

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Důvody a proces vzniku alternativní školy z pohledu jejích zakladatelů
Reasons and process of creating an alternative school from the perspective of
its founders

Bc. Kateřina Bryanová

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslava Simonová, Ph. D.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a
střední školy pedagogika – speciální pedagogika

Studijní obor: N PG-SPG

Odevzdáním této diplomové práce na téma Důvody a proces vzniku alternativní školy z pohledu jejich zakladatelů potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

30. června 2020

Ráda bych poděkovala Mgr. Jaroslavě Simonové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce za vedení, zájem, připomínky, nadstandardní přístup a čas, který mi věnovala. Také bych chtěla poděkovat respondentům za jejich nezištnou vstřícnost při poskytování rozhovorů a informací.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje procesům probíhajícím při zakládání alternativních škol a reflexi tohoto procesu očima jejich zakladatelů.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá potřebami změn ve vzdělávání a významnými alternativními vzdělávacími směry, přibližuje principy fungování svobodných a demokratických škol, představuje některé osobnosti spojené s alternativou ve vzdělávání a krátce zmiňuje vybrané platformy a koncepty založené na respektu k jedinci. Praktická část analyzuje rozhovory se zakladateli pěti alternativních škol o jejich důvodech k založení školy a hodnocení tohoto procesu. Vzhledem k výzkumnému cíli bylo použito kvalitativního přístupu inspirovaného fenomenologickým zkoumáním a zakotvenou teorií. Hlavními technikami sběru dat byly hloubkové polostrukturované rozhovory. Pro analýzu dat byla využita technika výkladu karet.

Důvodů k zakládání alternativních škol je několik, jako hlavní se jeví potřeba umožnit současné generaci dětí navštěvovat školu, která v nich bude podporovat jejich talenty, kde jim bude věnována individuální péče a respektován jejich názor. Mezi další důvody patří potřeba svobody, potřeba se profesně realizovat nebo vyhovět vnějším požadavkům. Proces zakládání reflektovali zakladatelé na jedné straně jako náročný, na druhé straně ale jako naplňující a nabízející. Na své cestě se potýkali s nedostatkem financí, byrokracií i únavou. Docházelo také k neshodám s kolegy i rodiči nad ideovou koncepcí školy. Přestože o tom často uvažovali, žádná z těchto překážek je nepřiměla k rozhodnutí proces zakládání ukončit.

KLÍČOVÁ SLOVA

Alternativní vzdělávání, inovativní vzdělávání, kvalitativní výzkum, svobodná a demokratická škola, unschooling

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the processes taking place in setting up alternative schools and reflects the founders' views on the start-up process as well as their satisfaction with the outcome. The theoretical part introduces the important alternative directions in education, brings forward the principles of how free and democratic schools work, presents some personalities associated with the educational alternative and briefly mentions selected platforms and concepts based on the principles of respect for the individual.

The empirical part analyses interviews with the founders of five alternative schools on their reasons for setting up the school and their appreciation of the process. The main techniques for data collection are in-depth semi-structured interviews. Given the research objective a qualitative approach inspired by phenomenological investigation and grounded theory was used and subsequently the card interpretation technique.

There are several reasons for setting up alternative schools, the main one seems to be the need to provide current generation of children a school which would support their talents, gives them the individual approach and where their opinion would be respected. Other reasons include the need for freedom or the need to be professionally implemented. The process of setting up was reflected by the founders as demanding on the one hand, but fulfilling on the other. On their journey they faced funding shortages, bureaucracy and fatigue. There were also disagreements with colleagues and parents over the school's idea concept. None of these obstacles made them give it up, despite considering the idea.

KEYWORDS

Alternative schooling, innovative school, qualitative research, free democratic school, unschooling

Obsah

Předmluva.....	9
Úvod.....	11
Teoretická část.....	12
1 Potřeba změn ve vzdělávání.....	12
2 Alternativní vzdělávání.....	14
2.1 Základní typy alternativních škol.....	15
2.1.1 Waldorfská škola.....	15
2.1.2 Montessoriovská škola.....	16
2.1.3 Daltonská škola.....	16
2.1.4 Freinetovská škola.....	17
2.1.5 Jenská škola.....	18
2.2 Svobodné a demokratické školy.....	18
2.2.1 Summerhill.....	19
2.2.2 Sudbury Valley.....	19
2.2.3 Sebeřízené vzdělávání.....	20
2.2.4 Unschooling.....	21
2.3 Jiné formy alternativního vzdělávání.....	23
2.3.1 Inovativní školy.....	23
2.3.2 Komunitní školy.....	23
2.3.3 Domácí vzdělávání.....	24
2.3.4 Škola hrou.....	25
2.3.5 Lesní (přírodní) školy.....	25
2.3.6 Začít spolu.....	25
2.4 Osobnosti.....	26

2.4.1	Peter Gray	26
2.4.2	Ivan Illich (1926–2002)	27
2.4.3	John Holt (1823–1973).....	28
2.4.4	Hubertus von Schoenebeck	28
2.4.5	Karel Rýdl	28
3	Platformy a koncepty založené na principech respektu a k jedinci.....	30
3.1	Svoboda učení.....	30
3.2	Institut pro podporu inovativního vzdělávání.....	30
3.3	Respektovat a být respektován	31
3.4	Nenásilná komunikace – NVC – Nonviolent communication.....	31
3.5	Intuitivní pedagogika	32
	Praktická část.....	33
1	Metodologie výzkumu.....	33
1.1	Cíl výzkumu.....	33
1.2	Výzkumné otázky	33
1.3	Výběr metodologického přístupu.....	34
1.4	Výzkumný vzorek.....	36
1.5	Metody sběru dat	36
1.6	Metody analýzy a interpretace výzkumných dat	37
1.6.1	Zakotvená teorie	38
1.6.2	Fenomenologické zkoumání.....	38
1.6.3	Rozdíl mezi zakotvenou teorií a fenomenologickým zkoumáním	38
1.6.4	Kódování	39
1.6.5	Technika „vyložení karet“	40
1.7	Etické aspekty výzkumu	41

2	Kontextové informace o jednotlivých školách	43
2.1	ZŠ Donum Felix.....	43
2.2	ZŠ Škola V Pohybu.....	43
2.3	ZŠ Školamyšl	44
2.4	ZŠ Comenia	44
2.5	Svobodná škola Praha	45
3	Výsledky.....	46
3.1	Důvody pro zakládání alternativní školy	46
3.1.1	Inspirace.....	46
3.1.2	Kvalitní vzdělávání pro vlastní děti.....	46
3.1.3	Individuální péče a podpora talentů.....	47
3.1.4	Potřeba vyhovět vnějším požadavkům	47
3.1.5	Profesní seberealizace.....	47
3.1.6	Potřeba svobody	48
3.2	Charakteristiky procesu zakládání alternativní školy	49
3.2.1	Obavy	49
3.2.2	Náročnost.....	50
3.2.3	Podpora.....	51
3.2.4	Vztahy.....	52
3.2.5	Problémy – překážky na cestě	53
3.2.6	Očekávání	54
3.2.7	Náraz na realitu.....	55
3.2.8	Průběžné korekce.....	55
3.2.9	Přijímání dětí	56
3.2.10	Přechod dětí	57

3.2.11	Tým.....	58
3.3	Reflexe zakladatelů alternativních škol	59
3.3.1	Aha efekt - překvapení	59
3.3.2	Rezignace.....	60
3.3.3	Šli by do toho zakladatelé znovu?	61
3.3.4	Vnímají zakladatelé své školy jako alternativní?	61
3.3.5	Poselství.....	61
	Diskuse	63
	Závěr.....	67
	Seznam použitých informačních zdrojů	69
	Seznam příloh.....	73

„Svoboda ve vzdělávání je součástí svobody myšlení, ještě mnohem základnější než svoboda projevu. Vezmeme-li někomu jeho právo rozhodovat o tom, kam se upne jeho zvědavost a touha po poznání, zničíme jeho svobodu myšlení.“

John Holt

Předmluva

Dalo by se říci, že učitelské poslání mi bylo dáno do vínku. Narodila jsem se do rodiny „pana řídicího“ a mé první krůčky vedly z maminciny kuchyně přímo do školní třídy vesnické „jednotřídky“. Školní prostředí pro mě odjakživa reprezentovalo bezpečí domova. Zůstalo mi to i na dalších stupních vzdělávání, přestože za dveřmi třídy už nebyla domácí kuchyň, ale často neosobní chodba se zdmi opatřenými lesklým nátěrem, aby je dětské dlaně neušpinily. Prošla jsem hladce základní i dvěma středními školami – zvyklá na to, že se něco rychle naučím, pedagog mě vyzkouší a já na to budu moci šťastně zapomenout. Škola pro mě byla místem setkávání s kamarády, a víc než jakoukoli jinou, splňovala spíše sociální funkci. Nicméně po neúspěchu s přijetím na vysněnou vysokou školu jsem považovala svoji životní etapu spojenou se školstvím za definitivně ukončenou.

Ale narodily se děti a najednou jsem to, co jsem dosud nekriticky přijímala, začala podrobovat zkoumání a kriticky hodnotit. A děti – poměrně liberálně vychovávané – začaly ve svých běžných školách různým způsobem narážet. Našli jsme jim tedy na tehdejší dobu alternativní vzdělávací ústavy (Svobodnou školu v Londýnské ulici, vedenou panem ředitelem Jaroslavem Kotalem a libeňský P.O.R.G. – tehdy ještě pod taktovkou Ondřeje Štefla). Dětem to velmi prospělo, dokonce se domnívám, že je to svým způsobem zachránilo.

Po sametové revoluci jsem se – v podstatě neplánovaně – stala díky své znalosti angličtiny učitelkou. Původně jsem to vnímala spíše jako dobrodružnou výzvu, ale časem jsem si uvědomila, že jsem dcerou svého otce a učit mě nejen baví, ale že i dostávám na své

pedagogické působení pozitivní zpětnou vazbu. Zároveň jsem však cítila, že mě sice naplňuje pomáhat dětem na jejich cestě za poznáním, ale nevyhovuje mi forma, která se po mně v běžných školách vyžaduje.

Začala jsem tedy v odborné literatuře i beletrii hledat oporu pro svůj přístup a postupně nacházela informace o alternativním vzdělávání. Časem jsem objevila i existující školy takto zaměřené.

Nakonec jsem v takových školách strávila několik let a nahlédla tak do jejich běžného života mnohem víc než leckterý bedlivý pozorovatel zvenčí. Všechny v té době prožívaly své první roky existence a já měla možnost si uvědomit, že se tyto po všech stránkách intenzivní počátky nedají ani v nejmenším srovnat s běžnými dny v běžných školách (prošla jsem jich celkem šest). Napadlo mě, že by mohlo potenciální zakladatele alternativních škol zajímat, čím stávající zakladatelé alternativních škol procházeli a jak sami tento proces vnímají.

A tak vznikla tato práce.

Úvod

V posledních letech se objevuje stále větší počet iniciativ, které usilují o založení alternativní základní školy. Zatím je ovšem k dispozici jenom málo výzkumných dokladů, které se zabývají motivacemi jejich zakladatelů a podrobněji mapují proces jejich vzniku. Tato práce si klade za cíl zkoumat důvody pro založení alternativní školy a proces jejího vzniku metodami kvalitativního výzkumu. V teoretické části se práce zabývá především problematikou alternativních a inovativních přístupů ke vzdělávání, v empirické části pak využívá metody kvalitativního výzkumu pro analýzu důvodů, které vedou k zakládání alternativních škol, zaměřuje se také na reflexi zkušeností z procesu zakládání školy. Hlavními technikami sběru dat byly hloubkové polostrukturované rozhovory.

K tématu práce mě přivedl můj trvalý zájem o alternativní vzdělávání a moje působení v několika školách, které by se pod kategorií alternativní daly zařadit.

Domnívám se, že by tato práce mohla pomoci potenciálním zakladatelům v rozhodování, zda vůbec tento zásadní krok učinit, případně na co se předem připravit.

První kapitolu teoretické části jsem věnovala potřebám změn ve vzdělávání, druhou alternativnímu vzdělávání, třetí platformám a konceptům zaměřeným na respektující přístup.

Praktická část je věnována výzkumu, jehož cílem je prozkoumat příčiny vzniku alternativních škol z pohledu jejich zakladatelů. Jako metodu sběr dat jsem použila hloubkový rozhovor a k interpretaci kvalitativních dat jsem se nechala inspirovat fenomenologickým zkoumáním a zakotvenou teorií a následně použila otevřeného kódování a techniku vyložení karet.

Teoretická část

1 Potřeba změn ve vzdělávání

Konec minulého století přinesl mnoho změn. A všichni vnímáme, že se dotkly i školství. Možná díky tomu, že každý z nás prožil část života ve škole, snadněji můžeme tyto změny reflektovat. „Skutečně – dosud asi nikdy v historii lidské civilizace nedocházelo k tak významným změnám ve školství a vzdělávání, jež se realizují nebo plánují nyní, v období elektronické komunikace a informační exploze, globální ekonomiky aj.“ (Průcha, 2012, s. 9). Proměny českého vzdělávání se často inspiroují celosvětovými trendy. Metody výuky, které nabízí mainstreamové vzdělávání, již mnoha rodičům ani pedagogům nevyhovují. Stále ve větší míře se objevuje zájem o alternativní směry.

Těžko bychom hledali před dvaceti, padesáti nebo i sto lety stejný repertoár předmětů, jaký běžně najdeme v současných školách. Ale i v předmětech, které zůstaly stejné, se změnil jejich obsah a jejich hodinová dotace (Průcha, 2012).

Strukturně se sice české školství ve své podstatě nezměnilo – stále se dělí na stejné úrovně (stupně) vzdělávání: předškolní, základní, střední a vyšší a vysokoškolské (podrobněji ČSÚ, 2020), ale došlo k několika dílčím změnám – rozdělení vysokoškolského studia na bakalářské a magisterské, nově se objevily vyšší odborné školy a také vznikly nové typy vzdělávání – např. distanční.

Vliv tržní ekonomiky a privatizace na proměny vzdělávání je zřejmý a je podrobně popsán v literatuře. Podle Průchy (2012, s. 14) je z hlediska alternativnosti vzdělávání nejdůležitější to, „jak daleko má a může jít autonomie poskytovaná školám a jak přitom zachovávat určitou míru vnějšího řízení a kontroly nad školami“. Odborníci se nemohou na jednoznačném náhledu zcela shodnout, jejich názor se odráží od politické a ideologické orientace každého z nich. Do jisté míry je určitá svoboda a autonomie školy považována za ochranu proti nadměrnému kontrolování a dozoru nad školami, ale zároveň zde panuje obava (založená na nálezech empirického výzkumu), že bez státního zřízení školství by mohla jednak klesat

jak kvalita vzdělávání a jednak by mohla být ohrožena rovnost vzdělávacích příležitostí (Mitter in Průcha, 2012).

Tyto změny reflektují určitou nespokojenost z řad rodičů, některých učitelů či pedagogů-teoretiků nebo i politiků s tím, že „školní vzdělávání ve stávající podobě nesplňuje jejich představy o optimálním rozvíjení mladé generace. Vycházejí z přesvědčení, že vzdělávání je možno, resp. je žádoucí zlepšovat“ (Průcha, 2012, s. 17).

Tato iniciativa se stala také předmětem teorie školských reforem a inovací, která se rozvíjí v Evropě, Spojených Státech i Austrálii. Kanadský odborník Michael Fullan o situaci míní, že změnu ve vzdělávání nelze jednoduše nařídit. Je totiž kromě finančních prostředků závislá i na zapálení a motivaci zúčastněných subjektů, jimiž jsou pracovníci školské administrativy i managementu, pedagogové a rodiče. „Neboť nelze donutit lidi, aby mysleli a chovali se zcela jinak, než skutečně myslí a chovají se“ (Fullan 1991 in Průcha 2012, s. 18).

Dvořák také reflektuje, že i přes intenzivní zájem výzkumníků, politiků, učitelů i ředitelů škol a rodičů stále značný počet pokusů o koncepční změny ve vzdělávání selhává (Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015).

Je tedy jen přirozené, že vzhledem k nedostatečnosti reforem na straně jedné (shora), vznikají nové typy škol na straně druhé (zdola), přestože se odborníci nemohou shodnout na tom, zda tento proces přináší více bonusů nebo více rizik.

2 Alternativní vzdělávání

Možná bychom se nejprve měli zastavit nad samotným pojmem alternativní. Latinské slovo *alter*, jež je jeho základem, znamená jiný, druhý (ve smyslu výběru), adjektivum alternativní pak chápeme jako jiný, zástupný, náhradní. Znamená to tedy, že školy alternativní jsou jakousi náhražkou běžných mainstreamových škol, nebo jsou prostě jen jiné? Anebo – pokud budeme odvozovat od slova *alternativa* – jsou zkrátka jen další z možností vzdělávání?

Ani v odborné literatuře nenajdeme jednoznačnou definici pojmu alternativní škola. Je to pojem mnohovýznamový a jeví se i odborníkům jako těžko uchopitelný – jeho význam se v toku času stále mírně modifikuje a v odborné literatuře nelze nalézt jednoznačnou pregnantní definici. „V češtině, ale i v ostatních jazycích – vládne terminologický chaos komplikovaný odlišným chápáním pojmu alternativní škola v jednotlivých zemích, v jednotlivých pedagogických teoriích“ (Průcha, 1996, s. 11).

Spilková (2005) upozorňuje na to, že pokud pojem alternativní chápeme z širšího hlediska (všechny školy se v něčem liší a jsou si tedy vzájemně alternativní), může být jakákoli škola alternativní vůči jiné a „záleží jen na aspektech, přístupech a kritériích, o kterých rozhodneme, že je budeme považovat za určující“ (Spilková, 2005, s. 267). Nicméně připouští, že z užšího hlediska jsou alternativními školami chápány ty, které začaly vznikat v sedmdesátých letech minulého století a jejichž alternativnost spočívá jen a jen v pedagogickém přístupu.

Pedagogický slovník definuje alternativní školu jako termín, který pokrývá „všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 16).

Průcha (2009) také popisuje alternativní školu jako vzdělávací instituci, která se na rozdíl od běžné školy „vyznačuje nějakou pedagogickou specifičností“. Oproti běžné škole, která se řídí určitou normou předepsanou státem, alternativní škola se této danosti vymyká. Tyto odlišnosti od běžných škol mohou spočívat ve specifické podobě vzdělávacího programu, v rozdílných vyučovacích předmětech i v jejich obsahu, v jiných metodách i organizaci výuky. Kvalitativně rozdílné mohou být také vztahy mezi žáky a učiteli i vztahy mezi rodiči

a školou. Průcha dále zdůrazňuje to, že přestože alternativní školství si veřejnost zařazuje spíše pod soukromý sektor, „rozhodujícím kritériem pro určení toho, která škola je alternativní, není její právní status – tedy zda je to škola státní/veřejná, soukromá nebo církevní – nýbrž právě její odlišnost od standardu převládajícího ve vzdělávacím systému. Tudíž alternativní škola nemusí být nutně jen soukromá nebo církevní škola – naopak v českém a zahraničním školství se vyskytuje mnoho alternativních škol i v rámci státního školství“ (Průcha, 2009, s. 177).

2.1 Základní typy alternativních škol

Alternativní školy nejsou ničím novým. Jejich kořeny sahají až do herbartovské pedagogické soustavy a implementovaly myšlenky z různých filosofických směrů a psychologie. Fungují na jiných principech než školy běžné. Požadují po žácích jiný přístup k učení, učí k vzájemné toleranci a respektu, vztahy mezi učiteli (často se nazývají průvodci) a žáky jsou obvykle jiné než v mainstreamových školách, jinak vypadá i způsob hodnocení. Odmítají učení se nazpaměť, často je dítě tím, kdo určuje, co, kdy, kde a s kým se bude učit.

2.1.1 Waldorfská škola

Zakladatelem waldorfské školy byl dr. Rudolf Steiner (1861–1925), autor antroposofického konceptu. Antroposofická teorie je založena na myšlence, že od narození působí v každém člověku rozumem nepochopitelné síly, které pak ovlivňují jeho další zaměření i vznik jeho duchovních hodnot. Steiner prosazoval názor, že skrze antroposofickou výchovu je možné sociálně povznést celou společnost (Rýdl, 1994).

Typická waldorfská škola je dvanáctiletá případně i s předškolní třídou a s možností po absolvování nastoupit ještě do třináctého ročníku, kde je student připravován k maturitní zkoušce. Významný rysem waldorfské pedagogiky je pedocentrismus – dítě stojí v centru veškerého dění. Děti zde nejsou vychovávány k soutěživosti a konkurenčnímu boji. Je podporována vzájemná spolupráce a tolerance. Žáci zůstávají po celou dobu studia v tomtéž

kolektivu s týmž učitelem. Učební látka je rozložena do bloků, resp. epoch a důraz je kladen na umělecké předměty a tvořivost. Na školách tohoto typu se sice hodnotí (slovně), ale nelze v nich propadnout. Výrazným rysem waldorfských škol je i specifická architektura – prostornost, světlost místností, pestré a barevné prostředí, tvarová nepravidelnost a v srdci školní budovy se nachází společenský sál.

První waldorfská škola vznikla v roce 1919 v německém Stuttgartu původně jako škola pro děti dělníků z továrny na cigarety Waldorf Astoria – a odtud získala svůj název. Postupem času vznikly v Německu, Holandsku a Anglii další školy tohoto typu (Rýdl, 1994).

2.1.2 Montessoriovská škola

Hlavním mottem montessoriovské školy je: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ Zakladatelkou tohoto typu školy je italská lékařka Maria Montessori (1870–1952), která v roce 1907 otevřela mateřskou školu pro sociálně slabé děti ve věku od tří do šesti let. Její vzdělávací koncept je založen na tvrzení, že namísto výchovné metody musí být brána v úvahu lidská osobnost. Vyučování v montessori škole podléhá specifickým principům, specifická je i školní třída. Nábytek je uzpůsoben vzrůstu dětí, je lehký a snadno přenosný, nejsou tu klasické lavice ani učitelská katedra. Typickým znakem jsou i speciální pomůcky, připravené prostředí, práce s citlivými obdobími dítěte, nebo využívání principu postupného přechodu od známého k neznámému.

„Výchovný systém Marie Montessoriové je založen na novém pohledu na dítě, které chápe jako aktivní bytost schopnou koncentrace, která umí samostatně budovat svoji individuální osobnost, jestliže má k dispozici pedagogicky připravené prostředí“ (Jůva & Svobodová, 1996, s.37).

2.1.3 Daltonská škola

Dětskou univerzitní školu (tak zněl původní název Daltonské školy) založila v roce 1919 Helen Parkhurstová. Po počátečních experimentech s jednopokojovou třídou a mnoha návštěvách některých pokrokových škol vytvořila nejprve Daltonský plán. Jeho koncept

spočívá mimo jiné v organizaci třídy na předmětové oblasti rozdělené podle ročníků. Zajímavým prvkem Daltonského plánu je fakt, že jsou sice zachovány osnovy, ale žáci mohou přestupovat do jiných kurzů na základě svých znalostí. Na začátku školního roku je pro každého žáka po prověření jeho znalostí vypracován individuální roční program. Každý měsíc pak vzniká měsíční plán (smlouva), na jehož (jejímž) základě žák studuje příslušnou učební látku. Pracuje svým tempem a sám volí i pořadí předmětů, kterým se má věnovat. Po skončení měsíčního období se jeho pokrok vyhodnocuje. Nezvládne-li učivo, není nijak trestán, ale nemůže postoupit o úroveň výš. Jedním z cílů tohoto systému je podpořit žáky ve vlastních úsudcích, v samostatnosti a ve schopnosti samostatně se rozhodovat. Učitel je pozorovatelem a pomocníkem, a zároveň i tím, kdo zaznamenává žákovy pokroky do žákovy osobního grafu a do grafu třídy (Jůva & Svobodová, 1996).

2.1.4 Freinetovská škola

Célestin Freinet, francouzský učitel hledal – inspirován Marií Montessori i Helen Parkhurstovou – cestu ke vzdělání pro sociálně slabší žáky. V jeho pojetí výuky je značně sníženo množství teoretického memorování, o to více prostoru je věnováno pracovním aktivitám, které měly žákům dopřát příležitost aktivně a samostatně tvořit a které se měly stát motivací pro jejich pozdější život. Freinet však neopomíjel ani jiné předměty, kterým vytvořil ve třídě tzv. pracovní kouty. Důraz kladl na uspokojování potřeb každého žáka s ohledem na jeho individualitu. Výuka probíhala v týdenním režimu – žáci si museli vytvořit týdenní pracovní plán a ten pak plnit. Asi nejznámějším prvkem Freinetovské školy je školní tiskárna, která měla podporovat děti v rozvoji intelektuálních i pracovních schopností – podílely se kromě jiného například na tvorbě školního časopisu, který stejně jako další texty samostatně připravovaly, tiskly a samy jej i distribuovaly (Jůva & Svobodová, 1996). Průcha (2012) podotýká, že Freinet přitom neodmítá autoritativní roli učitele ani školní disciplínu – považuje je za zcela nutný předpoklad účinné výchovy.

2.1.5 Jenská škola

Univerzitní profesor pedagogiky a evangelický pastor Peter Petersen založil v roce 1923 v německé Jeně experimentální školu. Na Jenském plánu – jak se Petersenově vzdělávacímu konceptu říká – je zajímavé, že není považován za dogma a jednotlivé školy a učitelé si jej mohou upravit podle vlastních potřeb. Ne zcela běžným prvkem je i to, že žáci se neučí ve věkově homogenních třídách, ale dělí se do tzv. „kmenových skupin“, které neodpovídají klasickému dělení na ročníky, ale vznikají přirozeně podle toho, jak se žáci druží na základě vlastního rozhodnutí. „Tato školní pospolitost (Schulgemeinschaft) má podle Petersena velkou socializační funkci, neboť při práci ve skupině převažuje vůle sociální nad vůlí individuální a žák se tak stává aktivním členem sociální skupiny, jako je tomu v životě dospělých“ (Jůva & Svobodová, 1996, s. 68).

V Jenském plánu se klade důraz na volbu pomůcek a volný pohyb žáků, akcentovaným prvkem je také práce ve skupinách, podporující spolupráci. Vzdělávací koncept se dělí na čtyři hlavní formy: rozhovor, práci, hru a slavnost (Jůva & Svobodová, 1996).

2.2 Svobodné a demokratické školy

V čem spočívá deklarovaná svoboda a demokracie svobodných a/či demokratických škol? Za jeden hlavních rysů demokratických škol je považován fakt, že se jejich studenti podílejí na řízení a správě školy. Svoboda je zaručena tím, že si dítě může svobodně vybrat, čemu (a jestli vůbec) se bude ve škole věnovat. Tedy pokud nechce, nemusí se zúčastnit byť jediné vyučovací hodiny, pokud o ni nemá zájem. To se ale stává spíše výjimečně. Zdravé dítě je přirozeně zvědavé a jako sociální bytost dává před individualismem přednost soužití (a učení) ve skupině. Demokracie škol je zaručena faktem, že všichni, kdo se ve škole pohybují, mají stejný rovnoprávný hlas (jak šestileté dítě, tak ředitel školy) a mohou tak ovlivňovat chod školy i důležitá rozhodnutí, například i taková, která učitelé si zaslouží, aby jim byla prodloužena pracovní smlouva (Institut pro podporu inovativního vzdělávání, 2016).

2.2.1 Summerhill

Pokud chceme někomu přiblížit principy unschoolingu, většinou jako první uvádíme britskou internátní škola Summerhill (Summerhill School), jejímž zakladatelem byl Alexander Sutherland Neill (1883-1973). Summerhill byl založen v roce 1921 jako naprosto první demokratická škola na světě. Sám Neill byl prapůvodně zcela běžným skotským učitelem, a dokonce používal – v tu dobu zcela obvyklé – tělesné tresty. Teprve později si začal uvědomovat, jak se mu tato pedagogická praxe přičí a založil Summerhill, školu, kde je na samotných dětech, aby se spolupodílely na vedení chodu školy a také rozhodovaly o tom, co, jak a s kým se budou učit. Tímto počinem ovlivnil řadu dnešních průkopníků svobodného vzdělávání po celém světě.

Neill popsal svůj vztah k dětem takto: „Často se o mně mluví jako o člověku, který má rád děti. Neřekl bych, že je mám zrovna rád, když mi třeba nějaký problémový chlapec zrovna rozbíjí okna na škole. Člověk nemůže mít rád masu, pouze jedince, a ne všichni jedinci jsou milí. Ne, neřekl bych, že mám děti rád, dávám přednost výrazu Homera Lanea, být na straně dítěte“, což znamená uznání, pochopení, laskavost, a navíc naprostou absenci autority dospělého. Je lepší projevovat dětem porozumění, než je mít rád“ (2013, s. 337).

Neill (tamtéž) byl přesvědčen o tom, že děti jsou přirozeně moudré a pokud jim bude dovoleno vzdělávat se bez vlivu dospělých, dosáhnou svých přirozených možností: ti, kteří mají vrozené předpoklady ke studiu, se stanou akademiky, a z těch, co mají talent pouze k zametání ulic, se stanou metaři. Dodává ale, že se zatím žádný z jejich absolventů metařem nestal, a že on sám by byl mnohem spokojenější, kdyby Summerhill vychovával šťastné metaře než neurotické akademiky.

2.2.2 Sudbury Valley

Summerhill se stal inspirací dalším školám. V roce 1968 založil Daniel Greenberg (1934) v americkém Framinghamu školu v Sudbury Valley. Tento typ školy je specifický a v současné době jich existuje po celé světě téměř čtyřicet. Nejsou sice nijak formálně

propojeny, ale přesto tvoří volně provázanou síť, a přestože každá z nich existuje jako zcela nezávislá entita, navzájem o sobě vědí a podporují se.

Zaměření školy – přestože neexistuje její přesná definice – je popisováno pojmy jako je svoboda, vzájemná úcta, odpovědnost, demokracie a důvěra (Institut pro podporu inovativního vzdělávání, 2016).

Ve škole Sudbury typu je dětem ponechána naprostá svoboda výběru, čím se budou zabývat. Neexistují tu fixní rozvrhy, neznámkuje se, ani jinak nehodnotí, nejsou zde žádné třídy s lavicemi, jak je známe z běžných škol. Děti (od čtyř až po devatenáct let) nejsou nijak věkově segregované, mohou koexistovat všechny pohromadě, což podle názoru psychologů je příčinou faktu, že se zde vůbec nevyskytuje šikana. Jedním důvodem tohoto zajímavého zjištění by mohlo být, že díky absenci věkové segregace se nemusí slabší děti (nejčastější oběti šikany) porovnávat a vyrovnávat s vrstevníky, mohou se například přátelit s mladšími spolužáky. Druhým důvodem může být přejímání pozitivních vzorců chování, které vidí kolem sebe (šikana nejčastěji bují v těch vzdělávacích institucích, kde se ke studentům chovají učitelé autoritativně).

Rozhodování přísluší všem členům této specifické komunity, rovnocenným hlasem bez ohledu na věk a postavení ve škole.

Jen z framinghamské Sudbury vyšly za více než padesát let existence stovky úspěšných absolventů, přičemž osmdesát procent z nich završilo svoji studijní kariéru vysokoškolským diplomem. Ani jednou za celou dobu existence školy se nestalo, že by školu opustil absolvent, který by neuměl číst a psát, což se často školám tohoto typu podsouvá.

V desítkách škol Sudbury typu po celém světě dosahují velmi podobných výsledků (Svoboda učení, 2020).

2.2.3 Sebeřízené vzdělávání

Tento pojem – poprvé použitý Malcolmem Knowlesem – v pedagogickém slovníku nenajdeme, ale obdobně je v něm definováno sebevzdělávání jako „vzdělávání, v němž si jedinec sám stanovuje cíle, vybírá učivo, volí metody, motivuje sám sebe, řídí a kontroluje

své učení, hodnotí kvalitu svého učení a přijímá další rozhodnutí“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 260).

Sebeřízené vzdělávání je – jak termín napovídá – druh vzdělávání, které si jedinec řídí sám a také si sám určuje co, kdy, s kým a jak se bude učit. Může to tedy znamenat i to, že student bude navštěvovat běžnou školu, pokud si sám tuto formu studia vybere. Většinou jde však spíše o následování svých vlastních zájmů, které vychází z běžného chodu života. Hlavní myšlenkou sebeřízeného vzdělávání je učení, které pramení z vnitřní potřeby bez nátlaku nebo nadřazené kontroly shůry.

Pro tvůrce vzdělávací politiky může být tento typ vzdělávání určitou výzvou, neboť – z důvodu jeho nelineárnosti – neexistuje standardní způsob, jakým by se v krátkodobém časovém horizontu dala hodnotit jeho účinnost.

„Sebeřízené vzdělávání je pro každého člověka unikátní stezkou, protože zájmy a cíle lidí se různí, a také se mění v průběhu života“ (Sebeřízené vzdělávání, 2020).

2.2.4 Unschooling

Vůbec poprvé použil slovo unschooling v sedmdesátých letech minulého století John Holt, americký experimentální pedagog, jehož kniha *Teach Your Own* (v českém překladu *Učte se sami*) se stala stěžejní publikací tohoto u nás relativně nového směru. John Holt – ač sám byl dlouhá léta řadovým učitelem – se zasazoval o reformu amerického školství a podporoval i domácí vzdělávání. Termín unschooling se většinou do češtiny nepřekládá, přibližují se mu výrazy odškolnění, případně odškolení, ale tento překlad se mi jeví jako zavádějící vzhledem k tomu, že Illichův polemický spis *Dechooling society* se překládá jako *Odškolněná společnost* a vnímám zde spíše proces odškolňování než to, co měl na mysli Holt svým výrazem, který zápornou un- školu spíše popírá, než že by se věnoval procesu odškolňování jako takovému. Co si tedy máme pod pojmem unschooling představit? Odstranění školy jako budovy nebo školy jako instituce? Je to poměrně radikální vzdělávací směr založený na jednoduchém principu, že se učíme celý život, každou jeho minutu, ať děláme, co děláme. A že nejefektivněji se učíme tehdy, pokud přání prozkoumat nějaký jev

je ve shodě s naší vnitřní potřebou a není nám určováno nikým zvenčí. Studujícímu (dítěti) musí být dána naprostá volnost v rozhodování v tom co, kdy a kde se bude učit. Učitel se stává spíše průvodcem na cestě k poznání, starším přítelem. Vyčkává v pozadí a pozoruje. Holt je přesvědčen, že děti se velmi rády učí, ale nelíbí se jim, když je dospělí pořád postrkují: „Přestaňte je tedy postrkovat a dejte jim šanci“ (Holt, 2003, s. 206).

Unschooling není v historii prvním výchovným směrem, který odmítá pedagogický totalitarismus. Vychází z antipedagogického resp. postpedagogického myšlení, které si neklade za cíl usilovat o stále lepší metody, jak učit a vychovávat, ale spíše si klade otázku, zda vůbec učit a vychovávat. Holt ale neodmítá vše, co bývá se školou spojováno, tvrdí dokonce, že mnoho věcí převzatých ze škol může být v rukách kreativních učitelů pro žáky a studenty i atraktivní. „To, co zpochybňuji, je myšlenka, že vzdělávání se musí dostat každému v předepsaných dávkách“ (Holt, 2018, s. 83).

Unschoolingové „učení“ může probíhat formou hry, diskusí, nebo třeba „jen“ pozorováním okolí. Tento směr se obejde bez známkování, rozdělování dětí do tříd, vzdělávacích programů i bez metodik. Odmítá nejen hodnocení známkami, ale i odměny a tresty v jakékoliv podobě. Nemá pevné kurikulum. Dítě má naprostou svobodu v rozhodování – volí si nejen to, co se bude učit, ale i jakým tempem. Může se tedy stát, že sotva šestiletý unschooler řeší kvadratické rovnice a na druhé straně desetiletý teprve začíná se čtením. Holt (2003) však striktně odmítá, že by takové zpoždění ohrozilo celkovou úroveň vzdělání takového žáka. Vnímá přirozené učení jako nelineární proces.

Mohlo by se tedy zdát, že k unschoolingu není potřeba vůbec ničeho, ale opak je pravdou. Ke svému úspěšnému naplňování potřebuje co nejpodnětnější (materiální i personální) prostředí.

2.3 Jiné formy alternativního vzdělávání

2.3.1 Inovativní školy

Termín inovativní v kontextu se vzděláváním bývá často zaměňován za pojem alternativní. Průcha (2012) vidí rozdíl v tom, že alternativní jsou takové školy (církevní, soukromé i veřejné), které s něčím odlišují od hlavního proudu, zatímco „inovativní školy, jsou ty, které se účelově na základě vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace“ (s. 22). Spilková s Kořou o inovativních školách uvádějí, že se tyto snaží o vnitřní proměnu, a to většinou v rámci běžných státních škol. „Za důležité považují osobnostní a sociální rozvoj žáků, konstruktivistické způsoby ve zprostředkovávání poznání, propojování poznatků z různých vzdělávacích oblastí, kooperativní strategie učení, otevřenou partnerskou komunikaci uvnitř školy, spolupráci školy s rodinou a místní komunitou“ (1998, s. 341). Spilková pak jako inovativní označuje ty školy, které sice rozvíjejí principy alternativní pedagogiky, ale zcela podle vlastních představ (ne dle známých reformních koncepcí): „Tyto školy se zaměřují na respektování základních principů, které dnes označujeme za inovující. Jde zejména o princip respektování individuálních specifík každého dítěte, činnostní charakter učení/poznávacích procesů, směřování k rozvoji vlastní odpovědnosti a tím vyšší míře svobodného prostoru, utváření vlastního učebního plánu a kurikula školy“ (2005, s. 275).

2.3.2 Komunitní školy

Komunitní školy začaly vznikat po roce 1997. Většinou jsou výsadou spíše menších obcí, kde se snadněji udržují vztahy tak potřebné pro rozvoj komunitních aktivit. Škola participuje na životě komunity a naopak. Charakteristické vlastnosti komunitních škol podle Knotové (2004) in Průcha (2012):

- na chodu komunity se podílejí všichni její členové – obyvatelé obce (děti, učitelé, rodiče, členové místního zastupitelstva, zástupci občanských iniciativ;
- škola a její prostory jsou otevřené pro celou komunitu, a to nejen přes den, ale i ve večerních hodinách;

- škola kromě realizace vzdělávacího procesu organizuje aktivity (vzdělávací, zájmové, kulturní apod.), které jsou přístupné všem členům komunity;
- často se škola stává zároveň komunitním centrem nebo klubem, kde se mohou scházet členové komunity k trávení volného času.

Podle Průchy (2012) může zvýšená propojenost a spolupráce mezi školou a rodiči přinášet určitá rizika. Například učitelé mohou tento fakt vnímat jako zatěžující. Často také mívají rodiče mnohem větší potřebu zasahovat do kompetencí školy. Někdy jsou učitelé a žáci nuceni k pořádání množství aktivit, čímž jim vznikají povinnosti nad běžný rámec. „Alternativa směřující k vytvoření komunitní školy není snadno realizovatelná. To však platí i pro jiné školské alternativy, kde velmi často vzniká rozpor mezi proklamovanými vizemi a reálným fungováním daných škol“ (Průcha, 2012, s. 98).

2.3.3 Domácí vzdělávání

Počátky domácího vzdělávání sahají do šedesátých let minulého století do Spojených států. Kromě Německa je tento způsob vzdělávání povolen ve všech evropských státech. V České republice bylo povoleno jako forma individuálního vzdělávání od 1. ledna 2005. Povoluje jej ředitel školy, do které je žák přihlášen, na základě písemné žádosti zákonného zástupce. V této žádosti musí být mimo jiné uvedeny závažné důvody k individuálnímu vzdělávání, popis zajištění materiálně technických podmínek vzdělávání, seznam učebních textů k výuce, vyjádření školského poradenského pracoviště a osvědčení o dostatečném vzdělání vzdělávající osoby. Vzdělávající zákonní zástupci musí mít minimálně středoškolské vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Individuálně vzdělávaný žák musí vykonávat každé pololetí zkoušky z probraného učiva dle ŠVP dané školy.

Pokud jde o důvody pro podání žádosti o individuální vzdělávání, hlavním se jeví potřeba jiných forem a metod vzdělávání, než uplatňuje škola (73,3 %), s 35,5 % následují jiné důvody (potřeba individuálního přístupu, větší prostor pro nadání, časté stěhování apod.), dále diagnostikované zdravotní postižení/znevýhodnění dítěte (12,5 %), problémy s aklimatizací dítěte v kolektivu, špatná dostupnost spádové školy a diagnostikované specifické poruchy učení dítěte.

Dle dokumentu ČŠI počet individuálně vzdělávaných žáků v průběhu let stále mírně narůstá – ve školním roce 2005/2006 činil 546, v roce 2015/2016 to bylo již 1339 (ČŠI, 2016).

2.3.4 Škola hrou

Učení Jana Amose Komenského se stalo inspirací pedagoga Tomáši Houškovi k realizaci vzdělávací koncepce, která vychází z představy, že pokud děti budou moci samy objevovat okolní svět, pokoušet se o řešení problémů a realizovat se prostřednictvím kreativních aktivit, může být pro ně škola zábavná a hravá. Na základě rozhovorů s dětmi dospěl ke zjištění, že většina dětí zažívá v běžné škole nudu, strach, trpí nedostatkem pohybu a možnosti se realizovat. Ve výuce je uplatňován princip názornosti, uvědomělosti, přiměřenosti, soustavnosti a dalších principů vyzdvihoovaných Komenským. Čtení, psaní a počítání jsou považovány za prostředky výchovy a vzdělávání, nikoli za jejich cíl (Jůva & Svobodová, 1996).

2.3.5 Lesní (přírodní) školy

Lesní školy začaly vznikat počátkem 20. století ve Velké Británii. Postupně se myšlenka realizovat výuku výhradně v přírodě rozšiřovala dá po Evropě. V Čechách založil přírodní školu (její oficiální název zněl: Dětská farma na Libeňském ostrově v Praze) Eduard Štorch v roce 1926. Úřady ji však v roce 1930 zakázaly. Na Štorchovo snažení navázaly u nás kolem roku 2010 lesní mateřské školy. Hlavním atributem lesních mateřských škol je, že většina aktivit probíhá venku v přírodě a za každého počasí. Cílem tohoto konceptu je podněcovat v dětech lásku a respekt k přírodě a jejím cyklům. Na podporu rozvoje lesních mateřských škol vznikla Asociace lesních mateřských škol, která funguje jako prostředník mezi státní správou a snaží se iniciovat změny v legislativě (Asociace lesních mateřských škol, 2018).

2.3.6 Začít spolu

Začít spolu je velmi otevřený didaktický systém. „Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit si ho kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí“ (Spilková, 2005, s. 295).

Spojuje v sobě veškeré moderní vědecké poznatky z oblasti pedagogiky a psychologie spolu se zavedenými pedagogickými postupy, reprezentovanými osobnostmi, jakými jsou Komenský, Montessoriová, Piaget, Vygotský, Erikson, Gardner, Bruner apod. U nás se vzdělávací program Začít spolu (se souhlasem MŠMT) realizuje od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 i v základních školách (Šimáčková, 2012).

Učí děti postojům, dovednostem a znalostem, které bude člověk 21. století ke svému životu potřebovat. Program Začít spolu podněcuje děti k tomu, aby se naučily vnímat propojenost mezi jednotlivými oblastmi životního prostředí, které je obklopuje a také propojení s celým světem. Výuka probíhá v tzv. centrech aktivit, na která je učebna rozdělena podobně jako běžný byt s tím rozdílem, že zde nacházíme centrum psaní, čtení, matematiky, věd a objevů a ateliér. Každé centrum je vybaveno specifickými pomůckami, které by měly děti podněcovat a motivovat k další práci (Šimáčková, 2012).

„Začít spolu zdůrazňuje individuální přístup k dítěti, prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami učení i dětí s postižením, zvláště užitečný je pro děti z etnických menšin)“ (Spilková 2005, s. 296).

2.4 Osobnosti

Předchozí kapitoly diplomové práce se věnovaly charakteristice jednotlivých alternativních a inovativních přístupů ve vzdělávání. V následující části jsou uvedeny krátké charakteristiky osobností, které významným způsobem přispěly k jejich formování a rozvoji.

2.4.1 Peter Gray

Americký psycholog Peter Gray (nar. 1946) je toho názoru, že skutečná reforma vzdělávání se odehraje vně tradičního školství a že přijde ze strany rodičů. Ve své knize Svoboda učení (2016, s. 9) spatřuje rozpor v tom, že ačkoli „každá seriózní psychologická teorie od Piageta dále, vysvětluje učení jako aktivní proces kontrolovaný tím, kdo se učí a motivovaný zvědavostí, tak pedagogové, kteří o těchto teoriích neustále mluví, následně vytvářejí školy,

které zabraňují sebeřízeným hrám a zkoumání.“ Gray tvrdí, že „děti jsou přírodou navrženy tak, aby se vzdělávaly samy“ (tamtéž, s. 11). Školní osnovy, výukové plány, zkoušení a další standardní nástroje běžného školství jsou podle něho zbytečné. Děti potřebují pouze příjemné a podnětné prostředí, kde si budou moci hrát. Dospělí se o nic dalšího nemusí starat, neboť děti jsou ke vzdělávání naprogramovány. Domnívá se, že čím více se snažíme vzdělávání kontrolovat, tím více ho narušujeme. Navíc faktor povinnosti školní docházky má vliv na to, že učení – dříve pro děti přirozené – je najednou zavržované a odmítané.

Gray se jako vysokoškolský pedagog na prestižní univerzitě denně setkává se studenty, kteří sice na školu přicházejí s vynikajícími výsledky, ale reálně toho mnoho neumějí. Jen si za léta strávená na základních a středních školách vybudovali určité strategie, jak získat dobré známky (rychle se něco naučit a stejně rychle to zapomenout), jak vyzrát nad testy... Gray taková léta považuje za promarněná. „Mohli bychom zlepšit nejenom život dětí, ale i vzdělávání jako takové, a přitom výrazně snížit náklady oproti současnému systému, kdybychom vybudovali prostředí, kde si děti mohou bezpečně hrát, volně komunikovat s ostatními a věnovat se svým vlastním zájmům. Jsem si tím jist, neboť jsem to viděl na vlastní oči“ (2016, s. 11).

2.4.2 Ivan Illich (1926–2002)

Rakouský teolog, historik, pedagog, filozof, literární kritik, antropolog, sociolog, sociální ekolog a spisovatel Ivan Illich je autorem myšlenkového proudu, který se od jiných alternativních směrů výrazně liší. Požaduje totiž, aby škola jako instituce zcela zanikla a společnost byla radikálně odškolněna (2001).

Ve své knize *Odškolnění společnosti* (Illich, 2001) upozorňuje na to, že ačkoli společnost – v domnění, že tím buduje lepší svět – nabízí občanům čím dál víc institucionalizovaného vzdělávání, děti se mnohem víc než ve školách, naučí mimo ni. A když už se jim čirou náhodou podaří ve škole něco naučit, není to zásluhou učitelů, ale daleko spíš díky svým kamarádům – vrstevníkům. Je toho názoru, že časem ke zrušení škol dojde. A domnívá se, že tento proces už probíhá a na nás je, abychom se v něm správně zorientovali a uvědomili si, že výuka akcentující soutěživost a porovnávání výkonu je nevhodná a nežádoucí. Jediné možné učení je svobodné učení čistě na základě vlastních potřeb.

2.4.3 John Holt (1823–1973)

Již zmiňovaný John Holt se domnívá, že děti není nutné k jakémukoli učení motivovat, neboť jsou přirozeně zvědavé a touha učit se je pro ně naprosto přirozená. Veškerý tlak (nebo dokonce i různé aktivizační metody), ze strany učitelů nebo rodičů tedy působí naopak kontraproduktivně: „Děti není nutné vyučovat, aby se něco naučily, pravděpodobně se učí nejlépe bez vyučování. Děti se nejlépe učí, když má jejich učení bezprostřední a vážný účel. Děti se velmi zajímají o svět dospělých, učí se z něj prostřednictvím zkušenosti“ (Holt, 2003, s. 157).

„Celá moje práce by se dala shrnout do dvou slov: Důvěřujte dětem! Nic nemůže být jednoduššího a zároveň obtížnějšího. Obtížné je to proto, že k tomu abychom mohli důvěřovat dětem, musíme nejdříve důvěřovat sami sobě. A to se většina z nás v dětství nenaučila“ (Holt, 1995, s. 12).

2.4.4 Hubertus von Schoenebeck

Německý pedagog a psycholog Hubertus von Schoenebeck (nar. 1947) je jedním z představitelů antipedagogiky, resp. postpedagogiky. Podle něj je za sebe dítě od narození zodpovědné, zatímco pedagog nebo rodič na něj má pouze zásadní vliv. Schoenebeck rozděluje učení na dva druhy. První vychází z vnitřní potřeby a je nejen ryzí, ale i efektivní. Druhé je reakcí na vnější tlak, deformuje dětskou mysl a jeho přímým důsledkem je odpor dětí ke škole. Schoenebeck jde ve svých úvahách ještě dál – tvrdí, že ve školách jsou porušována základní lidská práva. Dětem je odírán svobodný pohyb, svobodná volba i svobodné myšlení. Následkem toho přestávají věřit v sebe sama, svým rodičům a později celému světu. Takové děti pak jen těžko hledají ve světě své místo (Schoenebeck, 2001).

2.4.5 Karel Rýdl

Prorektor Univerzity Pardubice profesor Karel Rýdl (nar. 1952) je jedním z průkopníků alternativního školství u nás. Již od devadesátých let se intenzivně věnuje výzkumu na tomto poli. Zastává názor, že v tradičním školství stále přetrvávají mentorské metody a formy práce s dětmi, namísto aby se uplatňovaly konstruktivistické a autonomní formy

vzdělávání: „Vývoj společnosti má ale již jiné požadavky a co bylo funkční a účelné v minulosti, přestává být efektivní a potřebné v současnosti. Já silně podporuji tzv. unschoolingové hnutí a vidím v tom možnost zkvalitnit vzdělávání nových generací individuálním přístupem, s využitím efektivních technologií a respektu k osobnosti dítěte. Myslím, že doba všeobecného, pro všechny stejného vzdělávání po dobu devítileté školní docházky je dávno pryč“ (Rýdl, 2016, s. 9).

3 Platformy a koncepty založené na principech respektu a k jedinci

3.1 Svoboda učení

Svoboda učení je platforma, která staví na respektu, důvěře a komunikaci. Jejím cílem je, aby tyto hodnoty byly aplikovány i do sféry vzdělávání, které by se pak stalo svobodným a přirozeným. Na svých webových stránkách nabízí Svoboda učení obsáhlou databázi studijních materiálů (rozhovory, články, videa) o alternativním školství u nás i ve světě.

Hlavní misí Svobody učení je legitimizace sebeřízeného vzdělávání. Usiluje o odluku školství od státu a o uzákonění dobrovolné – ne povinné – školní docházky. Od svých počátků v roce 2012 prošla rozsáhlým vývojem od laicky založené internetové stránky až po iniciativu se značnými ambicemi: „Naše snažení směřuje jednoznačným směrem: děti vyrůstající ve svobodném, přirozeném a respektujícím prostředí“ (Svoboda učení, 2020).

3.2 Institut pro podporu inovativního vzdělávání

Platforma, která si pomocí kurzů, přednášek, besed a seminářů klade za cíl podporovat alternativní a inovativní hnutí v pedagogice. Poskytuje poradenské služby při zakládání škol a stávající školy nadále podporuje. Vzdělává jak zakladatele škol, tak jejich učitele i ředitele, nabízí školení, supervize, mentoring. Snaží se být prostředníkem v dialogu jak mezi různými pedagogickými názorovými proudy, tak mezi rodiči a pedagogy. Informuje o všem novém, co se na poli alternativní pedagogiky děje. Na webových stránkách Institutu najdeme kromě článků a videí o inovativním vzdělávání a nabídek pro zájemce o vzdělávací akce i mapu inspirativních škol, která může sloužit rodičům při hledání vhodné školy pro jejich děti nebo pro snadnější orientaci samotným školám při jejich vzájemném propojování (Institut pro podporu inovativního vzdělávání, 2020).

3.3 Respektovat a být respektován

Respektovat a být respektován je koncept, který je založen na partnerském, respektujícím přístupu k jedinci. Poukazuje na to, jak negativně může působit na děti výchova, která funguje na principu moci a jak je tento model výchovy neefektivní a přitom vyčerpávající. Respektující přístup je založen na absolutní absenci jednání z pozice moci, nepoužívá manipulaci, nevyhrožuje, nevyčítá, neobviňuje, nemoralizuje, nenálepkuje, nedává pokyny ani příkazy, neuráží a neponižuje. Nepoužívá ironii, nelituje, nechválí...

Kniha Respektovat a být respektován zprostředkovává pohled na rozdíly mezi autoritativním a respektujícím přístupem nejen ve výchově, ale ve vztazích obecně a také nabízí v praxi využitelné postupy pro všechny, kterým záleží na partnerském přístupu ke svému okolí a na funkční komunikaci (Kopřiva, Nováčková, Nevolová, & Kopřivová, 2008).

3.4 Nenásilná komunikace – NVC – Nonviolent communication

Autorem metody je Marshall Rosenberg (6.10.1934-7.2.2015). Žid vyrůstající v 40. - 50. letech v Detroitu to rozhodně neměl lehké. Mladý Rosenberg si uvědomil, že víc než bití, jehož se mu hojně dostávalo, mu vadí posměšky přihlížejících. Začal se tedy zajímat o kořeny násilí a o to, jak se vztahovat k ostatním – byť mají jiný názor – nenásilnou formou a zároveň je i respektovat. Tyto úvahy ho přivedly ke studiu klinické psychologie ve Wisconsinu pod vedením Carla Rogerse (jednoho ze zakladatelů humanistické psychologie). Jak jeho studijní znalosti, tak zkušenosti z terénu ho vedly k vyvinutí konceptu nenásilné komunikace, který v současné době využívají ve více než šedesáti zemích (Dostálová, 2019).

Cílem metody Marshalla Rosenberga je vytvářet mírová řešení sporů. Rosenberg tento ucelený koncept vyvinul v šedesátých letech minulého století, když pomáhal řešit neshody mezi bouřícími se studenty a zástupci univerzit. Fakt, že sám byl v dětství vystaven mnoha ohrožujícím a ponižujícím situacím, podnítil jeho zájem o hledání cest, jak zklidňovat a následně řešit třeba i složité konflikty. Nenásilná komunikace hledá řešení fungující stejně dobře pro všechny zúčastněné. K nástrojům této metody patří pozorování, které je oproštěno od jakéhokoliv hodnocení, poznávání pocitů a potřeb za nimi ukrytých a vyjádření vlastních potřeb nenásilnou formou.

Metoda vychází z přesvědčení, že každý člověk je bytost schopná soucitu. K násilí dochází pouze v případě, kdy nenachází jiné cesty, jak naplnit své potřeby. Jakékoli posuzování a soutěživost vede k nedorozumění. K harmonii vede naslouchání sobě i partnerovi, ochota vnímat potřeby a pocity své i těch druhých. Pokud všichni zúčastnění jsou schopni vyjádřit své pocity a oprostít se od hodnocení, může mezi nimi zavládnout harmonie.

3.5 Intuitivní pedagogika

Nejhravější cesta k sobě

Hnutí intuitivní pedagogiky má své kořeny ve Švédsku. Je založené na vnitřní svobodě, resp. na osvobození se od vnitřní nesvobody. Úkolem učitelů je na tomto úkolu pracovat, neboť vychovávat ke svobodě může jedině ten, kdo je sám vnitřně svobodný.

V osmdesátých letech minulého století vznikla ve švédské Järně škola Solvik, jejíž zakladatel, hudebník a waldorfský učitel Pär Ahlbom si uvědomil, že děti často zažívají traumata, která jim nevědomky působí dospělí. Dobrým učitelem pak může podle Ahlboma být člověk, který si toto uvědomuje a snaží se dětské duši porozumět. Uvědomuje si, kým je, je strůjcem svého života a není možné ho zmanipulovat. Nejzásadnějším požadavkem na učitele je, aby byl sám sebou. Jedině takový učitel může učit děti vnitřní svobodě a schopnosti rozhodovat se samy za sebe. Děti se totiž spíše než ze slov učitele, učí z jeho postojů a činů.

Ve škole sice existuje učební plán, ale učitel často vychází ze své intuice a může se tedy od svých původních záměrů odklonit. Mohlo by se zdát, že takový způsob výuky je nenáročný, ale opak je pravdou. Proto Ahlbom a jeho žáci organizují několikrát ročně v mnoha zemích semináře v rozvíjení intuitivních schopností. Tyto workshopy jsou v podstatě sociálními cvičeními, kde se frekventanti znovu učí hrát si, zažívat radost, kontakt a komunikaci s ostatními (Intuitivní pedagogika, 2020).

Praktická část

1 Metodologie výzkumu

1.1 Cíl výzkumu

Škol, které se menší nebo větší měrou snaží o alternativu k stávajícímu mainstreamovému způsobu vzdělávání, stále přibývá. Pro běžnou populaci jejich vznik i fungování bývá obestřeno mlhou dohad a neurčitých představ. V mé práci nejde o technický popis jednotlivých kroků při zakládání takové školy – jednak už na toto téma existují příručky a jednak nic nevypovídají o tom, jak náročný ten proces je po mentální, emoční i fyzické stránce nejen pro zakladatele, ale i pro jejich spolupracovníky a rodiny.

Dvěma hlavními cíli výzkumného projektu bylo zjistit, jaké jsou důvody pro založení alternativních škol a čím zakladatelé během tohoto procesu procházejí. K oběma cílům se vztahuje jejich následná reflexe obou procesů.

Zajímalo mě, co konkrétně zakladatele k založení netradiční školy vedlo, jaké byly jejich představy a vize, na co při procesu zakládání školy naráželi, a nakonec i to, do jaké míry se jejich sny naplnily.

1.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou vytvářeny v souladu se stanovenými cíli. Ukazují cestu, zužují a konkretizují výzkumný problém a „tvoří jádro každého výzkumného projektu“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 69).

S ohledem na stanovené cíle výzkumu byly původně vytvořeny tři hlavní výzkumné otázky. U každé se vydělily další podotázky tím, jak jsem vstupovala do procesu dotazování doplňujícími dotazy v návaznosti na kontext. Ukázalo se, že druhá a třetí otázka se částečně

překrývají (neboť i popis v sobě často skrývá – někdy zamlčené – hodnocení), sloučila jsem je tedy v rámci přehlednosti do jedné.

1) DŮVODY K ZALOŽENÍ ŠKOLY

Co konkrétně vás vedlo k založení školy?

Jaká jste měli očekávání?

Obávali jste se předem něčeho?

2) JAK BYSTE ZHODNOTILI PROCES ZAKLÁDÁNÍ ŠKOLY?

Jak byste hodnotili náročnost procesu zakládání (do momentu spuštění) na škále 1-10?

Co vám nejvíce pomohlo? Bez čeho byste to nedokázali?

Jakou roli hrála/hraje rodičovská komunita?

Co pro vás bylo největším úskalím?

Nastal někdy moment, kdy jste to chtěli vzdát?

Dospěli jste během procesu k něčemu zásadnímu, s čím jste nepočítali?

Udělaliby jste dnes něco jinak?

Jak škola splnila (plní) vaše očekávání na škále od 1-10?

Jaká byla/jsou kritéria pro výběr dětí?

Jak zvládají vaši absolventi přechod na jiný typ školy?

Jaká byla/jsou kritéria pro výběr lidí do týmu?

Šli byste do toho znovu (s vědomím všeho, co jste museli absolvovat)?

1.3 Výběr metodologického přístupu

Každý výzkumník stojí na začátku své cesty před rozhodnutím, jakou výzkumnou metodu zvolit. Podle zaměření svého výzkumu si vybírá buď formu kvantitativního nebo

kvalitativního výzkumu. Případně výzkum smíšený, v němž se v rámci jedné studie míchají kvalitativní i kvantitativní přístupy, metody nebo paradigmaty.

Hendl (2005, s. 63) vidí jako cíl kvantitativního výzkumu testování hypotéz a teorií a „soustřeďuje se na popis variability předem definovaných proměnných, které vymezují, co budeme pozorovat a zachycovat.“ Naproti tomu u kvalitativního výzkumu považuje za cíl získání popisu zvláštnosti různých případů a generování hypotéz.

Výstižně shrnuje rozdíl mezi oběma základními typy výzkumů Pelikán (2011, s. 81): „Kvalitativní přístup umožňuje hlubší ponor do objektivní reality tím, že je schopen analyzovat zcela konkrétní osobitost určitého fenoménu v jeho velké složitosti a variabilitě, kvantitativní přístup umožňuje hlubší poznání obecnějších tendencí.“

Dle Hendla (2005) je kvalitativní analýza dat uměním zpracovat data smysluplným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku. Je vhodná zvláště pro problémy, které nebyly dosud dostatečně prozkoumány. Kvalitativní výzkumník si na začátku výzkumu vybírá téma a stanovuje základní výzkumné otázky. Otázky mohou být v průběhu výzkumu modifikovány nebo doplňovány. Proto je někdy kvalitativní výzkum považován za emergentní typ výzkumu.

Za jednu z nevýhod kvalitativního výzkumu bývá považován fakt, že vzhledem k menšímu vzorku zkoumaných subjektů se nedají výsledky výzkumu vztáhnout na celou populaci, případně převést je do jiného prostředí, nicméně lze jeho prostřednictvím zkoumat jedince, skupiny, události či fenomény a proniknout tak až k jádru problému. Výhodou naopak je, že nezůstává jen na povrchu, případy důkladně srovnává a zkoumá nejen jejich procesy, ale i vývoj. Také umožňuje navrhnout teorie.

Hendl navíc některé jeho deklarované nevýhody vnímá jako přednosti: „Výhrady proti kvalitativnímu výzkumu jsou vyváženy jeho jinými vlastnostmi. Navíc to, co kvantitativní výzkumníci kritizují, je vlastně v mnoha případech přednost“ (2005, s. 53).

Strauss s Corbinovou dodávají, že se kvalitativní výzkum hodí ke zkoumání podstaty jevů, o kterých toho zatím příliš nevíme. „Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme“ (1999, s.11). Alternativní školy bych přiřadila pod obě tyto pomyslné kategorie.

1.4 Výzkumný vzorek

Podle Hendla (2005, s. 150) hraje výběr neboli vzorkování významnou roli jak v kvantitativním, tak v kvalitativním výzkumu, přičemž má výběr zkoumaných jednotek umožnit zobecnění výsledků na populaci, ze které dané jednotky pocházejí.

Hendl (tamtéž) také tvrdí, že podle Flicka (1995) se rozhodování o kvalitativním výzkumu provádí na třech úrovních. Při sběru dat, kdy se rozhoduje o výběru případu nebo skupiny případů, při následné interpretaci (výběrem materiálu) a nakonec při prezentaci výsledků.

Výzkumným vzorkem pro účely práce se stali zakladatelé pěti alternativních škol. Výběr škol byl účelový (neboli záměrný). Účelový výběr je veden výhradně záměrem výzkumníka, který rozhoduje, kdo bude nejlépe odpovídat zaměření jeho výzkumu. Dle Gavory (2000) se jím zaručuje fundovanost respondentů a jejich schopnost podat na základě svých vědomostí a zkušeností pravdivý a pestrý obraz plný informací (s. 114).

Vybrala jsem následující základní školy: Donum Felix, Svobodnou školu Praha, Školu V Pohybu, ZŠ Školamyšl a ZŠ Comenia. Zároveň pro mě každá z vybraných škol reprezentuje specifický přístup k alternativnímu vzdělávání. Ať už jde o různou míru potřeby svobody nebo o odlišnosti v provozních záležitostech. Donum Felix je školou založenou na principech svobodné školy Sudbury typu, prosazující sebeřízené vzdělávání, Svobodná škola reprezentuje typ školy, která poskytuje vzdělávací servis dětem na domácím vzdělávání, Škola v Pohybu je malotřídní rodinná škola s inovativním vzdělávacím programem, ZŠ Školamyšl je školou komunitního typu stojící na programu Začít spolu a ZŠ Comenia se hlásí k umírněnější verzi Montessori systému.

1.5 Metody sběru dat

Jako hlavní metodu jsem pro sběr dat použila hloubkový polostrukturovaný rozhovor, který se provádí na základě předem připravených témat a otázek (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Hlubkový rozhovor patří dle Švaříčka (2014) k vůbec nejčastěji používaným metodám v kvalitativním výzkumu. Lze jej definovat jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem“ (s. 159).

Miovský (2006) považuje za velkou výhodu možnost volné a nenucené komunikace a možnost klást respondentům doplňující otázky. Domnívá se, že tím lze získat mnohem přesnější a komplexnější odpovědi než při klasickém plně strukturovaném rozhovoru. „Možnost kombinace nestrukturovaného i strukturovaného interview činí z metody polostrukturovaného interview téměř ideální výzkumný nástroj pro oblasti aplikace většiny výzkumů v rámci kvalitativního přístupu“ (Miovský, 2006, s. 161).

Švaříček s Šed'ovou (tamtéž) zdůrazňují fakt, že polostrukturovanost rozhovoru neznámá, že se výzkumník nemusí na rozhovor připravit. Naopak, měl by se důkladně seznámit se zkoumaným prostředím a vytvořit si minimálně schéma základních témat, která souvisí s hlavní výzkumnou otázkou.

Rozhovory s respondenty – zakladateli alternativních škol – probíhaly v rozmezí téměř jednoho roku. Všechny tyto rozhovory jsem nahrála na diktafon a posléze doslova přepsala. Vzniklo tak více než osmdesát stran textu. Při přepisu byly výjimečně vypuštěny krátké pasáže, pokud se respondent příliš odklonil od hlavního tématu rozhovoru. Nespisovný jazyk byl v přepisu zachován dle reality.

1.6 Metody analýzy a interpretace výzkumných dat

„Na počátku každé výzkumné studie, ať již využívá metod statistické analýzy nebo kvalitativních metod, stojí ideový plán či záměr“ (Miovský, 2006, s. 87).

Vzhledem k výzkumnému problému a výzkumnému cíli jsem použila kvalitativní přístup inspirovaný fenomenologickým zkoumáním a zakotvenou teorií. Následně jsem využila techniku výkladu karet.

1.6.1 Zakotvená teorie

Zakotvená teorie není pojem pro nějakou již existující teorii, ale představuje určitou strategii a způsob analýzy dat (Hendl, 2005). Podle Šed'ové (2014) byla zakotvená teorie v šedesátých letech vyvinuta proto, aby přestal být kvalitativnímu výzkumu vytýkán subjektivismus a aby se tím kompenzovala jeho neschopnost generovat teorie. Miovský popisuje zakotvenou teorii jako teorii induktivně odvozenou „z procesu jevu, který reprezentuje“ (2006, s. 226). Vzniká systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a z jejich následné analýzy. Dochází tak k vzájemnému doplňování a obohacování jednotlivých fází. Na rozdíl od jiných teorií (kvantitativní výzkum) nezačíná teorií, ale fenoménem – zkoumanou oblastí a nechává, aby se během výzkumu mohlo objevit to, co je v této oblasti důležité, aniž to jakkoli anticipujeme, nebo na to upozorňujeme (Miovský, tamtéž).

1.6.2 Fenomenologické zkoumání

Podle Hendla (2005) je fenomenologické zkoumání formou výzkumu zaměřenou na osobní zkušenost, o jejíž popis usiluje. Zkoumá, co taková zkušenost může znamenat a snaží o co její nejbližší popis, nezátížený svými vlastními zaujatostmi předsudky a subjektivními teoriemi. Typickým zdrojem fenomenologických dat je hloubkový nestrukturovaný kvalitativní rozhovor.

1.6.3 Rozdíl mezi zakotvenou teorií a fenomenologickým zkoumáním

Zakotvená teorie a fenomenologické zkoumání jsou jedněmi z nejčastějších postupů v kvalitativním výzkumu. Ačkoli mezi nimi existují rozdíly, mají mnoho společného. Společné a rozdílné přístupy, které jsou uvedeny níže, přehledně shrnul Gelling (2011).

Oba postupy používají interpretační přístup, ve kterém badatel zkoumá situace v reálném životě a vyžadují vysoký stupeň interakce mezi badatelem a respondentem, skupinami respondentů nebo zkoumanými situacemi. Stručně řečeno, zastánci zakotvené teorie i fenomenologického zkoumání usilují o výzkum zkušeností jednotlivců v kontextu světů, v nichž žijí.

Dobrým výchozím bodem pro zvážení rozdílů mezi oběma směry může být porovnání filosofických a teoretických základů obou metodik a jejich vliv na provádění výzkumu.

Fenomenologie se vynořila z filosofie, primárně byla ovlivněna Edmundem Husserlem a Martinem Heideggerem. Jejím cílem je popsat a prozkoumat zkušenosti, čehož lze dosáhnout pouze sbíráním údajů od jednotlivců, kteří tyto zkušenosti sami prožili. Fenomenologové se proto často odvolávají na „žitou zkušenost“ a data jsou často omezena na rozhovory, zatímco zjištění jsou uváděna jako bohatý popis zkušeností čerpajících z charakteristik identifikovaných během analýzy dat.

Zakotvená teorie se vyvinula v sociologii a poprvé ji popsali Barney Glaser a Anselm Strauss jako kvalitativní metodologický přístup, ve kterém cílem bylo vytvořit „zakotvenou teorii“, která by popsala a vysvětlila sledovaný jev. Na rozdíl od fenomenologů se zastánci zakotvené teorie snaží zahrnout všechny zdroje dat, které by mohly přispět k rozvoji teorie. Rozhovory také běžně používají, ale kromě nich mohou používat i pozorování, deníky, obrázky apod.

Co oba postupy sjednocuje, je jejich snaha o pochopení lidských životů.

1.6.4 Kódování

Kódování je považováno za základní pomůcku k deskripci dat. „Kód je symbol příbuzný k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje“ (Hendl, 2005, s. 228). Dle Hendla (tamtéž) odhaluje otevřené kódování v datech témata, která mají vztah, jak k výzkumným otázkám, tak k nastudované literatuře.

Miovský popisuje kódování jako operace, které pomáhají výzkumníkovi zjištěné údaje analyzovat, konceptualizovat a novým způsobem znovu skládat. To je pak hlavním procesem tvorby nové teorie.

Saldaña (2013) upozorňuje na to, že kódování je jen jedním ze způsobů, jak analyzovat data, ne jediným. Nabádá své čtenáře, aby si dali pozor na ty, kteří tuto metodu démonizují i na ty, kteří hlásají bezpodmínečnou lásku k ní. A doporučuje, aby se badatelé rozhodli sami, jestli je kódování pro jejich výzkum vhodné.

První fází kódovacího procesu je otevřené kódování. Při procesu otevřeného kódování je potřeba text rozdělit podle významu na části. Tyto části jsou pak pojmenovány a s nimi (pojmenovanými fragmenty) pak výzkumník dále pracuje (Švaříček & Šedřová, 2014).

Ve chvíli, kdy je přečten a okódován celý text, přichází na řadu druhá fáze – systematická kategorizace kódů. Úryvky pak výzkumník podřazuje kódům – pod jeden kód může být zahrnut větší počet úryvků. Kódy pak podřazuje různým kategoriím – pod jednou kategorií může být mnoho kódů (Švaříček & Šedřová, 2014). Dá se předpokládat, že takto vytvořený systém bude ještě několikrát přeskupen a přepracován. Přesto jej Švaříček s Šedřovou (tamtéž) považují za velmi důležitý – vidí v něm „zárodečné stadium budoucí teorie či analytického příběhu.“

Po přepsání všech rozhovorů jsem přistoupila k jejich otevřenému kódování. Po prvním čtení tak vzniklo kolem stovky kódů, které jsem později opakovaným čtením přehodnocovala, stávající kódy na jedné straně redukovala, na straně druhé přidávala nové. Pak jsem staronovou skupinu kódů seskupila do kategorií podle podobnosti a s ohledem na výzkumné otázky. Při opakovaném pročitání vznikly i nové kategorie a některé kódy byly překlasifikovány na kategorie. Tento jev popisuje i Saldaña: „Some of your First Cycle codes may be later subsumed by other codes, relabeled, or dropped altogether.“ [Jak postupujete do druhého kola kódování, může docházet k přeskupování a přehodnocování kódů, dokonce i ke vzniku nových kategorií] (2013, s. 11 – vlastní překlad).

1.6.5 Technika „vyložení karet“

„Výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 226). Do výsledné analýzy nemusí vstoupit všechny kategorie. Výzkumník může vybrat jen ty, které úžeji souvisejí s danou výzkumnou otázkou nebo mají vzájemně nějakou souvislost.

V textu se názvy kategorií transformují do názvů kapitol, přičemž jejich obsahem je podrobný popis a interpretace kódů v příslušné kategorii obsažených (Švaříček & Šed'ová, tamtéž).

Pro práci s technikou vyložení karet jsem použila dle doporučení Švaříčka a Šed'ové (2014) jen některé kategorie. Dále považuji za nutné poznamenat, že se uvedené kategorie velmi často významově prolínají. Odděleně jsou uvedeny z důvodu lepší orientace a jasnějšího zachycení popisovaných jevů.

1.7 Etické aspekty výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumu a výběru respondentů připadaly z šesti Hendlem (2005) navrhovaných zásad etického jednání v úvahu následující: informovaný souhlas, svoboda odmítnutí a anonymita. Účastníci výzkumu byli upozorněni, že mohou kdykoli svoji účast v projektu ukončit, nikdo z respondentů však projekt nepřerušil a všech pět podepsalo informovaný souhlas (naskenovaný formulář souhlasu je součástí příloh).

Zachování soukromí respondentů je dle Hendla (2005) důležitým požadavkem výzkumu. Součástí formuláře bylo i upřesnění týkající se anonymity. Vzhledem k zamýšlenému účelu diplomové práce všichni respondenti souhlasili s tím, že název jejich školy anonymizován nebude.

Kromě hlavní nevýhody, která bývá kvalitativnímu výzkumu připisována – faktu, že získaná znalost nemusí být zobecnitelná na širší populaci a do jiného prostředí, je dle Hendla (2005) dalším minusem i to, že výsledky výzkumu mohou být více ovlivněny výzkumníkem. I když usiluje o co nejvyšší objektivnost, často se mu to nedaří už z důvodu povahy výzkumu.

Svoji práci jsem záměrně zaměřila na ty alternativní školy, v nichž jsem pracovala (případně se o práci v nich ucházela) a znám je i procesy v nich probíhající lépe než jiné školy. Nicméně reflektuji, že fakt, že jsem se se všemi respondenty znala už před rozhovorem (někteří byli mými kolegy v řádu měsíců až let, s jinými jsem se minimálně dvakrát viděla a byla v dlouhodobém kontaktu) byl dvojsečný. Na jedné straně jsem sice měla značnou

výhodu už při samém začátku při žádání o rozhovor – mohla jsem navázat na předchozí vztah, na straně druhé se pak při rozhovoru samém často stávalo, že respondenti neměli potřebu mi nějakou informaci sdělit z důvodu, že byli přesvědčeni o tom, že znám dobře prostředí jejich školy a leckdy i velkou část jejich historie. S vědomím toho, že kvalitativní výzkum je podle Davida Bridgese (2003) beletrie psaná pod přísahou, snažila jsem se o maximální objektivitu.

2 Kontextové informace o jednotlivých školách

V následujících kapitolách budou stručně představeny školy, jejichž proces vzniku byl zkoumán.

2.1 ZŠ Donum Felix

Jsme a rosteme spolu – spoluvytváříme s dětmi školu jako Šťastný dar

Kladenská škola Donum Felix staví svoji vizi na dvou základních hodnotách – na vzájemné úctě (jejíž součástí je uznávání rozdílnosti lidí a jejich autonomie) a potřebě celoživotního vzdělávání, které pramení z vnitřní motivace. Koncepce školy stojí na plné důvěře v dítě, otevřené komunikaci a spolupráci. Cílem je vytvářet inspirující a bezpečné prostředí, ale nejsou zde potlačovány ani konflikty – vidí v nich příležitost k růstu (jsou řešeny mediací za pomoci nenásilné komunikace). V Donum Felix panuje demokratické zřízení – hlas žáka první třídy má stejnou hodnotu jako hlas ředitele školy – všichni se stejnou měrou mohou podílet na rozhodování o chodu školy v rámci Shromáždění školy.

Momentálně najdeme ve škole 1. - 9. třídu. Do budoucna je v plánu rozšířit současný rozsah školní docházky o středoškolské vzdělávání a případně i o mateřskou školu.

Škola Donum Felix zahájila činnost 1.9. 2015 v Buštěhradě a po dvou letech se z kapacitních důvodů přesunula do Kladna (ZŠ Donum Felix, 2020).

2.2 ZŠ Škola V Pohybu

Škola, která jde s dětmi

Pardubická ZŠ V Pohybu je rodinná komunitní škola, která vznikla z iniciativy rodičů. Jejím hlavním cílem je respektující a individuální přístup k dítěti a podpora jeho talentů. Děti zde nejsou zkoušeny ani známkovány. Podílejí se na plánování i výběru učiva, učí se reflektovat

svoji práci a tím si zvykají na osobní zodpovědnost. Učitel je spíše průvodcem na cestě za vědomostmi. Matematicke se učí Hejného metodou, angličtinu mají už od prvního ročníku a čtení probíhá metodou Sfumato. Jeden celý den v týdnu tráví venku. Učí se ve věkově smíšených třídách, kde je maximálně šestnáct žáků. Momentálně mají otevřené tři třídy. Rodiče jsou zapojováni do aktivit školy, jsou její širší součástí. Škola nabízí výukový nadstandard. Škola V Pohybu zahájila svoji činnost 1.9. 2016 (ZŠ V Pohybu, 2020).

2.3 ZŠ Školamyšl

Jako jediná ze všech zkoumaných škol Školamyšl žádné specifické motto nemá.

Škola komunitního typu s rodinnou atmosférou je otevřeným místem pro vzdělávání. Rodiče i učitelé tu rostou zároveň se žáky, čímž se stávají učící se komunitou, která ovlivňuje i širší veřejnost. Respektují tu jedinečnost každého dítěte a usilují o rozvíjení talentů, vytvářejí podnětné studijní prostředí a úzce spolupracují s rodinou i komunitou. Žáci jsou rozdělení do věkově smíšených tříd, kde se rozvíjejí v rámci svého osobního maxima. Důraz je také kladen na systematické plánování a vyhodnocování, děti jsou vedené ke spolupráci, samostatnosti a odpovědnosti. Učí se v tzv. centrech v devadesátiminutových blocích. Ve škole se hodnotí pouze slovně a také se zde pracuje se sebehodnocením – děti prezentují své výsledky před spolužáky a dávají si vzájemně zpětnou vazbu.

Litomyšlská Školamyšl zahájila svoji činnost nejprve v roce 2014 pod ZŠ Mozaika Rychnov nad Kněžnou a v roce 2017 již samostatně jako ZŠ Školamyšl (Základní škola ŠKOLAMYŠL, 2020).

2.4 ZŠ Comenia

Učíme se navzájem a stoupáme výš

V chrudimské ZŠ Comenia věří, že v každém z nás je ukrytý talent, který je třeba objevit. V této škole si kladou za cíl tyto talenty – jak v dětech, tak v rodičích a učitelích – objevovat a dál rozvíjet. Slibují stabilní a bezpečný rozvoj dětí, namísto memorování nabízejí

osvojování si dovedností a kompetencí a podporu růstu bytosti s vlastní vůlí. Cílem školy je – kromě vzdělávání a výchovy – podporovat v dětech schopnost rozhodovat se a učit se od sebe navzájem. Výuka probíhá ve věkově smíšených třídách. Škola se hlásí k inspiraci Montessori pedagogikou a intuitivní pedagogikou.

Momentálně má škola kapacitu 15 běžných žáků a 30 žáků na domácím vzdělávání.

ZŠ Comenia zahájila svoji činnost školním rokem 2019/2020 (ZŠ Comenia, 2020).

2.5 Svobodná škola Praha

Důvěřujeme dětem!

Svobodná škola Praha (nezávislé vzdělávací centrum pro děti) byla komunitou podporující rodiny a děti v sebeřízeném vzdělávání a agilním přístupu k učení. Fungovala na principech celoživotního učení, na osobních vztazích, otevřené komunikaci, kritickém myšlení, naslouchání a diskusi. Podporovala děti nejen v samostatném ale i komunitním rozhodování a zodpovědnosti za ně.

Svobodná škola Praha zahájila provoz v září 2016 a ukončila jej v listopadu 2019 (Svobodná škola Praha, 2019).

3 Výsledky

3.1 Důvody pro zakládání alternativní školy

3.1.1 Inspirace

Inspiraci hledali respondenti v různých konceptech u kolegů doma i v zahraničí. Zakladatelku Svobodné školy Praha a zakladatele Donum Felix zaujalo sebeřízené vzdělávání inspirované Sudbury modelem. U Svobodné školy Praha to bylo ve spojení s principy waldorfského školství, u Donum Felix spíše s konceptem Nenásilné komunikace a partnerského vztahování se k dětem. Zakladatel ZŠ Comenia se zhlédl v Montessori systému, ale zaujalo ho jeho volnější a vřelejší pojetí s jasnými pravidly ale širokými mantinely, dle vzoru pražské ZŠ Duhovka: *Duhovka vychází z těch principů, ale není to ten ortodox, kde je ten kobereček, kde to za každou cenu musí být úplně perfektní všechno, ale vychází z těch základních principů toho vzdělávání a ty myšlenky... A to se mi líbí.*

3.1.2 Kvalitní vzdělávání pro vlastní děti

U většiny respondentů bylo jedním z hlavních důvodů zakládání školy dopřát „něco lepšího“ svým vlastním dětem. Šlo zejména o přátelštější přístup a respekt k jejich individualitě, tedy něco, co neměli možnost v dětství zažívat sami. V prvním případě šlo o přechod z alternativního předškolního vzdělávání (Škola v pohybu) do první třídy: *Aby škola děti bavila, aby tam rády chodily a nemusely být nuceny do něčeho, co čeho se jim nechce.* Ve druhém o přechod z vesnické komunitní školy na druhý stupeň (Donum Felix), nebo potřeba umožnit dětem zažít *jinak fungující třídu* (Školamyšl).

3.1.3 Individuální péče a podpora talentů

Neexistuje snad rodič, který by si pro své dítě nepřál učitele, který rozpozná jeho talenty, podpoří jej v jeho zájmech a bude k němu přistupovat zcela s ohledem na jeho osobnost, kondici i rodinné zázemí. To se však ve třídách s pětadvaceti a více dětmi daří jen částečně. Tento fakt bývá obecně důvodem k hledání jiných cest v podobě alternativních škol. Stejně tak bylo i v případě všech respondentů.

Chtěla jsem, aby se mohly rozvíjet... individuálně (Škola v pohybu).

3.1.4 Potřeba vyhovět vnějším požadavkům

Zakladatelé často reagovali na tlak komunity (Škola v pohybu, Školamyšl). Jedna ze zakladatelů Donum Felix reagovala na požadavek absolventů kurzu Respektovat a být respektován, který osm let lektorovala: *Potkávám s rodiči intenzivně skoro patnáct let na kurzech, který vedou k partnerskému vztahování se s dětma. Ve chvíli, kdy si to díky kurzu pořešili nějak doma, někam se posouvali, tak se začal množit dotaz: „No a jak teď máme najít podobně laděnou školku a školu, kde by se dospělí taky takhle chovali k našim dětem“?*

Někdy mohou být vnější požadavky anticipované. Zakladatelka Svobodné školy Praha usuzovala na základě nespokojenosti s vlastním vzděláváním, že určitě musí být víc takových dětí jako byla ona, které přestože mají výborné studijní výsledky, tak je škola nenaplnuje.

3.1.5 Profesní seberealizace

I profesní seberealizace hraje velkou roli. Část respondentů chtěla prostě dělat svoji pedagogickou profesi jinak (Školamyšl, Svobodná škola Praha, Škola v pohybu). Zakladatelka Školamyšle pracuje jako lektor a mentor ve vzdělávání učitelů a v zavádění progresivních trendů do vzdělávání: *Fakt už jsem se nemohla dívat na to, jak vlastně pomáhám jinde v jiných městech, prostě cizím školám (Školamyšl).* Zakladatelka Svobodné školy Praha vnímala založení školy jako osobní výzvu, zda v necelých třiceti letech něco takového zvládne. Jeden ze zakladatelů Donum Felix se díky svému zapálení pro svobodný styl vzdělávání profesně přeorientoval. K zásadnímu zlomu došlo po návštěvě jeruzalémské

Sudbury školy: *Dneska věnuju víc úsilí a času vzdělávání tohohle typu a dává mi to větší smysl než ta práce, která mě živí celej život a je sama o obě skvělá a dává mi velkej smysl.*

3.1.6 Potřeba svobody

I potřeba svobodného rozhodování pro všechny zúčastněné ve vzdělávacím procesu byla u respondentů častým motivem. Nicméně ne všichni se ztotožnili na míře svobody, kterou pro žáky požadují. A dost často bylo pro ně komplikované shodnout se i sami mezi sebou nebo s rodiči dětí v rámci svých kmenových škol.

Zakladatelka Svobodné školy Praha zjistila skrze necelý rok svého pedagogického působení na základní škole, že její potřeba svobody je maximální. Potřebovala, aby děti měly plnou studijní autonomii: *Třeba Jenský plán, Montessori a podobný koncepty, který jsou založený na svobodě v nějaký ohrádce, mně nevyhovujou. Ale zároveň reflektovala, že chápání svobodného vzdělávání je u dospělých hodně individuální a hodně těžce sladitelné. I v Donum Felix si během prvního roku uvědomili, že chtějí čistý svobodný model: protože prostě něco mezi nefunguje. Ale zároveň si byli a jsou vědomi faktu, že svoboda a odpovědnost jsou dvě strany téže mince.*

Zakladatelka Školamyšle popisuje, jak těžko se svoboda definuje: *A hlavně jsme se zase neshodli na tom, co si kdo pod pojmem svobodná škola představuje. Zakladatelka Školy v pohybu zmiňuje, že několik rodin z projektu odešlo právě proto, že se rozcházel v tom, jakou míru svobody chtějí dětem dát. A odcházeli proto, že se jim zdálo, že je té svobody až příliš mnoho. Stejně jako v případě Školamyšle, kde odešla zhruba třetina zakládajících rodin: *V podstatě tyhle všichni, co odešli, tak jim to připadalo moc svobodný.**

Potřebu svobody můžeme nalézt nejen v oblasti vzdělávání dětí, ale i u pedagogů v jejich práci. Zakladatel ZŠ Comenia dává zaměstnancům školy svobodu v rozhodování, ale jen málokdo si s ní umí poradit: *... najednou nevědí, co si s ní mají počít a jsou z toho zmatený a bezradný.*

3.2 Charakteristiky procesu zakládání alternativní školy

3.2.1 Obavy

Málokdo vstupuje do projektu bez obav a pochybností. Ne jiné to bylo i s dotazovanými zakladateli alternativních škol. Žádný z respondentů předchozí zkušenost se zakládáním školy neměl. Jejich obavy tedy byly přirozené, rozhodně ale nebyly totožné. Například v Donum Felix si na počátku kladli otázku, jestli je jejich koncept skutečně funkční a uvědomovali si, že práce s dětmi je sice jedna z nejkrásnějších, ale zároveň s sebou nese obrovskou odpovědnost: *U dětí je evidentní, že když někdo dělá něco dlouhodobě blbě, tak ty děti může fakt poškodit pro život.* Podobně jako zakladatelka Svobodné školy Praha. Její hlavní obavou bylo, aby se potvrdilo, že sebeřízené vzdělání funguje: *Že skutečně ten koncept dává pedagogicky smysl.*

Zakladatelku ZŠ V Pohybu zneklidňovalo, že šli do něčeho úplně nového a že se předem nedalo odhadnout, jak spolu budou děti vycházet a jak do toho zapadne pedagogický tým. Vnímala jako riziko, že na dosud neexistující školu nebylo možné se přijít podívat, jak funguje.

Zakladatelé Školamyšle se dokonce zpočátku vůbec „necítily“ na založení vlastní školy, zdálo se jim to jako příliš velký krok a měli strach, zda by to ustáli: Nebyli si jisti tím, jestli je záměr dostatečně silný a že komunita něco takového skutečně chce: *Jestli jako se nestane, že pak během dvou měsíců třech to poodpadává, najednou se lidi leknou a řeknou si: Tyjo, tak...!*

Obavy zakladatele ZŠ Comenia se týkaly především prostor, snad proto že měl zkušenosti s fungováním podobného typu školy (ZŠ Na Rovině), kde působil jako ředitel. Také si nebyl jist, jak jejich vize uspokojí očekávanou inspekci. Ostatní respondenti v souvislosti s obavami inspekci nezmiňovali, ale důvodem je možná fakt, že všichni měli v době rozhovoru – na rozdíl od ZŠ Comenia – inspekci (někteří i několik) zdárně za sebou.

3.2.2 Náročnost

Zakládat jakoukoli firmu je náročný proces. Školu tím spíš. Všichni respondenti tento proces hodnotili jako náročný. S vědomím toho, že takové hodnocení je velmi vágní, požádala jsem je, aby se pokusili ohodnotit náročnost procesu zakládání číslem na škále od 1 do 10. Zakladatelce Svobodné školy Praha se nepodařilo udržet se ve nabízeném rozmezí, respondenti ze Školamyšle a Školy V Pohybu nebyli schopni nebo ochotni vyjádřit se číslem, ostatní (Donum Felix a Comenia) to nakonec dokázali. Většina respondentů vnímala jako zásadní pomoc ostatních zakládajících členů.

Zakladatelé v Donum Felix zvolili číslo 5, protože náročnost úkolů rozdělili mezi všechny zakládající členy: ... *každej dělal něco, co uměl*. Ale připouštějí, že hodnocení může být ovlivněno tím, že už trochu pozapomněli. Zároveň si uvědomují, že mnohem těžší než školu zakládat, je ji udržet a dále rozvíjet: *Možná teprve ten čtvrtý rok byl takovej nějaký stabilizovanější. Přestali jsme bojovat o přežití a začli jsme narůstat. A tím pádem máme jiný typ starostí. Ty první byly o přežití a teď jsou o podpoře růstu*. Které však hodnotí dokonce jako energeticky náročnější.

Zakladatel ZŠ Comenia se přiklonil k číslu 6, v podstatě pro něj veškerou náročnost reprezentovala komunikace s úředníky.

Zakladatelka Svobodné školy Praha považuje podnikání ve školství za jedno z nejnáročnějších: *Tyjo, sto normálně!* Jako zvlášť náročnou vnímá snahu uplatnit se v minoritní alternativní větvi, kterou je dle jejího názoru těžké v České republice prosadit, a zároveň plnit nároky klientů, kteří takovou službu vnímají jako něco, co by mělo být zadarmo: *Neustále máš za sebou stín ty veřejný služby a ten veřejnej zájem, kterej ty tím vzděláváním naplňuješ, a to podle mě nelze dělat dlouhodobě udržitelně*.

Zakladatelka Školy V Pohybu považuje období zakládání za náročné, ale jako mnohem náročnější se jí jeví provoz, pokud nastanou problémy s konkrétními žáky. Stejně jako v Donum Felix vnímala podporu zakládajících členů a rozdělení kompetencí.

A právě tak tomu bylo i v případě Školamyšle. Přesto ani nedoufali, že by se jim to mohlo opravdu povést *A bylo to úplně v takových termínech neuvěřitelných a i ta krkolomnost*

i toho legislativního a všech těch prostor, hygieny a já nevím čeho všeho vlastně byla šílená...

3.2.3 Podpora

Respondenti by se mnohem hůře vypořádávali s překážkami na své cestě, kdyby je nepodporovala komunita, kolegové, přátelé a životní partneři. Někdy se radili o svých problémech se zakladateli jiných alternativních škol, kteří už měli nasbírané nějaké zkušenosti: *Hodně jsem to diskutovala s lidma z Donum Felix, ten proces byl dost podobnej.* (Svobodná škola Praha) V Donum Felix se spoléhali na vnější mechanismy – koncepty, s jejichž pomocí si udržovali psychickou vyrovnanost a nadhled: *Z konceptů nám pomohlo zapojení všech do rozhodování, to je ten princip demokratický školy. To je taky zásadní... a pak to, že jsme poznali ten tyrkys (pozn.: tyrkysová organizace – typ organizace, které nevnímají ostatní firmy jako konkurenci, ale jako partnery). A nenásilná komunikace... a ještě supervize rodinný.*

Partnerskou pomoc považují za zásadní všichni respondenti a shodují se na tom, že bez podpory životního partnera by to opravdu nešlo, také často bývají zakladatelé manželé. Stejně jako důležitost role životního partnera vyzdvihují respondenti i roli zakládajícího týmu, resp. komunity. Školy V Pohybu i Školamyšl si neumějí představit své začátky bez rodičovské komunity, Donum Felix i ZŠ Comenia považují za zásadní úlohu komunity zakladatelů, Donum Felix dodává, že zvláště v prvních letech by to bez nich nešlo a že ty školy, které své úsilí po čase vzdaly, byly většinou iniciativou jenom jednoho člověka: *Jeden člověk tohle podle mě nedá.*

Zakladatelka Svobodné školy Praha využívala kromě přátelské podpory zakladatelů Donum Felix i podpory Institutu pro podporu inovativního vzdělávání a jejich seminářů pro zakladatele škol: *To zas bylo fajn v tom, že jsme se potkávali navzájem, věděli jsme o sobě, kdo co dělá. Mohli jsme se konkrétně třeba ohledně procesů poradit.* Také využívala platformy Svoboda učení, jejich základny zdrojů, textů, videí. Pokud hledala odpověď na to, jak se v zahraničí někdo konkrétní problém řeší nějaký konkrétní problém, materiálech Svobody učení ji vždy našla.

A všichni do jednoho vnímají jako podpůrný element i děti – žáky samotné. Za všechny to vyjádřila zakladatelka Svobodné školy Praha: *Naše děti byly úplně úžasný a jsou úžasný!*

Komunita hraje v případě alternativních škol často významnou roli. Ať už rodičovská, nebo komunita lidí společně koexistujících ve škole. Komunita rodičů patří ke každé škole, resp. školní třídě. Většina dotazovaných zakladatelů z podpory komunity přirozeně těží, a často naopak pro ni (sebe nevyjímaje) pořádá různé akce. V některých případech (Školamyšl, Škola V Pohybu) stála rodičovská komunita přímo u zrodu škol. *U nás jde vlastně o komunitní projekt, kterej je ale profesionalizovanej* (Školamyšl).

V případě ZŠ V Pohybu stálo u zrodu školy na deset rodin.

Základní škola Comenia s komunitou teprve pracovat začíná.

Zakladatelka Svobodné školy Praha jako jediná nezažívala (až na pár výjimek) žádnou podporu od rodičů dětí. Přičítá to specifické hlavního města a tomu, že tento typ školy (přesunutí kompetence za domácí vzdělávání na instituci) vyhledávají rodiče, kteří do vzdělávání svých dětí nechtějí investovat čas: *Ty lidi hledají službu, ne komunitu v ty většině případů*. Vysvětlovala si to tím, že klienti od servisu, za který musejí platit, očekávají skutečnou službu. Komunitní aspekt v tom vidí jen minimálně. Zároveň ale výrazně vnímala podporu komunity školy, spolupracovníků a dětí: *Já bych jinak asi nevydržela krizovej management rok a půl ve ztrátě, kdyby tam nebyly ty vztahy a ta silná komunita kolem toho*.

3.2.4 Vztahy

V alternativním vzdělávání jsou vztahy akcentovány mnohem víc než v běžném mainstreamovém školství. A i když je zakladatelé explicitně nezmiňují, z kontextu vyplývá, že tomu tak je. Ať už u Školamyšle s programem Začít spolu, Svobodné školy Praha se sebeřízeným vzděláváním, založeným na principech svobodné waldorfské školy, ZŠ Comenia hlásící se k Montessori principům, nebo u ZŠ Donum Felix, mezi jejíž hlavní cíle patří partnerský vztah k dětem.

Většina respondentů staví dobré vztahy na jednu z nejvyšších příček školního hodnotového žebříčku. V Donum Felix nahlédli, že bez kvalitních vztahů není snadné proces zakládání

vůbec ustát. Mají tu zkušenost, že když vztahy mezi partnery, ale i kolegy, nejsou vyvrálé a dostatečně pevné, je zakládání školy extrémně těžkou zkouškou: *Víme, že se takhle rozpadla manželství a rodiny se zneprátelily...*

Zakladatelka Svobodné školy Praha shrnuje důležitost vztahů za všechny: *Podle mě je i specifický pro svobodný demokratický školy, že vztahy jsou hodně napřed před vším ostatním. Proto je to taky tak emocionálně náročný někdy. Je to na tom zároveň i to super – i to nabíjející.*

3.2.5 Problémy – překážky na cestě

Nadšení pro věc dotazovaným zakladatelům rozhodně nechybělo. Přesto se potýkali s různými problémy. Často trpěli nedostatkem financí, ať už pro provoz školy nebo pro zabezpečení své vlastní rodiny: *Nejtěžší bylo žít rodinu druhou prací (Donum Felix).*

Zakladatelka Svobodné školy Praha považovala za velmi náročné ladit tým v podmínkách, když škola není vedena hierarchicky, a i dospělí se sebeřídí bez finanční investice do společných teambuildingů, vzdělávání týmu, koučování apod.: *My jsme na tohle neměli peníze... Neměli jsme nárok na státní dotace, a tohle se poměrně těžce představuje, pokud to člověk sám nezažije.*

Pro zakladatele ZŠ Comenia to bylo extrémně finančně náročné a velmi nejisté ve smyslu personálního a materiálního zajištění.

Všichni v počáteční fázi vykazovali známky vyčerpání. Zakladatel ZŠ Comenia se potýkal s nastavením svých společníků. Vyčerpávalo ho přesvědčovat je opakovaně o své pravdě (založené na zkušenosti), ale zároveň chápal, že jeho zkušenost je nepřenositelná, a proto je pro ně těžké ji pochopit a akceptovat jeho přístup: *Ale bohužel ty lidi, když nemaj ten prožitek, tak někdy do nich můžete hučet horem dolem.* Pro Donum Felix byl energeticky nejnáročnější celý druhý a třetí rok, zakladatelku Svobodné školy Praha nejvíc vyčerpávalo stát celou dobu v čele školy a být zároveň v roli ředitelky a profesionálního manažera, mít zodpovědnost jak za vedení business-plánu, tak za rozvoj organizace.

Zažívali i nejistotu. Většinou z blízké budoucnosti. Zakladatelka Svobodné školy Praha popisuje, že každý den šla do školy s vědomím, že neví, co ji čeká, protože všichni byli

v procesu „zajíždění se“. Nejen děti, ale i organizace a průvodci: *Ten první rok je opravdu hodně hodně velká jízda! A jak jsou ty Tuckmanovy fáze vývoje skupiny (pozn.: fáze, kterými podle amerického psychologa Bruce Tuckmana musí projít každý kolektiv), tak to u nás takhle proběhlo, ale třeba nejmíň pětkrát nebo šestkrát!*

Zakladatelka Donum Felix to vnímá velmi podobně a pocit neustálé nejistoty posouvá ještě dál – na nutnost zvyknout si na permanentní proces změny a na to že nikdy nic není definitivní: *To je veliký učení teda. Takovou zkoušku jsem nikdy předtím v životě nezažila. Ani s dětma, v rodině. Nikdy.*

3.2.6 Očekávání

Na dotaz, jestli založená škola splnila/plní očekávání zakladatelů, všichni vyjádřili spokojenost. Opět jsem požádala o vyjádření na škále od 1 do 10 a opět jsem dostala numerickou odpověď jen jednou. Ve Školamyšli se pohybují někde mezi osmičkou a desítkou – na prvním a druhém stupni se to liší. První stupeň podle názoru zakladatelky funguje lépe (někde mezi devítkou a desítkou) díky metodice Začít spolu: *Ale ten druhý stupeň je prostě náročnější, protože ten koncept tak jako pořád hledáme.*

Zakladatel ZŠ Comenia odpověděl – opět – velmi stručně: *Jsem spokojený.*

I ve Škole V Pohybu jsou naprosto spokojení. Škola zatím absolutně splňuje jejich očekávání. Mají fungující tým, učitelé jsou výborní, a i děti jsou spokojené: *Fakt jako není možný je o půl pátý „vykopat“ domů.*

V Donum Felix také panuje naprostá spokojenost: *Naplněný očekávání? Přemejšlím... Naplněný očekávání? Fakt přeplněný!*

Zakladatelka Svobodné školy Praha rozdělila své hodnocení na dvě části. Na část týkající se práce s dětmi, kde svoji spokojenost ohodnotila sty procenty: *... na konci už jsme pracovali jenom s rodinama, který o sebeřízení vzdělávání stály.* A na podnikatelskou část: *A co se týče podnikání, tak velká škola.*

3.2.7 Náráz na realitu

Představy a očekávání jsou jedna věc a realita je věc druhá.

Dotazovaní zakladatelé často naráželi na to, že se jejich původní představy před založením školy začaly během provozu měnit. Ve Školamyšli se na společné vizi zpočátku všichni shodli, ale ve chvíli, kdy začala škola fungovat a přišly reálné životní situace a zkušenosti: *... začaly se otvírat nůžky mezi tím, jak to kdo vidí, a co si kdo představuje.*

Podobně to vnímali i ve Škole V Pohybu: *Od těch původních představ jsme se jednoznačně – i když jsme si to celý pojmenovávali a diskutovali to – rozcházel v tom, jako míru svobody chceme dětem dát.*

I ve Svobodné škole Praha řešili podobný problém. Často se stávalo, že někdo nastoupil s nějakou představou o sobě a o tom, jak liberální představy o vzdělávání má, a po nějaké době zjistil, že ty představy nejsou zdaleka tak liberální, jak si myslel: *nebo naopak jsou ještě víc liberální, než jak to u nás bylo – s tím jsem se taky setkala.*

Tento fenomén shrnuli zakladatelé Donum Felix, kteří vytváření sdílené vize věnovali dost úsilí: *To bude zase společný všem těm školám, že se o něco takovýho snažej, a pak když to rozjedou, tak se teprve zjistí, jak to vlastně kdo myslel. Nebo jak to kdo má vnitřně. A to se vždycky nemusí křejt...*

3.2.8 Průběžné korekce

Málokdy se podaří, aby se nějaká nová, ne příliš vyzkoušená aktivita nebo podnik od začátku do konce vyvíjel tak, jak jsme si naplánovali. A málokdy jsme sami se sebou spokojení, i když jsme danou věc mnohokrát promýšleli, diskutovali a ladili do těch nejmenších detailů. Zajímalo mě, jestli jsou si respondenti nějakého takového momentu vědomi a jestli by věděli, co by dnes udělali jinak. Odpovědi se tentokrát hodně různily. Týkaly se svobody: Ve Škole V Pohybu by se pokusili předem názorově sejít na míře svobody, kterou by všichni respektovali. Ale obávají se, že to není reálné. Týkaly se změny koncepce při přijímání dětí: V Donum Felix by věnovali víc prostoru procesu přijímání dětí ve smyslu důkladnějších rozhovorů s rodinnými příslušníky. Týkaly se ale i zásadních změn záměru: *Nerozjel bych studium první rok! A dneska bych do toho šel jenom sám – jako majitel jeden (Comenia),*

nebo: *Našla bych si nějakou malou komunitu za Prahou, kde bych si šudlila sebeřízený vzdělávání s dvanácti dětma a rodiči* (Svobodná škola Praha). ZŠ Školamyšl by se vyvarovala té zmíněné administrativní chyby: *Všechny ostatní chyby byly sice chyby, ale nevím, jestli bych řekla, že bychom se jich vyvarovali, kdybychom tu možnost měli. Jsou to zkušenosti, a i ty špatné, jsou dobré k tomu, že vás to směřuje dál a víte, které uličky jsou slepé a nemá cenu se do nich znovu pouštět.*

3.2.9 Přijímání dětí

Děti jsou obecně pro školu nejdůležitějším prvkem. Pro alternativní školy jsou ale zpočátku i existenční záležitosti. U Donum Felix a Svobodné školy Prahy se to první rok projevilo i na přístupu k jejich přijímání. Aby školy naplnily, brali ty děti, které přišly.: *V tom prvním roce se nabral ten, kdo zrovna šel okolo* (Svobodná škola Praha).

Zakladatelé, kteří svoji školu vnímají spíše jako komunitní, mají většinou první rok o žáky postaráno. Jsou jimi jejich vlastní děti. Školamyšl nemůže přijímat všechny žadatele. Hlavním důvodem jsou kapacitní důvody. Někdy ale někoho nepřijmou i z důvodu zachování přirozené skladby žáků ve třídě. Částečně jejich rozhodnutí ovlivňuje i to, jestli se rodiče dítěte jeví jako spolupracující, nebo ne.

Ve Škole V Pohybu mají při výběru přednost děti zřizovatelů a sourozenci stávajících žáků. Z ostatních dětí mají přednost ty, kteří se o školu dlouhodobě zajímají a třeba se účastní akcí, které škola pořádá.

Všechny školy – některé hned, některé časem – vytvořily komplexní systém výběrového řízení.

U všech se skládá z „adaptačního“ pobytu, kdy se dítě zapojí – většinou na tři dny až týden – do běžného vyučovacího procesu.

Svobodná škola Praha praktikovala stejný systém, ale předcházelo mu ještě vyplnění dotazníku rodiči dítěte: *A to byl dost náročnej proces, ale myslím, že se to vyplatilo, protože kromě toho prvního roku jsme pak už neměli problém s tím, že by se ve škole vyskytovali takoví ti rodiče, co chtějí něco zásadně jinak.*

V Donum Felix mají na přijímání dětí zřízenou instituci přijímacích týmů. A ty kromě dětí samotných velmi pečlivě zkoumají i rodiče. Protože právě ti ne vždy mají dostatečnou představu, co jejich děti ve škole čeká: *Ověřili jsme si, že nestačí jenom o tom mluvit a shodnout se ústně, že jsou nadšeny: jo, to chceme...* Občas se stávalo, že i po důkladných rozhovorech – což jsou často několikahodinová setkání – docházelo k neporozumění. Přijímací týmy jsou složeny nejen z dospělých ale i z dětí. Ty se pak často rodičů potenciálního spolužáka ptají, co budou dělat, když zjistí, že jejich dítě nedělá například to, co dítě sousedů: *Ale ten rodič dokáže jen hypoteticky odpovědět, on neví přesně, co bude dělat, až to v realu nastane.*

3.2.10 Přejchod dětí

S přechodem dětí na jiné školy nemají zatím někteří respondenti zkušenost (Škola V Pohybu a Comenia), ale první z těchto dvou škol už zažila přechod dětí z jiné školy k nim, a ne zrovna s nejpozitivnější zkušeností: *A už jsem hodně opatrná, když přijde někdo s tím, že chce přecházet, protože má někde nějaký problémy.*

Svobodná škola Praha a Donum Felix už přechod končících žáků na střední školy zažili. A s překvapivě dobrými výsledky. Ve Svobodné škole Praha jsou absolventi vesměs spokojeni, zvláště ti, kteří přecházeli na nějaké kreativní obory, řemesla nebo odborné školy. U mladších dětí, přestupujících na běžnou základní školu, se přestup také daří, ale trvá nějakou dobu, než se dopracují nějakého nadhledu. Než zpracují, že v běžné škole je každému jedno, co si myslí. Časem většinou pochopí a realizují se pak raději už jen prostřednictvím koníčků.

Donum Felix mělo v době rozhovoru osm úspěšných absolventů a pořádalo seminář pro žáky osmých a devátých ročníků své školy o tom, jak se těm osmi absolventům daří: *Budou mluvit o tom přechodu, přípravě plus o prvním nárazu na tý střední, jak to probíhalo...* V Donum Felix považují za úspěch už jenom to, že všichni absolventi zvládli přijímací zkoušky na střední školy na velmi slušné úrovni. Sami jejich absolventi o svých školních výsledcích na nových školách říkají, že jsou srovnatelné se spolužáky, ale navíc se cítí vybaveni nadstandardními sociálními kompetencemi, umí se učit a většinou už lépe vědí, co je zajímavé a co chtějí rozvíjet.

3.2.11 Tým

Bez kvalitních lidí by se škola dobře provozovat nedala. Jaká kritéria zakladatelé pro výběr budoucích spolupracovníků stanovili? Všichni do jednoho se shodli na tom, že budoucí kolega (učitel, průvodce) by měl být osobnost, projevovat empatii, být kreativní, popřípadě mít zkušenost s alternativním školstvím...

Potřebujeme mašinky, ne vagónky (Comenia).

Ve Škole V Pohybu považují za velkou výhodu, pokud adept má nějakou zkušenost z nějaké podobné školy inovativního zaměření, což se prý často nestává.: *Takže pak je pro nás důležitý, jakým způsobem on přemýšlí o vzdělávání, jestli je v souladu s naší koncepcí, jestli ho to láká, nebo neláká.*

Zakladatelka svobodné škola Praha musela svoji původní strategii změnit. Na začátku hledala spolupracovníky zapálené do vize sebeřízeného vzdělávání, ale později nahlédla, že to byla chyba. Uvědomila si, že tu svobodu nehledají pro své žáky ale pro sebe, pro svoje emocionální nebo osobnostní potřeby a jejich naplňování. Což ale v případě Svobodné školy bohužel znamenalo, že si v tom svobodném prostředí začali ty své vnitřní konflikty řešit, a to pak komunitu destabilizovalo. Takže pak změnila taktiku – začala vybírat lidi, kteří byli multipotenciálního nebo uměleckého zaměření. Nebo měli za sebou nějakou netradiční studijní cestu (studium v zahraničí, domácí vzdělávání od dětství, nebo třeba alespoň waldorfská škola...) nebo zajímavý životopis se zkušeností s „alternativou“.

Po otevření škol pak přibyla další možnost, jak budoucí adepty na učitele/průvodce prověřit. Nejdříve byli pozváni, aby strávili ve škole minimálně jeden den, viděli ji v provozu a mohli si uvědomit, jestli se jejich představy kryjí s realitou.

Pokud se takový adept nenechal odradit a zároveň se projevil jako potenciálně vyhovující, byl opět pozván do školy, aby předvedl ukázkovou hodinu nebo nějakou jinou aktivitu s dětmi.

Často se ale stává, že učitel třeba po roce odchází. Ve Školamyšli je hlavním důvodem fluktuace těhotenství (čtyři za rok) a následné mateřství, dalšími důvody může být nabídka práce v místě bydliště.

V případě Svobodné školy Praha se stalo, že se na personálních změnách podílely samy děti. Vyloučily své vlastní průvodce. Dva za čtyři roky provozu.: *A zas na svobodný škole je super to, že ten mechanismus, jak ta škola funguje, přirozeně čistí tyhle věci. Ty děti jsou velmi citlivý na to, jaká je míra respektu a vzájemný spolupráce v tý skupině.*

Podobně probíhá přijímání nových členů i v Donum Felix. Tam je za ně odpovědný tým, jehož členy jsou vedle ředitele školy a zástupců pedagogů i děti. Rozhodování o přijetí se ale může účastnit kterýkoli člen komunity školy: *Zkušenost školy ukazuje, že děti jsou platnými členy přijímacího týmu a dovedou být náročné.*

3.3 Reflexe zakladatelů alternativních škol

V následující části je popsáno, jak respondenti reflektovali proces vzniku školy.

3.3.1 Aha efekt - překvapení

Zajímalo mě, jestli dotazovaní zakladatelé zažili v průběhu zakládání nebo provozu školy nějaká překvapení nebo dokonce aha efekt.

Dva zpovídání respondenti vzpomínali na momenty překvapení v souvislosti s dětmi (Donum Felix a Svobodná škola Praha), dva (Škola V Pohybu a Školamyšl) v souvislosti s rodiči (rodičovskou skupinou) nebo prarodiči dětí a jeden moment překvapení se týkal (ZŠ Comenia) nespolehlivosti lidí. Důvěřoval jim na základě osobní zkušenosti – považoval je za bližší přátele a pak teprve zjistil, jak se dokážou chovat v situacích, kdy se po nich vyžaduje nějaká zodpovědnost.

Zakladatelka Svobodné školy byla překvapená z faktu, že ze sebeřízeného vzdělávání může vyplynout i akademicky orientovaná osobnost: *Takže u mě je tam zajímavější aha efekt, že pokud ve svobodný demokratický škole je dítě, který je přirozeně studijní typ, tak vlastně neplatí takový ty poučky o tom, že by si běžnou biologii, chemii nevybralo. Není to pravda!*

V Donum Felix žasli nad schopnostmi dětí. Jednak nad tím, že jsou mnohem kompetentnější, než čekali a pak také nad tím, jak precizně jim umějí nastavovat zrcadlo.

Zakladatelka Školamyšle došla k závěru, že se vyplatí pečovat o vztahy mezi rodiči – že úspěšnost jejich školy hodně souvisí s tím, jak zvládají pracovat sami se sebou a s rodičovskou skupinou.

Ve Škole V Pohybu si skrze chlapce, kterého přijali neplánovaně během školního roku, a sám se zdál zpočátku naprosto v pořádku, uvědomili, jakým způsobem dokáže působit na jeho chování babička: *Fakt bych nevěřila, jak to dítě dokáže ovlivnit jeden člověk z rodiny.*

3.3.2 Rezignace

Ve chvíli, kdy jsem se respondentů dotázala, jestli to během procesu zakládání školy chtěli někdy vzdát, ve dvou případech následovala velmi expresivní reakce. *Ježíš, asi tak tisíckrát už (Comenia)! Každý rok (Školamyšl)! Ostatní to zhodnotili téměř bez emocí: Během těch čtyř let byl u mě tenhle moment třikrát (Svobodná škola Praha). Asi ne, i když bylo jedno období velmi náročné (Škola V Pohybu). Asi reálně ne. (Donum Felix).* Ale i ti, kteří nezapochovali, museli překonávat nepříjemné situace. Někdy byly spojené s financemi, jindy s rozpadem týmu spolupracovníků, celkovým vyčerpáním nebo také kvůli byrokratickému přístupu nadřízených orgánů. Zakladatelka Svobodné školy Praha se do takové situace dostala třikrát. Poprvé když se vynořil finanční schodek, podruhé, když se rozpadal už zkušený tým a potřetí když si uvědomila, že chod celé školy stojí výhradně na ní.

V Donum Felix se sice cítili na hranici vyčerpání, ale výslovně vzdát to nechtěli nikdy.

Ve Školamyšli se dostali do situace, kdy nedostali dotaci na další školní rok jen kvůli drobné administrativní chybě. Ale řekli si, že to zvládnou s pomocí rodičovské skupiny: *A daly by se udělat nějaký půjčky, který pak postupně v těch následných letech (třeba v horizontu pěti let) nějak zvládneme splatit. Nebo že zkusíme zjistit, jestli by nám nějaká banka dala úvěr...*

3.3.3 Šli by do toho zakladatelé znovu?

Založení školy a její následný provoz rozhodně nepatří k jednoduchým nebo snadným projektům. Přesto by se někteří z dotazovaných zakladatelů do toho neváhali pustit opakovaně. Zakladatelka Školy V Pohybu by do toho šla určitě znovu, ale neví, jestli by byla tak odvážná, kdyby její primární motivací nebyly vlastní děti. U některých respondentů by hrálo roli období (školního) roku nebo momentální situace: *Záleží na tom, kdy se mě zeptáš. To jsou fakt vlny. Jsou momenty, kdy je to tak vyčerpávající, že bych rovnou řekla Ani náhodou (Donum Felix)! Další dva už by do podobného projektu nešli (Školamyšl, Svobodná škola Praha). A ani zakladatelka Svobodné školy Praha by o další takovou zkušenost nestála: Já fakt nemám potřebu někoho vést. Zjistila jsem, že nemám potřebu být lídr komunity.*

3.3.4 Vnímají zakladatelé své školy jako alternativní?

Pro Donum Felix jsou alternativou tradiční školy. Navrhovali by výraz „netradiční“.

Svobodná škola Praha nemá proti výrazu *alternativní* výhrady.

Zakladatel ZŠ Comenia svoji školu řadí ke školám alternativním, ale mluví o ní jako o Montessori škole...

Zakladatelka Školy V Pohybu by školu zařadila pod komunitní školy.

Zakladatelka Školamyšle vnímá svoji školu jako komunitní, rodinnou: *My jsme ale komunitní v tom smyslu, že jako opravdu jsme škola založená tou komunitou a stojící na té komunitě...*

3.3.5 Poselství

Na závěr rozhovoru jsem se všech respondentů zeptala, jestli by sami za sebe nechtěli něco dodat. Jejich výpovědi přikládám bez jakýchkoliv úprav. Každý respondent mluvil zdánlivě o něčem jiném, přesto si troufám tvrdit, že jejich odpovědi jsou svým způsobem příbuzné. Dotýkají se hodnot, jako je respekt k individualitě (a hledání talentu v každém dítěti),

svoboda a možnost pracovat s dětmi „po svém“, otevřenost novým myšlenkám a touha po takové změně v přístupu ke vzdělávání, která by výše zmíněné garantovala zcela přirozeně.

ZŠ Comenia: Na státním školství mi vadí, že děti nejsou vzdělávány k osobní odpovědnosti. To je asi moje nejsilnější myšlenka. Že se nepodporují talenty jednotlivých dětí ve smyslu toho, že každé má podle mě na sto procent talent. Ať je to talent na úplně obyčejnou věc, kterou by někdo nemusel považovat za talent, ale myslím si, že v každém z nás je nějaká cesta, která má smysl. Že nemusíme být všichni prezidenti, vrcholoví manažeři a já nevímco všechno. Úspěch té společnosti je možná zaměřený na ten fokus toho, jako že všichni jsou tam někde úplně nahoře, ale myslím si že člověk, když se mu povede, aby dokázal dělat to, co ho reálně baví, takže v tom dokáže být opravdu nadprůměrně dobrý, tak tím pádem je šťastnější. Protože je uznávaný. A to mi prostě dává jako úplně největší smysl. A to si myslím, že to standardní základky nedávají.

Škola V Pohybu: Aby měl učitel méně dětí, mohl se jim věnovat, a měl i tu možnost si to dělat po svém a nenutit je zbytečně do toho, do čeho jít nechtějí. Prostě opravdu hledat, co v nich je a rozvíjet to, co v nich je a ne to, co v nich není.

Školamyšl: Je to ohromná energie, ale to poselství je, že to vlastně je nějaký dobro i pro ty ostatní, který to tak nevnímají. A že to mění nějak povědomí ostatních rodičů. A další moje poselství by bylo, že bych si přála, aby konečně jsme na úrovni vzdělávací politiky šli tak, že nebude potřeba, aby se rodiče vysilovali na iniciativách tohoto typu a mohli se věnovat jiným činnostem pro své děti. Aby takovýchle školy fungovaly normálně, běžně. Jako státní služba.

Svobodná škola Praha: Hledat dospělé, kteří jsou všestranní, jako že sebeřízený vzdělávání může dělat ten, kdo je rád a otevřený různým směrům. oborům a vlivům, to je tam podle mě úplně zásadní.

Donum Felix: Svět kolem nás se strašně rychle mění a na trhu práce jsou stále více potřeba autonomní lidé, kteří znají své talenty a umí je rozvíjet, umí se učit na základě vnitřní motivace, umí spolupracovat v týmu a nemají problém zvládat permanentní změny. To je pro mě ten podstatný důvod, proč změnit přístup ve vzdělávání a založit ho na důvěře a na plné demokratické participaci dětí.

Diskuse

Hlavním důvodem založení alternativní školy byla touha dopřát současným dětem takovou školu, kde bude panovat příjemná atmosféra, kam budou rády chodit a kde bude respektován jejich názor i individualita. Kde budou podporovány jejich zájmy a dopřána pozornost jejich talentům. Kromě toho patřily mezi důvody také potřeba profesní seberealizace a potřeba vyhovět vnějším požadavkům. Silným motivem byla i potřeba svobody respondentů.

Respondenti se při zakládání alternativních škol potýkali s různými problémy a úskalími jak v samotných začátcích procesu, tak v průběhu. Bojovali s nedostatkem financí, naráželi na propastný rozdíl mezi svými představami a následnou realitou, čelili obavám ze své vlastní nedostatečnosti nebo z nedůvěry ve svůj vzdělávací systém. Museli jemně ladit své představy s představami rodičů dětí, potýkali se s byrokracií, byli vyčerpaní. Často to dokonce chtěli vzdát. Prokázali odvahu, vytrvalost a bezbřehé odhodlání.

Porovnáváním jednotlivých škol mezi sebou jsem dospěla k odhalení určitých „skupinových“ podobností. Největší shledávám mezi záměry zakladatelů ZŠ Donum Felix a Svobodné školy Praha. Obě školy se hlásí ke konceptu sebeřízeného vzdělávání a obě také (jako jediné) kladly důraz na potřebu ověřit si, že je jejich vzdělávací koncept v praxi plně funkční. Další podobnosti vykazují Školamyšl a Škola V Pohybu – opět se shodují v inklinaci ke stejnému konceptu – a obě akcentují důležitost provázanosti vztahů v komunitě a její podporu. Základní škola Comenia zůstává se svými názory osamocena a v mnoha případech se vymyká jakémukoliv srovnání s ostatními. Stručné odpovědi jejího zakladatele zdánlivě emočně odděleného od svých lakonických výpovědí jako by vůbec do skupiny respondentů nepatřily. Dokonce i u tématu podpory, kde všichni zbývající zakladatelé velmi emotivně naznačovali, že bez druhých a/nebo dalších osob se taková aktivita jako je zakládání školy v žádném případě dělat nedá, zakladatel ZŠ Comenia uvažoval nad tím, že – byť na jednu stranu mu byli společníci v lecčems nápomocní – by příště raději zakládal školu sám (a už na tom v tuto chvíli pracuje). Také se mu proces zakládání a počáteční provoz školy nejevil v žádné z jeho částí – na rozdíl od většiny ostatních – příliš náročný.

Šenfildrová (2018), která se ve své práci věnuje zakládání rodičovských škol, uvádí jako hlavní důvod k založení školy potřebu zakládajících rodičů dát svým dětem něco jiného než to, co nabízí tradiční škola. V tom se shodují motivy jejích informantů s mými. V případě jejích respondentů byl prvním impulzem k založení fakt, že jejich děti dorostly do předškolního věku. Je pochopitelné, že u rodičovských škol je právě toto hlavním důvodem. V mé práci to byl jeden z mnoha důvodů, ale ne ten hlavní. U Šenfildrové je stejně jako v mé práci jedním z hlavních důvodů také potřeba individuální péče. Jako další důvod uvádí potřebu navázat na alternativní mateřskou školu – tu mí informanti nezmiňují.

Podobnost shledávám i v popisu procesu zakládání. Cesta k cíli byla pro obě kategorie respondentů velmi náročná, také jim pomáhala pospolitost a podpora spřátelených škol. Zakladatelé z práce Šenfildrové shledávají největším problémem shánění vhodných prostor, to v případě mé práce zmiňuje pouze jeden informant, na administrativní zátěž si stěžují také respondenti z obou prací a v obou pracích poukazují na neshody se spoluzakladateli po nějakém čase od založení. Domnívám se, že podobnost mezi výsledky obou prací může být do jisté míry způsobena i faktem, že Šenfildrová má mezi svými informanty dva shodné s mými.

Cílem této práce bylo vnést trochu světla do mlhavých představ o tom, s čím se zakladatelé alternativních škol při procesu potýkají. Doufám, že to se mi částečně podařilo. Nicméně kdybych v tomto výzkumu pokračovala, zaměřila bych se více na témata, která nabízela hlubší zkoumání a širší propracování. Jedním z takových témat se mi jeví například téma svobody a spolupráce. Případně bych rozšířila výzkumné nástroje o longitudinální zúčastněné pozorování a sledovala, jak se s daným tématem pracuje přímo ve školách. Další zajímavou nadstavbou by mohly být i rozhovory s žáky těchto škol.

Na trend zakládání alternativních škol je nahlíženo na jedné straně s nadšením, na straně druhé spíše skepticky. Průcha (2012) například zastává názor, že fenomén alternativního školství nelze ponechávat bez dozoru a je třeba jej podrobovat hodnocení a korigovat jej. Na jedné straně připouští, že v období socialismu byl československý vzdělávací systém jednotný a uniformní, na straně druhé považuje současné období za opačný extrém a vnímá vznik nových škol jako destabilizaci vzdělávacího systému vzhledem k nízké či nulové kontrole jejich výsledků.

Dle mého názoru Průchův tón jednoznačně vyznívá v neprospěch alternativních škol: „Můžeme se sice pyšnit tím, jak velký je v našem školství počet alternativních vzdělávacích programů či inovačních aktivit, ale k čemu to vše vede? Jaký užitek to přináší jednotlivcům a společnosti“ (2012, s. 172)? Průcha jej zjevně nevidí.

Mareš naopak alternativní – experimentující – školy oceňuje za to, že pracují s individuálními styly učení, zatímco běžné školy jej ignorují: „Závěr je varující, trvá-li tento tlak dlouho, ztrácíme tím výrazné individuality originálně myslící, nekonvenčně uvažující a jednající jedince“ (1998, s. 16).

I Fischer vnímá stávající školský systém jako zkosnatělý a kritizuje jeho segregující tendence: „Zbytky starého školského systému a jeho segregující instance postupně zanikají. Je třeba si uvědomit, že akceptování heterogenity v edukaci obsahuje kromě humánního aspektu i faktor ulehčující práci učitele běžné školy. Odpadá totiž potřeba dosáhnout se všemi žáky stejného vzdělávacího cíle ve stejném čase, která výrazně zatěžuje práci učitelů“ (2014, s. 43). Čímž potvrzuje smysluplnost existence alternativních škol, které mají přímo v popisu práce respektovat nejen individualitu ale i tempo každého žáka.

I Rýdl vidí mainstreamový model školství jako ustrnulý: „Tradiční školství (zejména v oblasti povinného vzdělávání) stále udržuje převahu mentorských metod a forem práce s dětmi nad metodami a formami konstruktivistickými a autonomními vzhledem k osobnostem dětí“ (2016, s. 7).

Není to tedy tak, že alternativní školy jsou jen něco okrajového, co přísná věda odmítá. Najdou se i odborníci, kteří jsou schopni jejich kvality vidět. Tak jako tak musíme počítat s tím, že vždy najdeme jak odpůrce (v některých případech i skryté), tak příznivce alternativního školství. Stejně to bude s odpůrci a příznivci trendů zakládat alternativní školy. Domnívám se, že alternativní školy mají právo na své místo na slunci a dle mého názoru si zaslouží sympatizantů mnohem více. A proto doufám, že stále více lidí bude schopno chápat jejich smysl a bude se jim dařit vymanit se z myšlenkového stereotypu ulpívání na tom, co je známé a prověřené a odmítání všeho, co je nové nebo ne dost dlouho zkoušené. Jedině tak totiž dáváme šanci svým dětem naučit se žít v současném světě: „Demokracie je systém, který stojí na přijatých návycích poučené participace. A tyto návyky zase stojí na vnitřní důvěře, kterou pokročilá demokracie vyznává. Neumějí-li ovšem rodiče

ani učitelé překonat svůj vlastní handicap způsobený životem ve společnosti, která vnitřní důvěru ztratila a v níž byla participace záměrně omezována či dokonce trestána, nelze očekávat, že to budeme umět naučit své děti“ (Kartous, 2019, s. 37).

Závěr

Žijeme ve světě rychlých změn a nečekaných zvrátů. Vzdělávání je jednou z mála oblastí, kde se změny dějí spíše okrajově a ve srovnání s jinými resorty relativně pomalu. Přesto se v posledních letech množí iniciativy, jejichž cílem je zakládat tak trochu jiné školy. Zajímalo mě, co k takovému kroku zakladatele vede a jak celý proces reflektují.

V teoretické části se práce zabývala zejména problematikou alternativních a inovativních přístupů ke vzdělávání, v empirické části pak využila metody kvalitativního výzkumu pro analýzu důvodů vedoucích k založení alternativní školy i reflektovaných zkušeností zakladatelů. Hlavními technikami sběru dat se stala hloubková polostrukturovaná interview. S ohledem na výzkumný cíl bylo použito kvalitativního přístupu inspirovaného fenomenologickým zkoumáním a zakotvenou teorií s následným použitím techniky výkladu karet.

Zakládání školy nepochybně není jednoduchou záležitostí a rozhodně není pro každého. Kdybych měla najít nějakou vlastnost, která spojuje všechny respondenty do jednoho, bylo by to obrovské odhodlání, schopnost zdolávat překážky a vytrvat i kdyby vnější okolnosti jasně naznačovaly, že by bylo stokrát rozumnější to vzdát.

Proto bych potenciálním zakladatelům alternativních škol – kterým je tato práce určena zejména – doporučila, aby před tímto krokem důkladně posoudili, jestli jsou jim tyto charakterové rysy vlastní. Také bych jim poradila – pokud nejsou ryzí individualisté – aby si vybudovali tým lidí, na který nejen bude spolehnutí za všech okolností, ale jeho členové budou schopni se s ostatními kolegy v týmu shodnout na společné vizi do nejmenších detailů a budou mít stejnou představu o míře svobody, která bude v potenciální škole panovat.

Pro mě osobně bylo psaní této práce obohacující zkušeností a jsem za ni vděčná. Mnohé jsem sice tušila, ale díky rozhovorům se zakladateli jsem měla možnost do hloubky pochopit, co zakládání školy obnáší, jaké byly jejich motivace, čím vším museli projít a jakou radost přináší do života splnění snu. Také jsem si uvědomila, jak je pro práci a pro život vůbec důležitá svoboda, a jak často na to pod každodenními tlaky zapomínáme.

Na úplný závěr bych ráda citovala slova Tomáše Sedláčka z dovětky ke Kartousově knize *No future: vezeme děti na parním stroji do virtuální reality?: „Bud' budeme společnost vzdělání, nebo dělání. A kdo nechce marně čekat na reformy školství, ví, že nejlepší věc na světě je reformovat sebe. Být vzdělanějším, hlubším, sečtějším, moudřejším, pronikavějším člověkem.“*

Seznam použitých informačních zdrojů

- Asociace lesních mateřských škol. (cit. 2020-1-6) Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/>
- Bridges, D. (2003). *Fiction written under Oath? Essays in Philosophy and Educational Research*. Berlin Heidelberg New York: Springer.
- ČSÚ. (2020-07-19). *Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)*. https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011
- ČŠI. (2016). *Tematická zpráva. Individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol*. Praha: ČŠI.
- Donum Felix. (2020-05-28). Dostupné z: <https://www.donumfelix.cz/>
- Dostálová, E. (2019). *Zkušenost účastníků workshopu Nenásilné komunikace a promítání této zkušenosti do běžné mezilidské komunikace*. [Bakalářská práce, Masarykova Univerzita]. <https://is.muni.cz/th/v16px/>
- Dvořák, D., Starý, K. & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době: proměny pěti českých základních škol* [online]. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2015. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/Doc?id=11080901>
- Fischer, S. (2014). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung*: Reinbek: Rowohlt, cit. In Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gelling, L. (2011). What is the difference between grounded theory and phenomenology? Dostupné z: <https://www.nursingtimes.net/roles/nurse-educators/what-is-the-difference-between-grounded-theory-and-phenomenology-31-01-2011/>

- Gray, P. (2016). *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Praha: PeopleComm.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Holt, J. (2003). *Proč děti neprospívají*. Volary: Stehlík.
- Holt, J. (2018). *Učte se sami – dovolte dětem, aby se učily samy*. Praha: Marie Noe One Woman Press.
- Holt, J. C. (1995). *Jak se děti učí*. Praha: Agentura Strom.
- Illich, I. (2001). *Odškolnění společnosti: (polemický spis)*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Institut pro podporu inovativního vzdělávání. (2020–06–27). <http://www.inovativnivzdelavani.cz/>
- Intuitivní pedagogika. (2020–06–29). <https://intuitivnipedagogika.webnode.cz/>
- Jůva, V. & Svobodová, J. (1996). *Alternativní školy*. Brno: Paido.
- Kartous, B. (2019). *No future: vezeme děti na parním stroji do virtuální reality?* Praha: 65. pole.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D. & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: P. Kopřiva – Spirála.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Neill, A. S. (2013). *Summerhill: příběh první demokratické školy na světě*. Praha: Peoplecomm.

- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Průcha, J. (1996). *Alternativní školy*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Rýdl.
- Rýdl, K. (2016). Lidský mozek se líp učí beze stresu. *Učitelství listy*, 32, 7–9.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: SAGE.
- Schoenebeck, H. (2001). *Škola s přívětivou tváří: skutečnost a představa*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Spilková, V. & Kořá, J. (1998). Zamyšlení nad současnou školou. *Pedagogika* 48(4), 341–342.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál
- Strauss, A. & Corbin, J. (1999) *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie* [online]. Boskovice: Albert (cit. 2020-06-14). Dostupné z: <http://alephuk.cuni.cz/CKIS-28.html>
- Sebeřízené vzdělávání. (2020–06–27). <https://seberizenevzdelavani.cz/>
- Svoboda učení. (2020–06–27). <https://www.svobodauceni.cz/>
- Svobodná škola Praha. (2019–09–19). <https://www.facebook.com/svobodnaskolapraha/>
- Šenfildrová, A. (2018). „Rodičovské“ školy, nová iniciativa. [Bakalářská práce, Univerzita Pardubice]. <https://dk.upce.cz/handle/10195/71285?show=full>

- Šimáčková, L. (2012). *Formy závěrečného hodnocení ve vzdělávacím programu Začít spolu*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova].
- Školamyšl. (2020-06-27). <https://www.skolamysl.cz/>
- Šed'ová, K. (2014). Zakotvená teorie. In R. Švaříček & K. Šed'ová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 84–95). Praha: Portál.
- Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švaříček, R. (2014). Hlubkový rozhovor. In R. Švaříček & K. Šed'ová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 159–183). Praha: Portál.
- ZŠ Comenia. (2020-06-21). <https://zscomenia.cz/>
- ZŠ V Pohybu. (2020-06-27). <https://zsvpohybu.edupage.org/>

Seznam příloh

Příloha 1 – formulář informovaného souhlasu

Příloha č. 1

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ROZHOVOREM

Byl/a jste požádán/a o rozhovor za účelem získání dat a informací pro kvalitativní výzkum k magisterské práci Bc. Kateřiny Bryanové. Výzkum probíhá v rámci studia na Pedagogické fakultě Karlovy Univerzity v Praze. Název práce je „Důvody a proces vzniku alternativní školy z pohledu jejich zakladatelů“. Tato práce si klade za cíl zkoumat důvody pro založení alternativní školy a proces jejího vzniku metodami kvalitativního výzkumu. Hlavními technikami sběru dat budou hloubkové polostrukturované rozhovory a studium dokumentů. Vaše spolupráce na projektu je dobrovolná. Vaše účast na projektu spočívá v nahrávaném rozhovoru, který potrvá přibližně 1 hodinu. Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění Vašeho bezpečí.

Důraz je kladen na:

1) Anonymitu dotazovaných – v prepisech rozhovorů budou odstraněny identifikující údaje, pokud to bude Vaše přání. Zaškrtněte, prosím, zvolenou variantu:

Trvám / netrvám na zachování naprosté anonymity.

2) Mlčenlivost výzkumnice ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s tím, že s osobními údaji bude pracovat výhradně K. Bryanová).

4) Jako dotazovaný/á/í máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity, a to i v průběhu rozhovoru. Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu. V případě dotazů týkajících se tohoto projektu se můžete obrátit na jeho hlavní řešitelku, Bc. Kateřinu Bryanovou (604145003).

Svým podpisem zde souhlasíte se svou účastí na tomto projektu. Jeden výtisk tohoto formuláře náleží Vám.

Jméno dotazovaného/ho:

.....

Jméno řešitelky projektu:

.....

Podpis dotazovaného/ho:

.....

Podpis řešitelky projektu:

.....

V dne.....