

Škola v přírodě: limity a dilemata¹

Irena Smetáčková

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Abstrakt: Školy v přírodě jsou pevnou součástí českého školství. V uplynulých dvaceti letech ovšem prodělaly značné změny, které se týkají na jedné straně jejich organizační podoby a s ní související finanční náročnosti, na druhé straně funkcí, jež má škola v přírodě plnit. Článek shrnuje údaje ze školských statistik a doplňuje je výsledky vlastního výzkumu, který zahrnoval dotazníkové šetření na pražských základních školách a případovou studii dvou tříd. Ukazuje se, že délka škol v přírodě se zkracuje, zároveň klesá množství finančních prostředků z rozpočtu regionálního školství, které jsou vydávány na tuto oblast, a roste cena výjezdů pro rodiče. Škol v přírodě se neúčastní až 20 % dětí z příslušných tříd, a to především z důvodu přílišné finanční náročnosti. Podle vyučujících, dětí i rodičů má být hlavním přínosem škol v přírodě stmelení žákovského kolektivu, což je však vysokou mírou neúčasti omezeno. Dalším přínosem má být lepší poznání mezi dětmi a vyučujícími. Tato funkce je zpochybněna skutečností, že v současné době stále více škol využívá služeb komerčních agentur, které snižují společný čas vyučujících a dětí na minimum.

Klíčová slova: škola v přírodě, funkce škol v přírodě, finanční náročnost, klima ve skupině, školní socializace

1 Škola v přírodě jako teoretické a výzkumné téma

Škola v přírodě dlouhodobě představuje integrální prvek v českém základním školství. Počátky této ideje lze spatřovat v proudech reformní pedagogiky z první poloviny 20. století, které zdůrazňovaly význam činnosti a přirozenost prostředí pro vyšší efektivitu učení. Na konci 50. let 20. století, kdy začala být škola v přírodě zaváděna do českého školství jako systematický výchovně-vzdělávací prvek, se opustila reformní rétorika a hlavním oficiálním rámcem se staly zdravotní přínosy a podpora směřování socialistického školství.² V uplynulých dvaceti letech prodělaly školy v přírodě značné změny, avšak celkově kladné přijímání tohoto fenoménu přetrvalo. Škola v přírodě tak je jedním z mála školských fenoménů, které jsou vnímány jako a priori pozitivní

¹ Článek vychází z výzkumu *Nové formy komunikace mezi rodinou a školou*, který byl podpořen Grantovou agenturou ČR, číslo grantu 406/09/0910.

² Podrobnému rozboru historických proměn konceptu škol v přírodě včetně jeho vazby na reformní pedagogiku je věnován jiný článek (Smetáčková & Viktorová, 2011).

a samozřejmě a nesměruje vůči nim žádná silnější kritika, jež by zpochybňovala legitimitu jejich existence.

Právě bezproblémové postavení škol v přírodě v očích odborné i laické veřejnosti je pravděpodobně hlavním důvodem, proč se jedná o téma téměř bez pedagogické konceptualizace i empirické evidence. Zdá se, že škola v přírodě není teoreticky, ani výzkumně zajímavé téma. Opak je ovšem pravdou. Každý rok vyjíždí na školy v přírodě přibližně pětina všech dětí navštěvujících základní školy, přičemž v případě Prahy se jedná dokonce o více než polovinu (*Statistická ročenka školství*, 2010). Kvůli četnosti této zkušenosti by bylo vhodné mít podrobně zmapováno, jak školy v přírodě probíhají a jaké postoje vůči nim děti a vyučující zauímají. Kromě toho však škola v přírodě představuje téma zajímavé tím, že se jedná o prvek školního vzdělávání, který se realizuje mimo běžné vyučování, k němuž se ovšem explicitně či implicitně vztahuje. Prostřednictvím školy v přírodě lze nahlédnout na každodennost školní reality a zřetelněji vidět její organizační principy i vnitřní překážky.

Otázky týkající se školního života, které se nově a jinak otevrou prizmatem školy v přírodě, lze rozčlenit do následujících oblastí: (a) možnosti a omezení zavádění aktivizačních didaktických postupů do výuky na základě zkušeností s obdobnými postupy během škol v přírodě; (b) budování optimální míry symetrie, respektive asymetrie ve vztahu mezi vyučujícími a žáky/němi, jejichž kontakt během školy v přírodě aspiruje na hlubší míru partnerství, avšak při dodržení školní garance pravidel; (c) zlepšování sociálního klimatu v třídním kolektivu, k němuž škola v přírodě skýtá širokou škálu nástrojů, včetně využívání neškolních zdrojů pro získání dobré sociální pozice všech dětí ve skupině; (d) efektivní komunikace mezi rodinou a školou o rozdělení jejich kompetencí a možnosti zvyšování důvěry ve vztahu mezi rodinou a školou, které jsou podmínkou pro to, aby rodiče vyslali své dítě na školu v přírodě; (e) dopady socio-kulturně-ekonomických nerovností mezi dětmi na jejich učení, vrstevnické vztahy a postoj ke škole, které se specificky projevují při absenci dětí na škole v přírodě z důvodu přílišné finanční náročnosti výjezdu. Na některé z těchto aspektů jsme se soustředili v rámci výzkumu, jehož jedna část je prezentována v tomto článku.

2 Výzkumné šetření

Výzkum, z něhož vychází tento článek, se zabývá vztahem a komunikací mezi rodiči a vyučujícími. Jeho hlavní část tvořila tříletá případová studie jedné

základní školy, kde se jako významný moment ve vztahu mezi rodinou a školou ukázaly školní výjezdy. Jakýkoliv delší pobyt mimo domov organizovaný školou je příležitostí k ověření kvality vztahu mezi oběma institucemi a zároveň prvkem, jenž tento vztah dále formuje. Při výjezdu musí rodiče svěřit své dítě škole a na stanovenou dobu se tak vzdávají části své tradiční zodpovědnosti a kontroly nad ním. Jedná se o projev akceptace školy jako autority (Štech & Viktorová, 2001). Strategie, které jednotlivé rodiny v těchto situacích využívají (tj. plné podvolení se školním instrukcím, žádost o jejich zpřesnění či změnu instrukcí nebo dokonce odmítnutí instrukcí), představují hlubší výpověd' o vztahu školní a rodinné socializace.

Z uvedených důvodů jsme se ve výzkumu, který se šířeji zabýval vztahem mezi rodinou a školou, soustředili na školu v přírodě. Naše hlavní výzkumné otázky zněly: 1. Jaká je role školy v přírodě v rámci školní socializace? 2. Jak škola v přírodě souvisí s vazbou mezi školní a rodinnou socializací? 3. Jak se z pohledu vyučujících, dětí a rodičů připravuje, realizuje a hodnotí škola přírodě? K jejich zodpovězení jsme využili případovou studii jedné pražské základní školy, kde ve sledovaném školním roce absolvovalo výjezd šest tříd, z nichž jsme se zaměřili na dva třídní kolektivy osmého ročníku. Podrobně a dlouhodobě jsme mapovali přípravu školy v přírodě, její průběh a následné dopady na školní život po návratu. Novinkou v organizaci školy v přírodě byla spolupráce s komerční agenturou, což dnes obecně představuje sílící trend. Proto jsme naši výzkumnou pozornost rozšířili z dětí, jejich rodičů, vyučujících a vedení školy, také na najatou agenturu. U všech pěti klíčových skupin aktérů jsme zjišťovali, jaké jsou jejich představy o fenoménu škol v přírodě, jaké mají zkušenosti s konkrétními pobyty, na základě kterých kritérií absolvované školy v přírodě hodnotí atd. V rámci případové studie jsme využili širokou škálu metod, a to zejména individuální a skupinové rozhovory, dotazník, slohové práce a pozorování.

Případová studie upozornila na několik potenciálně problematických aspektů, které jsme se rozhodli prověřit v širším dotazníkovém šetření. Dotazník zahrnoval devět položek, z nichž většina byla složena z několika dílčích otevřených otázek či byla baterií výroků. Cílem dotazníku bylo především zjistit, jaký je podle vyučujících účel škol v přírodě, jaká je finanční náročnost výjezdů, jaká je míra účasti dětí a jak rozšířená je spolupráce s komerčními agenturami. Dotazník jsme rozeslali všem 226 základním školám v Praze. Omezení lokality pouze na Prahu vyplývalo z toho, že jsme chtěli zjistit, jak se ke škole v přírodě vztahují školy, které fungují v podobném prostředí (např. z hlediska tlaku na

vzájemnou konkurenci), ale které přitom mají různé zřizovatele, jejichž postoj k podpoře škol v přírodě se odlišuje.

Z oslovených škol vyplnilo dotazník 53 ředitelů a ředitelek, což činí 23,5 %. Školy byly s žádostí o zodpovězení dotazníku kontaktovány třikrát v průběhu 8 týdnů. Přesto byla návratnost relativně nízká. Opakované oslovení škol zaručuje, že hlavním důvodem nízké návratnosti nebylo nevhodné načasování šetření, nýbrž spíše postoj vedení škol k danému tématu. Údaj tak lze začlenit mezi další výsledky a interpretovat jej jako nižší zájem o problematiku škol v přírodě. To se potvrzovalo i během případové studie, kdy všichni aktéři vyjadřovali překvapení, že něco tak samozřejmého, bezproblémového a kladně přijímaného, jako je škola v přírodě, se může stát předmětem výzkumu.

V obou částech šetření byla získána data různého charakteru, čemuž následně odpovídaly i postupy při jejich analýze. Kvalitativní data z rozhovorů, pozorování a širokých písemných výpovědí byla zpracována otevřeným a selektivním kódováním. Použita byla také inspirace diskursivní analýzou. Kvantitativní data byla zpracována jednoduchými statistickými postupy, zejména tříděním prvního a druhého stupně a párovým t-testem. Vzhledem k nízké četnosti dat byly statistické analýzy značně limitovány, což je však vyváženo pluralitou zdrojů a metod sběru dat. Ačkoliv výsledky mají nižší statistickou významnost, jejich vzájemná korespondence při využití různých úhlů pohledu při sběru i analýze dat postuluje významnost klinickou (tj. ve vztahu k realitě).

Výsledky případové studie, které se primárně týkaly vztahu mezi rodinnou a školní socializací, spolu s historickým exkurzem do fenoménu škol v přírodě, jsme prezentovaly v předcházejícím článku (Smetáčková & Viktorová, 2011), na který zde navazujeme. V tomto textu věnujeme hlavní pozornost organizačním aspektům škol v přírodě, přičemž využíváme jednak některá zjištění z původní případové studie, jednak nově realizované dotazníkové šetření.

3 Účel škol v přírodě

Před rokem 1989 představovala škola v přírodě systematický prvek v celkové koncepci základního vzdělávání, který měl přispívat k naplňování cílů školní socializace. Účel školy v přírodě a s ním spojené organizační parametry byly podrobně popsány v povinných pedagogických dokumentech a doplňkových metodických materiálech. Jako hlavní funkce školy v přírodě bylo zdůrazňováno zlepšení zdravotního stavu a zvýšení fyzické kondice dětí. Tomuto cíli se

podřizoval i výběr žákovské populace, která se měla výjezdů účastnit. Jednalo se primárně o děti z velkých měst a z průmyslových oblastí, které představují zdravotně nevhodné prostředí. Pobyty se měly realizovat třikrát po dobu povinné školní docházky (v devítiletém cyklu to bylo ve 4., 6. a 9. ročníku). Zdravotní efekt pobytu závisel na délce, která měla být původně čtyři, posléze tři týdny. Program byl velmi pečlivě stanoven a měl formu tréninku s cílem postupně zlepšovat fyzickou kondici dětí (Králiček & Kováčik, 1964).

Vedle tohoto hlavního cíle měla škola v přírodě plnit i několik doplňkových funkcí. Jedna směřovala k obohacení životních zkušeností dětí z měst o lepší poznání přírody a života na venkově, což mělo i výrazné ideologické aspekty. Druhá představovala zlepšení vztahů mezi dětmi a mezi dětmi a vyučujícími. Třetí se týkala rodinné výchovy, od níž se děti měly prostřednictvím delšího pobytu mimo domov emancipovat a v případě nefunkčnosti rodiny si měly osvojit adekvátní způsoby chování (Křížek, 1982).

V 90. letech došlo k úpravě legislativního ukotvení škol v přírodě, které spolu s územně-správními a připravovanými kurikulárními reformami přineslo implicitně nové pojetí škol v přírodě. Hlavní změnou přitom bylo omezení systematickosti pedagogické i organizační podpory škol v přírodě. V porovnání se stavem před rokem 1989 dnes škola v přírodě nepředstavuje jasný pedagogický koncept, který má vztah k celkovému směřování procesu vzdělávání. Rozbor funkcí, které škola v přírodě může či má plnit, ustoupily v pedagogických dokumentech do pozadí. Zdravotní důvody, které dominovaly v dřívějších pojetích, jsou dnes víceméně opomíjeny. Zákonné a podzákonné normy³, které se aktuálně ke školám v přírodě vztahují, řeší primárně organizační aspekty.

Rozvolněním oficiálního rámce vzniká prostor pro eventuální rozpory mezi latentními představami o škole v přírodě, kterými disponují jednotliví aktéři.

³ Škola v přírodě je řešena v následujících dokumentech: (a) § 2 a 3 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, (b) § 6 vyhlášky č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, (c) vyhláška č. 106/2001 Sb., o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti, (d) § 10 vyhlášky č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, (e) § 7, 9, 10 a 11 vyhlášky č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů, (f) Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřízených MŠMT.

Proto se jedním z cílů našeho výzkumu stalo zmapování funkcí, které se školou v přírodě spojují vyučující, žáci/kyně a jejich rodiče.

V žákovském pohledu plní škola v přírodě několik cílů, mezi nimiž děti nejvíce zdůrazňují zlepšení vztahů v kolektivu a dále pobyt ve zdravém prostředí. Ačkoliv se jedná o funkce, které děti spontánně uvádí, je zřejmé, že je zároveň vnímají jako funkce oficiální, na nichž se shodují s dospělými autoritami, tj. s vyučujícími a rodiči. Děti popisovaly sociální cíle pobytů například takto: *Na škole v přírodě jde o to, abychom se lépe seznámili*. Podobné výroky ale doplňovaly i výroky odkazujícími k oficiálním školním deklaracím: *Je to jako prevence proti šikaně*. Ty byly vysloveny s mírně ironickým tónem vyjadřujícím odstup od učitelské rétoriky, prostřednictvím níž se žité dětské zkušenosti stavají *pedagogickými jevy*. Oba manifestní cíle jsou v žákovském diskursu o škole v přírodě spojeny s dalšími dvěma tématy, která tvoří pomyslnou podmínku či prostředek k naplnění sociálních a zdravotních funkcí. Jedním bylo téma odpočinku, druhým téma zábavy.

Děti očekávají, že na škole v přírodě by si měly odpočinout. Odpočinek se týká jednak absence pravidelných velkých výchovných a vzdělávacích nároků od rodičů či vyučujících, které doprovází běžný život doma, jednak rutiny běžného života, z níž je dobré občas vystoupit, a dále města, které děti vnímají vedle jeho kladů jako hlučné a špinavé. Kromě toho děti předpokládají, že kvalitní škola v přírodě je bude bavit, přičemž zábava je pro ně opakem nudy. Většina dětí preferovala, aby jim byl zábavný program připraven dospělými (vyučujícími nebo instruktory), zatímco jen menšina zdůrazňovala také význam volného času, kdy si zábavný program najdou samy. Zábavnost je podle dětí inherentním atributem konkrétní aktivity, nikoliv vztahovou charakteristikou, která se vytváří v situačním kontextu a na základě postoje zúčastněných osob. Děti jsou tedy příjemci aktivit a u každé z nich posuzují, zda naplňuje jejich požadavek zábavnosti, eventuálně mohou samy zábavné aktivity rovnou vytvářet, ovšem nesnaží se zábavnost v jim předestřených činnostech aktivně vyhledávat.⁴

Z hlediska rodičů se představy o škole v přírodě vytváří na základě dvou zdrojů. Jedním jsou jejich vlastní zkušenosti, kdy se jako děti škol v přírodě účastnili

⁴ Požadavek zábavy a zábavnosti dalece překračuje hranice škol v přírodě. Na základě případové studie lze konstatovat, že se v současné době jedná o určující kritérium determinující motivaci, a to nejen z žákovského pohledu, ale stále častěji také z pohledu učitelského. Zábavnost dnes figuruje v dominantním diskursu jako legitimizace školních činností.

či byli jejich svědky. Druhým východiskem jsou zkušenosti a představy jejich vlastních dětí. Dětská perspektiva je přítomna v obou zdrojích – jednou jako aktuální, podruhé jako minulá. V jejím důsledku jsou rodičovské představy o škole v přírodě velmi blízké žákovské představě. Rodiče také explicitně uvádí, že dobrá škola v přírodě je taková, která *se líbí našim dětem*. To, co vyzdvihují děti, následně přejímají i rodiče. Hlavním cílem škol v přírodě tedy podle rodičů je lepší poznání mezi dětmi, případně mezi dětmi a vyučujícími, a to prostřednictvím aktivit, které jsou zábavné a vyvolávají pocit odpočinku. Jediným významným rozdílem rodičovských a žákovských představ je důraz na bezpečnost. Rodiče akcentují, že škola v přírodě se musí odehrávat bezpečným způsobem tak, aby se jejich dítě nedostalo v žádném ohledu do ohrožení. Bezpečnost je zdrojem důvěry, kterou rodiče vůči škole, jež pobyt organizuje, pociťují. Pokud rodiče tuto důvěru nemají, dítě se obává na výjezd vyslat.

Učitelský pohled vyzdvihuje na škole v přírodě rovněž především její sociální funkce, a to jak ve vztahu k vrstevnickému kolektivu, tak i ve vztahu k vyučujícími. Hlavním cílem podle vyučujících je, aby se děti během pobytu lépe poznaly, prohloubily své vztahy a zkvalitnily třídní klima. K tomu přispívá skutečnost, že škola v přírodě nabízí jiné než obvyklé školní aktivity, a proto pocit úspěchu mohou zažívat i jinak školně neúspěšné děti. To se pozitivně projeví jednak na jejich sebevědomí, jednak na vztahu ostatních dětí k nim. Druhým cílem je lepší poznání mezi dětmi a vyučujícími. Během pobytu se učitelky/é a děti setkávají v neobvyklých a často intimních situacích. Vzájemně se o sobě mohou dozvědět nové informace nebo si upravit svůj původní dojem, který vznikl pouze na základě úzkých školních zážitků. Lepší vzájemné poznání a určité sblížení, které s tím obvykle souvisí, pak zůstává i po návratu zpět do výuky, kde může pomoci zefektivnit proces učení.

Uvedené dva cíle uváděly jako klíčové učitelky v rámci naší případové studie a dále je potvrdily i odpovědi ředitelů/ek v dotazníkovém šetření. V něm byli požádáni, aby posoudili šest různých důvodů, plus eventuálně jeden jiný důvod formulovaný vlastními slovy, proč by školy v přírodě mohly být konány.⁵ Tabulka 1 ukazuje, jaký podíl respondentů/ek považuje jednotlivé důvody za hlavní pro realizaci škol v přírodě.

⁵ Důvody byly formulovány na základě rozhovorů z případové studie a pedagogických dokumentů. Položka v dotazníku byla pojata jako polozavřená – respondenti/ky měli možnost uvést vlastními slovy i jiný důvod. Tuto možnost využili jen čtyři lidé (z 53). Zadání po respondentech/kách požadovalo, aby uspořádali důvody podle významnosti. Tabulka č. 1 uvádí podíl odpovědí, které považují uvedený důvod za hlavní, tj. nejvíce podstatný.

Tabulka 1

Důvody konání škol v přírodě (podíl osob, které považují uvedený důvod za hlavní)

Důvod	%
Stmelení žákovského kolektivu	53,8 %
Lepší poznání mezi dětmi a vyučující	48,1 %
Pobyt ve zdravém prostředí	44,2 %
Rozšíření zkušenosti dětí	25,5 %
Zvýšení fyzické kondice a zdraví	16,0 %
Osamostatnění dětí od rodiny	7,8 %

Respondenti/ky uspořádali uvedené důvody do hierarchie podle významnosti. Prostým váženým průměrem lze z dat získat alternativní výsledek, který dokládá, že za nejpodstatnější jsou považovány sociální důvody (tj. stmelení kolektivu a lepší poznání dětí), které získaly průměrné hodnocení 2,5 na sedmibodové škále. Na třetí pozici s hodnocením 2,7 se umístila zdravotní funkce. Jak bylo řečeno výše, děti vnímají tento účel škol v přírodě jako oficiální (deklarovaný školou, respektive jejími představiteli) a s mírným odstupem jej akceptují. Ostatní důvody se umístily až ve druhé polovině pomyslné škály, přičemž nejnižší známku získalo osamostatnění od rodiny.

V učitelské perspektivě vystoupilo do popředí v souvislosti se školou v přírodě ještě jedno téma, a tím byla disciplinace žáků. Protože děti vesměs mají o školu v přírodě zájem a protože účast vyučujících je víceméně dobrovolná, může být škola v přírodě použita jako nástroj ukázkování. V průběhu školního roku vyučující podmiňují ochotu jet se třídou na školu v přírodě dobrým chováním dětí.

4 Finanční náročnost škol v přírodě

V rámci případové studie se jako citlivý aspekt škol v přírodě ukázala jejich finanční náročnost. Pedagogický sbor i vedení zkoumané školy explicitně i implicitně upozorňovaly na to, že právě v tomto ohledu došlo v uplynulých dvaceti letech k největší změně, kterou hodnotí jako negativní. Nárůst finanční náročnosti, která doléhá jak na školu, tak na rodiče žáků, má řadu konsekvencí. Především se jedná o vyšší neúčast dětí ze sociálně slabých poměrů, které se školy snaží předcházet tím, že hledají možnosti získání externích zdrojů.

Tabulka 2

Vývoj výdajů regionálního školství na školy v přírodě

	Výdaje	
	ČR celkem	z toho Praha
2010	27 149 tis. Kč	25 701 tis. Kč
2009	21 687 tis. Kč	20 599 tis. Kč
2008	37 576 tis. Kč	36 043 tis. Kč
2007	34 259 tis. Kč	31 937 tis. Kč
2006	37 317 tis. Kč	34 395 tis. Kč
2005	50 682 tis. Kč	45 061 tis. Kč
2004	62 583 tis. Kč	43 608 tis. Kč

Zdroj: Statistické ročenky školství – Ekonomické ukazatele

Statistické ročenky školství obsahují údaje o tom, jaké množství finančních prostředků v rámci regionálního školství je každoročně alokováno právě na školy v přírodě. Klesající vývoj v posledních sedmi letech ukazuje tabulka 2. Ta vedle celkových výdajů za Českou republiku obsahuje i specificky výdaje v Praze. Z porovnání je patrné, že školy v přírodě jsou do značné míry pražský fenomén, což je dalším z vysvětlení, proč dotazníkové šetření v rámci našeho výzkumu směřovalo pouze na základní školy v Praze. Ve sledovaném období došlo k markantnímu poklesu finančních prostředků. V Praze činil pokles výdajů mezi roky 2004 a 2010 42 %, v celorepublikovém měřítku se jednalo dokonce o 57 %.

Jak bude ukázáno v kapitole 5, navzdory poklesu výdajů ze školských rozpočtů nedochází ke snižování počtu dětí, které se škol v přírodě účastní. Z toho logicky vyplývají dva trendy. Na jedné straně dochází ke zkracování délky škol v přírodě. Na druhé straně probíhá přesun finančních nároků na rodiče dětí.

Zkracování délky pobytů dokládají plošné školské statistiky. Tabulka 3 zahrnuje průměrný počet dnů školy v přírodě na jedno dítě⁶, a to opět za celou Českou republiku a za Prahu. Z údajů je patrné, že za uplynulých šest let došlo ke zkrácení pobytu v průměru o jeden den.

Tento údaj je ověřen i naším vlastním výzkumem. V dotazníkovém šetření se ukázalo, že pořádané školy v přírodě mají v průměru rozsah 7,5 dne. Rozptyl byl přítom od 5 do 14 dnů. Rovněž případová studie prostřednictvím rozhovorů

⁶ Údaj vznikl kombinací dvou informací obsažených ve *Statistických ročenkách školství*, a sice počtu dětí účastnících se škol v přírodě a celkového počtu dnů škol v přírodě.

Tabulka 3

Vývoj délky pobytů na školách v přírodě (průměrná délka pobytu na jedno dítě)

	Průměrná délka pobytu	
	ČR celkem	Praha
2009/2010	6,3	7,2
2008/2009	6,5	7,4
2007/2008	6,9	7,8
2006/2007	6,9	8,0
2005/2006	7,2	8,3
2004/2005	7,3	8,4

Zdroj: Statistické ročenky školství – Výkonové ukazatele

s vyučujícími a vedením školy potvrdila, že dochází k postupnému zkracování. Hlavním důvodem je narůstající cena pobytu, a to zejména pro rodiče, částečně ale také pro školu.

4.1 Výdaje rodičů a školy

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že cena školy v přírodě na jedno dítě variuje od 1 000 do 5 000 Kč v závislosti na délce pobytu a na množství externích příspěvků, které má škola k dispozici. Při standardní délce pobytu v rozsahu jednoho týdne je průměrná cena 2 660 Kč.

Vedle částky, kterou hradí rodiče, však školy musí do výjezdů samy značně investovat. Po zahrnutí všech výdajů spojených s organizací pobytu a zejména s odměňováním osob, které se výjezdu účastní (vyučující, vychovatelky, zdravotnice atd.), a dále osob, které zajišťují standardní chod školy v době nepřítomnosti části pedagogického sboru (tj. zejména přesčasové související se suplováním), jsou finanční náklady pro školní rozpočet v řádu desetitisíců. V případě, že škola pořádá týdenní pobyt, činí průměrné náklady na jednu třídu 12 500 Kč.

Školy účastníci se dotazníkového šetření vysílají každý rok na školy v přírodě zhruba 1/2 až 2/3 tříd. Ve školním roce 2010/2011 měly školy v průměru 16 tříd, z nichž vyjelo na školu v přírodě deset, tj. 64 % tříd. V takovém případě dosahují roční přímé a nepřímé náklady ze školního rozpočtu až částky 125 000 Kč. Je pravděpodobné, že čím více tříd vyjíždí, tím budou celkové náklady nižší. Nicméně stále se jedná ve školních rozpočtech o velmi vysokou položku.

Školy proto hledají různé možnosti, jak získat na organizaci škol v přírodě vedle platby od rodičů doplňkové finanční zdroje. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 55 % škol některé zdroje využívá. Nejčastěji se jedná o účelově vázané prostředky od zřizovatele, kterými jsou městské části. Jejich přístup k podpoře škol v přírodě se velmi liší. Některé školám plošně poskytují značné prostředky pokrývající kompletní výdaje⁷, zatímco jiné „pouze“ vypisují grantové soutěže, v nichž lze získat finanční obnosy pokrývající maximálně 50 % školních výdajů, a další dokonce žádnou finanční podporu školám nenabízí. Specifickým případem podpory od městské části jsou prostředky OSPODu (tzn. orgánu sociálně-právní ochrany dětí), které směřují k dětem ze sociálně-znevýhodněných rodin. Ty umožňují, aby se děti, které jsou vedeny v evidenci OSPODu, mohly navzdory slabé ekonomické úrovni rodiny školy v přírodě zúčastnit. Mnoho rodin, které jsou těsně nad hranicí chudoby a nejsou OSPODem evidovány, však na tyto prostředky nedosáhne.

Vedle zřizovatelů jsou dalším zdrojem financí rodiče žáků organizovaní v Klubu rodičů či SRPŠ. Rodiče pravidelně vybírají příspěvky, o jejichž využití se společně a po konzultaci s vedením školy rozhodují. Investují-li se do školy v přírodě, bývají z nich nejčastěji hrazeny odměny pro vychovatelky a zdravotnice (tj. osoby, které škola musí najímat) a dále drobné materiální dárky pro děti. O částku, která je takto získána, se obvykle sníží cena pobytu pro rodiče, což může mít výrazný dopad na zvýšení účasti dětí z ekonomicky slabších poměrů. Na některých školách jsou finance dokonce přímo použity k úhradě pobytu dětí z rodin s nízkou životní úrovní. Zkušenost z případové studie však naznačuje, jak komplikované dynamiky mohou do rozhodování o využití rodičovských příspěvků zasáhnout. Klub rodičů na dané škole tradičně přispíval částkou 2 000 Kč na výjezd každé třídy. Ve sledovaném roce se však Klub rodičů usnesl, že příspěvek na třídu je příliš malý na to, aby výrazněji upravil cenu pro jednotlivé

⁷ Příklady proaktivních strategií, které snižují či dokonce zcela ruší vysokou finanční náročnost výjezdů pro rodiče dětí: Praha 10 za tímto účelem koupila rekreační objekt, kde cena za pobyt zahrnuje pouze režijní náklady; Praha 4 významně dotuje spolupráci škol s vybranou agenturou, s níž městská část uzavřela smlouvu, která stanovuje maximální (a tedy nižší) cenu pro školy; Praha 13 vysílá na vlastní náklady každého žáka alespoň jednou za vzdělávací cyklus na školu v přírodě aj.

rodiny (*ty tři stovky přece nikoho nevytrhnou*)⁸, a zároveň se rozhodl, že veškeré finance chce spíše investovat do vybavení trvalejší hodnoty (*co tu ve škole po nás zůstane*). Příspěvky na školy v přírodě tedy byly zcela zrušeny.

Dalším zdrojem financí, který se školy snaží využívat, jsou sponzorské dary. Nejčastěji žádosti o ně směřují k rodičům dětí, které se škol v přírodě účastní. Na rozdíl od příspěvků pro Klub rodičů však tyto finance jdou přímo škole a o jejich využití tedy může rozhodovat vedení školy. Pokud se jedná o individuální sponzoring, bývají částky nižší a prostředky jsou tedy využity pouze na drobné odměny v dětských soutěžích apod. Pokud některý z rodičů má možnost zapojit do sponzoringu svojí firmu, bývá objem peněz větší. Takové případy jsou však relativně výjimečné. Z oslovených škol o nich referovaly pouze dvě. Získané prostředky se pak viditelně promítnou do snížení nákladů pro školu (tj. pokryjí se tím osobní náklady), ovšem nevyužívají se ke snížení ceny pobytu pro jednotlivé žáky.

Posledním zdrojem, který školy uváděly, jsou výtěžky z akcí pořádaných školou. Jedná se například o jarmarky, prodejní výstavy či divadelní představení. V takových případech, podobně jako u sponzoringu od rodičů, však vedení školy opatrně zvažuje využívání prostředků pro plošné snižování cen pobytů. Pokud se na vzniku financí podílí konkrétní skupina dětí či jejich rodiče, má se implicitně za to, že by z nich měli opět získat právě oni největší výhody. Plošné užití prostředků by hrozilo tím, že v části rodičů či dětí vznikne dojem, že *doplácíme na ostatní, kteří si to nezaslouží*.

5 Účast dětí na škole v přírodě

Podíl dětí, které každý rok vyjíždí na školy v přírodě, se v uplynulých šesti letech mírně zvyšoval. Přesné údaje uvádí tabulka 4⁹. V celé České republice se dnes pobytů každoročně účastní téměř 1/5 dětí navštěvující základní školu.

⁸ Tento postoj mimo jiné vypovídá o tom, z jakých sociálně-ekonomických poměrů pocházejí lidé, kteří aktivně vystupují v Klubu rodičů. Jedná se o rodiče proškoleně motivované, kteří mají zájem na hlubší spolupráci se školou a kteří zároveň pocházejí ze středních či středních vyšších tříd, jejichž cílem nezřídka bývá, aby se škola z hlediska socio-kulturně-ekonomického zázemí žáků stala homogennější (tj. aby došlo ke zmenšení počtu dětí ze sociálně-slabých poměrů). Popsaný postřeh z případové studie samozřejmě není možné zevšeobecňovat, nicméně na základě zahraničních zdrojů (de Carvelho, 2000) se zdá, že by mohl odrážet hlubší trend.

⁹ Statistické ročenky školství obsahují dva údaje – absolutní počet dětí, které se každý rok účastní škol v přírodě, a absolutní počet dětí v základních školách. Kombinací obou informací vznikl údaj v tabulce.

Tabulka 4

Vývoj podílu dětí v základních školách vysílaných na školu v přírodě

	Podíl dětí na škole v přírodě	
	ČR celkem	Praha
2009/2010	19,4 %	56,3 %
2008/2009	19,3 %	54,7 %
2007/2008	18,0 %	52,6 %
2006/2007	17,4 %	52,5 %
2005/2006	16,5 %	53,2 %
2004/2005	15,8 %	– ^a

^a Pro daný rok není údaj k dispozici.

Zdroj: Statistické ročenky školství – Výkonové ukazatele

V Praze se jedná dokonce o více než 1/2. Jak již bylo zmíněno, školy v přírodě jsou tak do značné míry fenomén typický pro Prahu. Jedná se o pozůstatek dřívějšího pojetí škol v přírodě coby prostředku k upevnění zdraví u dětí z ohrožených lokalit, mezi něž velká města patří.

Podíly dětí vyjíždějících na školy v přírodě nelze slučovat s podílem škol, které pobyty pořádají. Podíl škol je výrazně vyšší, neboť z dětí navštěvujících konkrétní školu se v daném školním roce účastní pobytu jen část. Jak bylo uvedeno výše, na sledovaných školách bylo ve školním roce 2010/2011 v průměru 16 tříd, z nichž 10 vyjelo na školu v přírodě. Podíl tříd, kterých se v daném roce škola v přírodě týká, dosahuje v průměru 64 %.

V případě Prahy platí, že pobyty pořádají téměř všechny školy, neboť je to jeden z prvků, který jim pomáhá získat a udržet si žáky ve vysoce konkurenčním prostředí. V dotazníkovém šetření, kterého se zúčastnilo 53 základních škol, pouze dvě školy uvedly, že školy v přírodě neorganizují. V jednom případě to však vynahrazovaly jazykovými výměnnými pobyty v zahraničí, v druhém případě se jednalo o školu s 80 % dětí z romských rodin, které by jednak neměly dostatek finančních prostředků a jednak údajně nepocítují dostatečnou důvěru ve školu, aby své dítě na pobyt pustily. Školy v přírodě se tedy týkají 96 % škol, které se do dotazníkového šetření zapojily. Ze všech typů výjezdů, které školy realizují, se jedná o nejvíce rozšířený. Vedle nich školy pořádají jednodenní výlety (93 %), lyžařské výcviky (77 %), vícedenní výlety (62 %), adaptační kurzy (42 %) a jazykové pobyty (32 %).

5.1 Absence a její důvody

V případové studii dvou osmých tříd se jako významné téma ukázala poměrně vysoká neúčast dětí na školách v přírodě. Obě třídy navštěvuje dohromady 37 dětí, z nichž se pobytu zúčastnilo jen 26, tj. 70 %. Absence přinesla škole řadu organizačních problémů, a to jak před samotným odjezdem, kdy proměňující se počet dětí vytvářel nejistotu ohledně ceny za pobyt, tak během samotného výjezdu, kdy škola musela neúčastnícím se dětem zajistit náhradní program. Absence také přinesla viditelné komplikace do vrstevnických vztahů po dobu několika týdnů před a po škole v přírodě, kdy příprava na výjezd a následně zážitky z něho tvořily hlavní obsah rozhovorů mezi dětmi.

Abychom zjistili, zda vysoká absence byla výjimečným stavem na zkoumané škole, či naopak šířeji platným trendem, zařadili jsme do dotazníku několik položek týkajících se účasti, respektive neúčasti dětí na školách v přírodě. Nejprve byly školy požádány, aby odhadly, jaký podíl dětí ze tříd, které na školu v přírodě vyjíždějí, se obvykle pobytu účastní. Odhady variovaly od 30 do 100 %. Průměrný podíl účasti byl 81 %. Odhady byly následně porovnány s konkrétními údaji o počtu dětí za poslední organizovanou školu v přírodě. V průměru činila účast na aktuální škole v přírodě 79 %. Má-li třída 25 dětí, pak se tedy školy v přírodě neúčastní zhruba 5 z nich.

Podobně jako v rozhovorech v rámci případové studie se i v dotazníkovém šetření ukázalo, že vyučující považují za hlavní důvod, proč se některé děti škol v přírodě neúčastňují, příliš vysoké finanční nároky pobytu. Druhou častou příčinou jsou zdravotní problémy dětí. Všechny další důvody stojí v pozadí. Patrné je to na údajích v tabulce 5, která obsahuje seznam hodnocených důvodů s podílem odpovědí, podle nichž jsou finance nejčastěji zastoupenou příčinou. Tomu odpovídá i vážený průměr tohoto důvodu, který dosáhl hodnoty 1,9 na pětibodové škále¹⁰.

Případová studie umožnila podrobněji sledovat, jak vyučující o důvodech absence dětí uvažují. Protože škola v přírodě je momentem, který prověřuje dosavadní vztah mezi školou a rodinou, je neúčast dítěte vyučujícími vždy interpretována jako informace o fungování rodiny a o jejím postoji vůči škole. Důvody absence, které jsou dítětem, respektive rodiči škole sděleny, vyučující

¹⁰ V položce byli respondenti/ky požádáni, aby ohodnotili čtyři předložené důvody, jejichž formulace vznikla na základě zjištění z případové studie, případně aby uvedli vlastními slovy další důvod. Všechny důvody (tj. celkem pět) měli uspořádat z hlediska jejich frekvence.

Tabulka 5

Důvody neúčasti dětí na škole v přírodě (podíl osob, které považují uvedený důvod za hlavní)

Důvod	%
Nedostatek finančních prostředků	58,0 %
Zdravotní problémy	46,8 %
Nezájem či nechuť dítěte	19,1 %
Výchovné problémy	11,9 %

automaticky nepřijímají za své, nýbrž je konfrontují se svými dosavadními zkušenostmi s rodinou. Pouze některé z příčin pak považují za legitimní, a tedy neohrožující vztah se školou. Mezi nimi dominují právě finanční důvody, které jsou však ještě porovnávány s tím, jak se v běžném chodu školy jeví životní úroveň rodiny. Pokud se rodina obvykle prezentuje jako dostatečně movitá, ale následně je nedostatek financí předložen jako vysvětlení, proč dítě na školu v přírodě nemůže jet, vyučující tomu nevěří. Chápu to jako nepravdivé zdůvodnění, a tedy jako neúctu vůči škole. Podobně to funguje v případech zdravotních problémů, které vyučující akceptují jako plně legitimní důvod absence, pokud jsou náhlé či mimořádně závažné. U běžných či chronických zdravotních problémů, které dítě provázejí v průběhu školního roku a vyučující si s nimi dokáží poradit, je pak takové zdůvodnění opět považováno za projev nedůvěry vůči škole.

6 Spolupráce s agenturami

Současným trendem při organizaci škol v přírodě je využívání služeb komerčních agentur, které pomáhají se zajištěním ubytování, dopravy i programu. V realizované případové studii jsme měli unikátní možnost sledovat rozhodování školy o tom, zda vstoupí do jednání s agenturou, a následné vyjasňování podoby vzájemné spolupráce. Ačkoliv agentura přinesla řadu pozitiv, především z hlediska dětí, které ocenily aktivity s instruktory, byly se spoluprací spojeny také ambivalentní pocity. Ty souvisely zejména s tím, že agentura přejímá od školy značný díl zodpovědnosti za děti, aniž by se však stala hlavním aktérem také z hlediska rodičů. Jedná se tedy o jakéhosi subdodavatele, jenž stojí mezi školou jako hlavním zadavatelem úkolu a dětmi, které jsou příjemci jeho služeb. Rodiče jsou zde přítomni pouze zprostředkovaně skrze děti. V konstelaci bez agentury jsou vztahy mezi uvedenými třemi aktéry, tj. rodiči, dětmi

a školou, navzdory své křehkosti jasnější. Po vstupu agentury se vztahy stávají více zprostředkované, což otevírá prostor pro vznik latentních konfliktů. Podobná dynamika funguje i v jiných oblastech (např. ověřování znalostí a dovedností ve srovnávacích testech), kde tradiční funkce školy začínají přejímat jiné instituce. Jak naznačují zahraniční studie, právě vstup třetích aktérů, k němuž dochází pod vlivem neoliberálních tlaků, přispívá k zásadní proměně vztahu mezi školou a rodinou (de Carvelho, 2000).

Příkladem prohloubení napětí v tradiční vztahové konstelaci, které se zřetelně vyjevilo v námi sledovaných třídách, bylo navázání intenzivních pozitivních vztahů mezi dětmi a instruktory. Ti byli mladí, vstřícní, pedagogicky zdatní. Děti vztah s nimi vnímaly především v kamarádské rovině, čemuž napomáhalo mimo jiné i tykání nebo potlačení typických školních pravidel a trestů při jejich nedodržení. Podle dětí byl jejich vztah k instruktorům značně neformální, což následně ovlivňovalo i způsob, jakým vnímaly ustavená pravidla či tresty při jejich porušení. Dokládá to následující výpověď: *Instruktoři byli jako naši kamarádi. Vycházeli jsme si vstříci*. Instruktoři se distancovali od pravidel, která jsou vázána na školní prostředí, a dokonce i od pravidel formulovaných učitelkami (např. absolutní zákaz kouření). Jimi stanovená pravidla se vztahovala pouze k částem dne, kdy program garantovali oni (např. včasný příchod, nepoužívání vulgarismů atd.). Při porušení pravidel používali alternativní tresty, jako jsou dřepy či stání na jedné noze. Tím vším vyjadřovali odstup od školy a implicitně snižovali její autoritu. V kombinaci s tím, že dětem předestřeli vysoce atraktivní program klipovitě složený z neobvyklých a zajímavých činností (např. skákací boty, kreslení na kůži aj.), byli následně dětmi velmi pozitivně hodnoceni. Klíčové přitom je, že děti hodnocení pojímaly a priori v relaci k vyučujícím a ke škole. O co lepší bylo hodnocení instruktorů, o to kritičtější byl postoj dětí k učitelkám, a to jak ve vztahu k právě realizované škole v přírodě, tak i k dřívějším pobytům¹¹.

Vnitřní rozporuplnost spolupráce s agenturami, která se nám vyjevila v případové studii, se stala důvodem, proč jsme se rozhodli zařadit toto téma do dotazníkového šetření. Z něho vyplynulo, že 62 % zúčastněných škol využívá

¹¹ Zajímavý posun například nastal při hodnocení pěších výletů, které byly hlavní náplní programu v dřívějších letech. Při přípravě aktuální školy v přírodě děti uváděly, že se na pěší výlety těší. Po návratu ze školy v přírodě, která žádný pěší výlet neobsahovala, ale tuto absenci kvitovali. Explicitně to přitom spojovali s hodnocením těch, kteří program vytvářeli, což původně byly učitelky a aktuálně instruktoři z najaté agentury: *Učitelky nedokážou vymyslet nic lepšího než pitomé túry. Letos [s instruktory] to bylo o moc lepší*.

agentury. Ve většině případů školy žádají zajištění kompletního servisu, který zahrnuje výběr lokality, dopravu, přípravu a realizaci programu po celý den s výjimkou dopolední školní výuky (tj. hlavní odpolední program, večerní program a noční dohled). Školy mají s agenturami vesměs dobré zkušenosti, ale přesto si uvědomují i některé negativní stránky vzájemné spolupráce. Z 33 škol, které agentury využívají, uvedlo 32 výhody, ale 27 zároveň také nevýhody. Mezi výhodami jednoznačně převažovala nižší náročnost přípravy a realizace výjezdu pro školu i konkrétní vyučující. Další výhodou byla vyšší zábavnost programu a z ní plynoucí větší spokojenost dětí a potažmo jejich rodičů. Z pragmatického hlediska je pro školy také výhodné, že úhrada školy v přírodě přes agenturu běží jinými finančními toky, což vedení škol umožňuje větší manévrování v kapitolách rozpočtu, včetně využívání externích zdrojů.

Naopak mezi hlavními nevýhodami byl zmiňován nárůst ceny pro rodiče žáků. To bylo doloženo i srovnáním průměrné částky hrazené na školách, které s agenturami spolupracují a které nespolupracují. Průměrná cena pobytu s agenturou je 2 810 Kč, zatímco bez agentury 2 415 Kč. Navíc pobyt s agenturou je kratší (7,0 dnů versus 8,4 dne), což relativně ještě cenu zvyšuje. Rozdíl související s využíváním agentur se týká také počtu dětí, které se škol v přírodě účastní. Na pobyty bez agentur vyjíždí 74 % tříd, zatímco při spolupráci s agenturami podíl roste na 81 %. Tento rozdíl není (na rozdíl od dvou předchozích údajů) statisticky významný, ale přesto v něm můžeme spatřovat určitý trend. Vyšší účast pravděpodobně může souviset s větší spokojeností dětí, která vzniká maximalizací zábavnosti programu v případě, že jej organizuje agentura.

Na to navazuje druhá nevýhoda, kterou školy v dotazníku zmiňovaly, a sice menší kontakt vyučujících a dětí. Instruktoři obvykle mají děti na starosti odpoledne i večer, včetně nočního dohledu. Vyučující zodpovídají pouze za dopolední část, kdy probíhá výuka. Oddělení školního a volnočasového programu je podle škol na jedné straně výhodou (několikrát byla zmíněna v dotazníku), zároveň ale přináší negativa v podobě omezeného času, který spolu vyučující a děti tráví. Účast vyučujících na odpoledních a večerních aktivitách sice nebývá zakázána, ale ani není vyžadována. Agentura figurující v případové studii například zdůrazňovala, že škola v přírodě by měla být pro vyučující svým způsobem dovolenou. Když se učitelky přišly podívat na odpolední aktivity, necítily se dětmi ani instruktory zcela vítané a navíc byly aktivity natolik fyzicky náročné, že se do nich nemohla většina z nich zapojit.

Poslední uváděná nevýhoda se týká obtíží při vyjednávání toho, jak budou rozděleny kompetence mezi vyučující a instruktory. Rámcově je to uvedeno ve smlouvě, kterou škola s agenturou uzavírá. Během samotného pobytu však vzniká řada konkrétních situací, kdy obecná formulace ze smlouvy musí být zpřesněna, což není vždy snadné. Jedním z faktorů, který toto vyjednávání ztěžuje, je odlišný horizont a referenční skupina, k níž se vyučující a instruktoři upínají. Zatímco instruktoři operují v krátkodobém horizontu a vztahují se především k dětem, vyučující se pohybují v dlouhodobějším horizontu a vedle dětí musí brát zřetel na rodiče a instituci školy. Odlišnost této lokace pak vytváří zásadně jiné perspektivy, které vedou k tomu, že instruktoři mají tendenci řešit situace více ad hoc, na osobnější bázi a bez zohledňování důsledků pro legitimitu školní socializace.

7 Závěr

Škola v přírodě představuje součást vzdělávání a jako taková by měla mít své cíle, kterými přispívá k naplnění celkového zaměření školní socializace. V minulosti bylo hlavní funkcí škol v přírodě zlepšení zdravotního stavu a fyzické kondice dětí z velkých měst a průmyslových lokalit. Tomuto cíli byla podřízena veškerá organizace škol v přírodě, včetně délky a struktury aktivit. Ačkoliv škola v přírodě jako oblíbený školský prvek zůstala i po roce 1989 zachována, došlo v důsledku zvýšení autonomie škol k narušení její systematické podpory a její podrobnější pedagogické konceptualizace. Tím vznikl prostor pro to, aby si různí aktéři vytvářeli svoji vlastní představu školy v přírodě a v návaznosti na ni očekávání vůči konkrétním pobytům i kritéria jejich hodnocení. Jak bylo ukázáno, představy vyučujících, dětí a rodičů se v mnoha ohledech rozcházejí, avšak zároveň se shodují na tom, že škola v přírodě by měla sloužit především tomu, aby se stmelil žákovský kolektiv a aby došlo k lepšímu poznání mezi dětmi a vyučujícími. Původní zdravotní funkce škol v přírodě jsou sice zmiňovány, ale vůči dvěma předchozím cílům stojí v pozadí.

Z organizačního hlediska prodělaly školy v přírodě v uplynulých dvou dekadách výrazné změny a další v podobě zapojení komerčních agentur stále probíhají. V hrubých obrysech můžeme hlavní posuny popsat následujícím způsobem. Na školy v přírodě vyjíždí značný podíl dětí, který se stále mírně zvyšuje. Přitom však v regionálním školství dochází k poklesu výdajů na školy v přírodě. Nutně proto roste cena škol v přírodě pro rodiče dětí. Aby cena

nebyla neúměrně vysoká, dochází ke zkracování délky pobytu. Protože je finanční náročnost přesto značná, zvyšuje se podíl dětí, které se školy v přírodě nemohou účastnit. Pro zvýšení atraktivity škol v přírodě a zároveň pro ulehčení školám, které jsou nadměru vytiženy, se rozšiřuje využívání komerčních agentur.

Důsledky, které tyto změny mají, je třeba nahlédnout prizmatem cílů školy v přírodě. Jak bylo řečeno, samotní aktéři pracují se třemi hlavními cíli: (a) Tradičním, i když dnes nejslabším cílem je zlepšení zdravotního stavu. Může být ovšem takový cíl naplněn pobytem v rozsahu jednoho týdne? (b) Dominantním cílem školy v přírodě je zlepšení vztahů ve třídě. Může však škola v přírodě, které se neúčastní až pětina třídního kolektivu přispět k jeho stmelení? Nemůže naopak absence části dětí na tak významné události vést k jejich vyčlenění z kolektivu, protože je s ostatními dětmi nepojí společné zážitky? (c) Dalším cílem škol v přírodě má být zlepšení vztahů mezi dětmi a vyučujícími. Může ale škola v přírodě se zapojením komerční agentury, na níž vyučující s dětmi společně tráví jen několik hodin denně (a to aktivitami blízkými běžnému školnímu vyučování), přispívat k jejich vzájemnému lepšímu poznání? Nemůže prostřednictvím instruktorů, které děti vnímají v protikladu k vyučujícím, docházet ke zvýšení jejich kritičnosti a odstupu od školy?

Přestože je škola v přírodě z hlediska jednotlivců i školského systému nahlížena jako spíše pozitivní fenomén, její tradiční i současná podoba v sobě zahrnuje jak ryze kladné, tak i spíše problematické aspekty. Aniž by tento článek chtěl přínosy současných škol v přírodě marginalizovat, snažil se upozornit na vnitřní dilemata změn, k nimž došlo a dochází. Nejedná se přitom pouze o dilemata vázaná na samotný průběh škol v přírodě, nýbrž je můžeme vnímat jako symptom hlubších (a zdaleka ne vždy pozitivních) procesů, které ovlivňují české školství.

Literatura

- De Carvalho, M. E. (2000). *Rethinking family-school relations. A critique of parental involvement in schooling*. New York: Routledge.
- Králiček, J., & Kováčik, J. (1964). *Škola v přírodě. Metodická příručka pro učitelov a vychovávateľov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Křížek, J. (1982). *Škola v přírodě. Náměty pro činnost v době mimo vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a/versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita.

- Smetáčková, I., & Viktorová, I. (2011). Škola v přírodě: Příklad změn v rodinné a školní socializaci. *Pedagogika*, 61(3), 271–289.
- Statistická ročenka školství – Ekonomické ukazatele*. (2004 až 2010). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Dostupné z <http://www.uiv.cz/rubrika/100>
- Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele*. (2005 až 2010). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Dostupné z <http://www.uiv.cz/rubrika/98>
- Štech, S., & Viktorová, I. (2001). Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In Z. Kolláriková, & B. Pupala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika* (pp. 57–94). Praha: Portál.

Autorka

PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D., Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Myslíkova 7, Praha 1, e-mail: irena.smetackova@pedf.cuni.cz

Outdoor schools: limits and dilemmas

Abstract: Outdoor school is a stable element of Czech educational system. However, many changes have occurred during the last twenty years in the purposes of outdoor schools and in their organization. The article presents various school statistics and results of research which included questionnaire survey in elementary schools in Prague and a case study of two classes. The study found that the outdoor school programmes are getting shorter, budgets for outdoor schools are reduced, and prices of outdoor school programmes for parents are increasing. Because of high prices, almost 20 % of pupils cannot attend outdoor schools. Nevertheless, according to teachers, pupils and parents, the main purpose of outdoor school programmes is to create a better social climate in peer groups. Because of high rates of absence, this goal is partly invalid. Another purpose should be that teachers and children get to know each other better. This goal is invalid as well because many schools hire commercial agencies which limits the time that pupils and teachers spend together.

Key words: outdoor school, purposes of outdoor school, financial costs, social climate, school socialization