznější součást výuky při vstupu inovativních škol. Jedná se o aspekt, který není vepsán do kurikul, není stanoven a nikdy se o něm nemluví napřímo. Je to nevyřčené pravidlo, se kterým různé školy a různí průvodci/učitelé nakládají odlišně.

---

<sup>17</sup> Rozhovor s Liškou (5/2017)

Samotný pohyb dětí při výuce většinou není problematizován jako takový. Je to něco daného. Často tedy není důležité, kde a jak se dítě pohybuje, ale nakolik se tím odklání od výuky a jak s ním vyjednávat, aby se do výuky zapojilo nebo udrželo pozornost. Ve chvíli, kdy se dětem umožní volný pohyb, poruší se tím velká část pravidel a technik disciplinace, jak byly představeny dříve. To, co platí v klasických základních školách, zde nelze uplatňovat. Samotný fakt, že dítě nemusí sedět v lavici, porušuje principy lokalizace jedince, jeho pohyb není kontrolován, jeho chování se tím stává nepředvídatelné a hůře směřovatelné. Volný pohyb dětí na sebe nabaluje další aspekty výuky v inovativních školách, které jdou heterotopicky proti disciplíně klasických základních škol. Volnost pohybu dětem dává i volnost v tom, čemu budou věnovat svou pozornost. Pokud děti nemusí pozorně sedět, nemusí ani pozorně poslouchat a věnovat se společnému programu. S takovým chováním jsem se setkala ve všech třech školách, přestože bylo vždy situační a byla mu přiřazována různá důležitost. Není však pravidlem, že dítě, které se během výuky pohybuje, také neposlouchá nebo se nezapojuje do programu. Nepřetržitý pohyb lidí, věcí a někdy i zvířat je naopak trvalou součástí výuky, i když nabývá různých podob. Na různých situacích přiblížím, jak prostředí školy a nastavení výuky vedou k různým projevům této svobody pohybu.

V jedné z dřívějších inovativních škol (v “elitní škole”; blíže popsané v podkapitole Vstup do terénu a výběr případu) jsem se zúčastnila hodiny angličtiny s rodilou mluvčí. I zde bylo nutné počítat s volným pohybem dětí. Nízké pracovní stolky měly ke klasickým lavicím daleko:

*Původní kroužek dětí se postupně rozpadl. Tři kluci vylezli na vyvýšený parapet u okna a Tom se schoval do kouta mezi futrál od kytary a lavičku. Pouze tři dívky zůstaly sedět u Emily. Té prostorová rozprostřenost dětí příliš nevadila. Ukazovala jednotlivé obrázky, doslova křičela jejich názvy a vyžadovala jejich opakování po každém zvlášť. Nakonec se jí tak podařilo zapojit i kluky nahoře na parapetu. Kluci se mezitím pošťuchovali, slézali a zase vylézali zpět. Tom v koutě chvíli skládal rubikovku, pak vystříhoval ruce z papíru. Zapojovat se nechtěl. Svoji energičností, vyžadováním odpovědí a mnoha prosbami o klid a utišení si Emily přeci jen získala jejich pozornost, i*

*když ne konstantní a nehybnou.*

(Terénní deník 5/2016)

Byla to opět svoboda pohybu, která nutila učitele či průvodce, aby ji nějakým způsobem brali během výuky na vědomí a pracovali s ní. A také to byl prostor, který nikdy nesměřoval k přesné lokalizaci a usazení jedince. V těchto školách často nenajdeme katedru nebo učitelský stůl a tabule není tím nejdominantnějším prvkem třídy, pokud je vůbec její součástí. Nejvýraznější je však absence klasických lavic. Děti zde nemají svou vlastní lavici a často nízké pracovní stolky představují spíše krátkodobé místo pobytu.

V lesní škole tomu není jinak. Kruhový obvod jurty se dvěma sloupy uprostřed může navozovat pocit určité nepřehlednosti prostoru. Prostor jurty je navíc, oproti “kamenným třídám,” tak malý, že přeskupování se a různé aktivity dětí uvnitř mohou působit o to více chaoticky. Jako příklad zde uvedu průběh jednoho odpoledního bloku, který byl věnovaný floře a místy přecházel do přírodopisu a jiných oblastí.

Byl květen 2017. Přijela jsem do lesní školy dříve, kdy akorát končila výtvarka. Jurta měla všechna okna otevřená a několik výkresů se sušilo venku na sluníčku. Děti, psi i průvodci posedávali a pobíhali venku a krátili si čas při čekání na oběd. Po obědě jsem si s průvodcem Ivanem prohlížela původní záhon, který rozryli kanci a ochutnávali jsme bylinky, které v záhonu zbyly. Mytí misek a lžic od oběda se ujmuly Laura s Evičkou. Prý je to baví, a tak v poslední době myjí nádobí po všech ze školy. “*A taky si tím trochu upláci kluky*” vysvětlovala mi průvodkyně Liška, když jsem se podívala nad tím, že si každý nemyje vlastní misku. Po chvíli za Ivanem přišel jeden z chlapců a zeptal se: “*Už budeme začínat?*” “*No asi bysme měli, ať něco uděláme*” odpověděl Ivan.

“*VŠICHNI DO JURTY, AŤ MŮŽEME ZAČÍT!*” začala Liška s Ivanem svolávat děti dovnitř.

Před začátkem odpoledního bloku, kdy většina dětí už byla v jurtě, řešil Ivan s Eliškou, jednou z nejstarších dívek ve škole, co z malé tabule už může smazat. Pak ale nastalo hledání a následný souboj o houbu na tabuli. Souboje se postupně zúčastnilo



několik dětí spolu s Ivanem. Houba následně zmizela (Eliška ji schovala) a Ivan smazal tabuli vlastním kapesníkem, který měl v kapse. Teprve poté začal s vlastním výkladem. Tématem tohoto bloku byla symetrie, kterou Ivan ukazoval na různých květech, které kreslil na malou tabuli. Po chvíli dorazila také Evička s Laurou z mytí nádobí, donesly čisté misky a hned zase odešly.

*Děti je dneska 11. Eliška ukazuje na tabuli nohou. Občas se po Ivanovi někdo plazí. Dva kluci kreslí, další dva jedí svačinu. Někdo teď odešel, nevím kdo. Oba psi se tu schovávají před sluníčkem.*

(Terénní deník 5/2017).

Takový průběh výuky a společného života v jurtě není neobvyklý. Často se najde někdo, kdo v danou chvíli svačí nebo si kreslí. Z otevřených oken se v letních měsících navíc stávají další vstupy a výstupy, a tak pohyb ven a dovnitř je v takových dnech o to plynulejší. Mimo to, že běžně někdo z jurty odejde, stává se, že se přijde podívat někdo zvenčí. V otevřených oknech například někdy postávají děti ze školky a sledují, co se děje ve škole, tedy v malé jurtě. Stejně tak je běžné, že mimo odchodu nebo nezájmu dětí, jsou děti během výuky či povídání v těsném kontaktu s průvodcem. Zpravidla dívky si občas přijdou sednout průvodkyním na klín. Kluci se zase častěji “pověsí” na některého z průvodců. Kreslení a fotbal jsou však doménami kluků.

*Kluci kontinuálně kreslí na papíry střilečky, počítačové hry, auta a latadla. Tipuju to na 10 papírů denně. Váří se u toho na zemi. Je to vlastně úplně přirozený, že v každý moment někdo pochoduje po malý jurtě a dělá něco jinýho.*

(Terénní deník 12/16).

Liška: *“Oni to nevnímají, nebo třeba vnímají, ale okrajově, protože si u toho ještě dělají tanky a baví se u toho (...) To je automatika pro ně: přijdu do jurty, má začít výuka, beru si papír a du si kreslit. Což ze začátku jsme to řešili a bylo tady jasný od rodičů, že prostě ty kluci si můžou dělat, co chtěj. Takže se to tak vzalo, že to je v pořádku.”<sup>18</sup>*

Ve dnech, kdy jsem ve škole fungovala jako průvodce a měla pro děti připravený program, jsem neměla prostor a čas psát si poznámky přímo v terénu. I

---

<sup>18</sup> Rozhovor s Liškou (5/2017)

kdyby na to prostor byl, domnívám se, že bych přesto nebyla schopná plně sledovat, kdo výuku poslouchá a kdo ne. Nebylo to ani předmětem mého sledování. Pozornost dětí byla kolísavá, a tak děti, které zpočátku naslouchaly, postupně přešly k jiné činnosti a bylo těžké odhadovat zda stále vnímají, přestože si například kreslí, svačí apod. Stejně tak se stávalo, že děti, o kterých jsem si myslela, že neposlouchají, se najednou na něco zeptaly a začaly o tématu diskutovat. Jejich pozornost a aktivity byly velmi proměnlivé. Když děti svou činností výuku nenarušovaly, většinou jejich pohyb a (ne)pozornost nikdo nenapomínal. I tak se objevovali průvodci, kteří od dětí vyžadovali více pozornosti než jiní. Například hlavní průvodkyně Liška se často během výuky snažila přivést děti v myšlenkách zpět do jurty. A to i během výuky ostatních průvodců.

*Je vidět, jak je těžký udržet si pozornost dětí. (...) Liška funguje jako regulátor zahálky a nepořádku:*

*“Hej vnímáte?!”*

*“Kluci, znáte to?”*

*“Klid a nechte toho!”*

(Terénní deník 5/2017)

V těchto chvílích se vždy jednalo o děti, které se nacházely v jurtě, přestože se věnovaly něčemu jinému. V situacích, kdy dítě opouštělo jurtu, někdy docházelo i na otevřené vyjednávání o tom, zda by se dítě mělo výuky zúčastnit, alespoň svojí fyzickou přítomností nebo by mu měla být ponechána úplná volnost. Stalo se tak při zmíněném odpoledním bloku, věnovanému floře, v květnu 2017. Bylo to ve chvíli, kdy Laura s Evičkou donesly umyté nádoby a bez rozmyslu šly opět ven.

Některé dítě řeklo: *“Evička se nechce jít učit.”*

Liška: *“Evička nechce nikdy, ale jen ať jde na chvílku.”*

Ivan: *“Tak jí nech. Nevím, jestli jí to něco dá, když k tomu bude tlačena.”*

Liška: *“Dneska na výtvarce taky jen pět minut...”*

Ivan: *“Tak počkej...” (otočil se z okna ven) “Evičko, nechceš jít na chvílku za náma?”*  
(odpověď jsem zvenku neslyšela, ale Evička nepřišla)

Ivan: *“No, tak je to jasný.”*

(Terénní deník 5/2017)

Přestože dívky byly dvě, řešila se neúčast pouze Evičky. Ačkoli to během domluvy nezaznělo, rozdílný přístup k dívkám určoval do velké míry jejich odlišný věk. Lauře je pět let a Evičce sedm. I když Laura chodí do školy jeden nebo dva dny v týdnu, věkem spadá stále do mateřské školy, zatímco Evička už je ve věku “školáka.” Ve většině případů to však není věk, který by předurčoval nutnost se účastnit a zapojovat do výuky, ale spíše věk, který určuje, čemu dítě chce svojí pozornost věnovat. Jsou to většinou starší děti (starší než Evička, tedy osmi, devíti nebo desetileté), které při programu vydrží déle, častěji se k němu vrací a déle diskutují s průvodcem.

Nastávají občas i momenty, kdy se dítě zcela zapomene, opustí areál a odejde z lesního zázemí. Během jednoho z podzimních dní, na začátku školního roku 2017/2018, dva kluci odešli do lesa a nikdo si nevšiml, že jsou více jak hodinu pryč. Nevzešlo z toho žádné pokárání nebo napomenutí. Nebylo ani jasné, zda by za to někdo měl nést zodpovědnost. Situace to byla spíše legrační a dotvářela každodenní fungování lesní školy. Kluci neodešli nikam daleko. Byli na kraji lesa, kam běžně děti chodí sami. Bylo po obědě a čas se pomalu chýlil k začátku odpoledního bloku. Všichni děti trávily poobědovou přestávku venku. S průvodkyní Lenkou jsme v malé jurtě poklízely a připravovaly prostor na začátek odpolední výuky. Najednou za námi dovnitř přišel Mát'a a Jonatán. Jonatán v ruce držel dvě obrovské bedly. Mát'a se nás zeptal:

*“Kdy bude oběd?”*

Obě dvě s Lenkou jsme na kluky vytřeštily oči. *“Cože? Oběd už byl. Před hodinou a půl! Vy jste neměli oběd?!”*

*“Ne. Aha”* odpověděli kluci.

*“A kde jste byli?”* zeptala se Lenka.

*“V lese. A našli jsme tohle...”* odpověděl Jonatán a ukazoval nám bedly.

“No ted' už budeme začínat...Můžete se jít zkusit podívat, jestli něco zbylo” řekla Lenka.

Kluci oběd opravdu propásli. Radost ze dvou bedel byla ale větší než hlad. Lenka, která většinou neztrácí přehled o skupině a dbá na pořádek, se jen usmívala. Obě dvě jsme nedokázaly pochopit celou situaci. Na jedné straně za děti během dne nesou zodpovědnost průvodci. Na druhé straně je prostor lesního zázemí otevřený, nepříliš kontrolovaný a postavený na autonomii a vlastní zodpovědnosti každého jedince. Kluci jednoduše neodhadli, jak dlouhý čas strávili venku, přestože odešli jen na kraj lesa, kam běžně děti chodí. Tématu zodpovědnosti a autonomii každého jedince je věnovaná následující kapitola.

## **Zodpovědnost jako projev “autonomní disciplíny”**

Heterotopické prostředí nelze vystavět bez předchozího “místa”, od kterého se odvozuje. Stejně tak nový diskurz vzniká derivováním toho předchozího. Podobně také odlišné formy disciplinace vznikají na základech těch předchozích, jejich invertováním či zamítnutím. Většina disciplinačních prvků lesní školy funguje jako juxtapozice disciplín v základních školách. To znamená, že disciplína v lesní škole je do velké míry heterotopická ke klasické disciplíně základních škol. Takové způsoby disciplíny se však nemusí budovat pouze na své opozici. Některé prvky mají oba vzdělávací systémy společné, jen se projevují jiným způsobem a v odlišné míře

*„Disciplína vyrábí jedince; je to specifická technika moci, v níž jsou jedinci považováni současně za předměty i za nástroje její zkušenosti“ (Foucault 2000, s. 244).* Opozicí k disciplinární moci, jak ji popisuje Foucault, je individualita jedince, jež není pouze analytická a „celulární“, nýbrž i přirozená a „organická“ (Ibid., s. 226). Přirozená autonomní individualita v lesní škole nicméně nefunguje pouze jako protějšek k disciplinární moci. Autonomní individualita jedince zde zůstává silným subjektem disciplín, méně však jeho objektem. Znamená to, že v lesní škole je každé dítě vystaveno disciplinačnímu prostředí a jeho technikám, nenalezneme zde však všudypřítomný dohled a kontrolu na každém dílčím procesem. Kontrola a dohled tedy nejsou vnějšími mechanismy, ale nástroji vnitřní disciplinace. To se nejvíce projeví v situacích, kdy dítě například něco ztratí, zapomene vystoupit z vlaku, něco si

neobstaralo, něco neumí nebo se například zapomene vrátit z lesa na oběd. Disciplinární moc již není organizována jako moc „automatická a anonymní“ (Foucault 2000, s. 253), ale jako nanejvýš individuální a autonomní. To, co bychom zde, po Foucaultově vzoru, mohli nazvat “autonomní disciplínou subjektu” bývá v alternativním vzdělávacím diskurzu často označováno jako *zodpovědnost* dítěte. Autonomní disciplína spolu s vlastní zodpovědností jsou přeneseny na samotné subjekty v maximální míře, stejně jako kontrola nad sebou samým. *Zodpovědnost* dítěte je nejčastěji akcentovaná v souvislosti se svobodným vzděláváním. V tomto typu vzdělávání dítě dostává plnou svobodu v tom, co, kdy a jak se chce učit. S touto svobodou však také přebírá veškerou *zodpovědnost* za své vlastní vzdělávání.<sup>19</sup> Garantem vývoje a vzdělání v tomto případě nejsou rodiče ani škola, ale děti samotné. Tomuto typu vzdělávání se také často říká “demokratické.” Jednak zde často dochází ke společnému rozhodování, hlasování a hledání konsenzu, stejně tak to znamená, že s těmito právy děti přebírají všechny povinnosti.

Lesní škola není svobodnou školou v pravém slova smyslu, přestože se některými prvky svobodného vzdělávání inspirováno a s tématem *zodpovědnosti* se zde setkáváme podobně často. Za vzdělání v tomto případě ručí rodiče, jak to vyplývá z právního rámce o individuálním (domácím) vzdělávání, a jak to bylo přiblíženo na pravidelném přezkoušení dětí a jejich rodičů. Avšak *zodpovědnost* zde, stejně jako ve svobodných školách, funguje jako entita, kterou když dětem sebere, tak jim vezmeme velkou část jejich autonomie a svobodné volby. *Zodpovědnost* je tedy cena za určitou svobodu; je její protiváhou. *Zodpovědnost* tak odpovídá autonomní disciplíně subjektů. Je technologií moci uplatňovanou na sebe samého. Oproti svobodným školám zde koncept *zodpovědnosti* není pevně ukotvený, a tak dochází k jejímu vyjednávání podobně, jako v jiných záležitostech fungování lesní školy. Jak funguje *Zodpovědnost*, zde přiblížím na situacích z pravidelného cestování vlakem.

*Jonatánovi ve vlaku spadl na zem kousek sýra, který si vytáhl z batůžku ke svačině.*

*Rychle ho zvedl, podíval se na nás a řekl: „Můžu to ještě sníst?“ Obě s Mirkou jsme svorně pronesly táhlé „Noooo...“ Martin si se svým stálým úsměvem na tváři strčil*

---

<sup>19</sup> Téma (a kategorie) zodpovědnosti dětí se skutečně objevuje ve většině článků o svobodném vzdělávání z portálu [svobodauceni.cz](http://www.svobodauceni.cz), který představoval můj vstup do tématu svobodného a domácího vzdělávání. Viz například zde: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/zadne-osnovy/>

*kousek sýra do pusy a Mirka řekla, že si aspoň posílí imunitu. Najednou vypukl zmatek. Jíra si uvědomil, že měl z vlaku vystoupit na zastávce, kterou jsme už přešli. Monika začala říkat, že je to její chyba, že to měla pohlídat ona, jako průvodce školy toho dne. Marek však řekl, že je Jíra dost velký na to, aby si pohlídal sám, kde má vystoupit. “Je to už školák. Je to jeho zodpovědnost.” Jíra se zdál být trochu v šoku a nevěděl přesně, jestli na něj měl někdo na zastávce čekat nebo ne. Ve vlaku jeli čtyři průvodci (za školku a školu dohromady), z toho jen Ivan měl povinný seznam kontaktů na rodiče. Telefonní číslo na maminku ze seznamu však nefungovalo. Nakonec Monika rozhodla, že s ním následující zastávku vystoupí a pojedje s ním dalším vlakem zpět. (...) Vybavuje se mi atmosféra, která ve vlaku panovala ještě než propukl zmatek s vystupováním. Podobnou jsem zažila i při dřívějších cestách vlakem zpátky ze školy. Po celém dni stráveném v lese, pobíháním po louce a různých aktivitách v jurtě se člověk svým způsobem oddělí od světa „tam venku“, od světa dole pod kopcem, kde jezdí auta a vlaky, kde je třeba chodit po přechodu nebo si hlídat výstupní stanici... Že Jíra propásl svojí stanici, mě vůbec neudivilo. Ve chvíli, kdy si to Jíra uvědomil, nikdo z nás dospělých přesně nevěděl, kde se vlak nachází, a jestli už jsme tou stanicí projeli nebo ještě ne.*

(Terénní deník 12/2016)

Případ Jíry není jediný, kdy některé z dětí zapomnělo vystoupit z vlaku nebo došlo ke špatné organizaci mezi průvodci. Cesty vlakem s dětmi bývají jednou z nejnáročnějších částí dne na organizaci a pozornost průvodců i samotných dětí.

Edita: “Zase jsme minulý týden řešili cesty vlakem...Dan odjel na konečnou vlaku. Fakt děláme servis a je to nejmíň příjemná část toho dne.”

(Schůzka průvodců s rodiči 3/2017).

Po těchto dvou situacích, které se staly poměrně krátce po sobě, přišel od Rady školy v březnu 2017 hromadný email všem průvodcům, který byl věnovaný společným jízdám vlakem a (znovu) určoval pravidla chování a zodpovědnosti během těchto cest:

*“BEREME NA VĚDOMÍ VŠECHNY DĚTI. - jakákoliv ztráta či špatné vystoupení z vlaku je zodpovědností průvodce, nikoliv dítěte. Průvodce sám si musí hlídat svojí*

*kapacitu, říci si o pomoc, nebo sdělit rodiči, že toto již není v jeho možnostech. Jde o možný chaos v nástupech či výstupech dětí.”*

Zodpovědnost v případě cestování s dětmi vlakem byla vložena do rukou průvodců. Později během roku se téma zodpovědnosti během těchto cest otevřelo ještě několikrát. Nakolik jsou děti ze školy v zodpovědnosti průvodců toho dne a nakolik mohou cestovat sami však často zůstalo předmětem diskuzí a vyjednávání. V některých případech se pak vyjádří samotní rodiče (většinou starších dětí), že dítě může například vystupovat samostatně, aniž by na něj na zastávce čekal někdo z rodiny. Nicméně v prostředí lesní školky a školy zůstává mnoho další zodpovědnosti v rukou samotných dětí. Například příchod na oběd (jako v případě Máti a Jonatána), mytí svého nádobí po obědě, starání se o své věci, které si děti během dne děti často přenáší po lesním zázemí, úklid jurty na konci dne a hlavně kontrola nad sebou samým se zde stává zodpovědností každého dítěte. Kontrola, kterou by v jiném školním prostředí zastali učitelé, není v postavě průvodce tak zakořeněná a je ponechána na dětech.

K tématu zodpovědnosti se dostala i Jinka při našem rozhovoru:

*“...vlastně nám jde o to, aby děti měly co nejvíc prostoru se rozvíjet v podpůrném, bezpečném prostředí (...) zároveň si myslím, že je dobrý to, a čím oni taky rostou je to, že mají možnost přebírat svoji zodpovědnost za sebe. Že si od té školky musí hlídat batůžky, musí si dávat pozor na spoustu věcí (...) a oni tím rostou...”<sup>20</sup>*

Téma *zodpovědnosti* má velký přesah do neoliberální politiky a požadavků kladených na současné základní vzdělávání. Kategorie *zodpovědnosti* a svobodné volby se v kontextu neoliberální governmentality stávají nástroji sociální správy. Kaščák a Pupala (2012) nahlížejí imperativ svobody, zodpovědnosti a sebeurčení jako způsob technologie sebe samého, která míří na osobní kvality jedince. Tato svoboda má formu společenského imperativu autonomie, investování do sebe samého a také sebe samého (s. 26). To také odpovídá pojetí disciplíny v alternativním vzdělávacím diskurzu jako technologie sebe samého. Zodpovědnost spolu se svobodou zde fungují jako předmět

---

<sup>20</sup> Rozhovor s Jinkou (5/2017)

disciplinačních technik. Fungují zde o to účinněji, o co méně zde najdeme vnější kontroly a všudypřítomného dohledu.



## Závěr

Tato práce je případovou studií lesní školy. Na příkladu této společenské instituce se zde ukazuje, jakými způsoby se může organizovat základní vzdělání odlišné od dominantního vzdělávacího diskurzu. Lesní škola funguje jako komunitní organizace, která sdružuje rodiny a další příznivce alternativního vzdělávání. Lesní škola, její prostor i její *jinakost*, je zde nahlédnuta skrze optiku Foucaultova konceptu heterotopie (1984). Heterotopie představuje “místo” ve společnosti, jehož síť vztahů je postavena na inverzním principu ke všem zbylým místům. Může se značit jejich odmítnutím, reflexí nebo kompenzací. Heterotopie mají ve společnosti jasně definovanou funkci a jsou spojované s určitým časovým úsekem. Jsou prostupné, přestože se nejedná o veřejný prostor a především vždy fungují ve vztahu k celé společnosti, čímž dotváří heterogenní společenský prostor. V kontextu základního vzdělávání je možné heterotopii vnímat jako odmítnutí vzdělávacích norem společnosti, na jehož základě je postaven prostor, který kompenzuje to, co z tohoto pohledu v dominantním vzdělávacím diskurzu chybí. Heterotopie zde vytváří odlišný vzdělávací diskurz, který však vzniká na základě kategorií, pojmů a ideí dominantního diskurzu a z nich odvozuje svou startovní pozici. Principy, kolem kterých se organizuje heterotopie lesní školy, jsou proto představeny ve vztahu k některým aspektům normativního vzdělávání, konkrétně ve vztahu k disciplinačním mechanismům, které představují trvalý soubor technik předávaných skrze instituci školy.

Alternativní vzdělávání není nikde zakotvené, a tak zde vzniká prostor pro vyjednávání toho, jak má takové vzdělávání vypadat. V lesní škole je proces vyjednávání součástí celé organizace a na jeho základech jsou zde vytvořeny některé mechanismy sloužící k soudržnosti této lesní komunity. Takovými mechanismy jsou například pravidelné schůzky průvodců s rodiči každý měsíc, školní parlament, společné brigády i množství slavností během roku. Vyjednáváné jsou však i samotné hranice heterotopie, což lze sledovat na více rovinách. Práce se soustředí jak na ideovou a diskurzivní rovinu, tak i na vyjednávání v každodenní praxi aktérů. Inspirací mi byly některé principy školní etnografie, která chápe školu jako komplexní instituci a

zaměřuje se na její interakční povahu. Odtud také vychází problematika *negociace*, která odkrývá různé roviny, na kterých se tato heterotopie konceptualizuje.

Práce je vystavěna na dlouhodobém terénním výzkumu v inovativní školní instituci, kterou se snaží zasadit do širšího kontextu základního vzdělávání a reflektovat tak posuny v současném vzdělávacím paradigmatu i tendence neoliberální společnosti, které prostoupily do dnešního vzdělávání. Ukazuje se zde snaha vymanit se z vnějších autorit státu a budovat vzdělávání postavené na vlastních hodnotách. Změnil se způsob, jak se zde nahlíží na postavu dítěte ve školním systému i na postavu učitele (průvodce) a jejich vzájemné interagování. Dětem je ponechána větší *agency* a je podporována jejich *autonomie*. Větší *autonomie* znamená větší míru *zodpovědnosti*, kterou za sebe děti musí nést. Tyto kategorie *autonomie*, *svobody* a *zodpovědnosti* odpovídají neoliberálním požadavkům na žáky, jako na aktivní, o sebe se starající a sebe učící jedince. Takové tendence se projevují i změnou disciplinačních mechanismů školy, které se zde více zaměřují na techniky měkké sociální disciplinace (v práci nazvané jako “autonomní disciplíny”) namísto vnějších autoritativních technik klasických základních škol, často v podobě sankcí, zákazů, hodnocení nebo zkoušek. Zkouška, jakožto manifest moci, se zde objevuje ve své heterotopické podobě, stejně jako další aspekty vzdělávání v lesní škole. Předmět zkoušky se zde rozměnil a do samotného aktu zkoušky je zahrnuto mnohem více aktérů (dětí, rodiče i sama školní instituce). Heterotopické nastavení disciplinačních mechanismů v lesní škole je v práci popsáno i na základě rozvržení prostoru a možnostech pohybu všech aktérů. Fyzický, materiální prostor lesní školy odporuje mnohým principům disciplinačních zařízení, jak je popisuje Foucault (2000). Inovativní školy jsou naopak charakteristické volností pohybu všech jedinců a tato volnost pohybu je zároveň nositelem současných imperativů *autonomie*, *svobody* a vlastní *zodpovědnosti*. Hranice této *svobody* a *autonomie* však nejsou nikde specifikované a ukotvené, v různých situacích je s nimi nakládáno odlišně a jsou předmětem každodenního vyjednávání mezi aktéry napříč celou organizací lesní školy.

Zodpovědnost, autonomie a svoboda dětí jsou novými imperativy alternativního vzdělávacího diskurzu, a jako takové odpovídají požadavkům neoliberální společnosti na školní systém. Význam těchto alternativních projektů vyplývá z akcentování

sebeorganizace a snahy vymanit se z autoritativních modelů řízení (Kaščák & Pupala 2012, s. 32). Takový způsob vzdělávání v inovativních školách, kde je podporována zodpovědnost, stejně jako autonomie jedinců (které jdou ruku v ruce), je projevem současného posunu ve vzdělávacím paradigmatu pod taktovkou neoliberální správy společnosti.

# Literatura

- Bittnerová, D., Doubek, D. & Levínská, M., 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*, V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy.
- Dreyfus, H.L., Rabinow, P. & Foucault, M., 2010. *Michel Foucault: za hranicemi strukturalismu a hermeneutiky*, Praha.
- Flyvbjerg, B., 2016. Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), pp.219-245.
- Foucault, M., 2002. *Archeologie vědění*, Praha: Herrmann.
- Foucault, M., 2000. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*, Praha: Dauphin.
- Foucault, M., 1984. Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias. *Architecture /Mouvement/ Continuité*, 1967.
- Geertz, C., 2000. *Interpretace kultur: vybrané eseje*, Praha: Sociologické nakladatelství.
- Geertz, C., 1988. *Works and lives: the anthropologist as author* Orig.-Ausg., Stanford, Calif: Stanford Univ. Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P., 2007. *Ethnography: principles in practice* 3rd ed., New York: Routledge.
- Hirschfeld, L.A., 2002. Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, 104(2), pp.611-627.
- Jarkovská, L., 2012. *Nejdřív byli dinosauři a pak se narodila prababička aneb Chvála etnografie ve výzkumu dětí*. Sociální studia, Katedra sociologie FSS MU, roč. 9/2.
- Jarkovská, L., 2013. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

- Jarkovská, L., Lišková, k. & Obrovská, J., 2014. Žádná různost není, všichni jsme tu stejní.: Děti migrantů, jejich spolužáci a vyučující na českých základních školách. *Orbis Scholae*, 8(1), pp.97-110.
- Kaščák, O. & Pupala, B., 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*, Prešov: Rokus.
- Kaščák, O. & Pupala, B., 2012. *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*, Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Kašparová, I., 2017. Domácí vzdělávání jako výraz kulturního kreativismu. *Sociologický časopis = Czech sociological review*, 53(1), pp.79-99.
- Kostecká, Y., 2014. Domácí vzdělávání a legislativa. Studie postkomunistických států střední Evropy. *Orbis Scholae*, 8(1), pp.9-26.
- Kučera, M., 1992. Školní etnografie. Přehled problematiky. *Studia paedagogica 8:* Pedagogická fakulta univerzity Karlovy, Praha
- Mascolo, M.F., 2013. Politicizing childhood: A sociology of children's agency: The agency of children: From family to global human rights,. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(2), pp.118-120.
- Oswell, D., 2013. *The agency of children: from family to global human rights*, New York: Cambridge University Press.
- Pattison, H., 2015. How to Desire Differently: Home Education as a Heterotopia. *Journal of Philosophy of Education*, 49(4), pp.619-637.
- Pole, C. & Morrison, M., 2003. *Ethnography for education* [Online-Ausg.], Buckingham: Open Univ. Press.
- Wacquant, L., 2006. *Body & Soul: Notebooks of an Apprentice Boxer*, Oxford [u.a.]: Oxford University Press.

## **Elektronické zdroje:**

*Children's Research Centre* [online]. The Open University, 2017 [cit. 2017-12-26].

Dostupné z: <http://www.open.ac.uk/researchprojects/childrens-research-centre/>

Klíčové kompetence. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2017-12-30]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence>

Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2017-12-30].

Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>

*Mup: mapy učebního pokroku*. dostupné z: <https://mup.scio.cz/> [cit. 2018-1-4].

*Pražská skupina školní etnografie* [online]. Praha [cit. 2017-12-26]. Dostupné z:

<http://kps.pedf.cuni.cz/psse/>

*Svoboda Učení* [online]. [cit. 2017-12-26]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/>

## **Citované zákony a legislativní dokumenty:**

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2017. Dostupné

také z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

# Přílohy

**Příloha č. 1 - Kluci a fotbal v zimních měsících.**



**Příloha č. 2 - “Kryšo! Udělej ještě tu pózu, bude to v knížce!”**

