

**UNIVERZITA KARLOVA**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

**Bakalářská práce**

**2021**

**Kristina Švábová**

**UNIVERZITA KARLOVA**

**FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD**

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

**Institucionalizované svobodné vzdělávání v českém  
vzdělávacím systému**

Bakalářská práce

Autor práce: Kristina Švábová

Studijní program: Sociologie a sociální politika

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Mouralová, Ph.D.

Rok obhajoby: 2021

## **Prohlášení**

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 4. 5. 2021

Kristina Švábová

## **Bibliografický záznam**

ŠVÁBOVÁ, Kristina. *Institucionalizované svobodné vzdělávání v českém vzdělávacím systému*. Praha, 2021. 60 s. Bakalářská práce práce (Bc). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce Mgr. Magdalena Mouralová, Ph.D.

**Rozsah práce:** 79 662

## **Abstrakt**

Cílem této bakalářské práce je přispět k porozumění fenoménu tzv. svobodných škol v České republice. Tyto školy se hlásí k principům svobodného vzdělávání, jak je ve světě realizuje např. Summerhill School nebo Sudbury Valley School. U nás se objevují teprve v posledních letech a jedná se o dosud velmi málo zkoumanou problematiku. Práce je pojata jako vícepřípadová studie dvou českých svobodných škol. Popisuje, jak se projevují hodnoty těchto škol v jejich školní dokumentaci, a skrze teorii akontability zkoumá, jak se jim daří sloučit tyto hodnoty s požadavky dalších aktérů, zejména České školní inspekce. Ukazuje se, že mnohým hodnotám je české školství otevřeno, ale existují oblasti, v nichž dochází k rozporům. Plné realizaci hodnot brání zejména povinná školní docházka, předepsané časové dotace a hodnocení. V práci jsou také zkoumány postoje aktérů ze svobodných škol k možnostem českého vzdělávacího systému. Vyplývá z nich, že každá škola si vyvinula vlastní přístup. V jednom případě „pesimistický“, kdy pracovníci školy nevěří v možný konsenzus s požadavky státu, zatímco v druhém, „optimistickém“ případě se škola snaží o vzájemnou kooperaci.

## **Abstract**

The aim of this bachelor's thesis is to contribute to the understanding of the phenomenon of the so-called "free schools" in the Czech Republic. These schools practice the principles of free schooling which has a long tradition abroad in schools, such as Summerhill School or Sudbury Valley School. However, in the Czech Republic these schools have only now begun to emerge and as such have not been thoroughly studied, yet. This thesis is a case study of two Czech free schools. It describes how the schools' values manifest in the school documentation and, using the theory of accountability, it explores how the values are harmonized with the expectations of other actors, chiefly the Czech School Inspectorate. It is found that the Czech education system is open to many of these values. Nevertheless, in some areas disputes arise. The full realization of the values is hindered especially due to compulsory school attendance, statutory requirements in the curriculum and evaluation. In the thesis, the actors' attitudes towards the Czech education system are explored, as well. It is discovered that each school developed its own approach. One of them takes a 'pessimistic' stand as the school employees do not believe a consensus with the state is possible, whereas the other one is more 'optimistic' and higher levels of co-operation with the state actors are pursued.

## **Klíčová slova**

svobodné školy, svobodné vzdělávání, alternativní školy, český vzdělávací systém, akontabilita, případová studie

## **Keywords**

free schools, free schooling, alternative schools, Czech education system, accountability, case study

## **Title/název práce**

Institutionalized Free Schooling in the Czech Education System

### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Magdaleně Mouralové, Ph.D. za podnětné rady a pochopení a vstřícnost při vedení mé práce. Děkuji také všem respondentům za ochotu a upřímnost.

# Obsah

1 Úvod.....	9
2 Cíle a otázky.....	11
3 Akontabilita jako vztah mezi aktéry .....	12
4 Svobodné školy v kontextu vzdělávání.....	15
4.1 Standardní školy a tradiční vzdělávání .....	15
4.2 Alternativní školy a vzdělávání .....	16
4.3 Svobodné školy a vzdělávání.....	17
4.3.1 Vývoj svobodného vzdělávání.....	17
4.3.2 Principy svobodného vzdělávání.....	19
5 Český vzdělávací systém .....	21
5.1 Legislativa ve vzdělávání.....	21
5.2 Aktéři vzdělávací politiky .....	22
6 Data a metody.....	24
6.1 Výzkumný design.....	24
6.2 Data.....	25
6.3 Sběr dat.....	26
7 Analýza a zjištění.....	28
7.1 Vybrané svobodné školy .....	28
7.1.1 Realizované principy svobodného vzdělávání .....	29
7.1.2 Obtížně realizovatelné principy svobodného vzdělávání.....	31
7.1.3 Nerealizovatelné principy svobodného vzdělávání .....	33
7.2 Postoje aktérů .....	34
7.2.1 Pesimistický přístup.....	34
7.2.2 Optimistický přístup.....	35
7.2.3 Srovnání postojů aktérů z obou škol.....	36
7.3 Diskuse.....	38
8 Závěr.....	42
9 Použitá literatura .....	44



# 1 Úvod

Popularita alternativních způsobů vzdělávání od 90. let strmě roste. Po r. 1989 se školství v České republice začalo postupně otevírat i různým alternativním proudům a navázalo tak na dění probíhající už v období před 2. světovou válkou. Touha po individualizaci a diferenciaci, po zkoušení nových přístupů a postupů, které v centralizovaném uniformním školství komunistického režimu nebyly možné, se rychle odrazila ve vzniku waldorfských, Montessori i dalších škol. S postupem let hledá pro své děti alternativní zařízení, která odpovídají jejich představám o otevřenosti, individuálním přístupu nebo kooperativním prostředí, stále více rodičů. O tom, že se v současnosti podoba českého školství mění, svědčí mimo jiné prudký nárůst soukromých základních škol – zatímco ve školním roce 2009/2010, bylo v celé republice evidováno 72 soukromých základních škol, které navštěvovalo 5710 žáků, v loňském roce 2019/2020 již fungovalo 239 soukromých základních škol a v nich téměř 18 000 žáků (ČSÚ 2020: Tab. 2.2.2.). Jedná se tedy o více než trojnásobný nárůst soukromých škol za deset let.

Není ovšem zřejmé, jakou roli mají či by měly mít soukromé, respektive alternativní školy v českém vzdělávacím systému. Svědčí o tom i nedávný spor o to, co je a co by mělo být relevantní okolností při (ne)povolování vzniku nové soukromé školy. Skupina senátorů roku 2017 podala návrh na přehodnocení těchto kritérií ve snaze oprostít se od pouhého posuzování, zda je soukromá škola v kraji potřeba z kapacitních důvodů, a zaměřit se i na další přednosti, jež škola může nabídnout, jako je kvalita vzdělání či poskytnutí alternativy (Ústavní soud 2019: 2). Tento návrh byl Ústavním soudem zamítnut (ibid.: 1). Odlišná stanoviska některých soudců však logiku rozhodnutí částečně rozporují (ibid.: 19-23).

V rámci českého alternativního školství patří mezi novější a v tuto chvíli i okrajovější proudy svobodné demokratické vzdělávání. To může i mezi dalšími alternativními školami působit poměrně radikálně a zároveň je pro širší veřejnost víceméně neznámé. O jeho fungování v České republice také neexistuje mnoho odborné literatury. Tato práce se proto věnuje právě zkoumání fenoménu základních škol hlásících se k principům svobodného demokratického vzdělávání v kontextu českého vzdělávacího systému.

Hodnoty, na nichž svobodné vzdělávání stojí, se však mnohdy obtížně slučují s principy, na nichž stojí tradiční vzdělávání praktikované ve standardních školách. Aby mohly svobodné školy existovat, musí hledat způsob, jak se vyrovnat s legislativním nastavením školství, které obvykle vychází z tradičního pojetí vzdělávání. Pro české školy je jedním z určujících dokumentů Rámcový vzdělávací program, který stanovuje například

obsah a počet povinných vyučovacích hodin z určitých předmětů (český jazyk, cizí jazyk apod.), jež musí děti v daném ročníku absolvovat (MŠMT 2017: 142). České svobodné školy jsou tak postaveny před komplikované rozhodnutí, jak garantovat dětem naprosto svobodnou volbu předmětů, kterou vyznávají, a zároveň neporušovat zákon.

Podobné situace se přirozeně nevyhnuly ani školám v zahraničí – britská školní inspekce vyhodnotila jako problematickou dobrovolnou účast dětí v hodinách, kvůli čemuž skončila tamní svobodná škola Summerhill v roce 2000 u soudu, kde však boj o svou existenci a o právo dát dětem svobodu nakonec vyhrála (Stronach, Piper 2009: 49). V Británii byl tímto způsobem vytvořen nový precedens, který posunul možnosti fungování svobodných škol v britském vzdělávacím systému. V Česku k něčemu takovému zatím nedošlo a tyto školy tak stále hledají způsob, jak vzdělávat děti dle svého přesvědčení a zároveň dle pravidel vytvořených pro jiný typ škol.

Touto bakalářskou prací bych chtěla přispět k poznání toho, nakolik je české školství otevřeno radikálnějšími alternativními směrům ve vzdělávání. Práce přinese lepší pochopení pro problémy, s nimiž se svobodné školy potýkají v rámci českého vzdělávacího systému, a ukáže postoje, jaké k této problematice zaujímají relevantní aktéři. Strategie, jež tyto školy využívají, mohou také poukázat na málo praktikované možnosti, jež česká legislativa nabízí.

## 2 Cíle a otázky

Tato práce sleduje dva cíle. Tím prvním je popsat, jak se školám hlásícím se k principům svobodného demokratického vzdělávání daří realizovat své hodnoty v českém vzdělávacím systému. K tomuto účelu jsem vytyčila následující výzkumné otázky:

- a. Jak se promítají hodnoty svobodného demokratického vzdělávání do veřejněpolitických dokumentů vybraných škol?
- b. Jaké principy svobodného demokratického vzdělávání není možné sloučit s nastavením tohoto vzdělávacího systému?
- c. Jakými způsoby jsou řešeny rozpory mezi hodnotami svobodného vzdělávání a principy českého vzdělávacího systému?

Druhým cílem je pochopit, jak aktéři ze svobodných škol vnímají nutnost skloubit své hodnoty s principy tohoto vzdělávacího systému. Výzkumné otázky, kterými se přitom budu řídit, jsou následující:

- a. V jakých oblastech dochází podle těchto aktérů k největším rozporům mezi jejich hodnotami a požadavky ze strany ministerstva školství?
- b. Jak vnímají tito aktéři nutnost přizpůsobit se současným požadavkům?

### 3 Akontabilita jako vztah mezi aktéry

Svobodné školy nemají v českém vzdělávacím systému plnou autonomii, neboť musí naplňovat mnoho různých požadavků, které vyplývají zejména z legislativy, a zodpovídat se ze svého jednání dalším aktérům. Tato skutečnost se nazývá akontabilita (accountability) a jedná se o „*schopnost učitelů, škol a celého vzdělávacího systému podávat objektivní informace o výsledcích žáků a o efektivnosti učitelů a vzdělávacích programů, dále znamená povinnost nést za tyto výsledky odpovědnost*“ (Průcha 2017: 360).

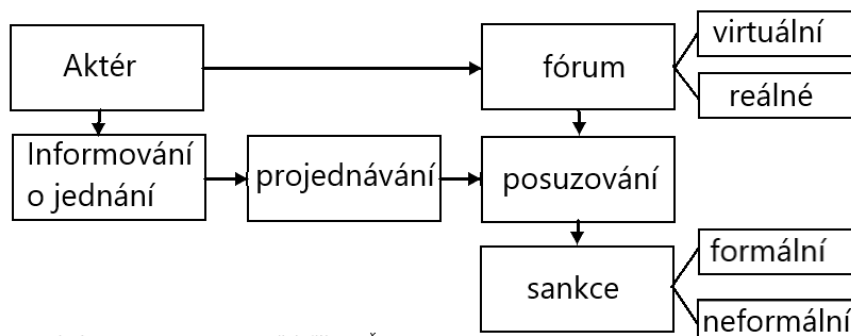
Pojem akontabilita bývá používán různými způsoby. V americkém diskurzu převažuje podle Bovense pojetí akontability jako normativního konceptu, kterým hodnotíme schopnost aktérů jednat správně a transparentně, naopak v Evropě je pojem používán spíše deskriptivně k popsání toho, zda jsou či mohou být aktéři za své jednání hnáni k zodpovědnosti (2007: 106). Dubnick rozlišuje tři analytické přístupy k akontabilitě, přičemž v tom sociologickém je dle něj akontabilita chápána jako sociální akt ospravedlňování či napravování poškozených vztahů (2003: 408). Veselý uvádí čtyři možná použití, od nejobecnějšího pojetí jako „*žádoucí (leč obecné) politické cíle*“, přes méně obecný smysl jako mechanismy, přes něž je „*kontrolována a zajištěna kvalita veřejných institucí*“, dále pak jako „*druh sociálního vztahu dvou aktérů*“ a nejméně obecně je akontabilita „*konkrétním způsobem, kterým se daný aktér zodpovídá*“ (Veselý 2012: 765-766). Pro tuto práci je nejvhodnější třetí pojetí podle Veselého, tedy akontability jako sociálního vztahu mezi dvěma aktéry, neboť mi pomůže popsat vztah svobodných škol a dalších aktérů v souvislosti s povinnostmi škol naplňovat požadavky, s nimiž se neztotožňují.

Aktérem, který skládá účty, může být jedinec či instituce ze státní správy i samosprávy (Veselý 2012: 769). V tomto případě jsou to tedy svobodné školy a pedagogičtí pracovníci z těchto škol. Aktéry, vůči nimž se zodpovídají, označuje Bovens pojmem „*accountability forum*“, tedy fórum akontability, a uvádí, že jím mohou být nejen reálné, ale i virtuální, tedy abstraktní subjekty, jako je Bůh, svědomí či veřejnost (2005: 184). Podle toho, jaké informace požadují a jak je posuzují, můžeme rozlišit pět typů fór, jmenovitě nadřízené, vůči nimž má aktér organizační akontabilitu, dále pak zvolené zástupce a politické strany, vůči nimž má politickou akontabilitu, soudy, vůči nimž má legální akontabilitu, auditory, inspektory a kontrolory, vůči nimž má administrativní akontabilitu a nakonec odborníky, vůči nimž má profesní akontabilitu (ibid.: 187-188). Školy mají zodpovědnost zejména „*vůči požadavkům zřizovatelů, sponzorů, školní rady, inspektorů,*

daňových poplatníků (...)“ (Veselý, Kalous 2006: 28).

Vztah mezi aktérem a fórem má různé podoby. Má-li fórum nad aktérem formální moc, jedná se o vertikální akontabilitu, jsou-li v rovném vztahu, jedná se o horizontální akontabilitu, a je-li fórum pověřeno formální mocí od jiné instituce, i když není vůči aktérovi v hierarchickém vztahu, jedná se o diagonální akontabilitu (Veselý 2012: 770-771).

Obrázek 1: Akontabilita



Zdroj: Bovens (2005: 186), přeložila K. Š.

Jak ukazuje obrázek 1, aktér je nejprve povinen informovat fórum o svém jednání (Bovens 2005: 184). Konkrétně mohou fóra zajímat „vstupy“, jako je naplnění předepsaných norem, „procesy“ týkající se kvality výuky, „výstupy“, tedy výsledky vzdělávání, či „efekty“ neboli vliv na budoucí život žáka (Veselý 2012: 771). Chce-li se fórum na základě těchto informací dále dotazovat na jednání aktéra, může dojít k jeho projednávání (Bovens 2005: 185). Zatímco úlohou aktéra je informovat o svém jednání a vysvětlovat ho, fórum vyvíjí aktivitu ve formě vyhledávání informací, jejich posuzování a verifikace (Mulgan 1997: 27). Při shledání nedostatků může žádat nápravu jednání či udělit sankce (Veselý 2012: 760). Ty mohou být formální, například formou pokuty, nebo neformální, jako je negativní publicita (Bovens 2005: 185).

Svobodné školy a jejich aktéři se zodpovídají různým aktérům, kteří na ně kladou různé požadavky. Zásadní je pro ně například akontabilita vůči České školní inspekci. Ta podle § 174 odst. 2 a) zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon) kontroluje vzdělávání dětí a efektivitu vzdělávacího systému nebo dle c) tamtéž ověřuje naplňování školních vzdělávacích programů a dle d) tamtéž i dalších právních předpisů. Svobodné školy proto musí inspekčnímu týmu prokazovat, že plní podmínky stanovené zákonem, což inspektoři verifikují a posuzují a v případě selhání vyvozují důsledky. Těmi může být dle § 175 odst. 1 školského zákona požadování nápravy nedostatků či podle odst. 2 tamtéž iniciace výmazu

školy ze školského rejstříku. Vedle této akontability nesou svobodné školy zodpovědnost i vůči dalším fóřům, jimž se zodpovídají. Svobodné školy se orientují na zájmy děti (Skalková 2007). Zaměstnanci se snaží provozovat školy takovým způsobem, který je dle jejich přesvědčení pro děti nejvhodnější. Akontabilitu tedy pocítují i vůči dětem, ale i vůči vlastnímu svědomí a přesvědčení v tento způsob vzdělávání. Aby mohli vyhovět požadavkům plynoucím z právních předpisů i z přesvědčení o smyslu svobodného vzdělávání, musí tyto požadavky skloubit ve své dokumentaci, jako je školní vzdělávací program, i v praxi. Jak se jim to daří, v kterých oblastech se střetávají různé akontability a jaký vztah mají zaměstnanci svobodných škol k různým fóřům, zejména těm reprezentujícím stát by měla objasnit tato práce.

## 4 Svobodné školy v kontextu vzdělávání

Při zkoumání svobodných a dalších alternativních škol narážíme na překážku v podobě neurčitosti pojmů, které jsou v různých kontextech používány rozlišným způsobem. Tento problém doprovází celou oblast vzdělávání, a ani mnohé nejzákladnější pojmy v rámci české pedagogické teorie nejsou jednoznačné (Průcha 2017: 54). Je proto třeba v první řadě vymežit význam klíčových pojmů, s nimiž v této práci operuji. Konkrétně se jedná o standardní, alternativní a svobodné školy a vzdělávání. Pro tyto pojmy jsou zároveň určující principy, na nichž stojí, i ty budou proto vymezeny.

### 4.1 Standardní školy a tradiční vzdělávání

Za standardní školy považujeme ty, které „*reprezentují určitou většinově zavedenou normu, standard, předepsaný vzor*“ (Průcha 2004: 21). V českém prostředí jde tedy o státní neboli veřejné školy, tedy školy zřizované státem, krajem, obcí či jiným veřejným subjektem. Podoba standardních škol navazuje na tradici českého školství. V mnohém je tak ovlivněna prací J. A. Komenského, který se zasloužil mimo jiné o jednotnost, neboť rozdělil žáky podle věku do tříd a vytvořil systém školního roku, školního týdne a prázdnin, čímž mohl upustit od individualizovanějšího způsobu výuky a efektivněji vyučovat mnoho žáků zároveň (Kučerová 2018: 69-70).

Zárodky českého školství však sahají až ke vzniku českého státu v 10. století, přičemž až do 18. století byl ovlivněn především křesťanstvím, které určovalo jeho ideologii, filozofii, druhy škol i obsah vzdělávání (Průcha ed. 2009: 39) Myšlenka daného božího řádu se promítla i do základních vzdělávacích principů, jimiž bylo podřízení se řádu a spokojení se s vlastním osudem (Rýdl 2006: 8). Vzdělávání podléhalo církevním organizacím a k většině obyvatel se dostávalo pouze skrze kázání a obřady (ibid.).

Náboženský charakter vzdělávání pokračoval i během 18. století, ale jeho původní podoba, již můžeme nazvat evropským školským univerzalismem, byla tereziánskými školskými reformami proměněna ve státní univerzalizmus (Průcha ed. 2009: 39). Rýdl upozorňuje na to, že tímto krokem byla nezvratně vytyčena tradice instituce školy řízené státní byrokracií, což se ve srovnání se zeměmi skandinávského typu, kde byli řídicími prvky ustanoveni rodiče, začalo ve 20. století ukazovat jako problematické (2006: 12). Zásadním krokem byla reforma rakouského základního školství z roku 1774 iniciovaná císařovnou Marií Terezií, neboť v ní byla ukotvena povinná docházka, a to od 6 do 12 let dítěte

(Šmahelová 2008: 74). V následujícím roce byly také zřízeny školní komise, které mimo jiné zaznamenávaly statistické informace týkající se školství, díky nimž můžeme usoudit, že české země vyčnívaly nad dalšími zeměmi monarchie jak co do počtu škol, tak co se gramotnosti obyvatel týče (Rýdl 2006: 11). I nadále pokračoval vývoj českého školství v závislosti na rakouské politice a významným milníkem byl proto rok 1848, kdy vzniklo ministerstvo kultu a vyučování (Průcha ed. 2009: 40).

Se standardními školami je spojován tradiční způsob vzdělávání, který vychází z díla J. F. Herbart. Tento filozof prosazoval organizaci a racionalizaci vzdělávání, nastavil normy vyučovací činnosti a vyzdvihoval význam osvojování učiva, k čemuž mají podle něj sloužit čtyři formální stupně vyučování – jasnost, asociace, systém a metoda (Kučerová 2018: 70). Jeho pojetí učení se tedy vyznačuje jednostranným intelektualismem a odměřeným, autoritativním vztahem učitele a žáka (ibid.). Tradiční vzdělávání opomíjí individualitu žáků, kteří mají nižší možnost volby a jsou procesu vzdělávání odcizeni (Valeev, Valeeva 2014: 67). Kurikulum je nařízeno shora a ani žák, ani učitel tak nemohou určovat obsah a metody výuky (ibid.).

## 4.2 Alternativní školy a vzdělávání

Alternativní škola či alternativní vzdělávání jsou veskrze nejednoznačné pojmy, které jsou chápány různými způsoby napříč zeměmi i pedagogickými teoriemi (Průcha 2004: 17). Jak však vyplývá ze samotného označení, jedná se o vzdělávací směry či školy, které představují určitou alternativu. To je možno chápat zešíroka, tedy jako jakoukoliv inovaci, nebo lze specifikovat dimenzi, v níž je daný směr či škola alternativou, jako například školskopolitický aspekt, tedy zda je zřizovatelem stát či nikoliv (ibid.: 18). Tento aspekt volí například Kučerová, která zcela zamítá pohled na alternativní školy skrze inovace či svobodné pedagogické hledání a pojem alternativní používá ve smyslu nestátních škol (2018: 69).

Jiným způsobem vymezuje alternativní školy Skalková, která je charakterizuje jako „*školy, které chtějí odstraňovat tradiční nedostatky běžných škol a pracovat nově*“, ale upozorňuje na to, že je to velmi široký pojem a jednotlivé školy mají různé cíle a hodnoty (2007: 81). Na rozdíl od Průchy jej dává přímo do souvislosti s americkými svobodnými školami, na něž alternativní školy v Evropě podle ní navazují a dodržují tak i principy svobodného vzdělávání, jako je dobrovolnost účasti ve vyučování či odmítání dominance učitelem a kontroly známkováním (ibid.).



Šmahelová naopak používá pojem v souvislosti se školami, které vznikaly na přelomu 19. a 20. století v Evropě a v USA v rámci pedagogického reformního hnutí, konkrétně například školy montessoriovské, waldorfské, jenské a další (2008: 57).

V této práci bude však tento pojem chápán obecně jako škola či způsob vzdělávání, které se nějakým způsobem odlišují od standardních škol či běžného tradičního způsobu vyučování.

O rozdílech mezi alternativními a standardními školami panují ve společnosti různé představy a jsou také předmětem zkoumání mnoha výzkumů. Sklenářová například zjistila, že typ školy ovlivňuje komunikační a interakční děje ve výuce na 1. stupni, obzvláště co se týče pedocentrismu alternativních škol, a to konkrétně jejich tendence respektovat a podporovat přirozený vývoj dítěte (2015). Zároveň však zdůrazňuje, že nelze jeden ani druhý typ označit za bezprostředně lepší, ač ve společnosti panuje představa, že alternativní školy jsou efektivnější a progresivnější (ibid.). Obdobně hovoří i Průcha, který kritizuje idealizovaný obraz alternativních škol a upozorňuje, že vlastnosti, které jsou jim přisuzované, mnohdy nalezneme i na standardních školách, které mají alternativní programy (2004: 31-32). Kučerová apeluje na to, aby v České republice nevznikaly takovéto školy ve větší míře a aby byly alternativní principy raději rozvíjeny na standardních školách (2018: 75).

### **4.3 Svobodné školy a vzdělávání**

S problémem mnohovýznamovosti se potýkáme i při používání termínu svobodné vzdělávání či svobodná škola. Přestože se tato označení hojně používají, neexistuje jednoznačná definice, která by přesně vymezila, které školy lze řadit mezi svobodné. Pokusím se proto ilustrovat některé významné myšlenky a hnutí, které s tímto konceptem pracovaly. Dále vymezím pojem svobodná škola a principy, s nimiž je spjata.

#### **4.3.1 Vývoj svobodného vzdělávání**

Snaha vnést do vzdělávání svobodu a demokracii není nijak nová, naopak ji lze sledovat u mnoha významných filozofů, pedagogů i škol v celé historii školství. I v myšlenkách již zmíněného Jana Amose Komenského lze nalézt prvky, které jsou v souladu s principy svobodného vzdělávání. Mezi jeho zásady patří například důraz na mravní výchovu či demokratismus, který u něj vychází z myšlenky, že všichni jsou si rovni před

Bohem (Šmahelová 2008: 34). Prosazoval také didaktické zásady názornosti a aktivity, které vyzdvihují význam žákovy přímé zkušenosti a smyslového nazírání a jeho požadavek přirozenosti ve výchově se promítl i do jeho kritiky výuky pouze skrze autoritu, přičemž sám prosazoval výuku skrze smysly a rozum (ibid.: 35-36). I proto na jeho činnost navazovali mnozí reformátoři školství, kteří ve 20. století byli součástí reformního pedagogického hnutí či snah o modernizaci školství (Průcha 2004: 26). Jak však již bylo popsáno v podkapitole 4.1, některé další aspekty práce J. A. Komenského se myšlenkám svobodného vzdělávání vzdalují, a to například důrazem na intelektualismus, autoritu učitele či organizovanost.

Světovým filozofem, na jehož myšlenky zastánci svobodného vzdělávání často navazují, byl Jean Jacques Rousseau. Své názory na výchovu přiblížil v několika dílech. Nejznámějším z nich je *Emil čili o výchově* z roku 1762, v němž prosazuje myšlenku, že člověk i jako dítě má mít právo na svobodu, kritizuje systematickou a rozumovou výuku a naopak prohlašuje, že do 12 let věku by měla být výchova zaměřena především na rozvoj smyslů (Šmahelová 2008: 39-40). Dítě je podle něj přirozeně dobré a vlivem společnosti se kazí (Štrynclová 2003: 20) Prosazuje proto ponechání maximální svobody a výchovu tzv. metodou přirozených následků, tedy dávání prostoru dítěti, aby neslo následky svých činů a přirozeným způsobem se z nich poučilo (Šmahelová 2008: 40). Podle Rousseaua je cílem výchovy, aby z dítěte vyrostl svobodný člověk milující svobodu, čehož lze docílit působením tří druhů výchov, a to výchovy přírodou, lidmi a věcmi (ibid.: 43).

K významnému posunu došlo na přelomu 19. a 20. století, kdy vzniklo celosvětové reformní pedagogické hnutí, které navazovalo na mnohé významné osobnosti, jako je Rousseau, Tolstoj či Dewey, přičemž vyzdvihovalo hodnoty individualismu, propojení se skutečným životem či pedocentrismu (Kučerová 2018: 70-71) V rámci hnutí pedagogického reformismu vzniklo mnoho alternativních škol, mj. montessoriovská, waldorfská, daltonský plán, winnetská soustava, škola jenská a freinetovská (Šmahelová 2008: 57).

Za modelové svobodné školy se však obecně považují britská Summerhill School a americká Sudbury Valley School, které se oproti výše zmíněným institucím vyznačují ještě radikálnější realizací svobodného vzdělávání. Summerhill School byla založena roku 1921 A. S. Neillem (Štrynclová 2003: 36) Sama se prezentuje jako nejstarší a nejznámější demokratická svobodná škola (Summerhill School: A Brief Overview of Summerhill). Zakladatel Neill přitom navazoval na mnohé filozofy a pedagogy, jako je již zmíněný J. J. Rousseau, L. N. Tolstoj, S. Bernfield a další (Štrynclová 2003). O něco později byla skupinou rodičů a vychovatelů roku 1968 založena Sudbury Valley School (Duranowski

2013: 30). K jejich tradici se české i zahraniční svobodné školy typicky explicitně hlásí, je proto vhodné přiblížit jejich hodnotové nastavení, mezi jehož hlavní principy patří svoboda a demokracie.

#### 4.3.2 Principy svobodného vzdělávání

Některé vzdělávací principy se objevují napříč alternativními školami. Jedná se zejména o pedocentrismus, tedy o zaměření se na dítě a jeho přirozenost, individualismus, principy přiměřenosti a aktivity, úsilí o komplexní výchovu, globalismus neboli celostnost, životnost školy neboli učení pro život a pojetí školy jako společenství žáků, učitelů a rodičů (Klasen, Skiera, Wächter 1990 in Průcha 2009 ed.: 107). Helus uvádí pět principů podle C. R. Rogerse a H. J. Freiberga, na kterých stojí humanistické pojetí pedocentrického hnutí z druhé poloviny 20. století, a to konkrétně princip žákova učebního sebeurčení, princip jednoty vůle se učit a vědění, jak se tomu samostatně naučit, princip samostatného sebehodnocení, princip důležitosti prožívání a vyjadřování emocí a princip eliminace hrozby (2006: 50-51).

Principy, které jsou specificky spojené se svobodným vzděláváním a které jsou názorně aplikovány u již zmíněných modelových škol Summerhill a Sudbury, jsou svoboda a demokracie. Někdy se proto také můžeme setkat s přívlastkem „demokratické“ školy či vzdělávání (např. Wilson 2015, Feldman 2001). Filozofie těchto škol vychází z přesvědčení, že děti se dovedou nejlépe rozvíjet samy bez vnějšího nátlaku (Štrynclová 2003: 48). Důsledkem toho je snaha dát žákům svobodu při rozhodování se o tom, jak naloží se svým časem. Děti si proto samy volí předměty či jiné činnosti, jimž se chtějí věnovat, a nemají tedy povinnost účastnit se vyučovacích hodin (Valeeva, Kasimova 2015: 277). Veškerá aktivita dítěte by neměla být vynucována, ale měla by vycházet z jeho vlastního zájmu (Valeev, Valeeva 2014: 67). Existuje sice rozvrh, ale řídit se jím musí pouze učitelé (Duranowski 2013: 29). Takto dochází i k věkovému míchání, neboť třídy nejsou rozděleny podle věku žáků, nýbrž podle náročnosti (Štrynclová 2003: 58).

Děti jsou chápány jako rovnocenní členové společnosti. Pedagogičtí pracovníci proto mají ke studentům partnerský, nikoliv autoritativní vztah, tudíž se zde neprojevují ani disciplinární opatření (Štrynclová 2003: 48). To se projevuje i během hodin, jejichž náplň pedagog nestanovuje autoritativně, ale spíše reaguje na zájem žáků (ibid.: 59). Sjednocený systém výuky není z dlouhodobého hlediska považován za důležitý a není podporováno hodnocení žáků (Duranowski 2013: 29).

Demokratický aspekt svobodných škol se promítá také do způsobu, jakým jsou tyto školy vedeny. Žáci mají možnost se na chodu školy podílet stejně jako dospělí. V Summerhill je to realizováno především skrze celoškolské schůze (*General Meetings*), kde všichni mohou hlasovat o právech a povinnostech i o trestání provinilců, přičemž každý účastník má jeden hlas (Štryncová 2003: 60). Taktéž v Sudbury Valley School mohou všichni žáci i zaměstnanci hlasovat o pravidlech rovným způsobem, a to skrze týdenní setkání (*School Meetings*) (Feldman 2001: 4). Spory a provinění proti pravidlům pak řeší soudní komise (*Judicial Committee*), do níž jsou žáci voleni (ibid.: 6). Feldman ve své etnografické studii, kde po tři roky pozoroval průběh soudních jednání v Sudbury Valley School, došel k poznání, že studenti zde přirozeně rostou v morálně vyspělé jedince chápající principy svobody, respektu a demokracie (Feldman 2001).

## 5 Český vzdělávací systém

Vzdělávacím systémem dle Průchy označujeme „*veškeré edukační instituce a v nich realizované edukační procesy, tj. jak formální, tak neformální vzdělávání*“ (ed. 2009: 56). O něco méně obecný je termín školský systém, což je „*propojený komplex škol a školských zařízení zajišťující formální vzdělávání*“ (ibid.). Školský systém jakožto veřejná instituce podléhá veřejnému právu, což znamená, že může praktikovat pouze to, co je explicitně povoleno (Kalous 2006b: 109). Svobodné školy, které se rozhodnou fungovat v rámci školského systému, musí svou vizi realizovat v souladu s právními předpisy, tj. využívat pouze povolených možností. Pokud by chtěly školský systém v nějakém ohledu změnit, musely by se zasadit o změnu zákona, jež však vyžaduje podporu relevantních aktérů (ibid.).

Oblastí politiky, jež se zabývá vzdělávacím systémem, je vzdělávací politika. Tu můžeme chápat jako „*souhrn formálních i neformálních pravidel, norem a praktik, které řídí a ovlivňují jednání jednotlivců a institucí v oblasti vzdělávání*“ (Veselý 2006: 8). Explicitně formulovaná pravidla jsou nazývána veřejněpolitickými dokumenty (*public policy documents*) (Nekola, Veselý eds. 2007: 49-50). Jednotlivce a instituce, které daná pravidla ovlivňují, označujeme jako aktéry vzdělávání. V následujících podkapitolách přiblížím význam veřejněpolitických dokumentů a roli aktérů v kontextu svobodných škol.

### 5.1 Legislativa ve vzdělávání

Základní hodnotou, která je ukotvena v zásadních mezinárodních i českých dokumentech, je právo na vzdělání. Upravuje jej například *Všeobecná deklarace lidských práv* vydaná v roce 1948 Valným shromážděním Organizace spojených národů, která není sice právně závazná, ale je uznávána jako právní obyčej (Průcha ed. 2009: 611). Věnuje se mu i *Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod* z roku 1950 zaštitěná Radou Evropy, podle které nesmí být nikomu právo na vzdělání odepřeno (ibid.: 612) Z českých dokumentů je významná *Listina základních práv a svobod*, kde je odst. 1 článku 33 deklarováno právo na vzdělání a povinná školní docházka (č. 2/1993 Sb). V odst. 3 tamtéž je vymezeno právo zřizovat nestátní školy, na nichž je na rozdíl od státních škol povoleno „*vzdělání poskytovat za úplatu*“ (ibid.).

Stejně jako v případě škol standardních, i pro svobodné školy je určující zejména

školská a školní dokumentace. Školská dokumentace zahrnuje všechny základní dokumenty s širší platností, které celorepublikově stanovují pojetí vzdělávání, jako jsou studijní plány, standardy či školská legislativa, včetně vyhlášek MŠMT či pokynů školských úřadů (Pelikán 1998: 151). Jedná se především o tzv. školský zákon (Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Ten mimo jiné stanovuje, za jakých podmínek může být škola zaregistrována do rejstříku škol a školských zařízení ministerstva školství a jaká práva a povinnosti jim z toho vyplývají. Školy zapsané v rejstříku škol mají podle školského zákona „*právo poskytovat vzdělávání a školské služby a právo vydávat doklady o vzdělání stanovené tímto zákonem*“ a zároveň jim podle odst. 2 vzniká nárok na finanční prostředky z rozpočtu daného územního samosprávného celku či ze státního rozpočtu. Jsou pak tedy plnohodnotnými školami, které stát do určité míry finančně podporuje a které jsou z jeho pohledu schopny poskytnout veškeré služby, které od dané školy očekává.

Ve školském zákonu je dále ukotvena existence Rámcových vzdělávacích programů, které podle § 3 odst. 1 stanovují mimo jiné obsah a podmínky vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Školský zákon také ukládá školám povinnost vést a zveřejňovat určité veřejněpolitické dokumenty, jako jsou výroční zprávy (§ 10 odst. 3) a školní vzdělávací programy (§ 5 odst. 3). Právě tyto dokumenty platné pouze pro konkrétní školu, jako je školní řád, projekty školy či inspekční zprávy, jsou označovány jako školní dokumentace (Pelikán 1998: 151).

## 5.2 Aktéři vzdělávací politiky

Aktéři jsou jedinci, skupiny či organizace, kteří mají určitý zájem na problému a kteří mají aktivní či pasivní vliv na rozhodování, která se problému týkají (Nekola, Veselý eds. 2007: 226). Aktéry z nižších úrovní, jako jsou právě školy, nelze označit za tvůrce politiky na centrální úrovni, ale jejich význam ve vzdělávací politice bychom neměli opomíjet, například jde-li o implementaci politik (Veselý 2013: 287). Jsou to totiž učitelé, kdo obvykle realizuje určitou vzdělávací politiku a může svým rozhodnutím, jestli a jak moc ji bude respektovat, zajistit či zmařit její implementaci (Kalous 2006a: 38).

Zákonem jsou učitelé chápáni jako jeden z typů pedagogického pracovníka. Dle odst. 1 § 2 zákona č. 563/2004, O pedagogických pracovnících je pedagogickým pracovníkem osoba, která „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného,*

*kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání (...); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu.“* Podle odst. 2 tamtéž je touto osobou kromě učitele ještě například vychovatel, psycholog, asistent pedagoga a další.

To, jak učitelé pojmají výuku a jaké postoje zaujímají ke své profesi i k požadavkům a nařízením mířeným na ně, se nazývá učitelovo pedagogické myšlení (Průcha 2009 ed.: 399). Ač jsou učitelé vyzýváni, aby jej podřizovali požadavkům společnosti, ukazuje se, že jsou při jejich implementaci málo aktivní (ibid.). Nemají tedy sice možnost přímo ovlivnit podobu daných požadavků, ale jsou těmi, kdo je uvádí v praxi a tedy určuje, jak budou opravdu realizovány.

Existuje přirozeně i mnoho dalších aktérů, kteří se v oblasti školství angažují a vůči nimž mají svobodné školy a pedagogičtí pracovníci z těchto škol akontabilitu. Jsou to například aktéři, kteří tvoří školskou administrativu, jako jsou státní úředníci ve školství, vedení školské inspekce i ředitelé škol neboli lidé odpovědní za fungování vzdělávacího systému (Kalous 2006a: 36). Tito lidé adresují problémy vzdělávací soustavy a navrhují a realizují změny, zároveň jsou však podřízeni zvoleným politikům (ibid.) Ač mají vůči těmto politikům podřízené postavení, jejich význam je ve veřejněpolitickém procesu nesmírný, neboť kvůli vysoké náročnosti vládnutí postupně převzali mnohé povinnosti související s vytvářením a implementováním politik (Howlett, Ramesh, Perl 2009: 65). Jejich výhodou je například to, že disponují ze zákona poměrně velkým polem působnosti, materiálními prostředky, odborností, schopnostmi, informacemi a zároveň na rozdíl od vrcholových politiků pracují více v ústraní a na své pozici typicky působí dlouhou dobu (ibid.: 65-66). Politici jsou také aktéry ve školství, jejichž význam spočívá především v přijímání či zamítání navržených koncepcí, přičemž při rozhodování berou v úvahu zájmy svých voličů (Kalous 2006a: 36) Svobodné školy, respektive pedagogičtí pracovníci z těchto škol, rodiče dětí navštěvujících tyto školy a další sympatizanti s tímto vzdělávacím proudem jsou potenciální voliči a nepřímo takto mohou ovlivnit rozhodování politiků o přijetí nějakého návrhu. Rodiče, ale i studenti, církve, zaměstnavatelé či experti představují další možné aktéry ve vzdělávání (ibid.: 35-43).

## 6 Data a metody

### 6.1 Výzkumný design

Vzhledem k tomu, že cílem práce je hlouběji porozumět tomu, jak fungují svobodné školy v českém vzdělávacím systému, bude se jednat o kvalitativní výzkum. Ten je totiž vhodný pro prvotní exploraci jevů (Hendl 2016: 48). Zaměřuje se na pochopení fenoménů skrze to, jak je vnímají jednotliví lidé či skupiny lidí ve svém přirozeném prostředí (Nekola, Veselý eds. 2007: 150). Probíhá induktivní logikou, tedy sběrem co největšího množství dat, v nichž poté hledáme pravidelnosti (Švaříček 2014: 24). Výzkumník data průběžně analyzuje a na základě zjištění přezkoumává a upravuje původní domněnky (Hendl 2016: 46). Slabinou kvalitativního výzkumu je vysoký vliv výzkumníka na výsledky a jeho špatná zobecnitelnost z důvodu nízkého počtu jedinců a používání nenáhodného výběru (ibid.: 48). Zjištění této práce tedy mohou přispět ke zmapování daného fenoménu, ale nebude možné je nekriticky vztahovat na další případy.

Jako výzkumný design jsem zvolila vícepřípadovou studii dvou svobodných demokratických škol. V případových studiích shromažďujeme podrobná data o jednom či několika málo případech, jež chceme důkladně prozkoumat a popsat v jejich celistvosti (Hendl 2016: 102). Tento typ designu se doporučuje při zkoumání málo probádaného či těžko srozumitelného jevu, neboť sice pomůže přiblížit hlubší souvislosti a vztahy, ale jeho slabinou je nízká vědecká rigoróznost a generalizovatelnost (Nekola, Veselý eds. 2007: 152). Důvodem, proč jsem se takto rozhodla, je to, že daný fenomén zde zatím není příliš prozkoumán a je tedy vhodné upřednostnit rozšíření poznatků a pochopení souvislostí před jejich zobecnitelností.

Školy byly vybrány na základě následujících kritérií. Prvním hlediskem bylo to, aby dané školy aktivně a otevřeně praktikovaly svobodné vzdělávání. V České republice neexistuje žádný ucelený seznam svobodných škol, vodítkem mi však byla Asociace svobodných demokratických škol, která některé – ne však nutně všechny – české školy hlásící se k principům svobodného demokratického vzdělávání sdružuje. Kromě jejich hodnot bylo mým dalším kritériem to, aby byly školy registrovány v Rejstříku škol a školských zařízení ministerstva školství. Mnohé alternativní školy totiž fungují formou komunitních škol, takže podléhají jiným pravidlům než školy zapsané v rejstříku. Abych zajistila, že školy budou mít dostatek zkušeností, jako poslední kritérium jsem určila, že musí



být provozovány alespoň 5 let. Dvě svobodné školy, jež kritéria naplňují, budu nazývat náhodně určenými názvy Modrá škola a Zelená škola.

## 6.2 Data

Pro tento výzkum jsem využila dvou typů dat, konkrétně veřejněpolitických dokumentů a rozhovorů s aktéry z daných škol. Jedná se tedy o kombinaci dat objektivních a subjektivních. Za objektivní data považujeme ta, která jsou oproštěna od osobního úsudku, zatímco subjektivní data vychází z osobních pocitů, postojů a vnímání (Nekola, Veselý eds. 2007: 158). Veřejněpolitické dokumenty jsou zároveň daty sekundárními a na rozdíl od rozhovorů, které jsou primárním zdrojem dat, jsem je tudíž nevytvářela.

Při analýze jsem využívala školskou a školní dokumentaci. Vycházela jsem nejprve z dokumentů, které vytvářejí samy školy, jako je školní vzdělávací program, školní řád či výroční zpráva. Opírala jsem se také o informace z webových stránek škol. V těchto materiálech jsem se zaměřovala na principy svobodného vzdělávání, k nimž se školy hlásí, a na způsob, jakým by měly být tyto principy realizovány. Zjištění z obou škol jsem porovnávala pomocí tabulky s využitím zásad Milese a Hubermana (Hendl 2016: 218). Takto jsem mohla porovnat hodnoty těchto škol. Dále jsem využila inspekční zprávy, z nichž vyplynuly oblasti konfliktu mezi hodnotami a legislativními možnostmi. Zjištěné poznatky mi poté posloužily jako podklad k rozhovorům s aktéry.

Druhým typem dat tedy byly rozhovory s aktéry. V mém případě se jednalo o polostrukturované dotazování, které výzkumníkovi umožňuje předem definovat účel a osnovu rozhovoru, ale zachová rozměr pružného získávání informací (ibid.: 168). Tento postup jsem zvolila, protože struktura rozhovoru vychází z poznatků získaných analýzou veřejněpolitických dokumentů. Zároveň jsem však chtěla zachovat možnost reagování na informace, které poskytne respondent během rozhovoru, neboť je možné, že poznatky získané z dokumentů nepostihují dostatečně realitu a aktéři mohou přinést nový pohled na problematiku. Rozhovory jsem průběžně transkribovala a kódovala a získané informace porovnávala s dalšími případy. Citace použité v této práci jsem převedla do spisovné češtiny. Někteří aktéři ze svobodných škol nejsou zastánci označení jako „učitel“ či „průvodce“, v práci tedy budu raději používat termín „respondent“. Z důvodu zvýšení anonymity nebudou jednotliví respondenti blíže charakterizováni a u některých z nich bude pozměněn gramatický rod. Všichni respondenti práci na závěr autorizovali a poskytli mi zpětnou vazbu, na jejímž základě byly upraveny některé formulace v použitých citacích.

## 6.3 Sběr dat

Data byla sbírána od ledna do března 2021 během koronavirové pandemie, která průběh sběru dat do určité míry ovlivnila, a to zejména při vytváření rozhovorů. Naopak většina veřejněpolitických dokumentů je dostupná online a nebyl tedy problém se k nim dostat. Po prvotní analýze veškerých dostupných dokumentů a informací na webových stránkách jsem dále pracovala zejména se Školními vzdělávacími programy a inspekčními zprávami, neboť se nejvíce věnují způsobům realizace zákonných požadavků danými školami.

Rozhovory probíhaly distanční formou přes platformy Zoom, Google Meet a aplikaci WhatsUp, s čímž neměl nikdo z respondentů problém. Kvůli pandemickému stavu nemohl být podepsán informovaný souhlas, a tak byl respondentům pouze zaslán e-mailem a o jejich souhlasu jsem se znovu ujistila před začátkem rozhovoru. Kvůli technické závadě jsem nemohla nahrávat rozhovory přímo skrze použitou platformu, a tak jsem využívala diktafon, čímž ovšem není zcela vyrovnaný zvuk a místy je respondentům některá slova hůře rozumět. Celkové porozumění tímto však nebylo narušeno.

Čtyři z celkových šesti rozhovorů jsem vedla se zaměstnanci svobodných škol, a to z každé školy se dvěma. Rozhovory trvaly různě dlouho, nejkratší 35 minut a nejdelší 1 hodinu 45 minut. Všichni tito respondenti se zapojují přímo do vzdělávací činnosti, ve svobodné škole působí dlouhodobě a zastávají či zastávali pozice, v nichž přišli do kontaktu s administrativou, a to zejména jako výchovný poradce, zakladatel školy, člen školské rady či třídní učitel. Oslovovala jsem ještě další respondenty, kteří tato kritéria splňovali, zejména ředitele, ale nepodařilo se mi s nimi rozhovor uskutečnit. Tyto školy jsou však poměrně malé a jak o hodnotovém nastavení, tak o způsobu fungování v českém vzdělávacím systému se zde v souladu s principem rovnosti otevřeně a často diskutuje. Právě pedagogičtí pracovníci navíc ve školách realizují hodnoty svobodného vzdělávání a implementují vzdělávací politiky. Všichni respondenti byli proto schopni se k těmto otázkám relevantně vyjádřit. Hlavními tematickými oblastmi byla koncepce dané svobodné školy, fungování svobodných škol v českém vzdělávacím systému a vývoj do budoucna. Vzhledem k tomu, že se školy navzájem znají, respondenti hovořili i o druhé škole a porovnávali je navzájem, čímž jsem na každou školu získala pohled více lidí z různých pohledů.

Při studiu inspekčních zpráv a v rozhovoru s jedním z aktérů se ukázalo, že jako přizvaná osoba školu v rámci inspekční činnosti navštívil odborník na alternativní

pedagogiku. Podle výpovědi měl na průběh činnosti významný vliv, proto jsem s ním také učinila rozhovor, který se týkal průběhu inspekční činnosti v této škole, možnosti svobodných škol v českém vzdělávacím systému a možnosti alternativních škol v českém vzdělávacím systému.

Z rozhovorů s aktéry také vyplynulo, že proběhlo více inspekčních činností, než je zveřejněno inspekčních zpráv, neboť zde proběhly i další kontroly, jejichž protokol není veřejný. Oslovila jsem proto členku inspekčního týmu, jenž ve škole prováděl inspekční činnost, a ta mi průběh a výsledky proběhlých činností popsala a okomentovala v dalším rozhovoru.

## 7 Analýza a zjištění

### 7.1 Vybrané svobodné školy

Na základě výše uvedených kritérií jsem zkoumala dvě základní školy, které budu z důvodu zachování anonymity označovat jako Modrá škola a Zelená škola. Obě školy leží ve větších městech a jsou přibližně stejně staré, ale nachází se v jiných krajích. Existují již více než pět let, přičemž každým rokem se zvyšuje počet žáků i zájemců o studium, z nichž si nyní již mohou vybírat. Zaměstnanci obou škol spolupracují v rámci různých organizací věnujících se svobodným školám a svobodnému vzdělávání, jako je Asociace svobodných demokratických škol či Svoboda učení.

Hodnoty škol a jejich realizace jsou podobné, nikoliv však identické. Obě školy se inspirují v zahraničí, například v pedagogice M. Montessori nebo škol Summerhill či Sudbury Valley School, zároveň se je však nesnaží kopírovat. Respondenti se shodovali, že podoba školy se odvíjí od zúčastněných osob. Respondent ze Zelené školy porovnal jiné svobodné školy s tou jeho následovně: *„Každá škola je odlišná, protože záleží, co tam přišlo za rodiče a děti a učitele. Ten systém si myslím, že bude na podobných stavebních kamenech, nicméně budou se používat jiné mechanismy. Protože to se vymýšlelo v tom prostoru s těmi dětmi, takže rozhodně nebudou stejné. Podle mě budou hodně jiné, ale bude tam ten stejný základ. Dítě si volí, co, kdy, jak dělá, a důležité je, že se pro to rozhodlo a dává mu to smysl.“* Podoba svobodné školy je lidmi, kteří se na ní podílí, ovlivněna natolik, že se mezi sebou neliší jen různé svobodné školy, ale i podoba každé školy se vyvíjí. Podle respondentky z Modré školy se to *„(...) mění, je to strašně dynamické, reaguje to na potřeby, ti lidi se tu mění, každý je nějaká povaha, každý sem přinese nějakou energii, nějaké potřeby jiné, takže on je to strašně dynamický a živý proces, který se v čase stále mění, stále reflektuje potřeby aktuální komunity, vyvíjí se, ty děti rostou v tom, my rosteme, my se učíme v tom fungovat, takže ta živost a ta dynamika tam jednoznačně je, ale podle mě ty prapůvodní hodnoty, s kterými to bylo nastavené, jsou stabilní.“*

Na základních hodnotách, tak jak jsou prezentovány v jejich školní dokumentaci, se obě školy shodují. Jedná se zejména o důraz na sebeřízené vzdělávání, při kterém si dítě svobodně volí, jakým činnostem se bude či nebude věnovat na základě své vnitřní motivace, a zároveň za svá rozhodnutí nese zodpovědnost. Dospělí musí mít dle škol důvěru v přirozenou touhu dítěte se učit a v jeho kompetenci zvolit si pro to nejvhodnější postup,

tempo i délku činnosti. Za učení je považována i hra či odpočinek. Školy podporují individualitu dítěte a respektují jeho vlastní zájmy a potřeby. Jejich úkolem je zajistit bezpečné, přátelské a inspirující prostředí. Prosazují zejména učení v praktických situacích skrze řešení problémů v souvislostech, což je podle nich smysluplné a připraví to dítě nejlépe do života. I konflikt je chápán jako příležitost k učení a k osobnímu růstu. Nejsou přitom podporovány tresty, ale spíše řešení skrze nenásilnou komunikaci a přirozené důsledky. Důležité jsou proto také kvalitní vztahy a respekt k sobě i k ostatním, přičemž mezi dospělými a dětmi panují partnerské vztahy. Děti mají mít volnost pohybu a docházet by tak mělo k věkovému míchání. Školy deklarují, že všichni jsou si rovni, pomáhají si, spolupracují spolu, a spolupodílí se na rozhodování o chodu školy, a to skrze demokratické instituce. Obě školy také vyzdvihují nutnost dobré spolupráce s rodinou dítěte. Zdůrazňován je rozvoj emoční a sociální inteligence a sebepoznání. Jedna ze škol se dle svého školního vzdělávacího programu snaží děti vést k pozitivnímu přístupu k životu, druhá ve svých dokumentech zase zdůrazňuje pocit štěstí. Na místo hodnocení je preferováno sebehodnocení a vyžádaná zpětná vazba. Podporován je rozvoj kritického a kreativního myšlení.

Své principy školy v mnoha směrech úspěšně realizují, i když někdy rozdílným způsobem. Z rozhovorů s respondenty a z veřejněpolitických dokumentů, zejména inspekčních zpráv, však vyplynuly i případy, v nichž dochází k rozporům mezi hodnotami škol a českou legislativou. V některých směrech se daří školám nalézat způsoby, jak tyto rozpory do určité míry řešit, v jiných je rozpor neřešitelný. Tyto tři oblasti přiblížím v následujících podkapitolách.

### **7.1.1 Realizované principy svobodného vzdělávání**

Obě školy se k principům svobodného vzdělávání otevřeně hlásí a tyto hodnoty jsou významně zastoupeny ve všech veřejněpolitických dokumentech i na webových stránkách. Obě školy se snaží tyto principy v maximální možné míře naplňovat.

Mezi hodnoty, které lze realizovat bez významného omezení, patří zejména principy související s rovností, demokracií, respektem k dítěti a vytvářením soudržné komunity. Respondentka z Modré školy to charakterizuje takto: *„V naší komunitě je kladen důraz na vzájemný respekt a je jedno, jestli se jedná o dospělého nebo dítě. Všichni společně se podílíme na rozhodování o chodu školy nebo řešení různých situací, a to skrze principy sociokracie. Každý člen komunity má jeden hlas.“* Děti se tedy hlasováním mohou podílet

na chodu škol, zejména skrze demokratické instituce, které se ovšem mezi školami mírně liší. V rámci těchto institucí děti spoluvytvářejí pravidla, hlasují o přijetí nových spolužáků či například společně řeší kázeňské problémy. Ty se také mohou řešit způsobem, který školám vyhovuje, například pomocí mediací či nenásilnou komunikací. Respekt k žákům, partnerský přístup a vztahy jsou pozitivně hodnoceny v inspekčních zprávách. Děti se také učí respektu k sobě, ale i k ostatním. Základem jsou podle respondentů kvalitní vztahy, jejichž kultivace má vždy prioritu. Respondentka z Modré školy uvedla: „*V případě potřeby řešit konflikt má řešení tohoto konfliktu přednost před jakoukoliv činností, protože otevřené, upřímné, přátelské vztahy jsou pro nás důležitou hodnotou.*“

Školám se daří tvořit společenství, v němž je kladen důraz na komplexní učení pro život, přičemž je podporována přirozenost, rovnost, ale i zodpovědnost dětí. Podle respondentky ze Zelené školy se jim daří „*vlastně opravdu žít ten život, což si myslím, že je nejlepší příprava na život, prostě žít a nehrát si jenom tak, že jako to... Když jedeme na výlet, tak se snažíme, aby děti byly – buď plánovaly s námi nebo když se kupují jízdenky, tak si je prostě kupují samy, když někdo potřebuje pomoc, tak mu pomůžeme, ale prostě aby do toho byly zapojené, aby tohle zažívaly*“. Děti mají příležitost řešit spory mezi sebou bez zásahu dospělých, neboť konflikt je podle škol přirozená součást života. Schopnost tyto i další situace zvládat se učí pozorováním dospělých. Ti jsou pro děti modelem, zároveň se však sami učí, neboť ve svobodných školách se nevzdělávají pouze děti, ale všichni zúčastnění. „*V naší škole se učíme všichni, tedy i dospělí, kteří pracují na sobě, snaží se zbavit svých přesvědčení, názorů a zažitých programů. Je to velká výzva a příležitost k růstu, otevřenosti a jsem za to velice vděčná,*“ uvedla respondentka z Modré školy.

Do značné míry je také možné naplnit princip sebeřízeného vzdělávání, tedy volby činností samotnými dětmi. Na školách tak sice existuje rozvrh, ale ten je závazný pouze pro učitele. Zatímco dříve byli učitelé svazováni osnovami, nyní jim Rámcový vzdělávací program dává větší svobodu. Respondentka ze Zelené školy k tomu řekla: „*Vždycky říkám, že ač ten RVP není úplně dokonalý, tak jsem za něj moc ráda, právě tím, že umožňuje to nastavení těch výstupů dat až nakonec, že to není stanovené, že v první třídě musí to dítě umět, jsou tam jenom ve třetí třídě nějaké doporučené výstupy, v páté potom závazné, takže máme možnost těm dětem dát tu volnost až do toho pátého ročníku, což většinou třeba většina těch výstupů na prvním stupni je splnitelných, i když ty děti opravdu jdou tím sebeřízením a v podstatě nejdou, že by se klasicky úplně učily, ale dojdou k tomu, a potom to máme zas až v devátém ročníku (...), takže toto je určitá svoboda, kterou nám to RVP dává a snažíme se*

*ji maximálně využít.* “ Děti se mohou volně pohybovat a samy si volit, zda se výuky zúčastní, k dispozici přitom mají různé pomůcky i zdroje. Pohybovat se mohou i mimo budovu. Se sebeřízeným vzděláváním a volným pohybem souvisí věkové míchání. Školy proto ve svých školních vzdělávacích programech výuku v heterogenních skupinách zdůrazňují u všech předmětů a projektů, kde je to možné. Školy propojují více vzdělávacích oblastí do jednoho základního předmětu, čímž dochází k celistvému učení v souvislostech. Vytváří si také vlastní předměty, které pokrývají další činnosti, jimž se děti mohou věnovat, jako je hra či relaxace. Vzdělávací strategie popsané v školních vzdělávacích programech se pak zaměřují zejména na rozvoj kompetencí, které ve velké míře reflektují principy školy.

Ve školách se i díky tomu daří praktikovat principy spojené s komunikací, kvalitními vztahy, rozvojem emoční a sociální inteligence či podporou individuality žáka. Tyto principy jsou podporovány i ve školské dokumentaci České republiky, a jsou tedy kladně hodnoceny i ze strany inspekce. Odborník na alternativní pedagogiku o svobodných školách říká toto: *„Ohromným přínosem je podpora klíčových kompetencí – k učení, k řešení problémů, komunikativní, ale i občanské, pracovní a sociální.“*

Školy nechávají děti, ať se rozvíjí v oblastech, jež je zajímaví. Podporují je v tom nejen zaměstnanci škol, ale i odborníci a organizace, s nimiž mají školy navázanou spolupráci. Jsou tak zajištěny podmínky, v nichž dítě může plně rozvíjet své talenty v závislosti pouze na jeho vlastním zájmu a vnitřní motivaci.

Pro školy je důležitá také spolupráce s rodiči, kterou realizují skrze různé typy setkání, jež se mezi školami mírně liší. Někdy se schází všichni rodiče, jindy dochází k individuálním schůzkám, či setkáním mezi rodiči, dítětem a třídním učitelem. Rodiče se také mohou účastnit různých seminářů, akcí nebo navštívit školu.

### **7.1.2 Obtížně realizovatelné principy svobodného vzdělávání**

Realizace některých principů je však komplikována českou legislativou a školy tak musejí hledat způsoby, jak tyto rozpory řešit. Zkoumané školy nechtějí žáky hodnotit ani ověřovat jejich znalosti, pokud o to samo dítě nestojí. Zákon je k tomu však zavazuje, a tak musí hledat způsoby, jak vyhovět požadavkům a dostát vlastním hodnotám. Respondent ze Zelené školy říká, že školy musí *„státu dát kontrolu tím přezkušováním. Takže máme prostě jednotlivé výstupy v jednotlivých oblastech, to dítě zpracuje sebehodnocení a potom formou diskuse se bavíš s tím dítětem a odškrtaáš si ,Tady to sedí, tady to neseď, to není tak, jak sis to tady dal.‘, ale spíš necháváme mluvit ty děti, ať si to užijí a tak“*. Školy se snaží

využívat forem ověřování znalostí, které jim vyhovují více než klasické testování. Těmi jsou například sebehodnocení, portfolia vedená žáky, průběžná evidence vedená třídním učitelem či přezkušování formou diskuse. Celkově se snaží plnit tuto povinnost co nejvíce v souladu se svým přesvědčením. Respondentka ze Zelené školy to vysvětluje takto: *„Vždycky se snažíme, aby to bylo i pro ty děti příjemné, mají různé varianty, jak to naplnit a ten rozhovor je asi takový pro většinu dětí přijatelný, protože si vlastně povídáme společně.“* U aktérů z obou škol se snaha děti nevystavovat přezkušování tak, jak ho provádí standardní školy, objevila jako významná motivace, proč tyto školy nejsou vedeny jako komunitní a raději upřednostnily zápis do Rejstříku škol a školských zařízení. Respondentka z Modré školy k tomuto uvedla: *„Chtěli jsme, aby děti nebyly vystavovány zbytečnému stresu povinného přezkušování školou, kde by byly zapsány.“*

Odborník na alternativní pedagogiku považuje oblast ověřování znalostí v případě svobodných škol za klíčovou a doporučil, aby jí školy věnovaly dostatečnou pozornost ve svém školním vzdělávacím programu. Vysvětlil to následovně: *„Kdybych chtěl poradit škole, tak je podstatné se soustředit na ověřování výstupů školního vzdělávacího programu. To nemusí být forma zkoušky, testu, ale například projektovým zadáním. Další forma může být volba střední školy nebo směru dalšího pokračování. Zajímalo by mne, jakým směrem budou děti dál postupovat.“* Školy se tedy nemohou ověřování znalostí vyhnout zcela, zároveň je však možné využít takových způsobů ověřování, které minimalizují stres způsobený dětem.

Zkoumané školy využívají především slovní hodnocení, které ovšem také musí naplňovat určité podmínky, jež nejsou zcela v souladu s hodnotami škol. To se týká zejména hodnotícího jazyku, který od slovního hodnocení očekává inspekce. Školy však takto děti hodnotit nechtějí. V inspekčních zprávách je školám vytýkáno, že je jejich hodnocení málo objektivní, a tedy málo vypovídající. Jako řešení je doporučeno předem stanovit přesná kritéria sebehodnocení a využívat vícero nástrojů ověření, jako jsou již zmíněná portfolia a průběžné záznamy. V oblasti slovního hodnocení a obecně diskuse o smyslu hodnocení respondenti pozitivně hodnotí přínos distanční výuky z důvodu pandemie koronaviru. Respondentka z Modré školy to komentuje takto: *„To hodnocení v souvislosti teď s touto situací, že už i učitelé z běžných škol, těch klasických už nad tím taky začínají víc přemýšlet, nad smyslem hodnocení, tak vnímám, že se to posouvá, ale to prostě chce opravdu jenom v té společnosti tohle téma prostě otvírat a mluvit o tom“.*



### 7.1.3 Nerealizovatelné principy svobodného vzdělávání

Některé aspekty českého vzdělávacího systému jsou neslučitelné s principy svobodných škol, a ty proto nemohou být plně realizované.

Jedním z těchto aspektů je povinná školní docházka, která je v přímém rozporu se svobodou dítěte, konkrétně s principem sebeřízení. Podle respondentky ze Zelené školy dokonce „*v momentě, kdy je povinná školní docházka, tak ta škola prostě svobodná být nemůže*“. V tuto chvíli je povinná školní docházka stanovena školským zákonem, a to dle odst. 1 § 36 na devět let. Možným řešením by bylo nahrazení povinné školní docházky povinným vzděláváním, o což aktéři ze svobodných a dalších alternativních škol usilují.

Také existence vyučovacích hodin je v rozporu se svobodným vzděláváním. Délka vyučovací hodiny je pro základní vzdělávání stanovena dle odst. 1 § 26 školského zákona na 45 minut. Tato délka by neměla být překračována ani nenaplněna, což je ovšem v rozporu s tím, když se dítě ve svobodné škole chce probírané látce věnovat kratší či delší dobu. Počty povinných vyučovacích hodin jsou pak dle odst. 2 tamtéž stanoveny Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Cestou, jak toto svobodné školy částečně řeší, je například integrací předmětů či skrze projekty. Podle respondentky ze Zelené školy je sepsání zcela vyhovujícího školního vzdělávacího programu nemožné právě kvůli „*těm časovým dotacím, tam se s tím nemůžeme nějak poprat. A s tou nabídkou, že vlastně bychom ideálně, kdyby ta nabídka vůbec nemusela probíhat z naší strany a mohli jsme fakt jako vycházet čistě z potřeb dětí*“. Vytváření nabídky a její dodržování během předem naplánovaného rozpisu je pro školy komplikací. Z inspekčních zpráv navíc vyplývá, že ani toto nestačí a školy by měly zajistit, aby vzdělávání bylo nejen nabídnuto, ale i poskytnuto. Dochází zde tedy ke konfliktu mezi sebeřízeným vzděláváním založeným na dobrovolnosti a vnitřní motivaci a nutností zajistit, aby dítě požadované vzdělávání absolvovalo. Naplnění zákonných požadavků v případě nezájmu žáka školy řeší navýšením nabídky a individuální podporou. Odborník na alternativní pedagogiku uvádí, že „*(...) ve škole musí být osobnosti, které děti provedou obsahem učiva a použijí takové formy a metody práce, které budou efektivní. Motivovat děti, aby se zapojily, to je náročná výzva na zajištění kvalitních personálních podmínek a také zejména na kontrolu požadovaných výstupů*.“

Dalším problematickým aspektem je administrativa, kterou musí školy vést podle zákona a již poté kontroluje Česká školní inspekce. Respondentka z Modré školy uvedla, že kdyby jim to nebylo nařízeno zákonem, tak „*(...) bychom vysvědčení ani třídní knihy nepsali*.“

*Máme svůj způsob zaznamenávání aktivit dětí, který nám dává smysl.*“ Problémem je zejména kontrolování docházky, plánování a zaznamenávání obsahů hodin či hodnocení. Narušeny jsou takto mimo jiné principy svobody a dobrovolnosti, odmítání nevyžádaného hodnocení či reagování na momentální potřeby dítěte, které by mělo určovat obsah i délku hodin.

## **7.2 Postoje aktérů**

V rozhovorech s aktéry se ukázalo, že postoje aktérů svobodných škol se výrazně liší, a to podle toho, ze které jsou školy. Přestože mají obě školy obdobná hodnotová východiska a potýkají se s obdobnými problémy, panuje v nich rozdílný názor na to, jak lze v českém vzdělávacím systému jako svobodná škola fungovat. Tyto dva postoje jsem nazvala jako „optimistický“ a „pesimistický“ přístup a podrobněji je přiblížím v následujících podkapitolách.

### **7.2.1 Pesimistický přístup**

Zelená škola zastává „pesimistický“ přístup, který se vyznačuje skepsí k možnostem, které české školství svobodným školám nabízí. Důvodem tohoto přístupu jsou rozpory, kdy legislativa svobodným školám neumožňuje fungovat zcela v souladu s principy svobodného vzdělávání. Respondentka ze Zelené školy to při porovnání s Modrou školou vyjádřila takto: *„Myslím, že ve většině věcí se shodneme, ale spíš v tom přístupu k tomu, jestli jsou v pohodě ty zákony, které teď jsou (...). My tam vnímáme, že v tom dobře fungovat nemůžeme, že prostě jsme na hraně, hodně na hraně toho zákona a necítíme se v tom dobře.“* Toto má na školu negativní dopad, neboť se s tímto stavem musí neustále všichni zúčastnění vyrovnávat. Druhý respondent z této školy se domnívá, že škola sice dokáže v tomto systému fungovat, ale všichni jsou kvůli nesouladu se zákonnými požadavky vystaveni neustálému tlaku a nepřekonatelným překážkám. Uvedl, že *„český vzdělávací systém tomu hází takové klacky pod nohy, že je obrovský problém to ustát jako učitel, jako škola, jako rodič, a i jako dítě, přenáší se to i na děti (...).“*

Tento přístup se pak promítá do způsobu, jakým škola řeší vzniklé rozpory. Problémy vnímá jako neřešitelné, a proto má oproti Modré škole nižší snahu rozpory řešit a hledat nové strategie, jak zákonné požadavky naplnit tak, aby byly obě strany spokojeny. Důsledkem toho škola například nevyhledává z vlastní iniciativy návštěvy inspekce, a to i

přesto, že by jim dobrý výsledek mohl zajistit vyšší finanční dotace.

Stát není vnímán jako partner, který by měl snahu vyjít svobodným školám vstříc. Respondent z této školy to definoval následovně: „*Přístup státu vnímám zatím jako ignoraci tohoto směru.*“ Škola by proto mohla podle respondentů fungovat lépe, kdyby přišlo uznání svobodných škol ze strany státu, například garantováním výjimky ze zákona pro tento směr.

### 7.2.2 Optimistický přístup

Oproti tomu zastává Modrá škola „optimistický“ přístup. Charakterizuje ho víra, že svobodná škola může v rámci českého vzdělávacího systému fungovat způsobem, který je přijatelný pro obě strany.

Některé principy sice není možné realizovat stoprocentně a obecně se svobodná škola pohybuje na hraně možností české legislativy, ale tato omezení škola nepociťuje jako natolik zásadní, aby nemohla vykonávat svou činnost v souladu se svým přesvědčením. Jedna z respondentek to shrnula následovně: „*Tady to děláme s vědomím, že ano, balancujeme tam, ale dokážeme se za to postavit, že to není nelegální, že to není přetvářka, že to popisujeme tak, jak to je. Že když přijde ta inspekce, tak já jí mohu říct ‚fungujeme takto‘ a mohu se opřít o naše ŠVP (...). Prostě je napsané odborníkem, i našimi lidmi tady, ale i ve spolupráci s odborníky, kteří jsou kapacity, a je napsané tak, že nám pravdivě popisuje, co se tu děje s tím, že to vlastně ladí s požadavky toho systému a že je to v pořádku. Takže dá se za to postavit, dá se, dá se v tom cítit, že ano, umíme se za to postavit při inspekci a já vím, že jim to můžu povědět, jak tu fungujeme.*“ Snaha provozovat svobodnou školu co nejvíce otevřeně a transparentně byla přítomná od začátku. Respondentka uvedla, že pro ni bylo důležité, když na jedné konferenci v začátcích zřizovatelé „*vyhlásili, že žádný problém, nic se neřeší za zavřenými dveřmi*“.

První setkání s Českou školní inspekcí přesto nebyla snadná kvůli vlastním začátečnickým pochybením, ale i kvůli strachu z možných negativních důsledků. Postupem času škola změnila svůj přístup k inspekci, k čemuž došli zaměstnanci společně. „*Zbavit se určitého napětí před inspekcí nám velice pomohlo setkání celého týmu, kde každý člen týmu měl možnost vyjádřit svoje obavy, strachy bez jakéhokoliv hodnocení a nabízení řešení.*“ Důležité podle ní bylo pojmenovat si, jaký význam pro školu inspekce má, tedy jako možnost získat finanční prostředky pro udržitelnost školy. Využili také vlastních principů, a to zejména respektu k druhým a rovnosti. Respondentka to vysvětlila takto: „*Pro nás je důležité udržet partnerský, rovnocenný vztah s kýmkoliv, protože věříme, že tímto způsobem*

*jsme schopni s druhou stranou navázat komunikaci a najít společné řešení.“ Obdobně hovoří i druhá respondentka: „Pokud tam má inspektorka strach, že naše děti odejdou odtud hloupé, no tak se snažíme dát jí nějaké ujištění, kde se to střetne, aby nemusela ten strach tam mít. (...) Takže podle mě to ani není, že se snažíme vyhovět systému, ale že se snažíme hledat ten průnik, který vždycky lidé mají, ty základní věci chceme stejné. Chceme dobro pro ty děti, chceme, aby byly připravené do života, to chce i inspekce (...).“ Stát tak je vnímán spíš jako partner, s nímž je vztah založen na vzájemném respektu než jako nadřazená instituce, která škole brání fungovat v souladu s jejím přesvědčením. Respondentka to shrnuje následovně: „Prostě stát má nějaké potřeby (...), my máme svoje a v podstatě jde o to najít to, kde se konečně střetneme.“*

Škola má díky tomuto pohledu aktivnější přístup při hledání strategií, jak své hodnoty v rámci systému naplnit. Tento přístup se projevuje například tím, že sami zvou inspekci, aby ve škole provedla inspekční činnost, potřebují-li obdržet příznivý posudek. Jejich návštěvu podle respondentky berou „jako něco pozitivního, (...) je to vlastně spolupráce s někým, kdo není náš strašák, ale někdo, kdo prostě s námi bude hledat tu společnou cestu, jak to můžeme udělat, aby ten systém byl spokojený s tím, aby vlastně ty požadavky byly splněné a ta škola aby mohla fungovat maximálně možné jako se dá sebeřízeně.“

V některých oblastech však takové řešení nalézt nelze a v důsledku toho ani Modrá škola nemůže realizovat své principy plně. Na rozdíl od Zelené školy toto však vnímá jako menší problém a nastavení českého vzdělávacího systému hodnotí jako vyhovující. Jedna z respondentek o české legislativě prohlásila, že „[o]na je hodně dobře nastavená, já ji vnímám jako dobře nastavenou legislativu, ve které se dá v podstatě fungovat hodně flexibilně a pestře (...). Ještě jasně, že tam se dá vylepšovat mnoho věcí, například povinná školní docházka (...), dají se vylepšovat ty věci, ale není to nic, co bych zásadně nějak musela za to bojovat anebo nějak v tom nedokázala žít, to ne, to myslím, že se tu dá.“ Druhá respondentka doplnila, že „pořád jsou nějaké výzvy, je to stejné jako v běžném životě. Ne vždy je to růžové a záleží jenom na našem postoji k dané výzvě nebo příležitosti.“

### **7.2.3 Srovnání postojů aktérů z obou škol**

Rozdílné přístupy mají vliv nejen na to, jak školy vnímají zmíněné rozpory, ale i na jejich vizi do budoucna. Zde se odlišnosti mezi těmito školami i dalšími podporovateli svobodného vzdělávání negativně promítají do schopnosti hovořit jedním hlasem a zvýšit tak svůj vliv na další aktéry, kteří mají moc legislativu změnit, tedy zejména politiky a

politické strany. V tuto chvíli proto školy jdou především cestou postupných změn „zdola“. Podle respondentky z Modré školy změna *„přichází zezdola, hlavně ze stran rodičů. Na začátku, když škola vznikala, bylo daleko náročnější najít rodiče, kteří byli nakloněni hodnotám svobodné demokratické školy, ale teď, během těch pár let, se to hodně změnilo. Nyní máme už převis zájemců, a ne všechny můžeme kvůli kapacitě uspokojit.“* K této postupné změně ke stavu, v němž by mohly svobodné školy dobře fungovat, přispívají velkou měrou zkoumané školy, které ukazují způsob, jakým lze ve vzdělávacím systému fungovat, a inspirují tak další příznivce svobodného vzdělávání. Nadto mezi sebou sdílejí své zkušenosti, vytváří organizace a asociace a snaží se ovlivňovat i vývoj vzdělávací politiky, například účastí u kulatých stolů ke *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Zatím nedošlo k zásadnějším změnám v legislativě, ale vývojem prochází dle respondentky ze Zelené školy *„zatím spíš osvěta, ten zákon je pořád stejný a vnímáme teďka, že se něco jako začíná měnit, ale zatím je to prostě běh na dlouhou trať“*. V současné době doufají aktéři ze svobodných škol zejména v již zmíněné zrušení povinné školní docházky. Respondentka ze Zelené školy dodala: *„Teď se upínáme trošku i na tu změnu v RVP, která se chystá, která by měla být provzdušňovací, takže samozřejmě pro nás, čím méně toho tam je napsaného, tak tím líp“*.

Obecně se respondenti shodují, že by svobodné školy měly v ideálním případě dostat určitou výjimku ze zákona, díky které by byly zrovnoprávněny s ostatními školami. Liší se však ve strategii, kterou by chtěli k uznání státem dojít. Jednou z možností je cesta pokusného ověřování, kterou jedna škola považuje za schůdnou, zatímco druhá se obává možných fatálních následků, pokud by tato cesta selhala. Respondentka z Modré školy vysvětluje nedůvěru v tuto cestu takto: *„Je pravda, že Montessori i Waldorf byly v pokusném ověřování, ale my nechceme do pokusného ověřování, protože je to riskantní v tom, že když by se ministerstvo školství z nějakého důvodu rozhodlo experiment zrušit, tak vás ze dne na den zavřou.“* Jinou cestou by byla změna zákona, ale k té v tuto chvíli není politická vůle. Pro školy by zrovnoprávnění se standardními školami nebylo pozitivním krokem pouze z hlediska akceptace jejich hodnot systémem, ale znamenalo by především finanční přínos. Finanční náklady spojené například s pronajímáním a údržbou prostor jsou pro školy velkou zátěží a podpora od státu je také jednou z motivací, proč je pro ně důležité obstát při inspekční činnosti. Finanční podpora by navíc měla pozitivní dopad na výši školného. Podle respondentky z Modré školy *„by to pomohlo rodičům, kteří by rádi dali děti do různých alternativních škol, ale je to pro ně finančně náročné.“* Současný stav nestejného

financování škol přispívá ke vzniku nerovností. Nerovnosti ve vzdělávání způsobené brzkou selekcí dětí na základě jejich finančního zázemí jsou jednou z diskutovaných otázek vzdělávací politiky v České republice, která je také dávana do souvislosti s tendencí ministerstva školství přihlížet při udělování souhlasu se zápisem do rejstříku škol primárně ke kapacitám okolních škol (Jarkovská 2017).

Navzdory odlišnému vztahu ke státu se školy shodují v tom, které rozporů jsou pro ně nejpalčivější. Z rozporů, které podle zkušenosti zkoumaných škol nelze bez změny legislativy vyřešit, jsou podle dotazovaných aktérů největším problémem časové dotace a povinná školní docházka, dále pak hodnocení a ověřování znalostí. Potýkají se také s problémy, které jsou spíše nepřímým důsledkem rozporů mezi hodnotami škol a legislativou. Jsou to především již zmíněné finanční potíže způsobené nižší podporou ze strany státu v porovnání se státními školami. Problémem, na nějž svobodné školy taktéž naráží, je návaznost studia. Chybí například předškolní zařízení, která zřízené svobodné školy neprovozují, neboť by muselo dojít k oddělování dětí. Podle respondentky ze Zelené školy „*by to byla komplikace, protože oni se prostě nemůžou potkat, kdybychom měli školku, tak je musíme držet úplně odděleně, takže nám to nedává smysl*“. Potíže nastávají i po ukončení základního vzdělání. „*Největším problémem je, že děti nemají kam navazovat na střední,*“ uvedl respondent ze Zelené školy. Z tohoto důvodu se v České republice začínají zakládat i první svobodné střední školy.

### 7.3 Diskuse

Tato práce si klade za cíl zmapovat, jak se svobodným školám daří fungovat v českém vzdělávacím systému. Pro fungování svobodných škol je klíčový jejich vztah s dalšími aktéry, vůči nimž mají zodpovědnost. Tento jev vysvětluje teorie akontability, jež popisuje, jak se určitý aktér zodpovídá ze svého jednání dalším jedincům a institucím, které můžeme označit jako fórum (Bovens 2005). Pomocí zjištění představených v předchozích podkapitolách nyní přiblížím, jak tento vztah vypadá u zkoumaných svobodných škol a fór, která jsou pro tyto školy zásadní, a jaký vliv to má na jejich fungování.

Obě školy mají opakovanou zkušenost s Českou školní inspekcí, která je organizační složkou státu (§ 173 odst. 1 školského zákona). Vůči ní mají administrativní akontabilitu, což je jeden z novějších, avšak na popularitě nabírajících typů akontability, který mívá diagonální či dokonce horizontální podobu (Bovens 2007: 110). Ukázalo se, že jedna škola vnímá vztah více vertikálně, což vede k menší ochotě se ze svého jednání zodpovídat a

k celkové skepsi vůči možnostem, které svobodným školám vytyčuje česká legislativa. Druhá škola naopak vnímá vztah více horizontálně, díky čemuž má větší tendenci s inspekcí své jednání diskutovat a zodpovídat se jí. Tento rozdíl zřejmě souvisí s tím, že svobodné školy sice vyznávají stejné základní hodnoty, ale v praxi se od sebe v mnohém odlišují. Respondentka ze Zelené školy o svobodných školách prohlásila, že *„každá škola je jiná (...) protože to tvoří ti lidé, kteří tam jsou“*. Nelze tedy ani jednoznačně říct, jak moc je pro svobodné školy fungování v rámci českého vzdělávacího systému problematické. Pro jednu školu představují rozpory významný problém, pro druhou se jedná spíše o kombinaci drobnějších problémů a výzev, které je třeba překonat.

Svobodné školy mají situaci ohledně skládání účtů inspekcí ztíženou tím, jak nestandardní jsou. Česká školní inspekce ze zákona nerozlišuje mezi alternativními a standardními školami. Inspektorka uvedla, že Česká školní inspekce má: *„(...) rovný přístup ke všem školám, které jsou zapsány v Rejstříku škol a školských zařízení“*. Posuzovány jsou tedy stejným způsobem podle stejných kritérií a také stejnými lidmi, kteří se však do alternativní školy nedostanou příliš často. Podle inspektorky *„(...) těch alternativních škol zase tolik není a nejsou nějaké zvláštní týmy, které by chodily do těch alternativních škol“*. Svobodné školy využívají mnoho nestandardních, inovativních postupů, s nimiž se inspekce nesetkává velmi často, a posuzování těchto praktik je pro ni proto komplikovanější. Respondent ze Zelené školy popsal problém způsobený tím, že některé postupy, ač legální, nejsou v České republice příliš známé: *„V klasické škole to je nějak nastavené, ale neznamená to podle zákona, že to tak má být. A oni to pokládají, to, jak je to nastavené, jako zákon. Tím pádem vlastně oni nás nechápali, oni ti lidi, a i inspektoři si to prostě nedokážou představit.“* V jedné ze škol se podařilo tento problém vyřešit díky tomu, že se inspekční činnosti zúčastnil jako přizvaná osoba také odborník na alternativní pedagogiku, který situaci přiblížil následovně: *„Inovativní změny jsou ve školském zákoně už do roku 2004, například možnost slovního hodnocení nebo integrace předmětů, ale je velmi málo škol, které tyto úpravy využívají, a proto nejsou ani často předmětem inspekčního hodnocení.“* Odborník je s jejich využitím lépe v praxi seznámen a dokáže jednání škol lépe kontrolovat a verifikovat. Navíc může doporučit inspektorům, na které oblasti má při kontrole právě této školy smysl dávat důraz. Jeho role podle něj tedy spočívá i v tom, že *„(...) mohu zdůraznit, že pro rozvoj cílů základního vzdělávání, je tato aktivita podstatná“*, díky čemuž je nestandardní jednání alternativních škol interpretováno příznivým způsobem a nevede tak k sankcím. Inspektorka, která se činnosti také účastnila, tuto praxi hodnotila tak, že *„(...) je*

*to velmi přínosné, protože získáváme v tom týmu pohled skutečně kompetentního člověka. (...) Ta přizvaná osoba má normální úkoly zadané jako každý jiný člen týmu a jsme skutečně šťastni, že tam takového odborníka můžeme mít.“*

Odborník na alternativní pedagogiku se domnívá, že pro svobodné školy není sice snadné splnit všechny zákonné požadavky, zároveň to však v zásadě nepovažuje za nemožné. Svobodné školy by měly podle něj věnovat pozornost zejména sestavování dobrého ŠVP. Vysvětluje to takto: *„Musí ten ředitel být tak chytrý, aby si tam neukotvil něco, co pak nemůže splnit, (...). Prostě musí to chytře popsat, ale myslím, že se tam dá vejít, protože pořád je to jenom rámeček, pořád je to jenom plán, i ten Rámcový vzdělávací plán. Je samozřejmě důležité dodržet počty hodin a dodržet obsahy, ale nespazuje to tak, aby se tam ta svobodná škola nemohla vejít (...).“* Důležité podle něj je, aby škola zajistila dobré mechanismy ověřování nabytých znalostí a pak se nemusí bát dát dětem při vyučování volnost. Uznává ale, že svobodné školy mají situaci z alternativních škol nejsložitější, přičemž *„nejtěžší je popsat nástroje kontroly, jak si kdo zodpovídá za dodržování pravidel – třídní učitel, učitelé, ředitel a jak si ověří, že konkrétní téma žák absolvoval a jakou formou“*. Těmito mechanismy aktéři ze svobodných škol podají důkaz o svém jednání, čímž naplní požadavky inspekce a vyhnou se sankcím.

Aktéři z obou škol také cítí velkou míru akontability vůči rodičům a dětem, kterým chtějí poskytnout co nejlepší podmínky k rozvoji. Toho jim dle jejich přesvědčení pomáhají dosáhnout principy svobodného vzdělávání, které se proto snaží realizovat v co největší míře. Pro školy je velmi důležité, aby rodiče jejich hodnoty chápali a respektovali, *„protože v momentě, kdy tam není soulad v té rodině s filozofií školy, tak to vždycky odnese to dítě, protože se ocitá mezi dvěma mlýnskými kameny, a to prostě není dobře“*, jak popsala respondentka ze Zelené školy. Na obou školách však zejména ze začátku, než plně zahájily činnost, docházelo ke spolupráci s rodiči, kteří s hodnotami škol vnitřně nesouzněli. To poté vedlo ke konfliktům či dokonce stížnostem adresovaným České školní inspekci. Nyní se tomuto školy snaží předejít. Respondentka z Modré školy to vysvětluje tak, že *„ted' už se na to snažíme dávat pozor, aby ten rodič byl v souladu a aby neměl problém, protože potom se ten rodič dostává do situace, kdy najednou zjistí, že to není podle jeho představ a dostává tam ty strachy najednou.“* Tomuto školy předchází například tak, že jsou rodiče upozorňováni na možné důsledky sebeřízeného vzdělávání, s nimiž musí ústně či písemně souhlasit. Respondentka to popsala následovně: *„My s nimi nejprve máme rozhovor a když zjistíme, že ten rodič vlastně vůbec nebude v pohodě s tím, že to dítě bude ve třetí třídě a*



*stále nebude umět malou násobilku a stráví celý týden za počítačem, tak my tomu rodiči ani nedoporučíme, aby k nám dával to dítě anebo mu doporučíme Montessori školu anebo nějakou takovou, (...) ale už to umíme zhruba odhadnout, komu vyhovuje nějaký systém.“*

Dalším způsobem, jak předejít nepochopení, je, že dítě i rodič mohou ve škole strávit nějaký čas, aby získali přesnou představu o tom, jak svobodné vzdělávání probíhá. Důvody, proč do svobodné školy dávají své děti i rodiče, kteří pro ni ale poté nemají pochopení, jsou podle respondentů dvojího typu. Prvním typem jsou rodiče, kteří souzní s alternativním školstvím, ale méně radikálním, než je svobodná škola. Druhým typem jsou rodiče, jejichž děti se potýkaly na standardní škole s problémy a svobodnou školu vnímají jako únik před danými problémy. Zodpovídat se ze svého jednání těmito dvou typům rodičů je pro svobodné školy těžké a vede to k nepochopení a nepříznivým důsledkům. Rodiče nejsou vůči školám v pozici nadřízeného, panuje zde tedy horizontální vztah. Pokud interpretují jednání škol jako nevyhovující, mohou i dle zkušenosti respondentů odebrat dítě ze školy, podat podnět k České školní inspekci či například způsobit negativní publicitu. I z tohoto důvodu je pro školy důležité, aby očekávání rodičů byla kompatibilní s hodnotami školy a ty tak mohly dostát akontabilitě vůči nim i sobě.

## 8 Závěr

Tato práce si klade dva cíle. Prvním je zmapovat, jaké hodnoty se daří českým svobodným školám realizovat a jak. Druhým je porozumět pohledu aktérů ze svobodných škol na legislativní rámec českého vzdělávacího systému.

Obě školy se snaží naplňovat principy svobodného a demokratického vzdělávání v co největší míře a s tímto cílem je vytvořena i veškerá dokumentace, která hodnoty škol otevřeně reflektuje. V oblastech, kde vzniká konflikt mezi oněmi hodnotami a zákonnými možnostmi, se školy snaží hledat oboustranně vyhovující řešení, aby bylo vyhověno požadavkům, které jim ukládají pro ně nejdůležitější fóra, jako je Česká školní inspekce, rodiče i vlastní přesvědčení o správném přístupu ke vzdělávání dětí. Zejména v oblasti ověřování znalostí a hodnocení se snaží proto využívat alternativních prostředků, jako je sebehodnocení či vedení portfolií, které jsou málo běžné, ač je česká legislativa umožňuje. Tímto způsobem v důsledku testují a popularizují alternativní vzdělávací postupy, které lze v rámci českého vzdělávacího systému využívat. V případě některých rozporů mezi zákonem a svobodným vzděláváním však zřejmě nelze v současné době nalézt konsenzus, a řešením tak může být až změna zákona, jako třeba v případě povinné školní docházky. Ta je spolu s časovými dotacemi nejzásadnějším rozporem, který aktéři daných škol pocítují.

Svobodné školy nejsou identické, neboť jejich podoba je taková, jakou si ji vytvoří daná komunita. Zkoumané školy sdílejí většinu hodnot, ale částečně se liší v realizaci, například co se týče systému demokratických institucí či předmětů, a ve vztahu ke státu. Z rozhovorů s aktéry vyplývá, že pohled na fungování svobodných škol v českém vzdělávacím systému si členové komunity utvářejí společně v rámci školy. Každá ze zkoumaných škol se na tuto záležitost dívá jinou logikou, a tak z analýzy vyplynuly dva přístupy – pesimistický a optimistický. Členové jedné školy silně pocítují neřešitelné konflikty mezi svými hodnotami a zákonem, které jim neumožňují fungovat v souladu se svým přesvědčením. Nemohou tak dle svého názoru plně dostat akontabilitě vůči minimálně jednomu z fór. Členové druhé školy věří, že i přes tyto rozpory zde lze fungovat vyhovujícím způsobem, tedy tak, aby byla dodržena zodpovědnost vůči všem fórům. Využívají přitom principů rovnosti a vzájemného respektu, a díky tomu stát vnímají jako partnera, spolu s nímž chtějí nalézt oboustranně přijatelná řešení.

Navzdory některým zákonným podmínkám, které v určitých oblastech komplikují svobodné fungování těchto škol, i vysokým finančním nákladům se však oběma školám daří

do značné míry realizovat své hodnoty i prosperovat, což dokazuje stále rostoucí počet zájemců. Příznivci svobodného vzdělávání ve velké míře využívají také komunitní školy nebo domácí vzdělávání. Jedním z hlavních faktorů, proč v České republice není větší množství svobodných škol zapsaných v Rejstříku škol a školských zařízení, zřejmě není samotná legislativa, ale spíše opatrný přístup státu k povolování nových soukromých škol.

Svobodné školy jsou v České republice stále ještě velmi novým fenoménem, který by měl být nadále zkoumán. Zejména v otázce zrušení povinné školní docházky by bylo dobré zmapovat postoje všech relevantních aktérů i diskusi, která se na toto téma vede. Pro budoucí výzkum by mohlo být přínosné zaměřit se také na bližší zkoumání okolností utváření rozdílných postojů u obou škol, a v delším výhledu se zajímat i o to, zda se tyto přístupy promítají i do dlouhodobějšího fungování škol v rámci systému a jsou případně nějakým způsobem přenositelné (či naopak) i do prostředí dalších vznikajících svobodných škol.

## 9 Použitá literatura

BOVENS, Mark. Public Accountability. In: FERLIE, Ewan, LYNN Jr, Laurence E. a Christopher POLLITT, eds. *The Oxford handbook of public management*. Oxford University Press, 2005. s. 182-208 ISBN 978-0-19-925977-9

BOVENS, Mark. New Forms of Accountability and EU-Governance. *Comparative European Politics*. 2007, **5**(1), 104-120

ČSÚ [Český statistický úřad]. Základní vzdělávání poskytované na základních školách. In: *Školy a školská zařízení – školní rok 2019/2020*. [online]. 2020. [cit. 22. 11. 2020] Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/122363208/230042200202.pdf/bf273e30-101c-4aaf-a3db-424cfbbdbb89?version=1.3>

DUBNICK, Melvin J. Accountability And Ethics: Reconsidering the Relationships. *International Journal of Organization Theory & Behavior*. 2003, **6**(3), 405-441.

DURANOWSKI, Wojciech. Critical views on schooling system – selected reformatory views in the framework of alternative pedagogy: deschooling and democratic education (free education). *Studia Pedagogiczne. Problemy, Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*. 2013, **22**(22), 23-34.

FELDMAN, Jay. *The Moral Behavior of Children and Adolescents at a Democratic School*. 2001. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED453128>

HELUS, Zdeněk. Soudobé teorie vzdělávání. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, eds. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. s. 47-60. ISBN 80-246-1260-7

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9

HOWLETT, Michael, RAMESH, Michael a Anthony PERL. *Studying Public Policy: Policy Cycles & Policy Subsystems*. 3. vyd. Oxford University Press, 2009. ISBN 978-0-19-542802-5

JARKOVSKÁ, Lucie. Ohrožují soukromé školy rovný přístup ke vzdělávání v České republice? [Private schools in the Czech republic – Institutions for children with social benefits?]. *Sociální pedagogika/Social Education*. 2018, **6**(1), 47-57. <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.01.03>

KALOUS, Jaroslav. Aktéři vzdělávací politiky. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, eds. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006a. s. 33-45. ISBN 80-246-1260-7

KALOUS, Jaroslav. Legislativa ve školství. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, eds.

*Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006b. s. 107-117. ISBN 80-246-1260-7

KUČEROVÁ, Stanislava. Alternativní školy. *Pedagogická orientace*. 2018. 1(1): 69-75. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/11387/10122>

MŠMT [Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy]. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: 2017. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>

MULGAN, Richard. The Processes of Public Accountability. *Australian Journal of Public Administration* 1997, 56(1), 25-36. Dostupné z: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-8500.1997.tb01238.x?casa\\_token=tr\\_9aiZytS8AAAAA:3RXV0ZExzvYt8SKXPrWVwjsXBGB98kzLyJLgk9qNgO9FKVIEBIQVZRmLf0Nbo7YMFRNFmxtA\\_Pu\\_iJeV](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-8500.1997.tb01238.x?casa_token=tr_9aiZytS8AAAAA:3RXV0ZExzvYt8SKXPrWVwjsXBGB98kzLyJLgk9qNgO9FKVIEBIQVZRmLf0Nbo7YMFRNFmxtA_Pu_iJeV)

NEKOLA Martin a Arnošt VESELÝ, eds. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007. ISBN 978-80-86429-75-5.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. 144 s. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2017. 488 s. ISBN 978-80-262-1228-7

PRŮCHA, Jan ed. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2 (váz.)

RÝDL, Karel. Historický vývoj českého vzdělávání do roku 1989. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, eds. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006. s. 7-22. ISBN 80-246-1261-5

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7

SKLENÁŘOVÁ, Nikola. Komunikační a interakční děj na standardní a alternativní škole. In ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, PODROUŽEK, Ladislav a Josef SLOWÍK (eds.). *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu*. Sborník z XXIII. konference České asociace pedagogického výzkumu. Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni. 2015, s. 147-158. Dostupné z: [http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/Sbornik\\_CAPV\\_2015.pdf](http://www.capv.cz/images/sborniky/2015/Sbornik_CAPV_2015.pdf)

STRONACH Ian a Heather PIPER. The Touching Example of Summerhill School. In: WOODS Phillip A. a Glenys J. WOODS, eds. *Alternative Education for the 21st Century*. 2009, s. 49-64. Palgrave Macmillan, New York. [https://doi.org/10.1057/9780230618367\\_4](https://doi.org/10.1057/9780230618367_4)

Summerhill School. Internetové stránky. (cit. 22. 11. 2020) Dostupné z: <http://www.summerhillschool.co.uk/>

ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008. 98 s. ISBN 978-80-7392-040-1

ŠTRYNČLOVÁ, Gabriela. *Summerhill: model antiautoritativní výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2003. ISBN 80-7194-541-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman. Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In: ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. s. 12-27. ISBN 978-80-262-0644-6

Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součástí ústavního pořádku České republiky, ve znění pozdějších předpisů.

Ústavní soud. Nález ÚS z 9. července 2019. Pl. ÚS 34/17. TZ 93/2019. Dostupné z: <https://www.usoud.cz/aktualne/ustavni-soud-zamitl-navrh-skupiny-senatoru-na-zruseni-ustanoveni-skolskeho-zakona>

VALEEV, Agzam A. a Liliya A. VALEEVA. 2014. Free Education: Pro And Contra. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014, 131, 66-69

VALEEVA, Roza A. a Ramilya Sh. KASIMOVA. Alternative Educational System Sudbury Valley as a Model for Reforming School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015, 182, 274-278.

VESELÝ, Arnošt. Institucionalizace neodpovědnosti, efektivity, nebo konformity? Reformy organizací veřejných služeb v teorii akontability. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. 2012, 48(04), 757-784.

VESELÝ, Arnošt. 2013. Vzdělávací politika: rozdílná vymezení, předpoklady a implikace. *Pedagogická orientace*, 23(3), 279-297. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-3-279>

VESELÝ, Arnošt. Vzdělávací politika jako vědní obor. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, eds. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. s. 7-21. ISBN 80-246-1260-7

VESELÝ Arnošt a Jaroslav KALOUS. Přístupy k analýze a tvorbě vzdělávací politiky. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ, eds. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha:

Karolinum, 2006. s. 23-32. ISBN 80-246-1260-7

WILSON, Marguerite Anne Fillion. Radical democratic schooling on the ground: pedagogical ideals and realities in a Sudbury school. *Ethnography and Education*, 2015, **10**(2), 121-136, DOI: 10.1080/17457823.2014.959978

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Znění účinné od 25. 8. 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>

Zákon č. 563/2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon o pedagogických pracovnících). In: *Sbírka zákonů*. 24. 9. 2004. Aktuální znění zákona k 1. 9. 2016. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

## **Teze bakalářské práce**

**Jméno studenta/studentky:** Kristina Švábová

**Název práce v češtině:** Institucionalizované svobodné vzdělávání v českém vzdělávacím systému

**Název v anglickém jazyce:** Institutionalized Free Schooling in the Czech Education System

**Akademický rok vypsání:** 2018/2019

**Jazyk práce:** česky

**Typ práce:** Bakalářská

**Ústav:** Katedra veřejné a sociální politiky

**Vedoucí:** Mgr. Magdalena Mouralová, Ph.D.

**Obor práce:** Sociologie a sociální politika

### **Projekt bakalářské práce**

#### **1. Vymezení výzkumného problému**

Svobodné vzdělávání je jednou z možných alternativ k tradičním přístupům ke vzdělávání, která se těší popularitě v mnohých zahraničních zemích. Jeho oblíbenost ale čím dál více roste i v České republice. Toto téma je v českém prostředí zkoumáno především studenty pedagogických fakult, kteří se obvykle zaměřují na náplň výuky či principy škol, které svobodné vzdělávání provozují (např. Kováčová, 2016; Procházková, 2015). Domnívám se, že by bylo přínosné zaměřit se však i na jiné aspekty tohoto fenoménu, zejména na to, jak se těmto školám daří fungovat v podmínkách českého vzdělávacího systému.

Česká republika se inovativním přístupům ke vzdělávání znovuotevřela po roce 1989, kdy došlo ke vzniku sektoru neveřejných škol a objevily se první alternativní školy, zezáчатку především waldorfské (Průcha 2004: 107). Školy praktikující svobodné vzdělávání zde proto zatím nemají dlouhou tradici, na rozdíl od některých zahraničních zemí. Například britská škola Summerhill, která je dodnes v provozu, byla A. S. Neillem založena již v roce 1921 (Štrýnclová 2003: 36-37). Mezi její zásady patří zejména svoboda, hra, štěstí, sebeřízení, míchání žáků různého věku a národností či zamítání trestů (Štrýnclová 2003). V roce 1968 pak vznikla americká Sudbury Valley School, mezi jejíž hodnoty patří například hra, kreativita, nízký počet studentů, komunita, sebeřízení, individualita, svoboda a volnost (Valeeva, Kasimova 2015).



Tyto školy své principy úspěšně praktikují již mnoho let a jsou tak inspirací pro další podobné školy, včetně těch českých.

Důvody ke vzniku takovýchto škol jsou různé. Obecně řečeno alternativní školy vznikají jako reakce na standardní školy ve snaze začít nanovo a napravit jejich slabiny (Skalková 2007: 81). Za těmito snahami stojí zejména rodiče a učitelé, a tudíž přicházejí převážně zdola (Průcha 2004: 48). Cílem těchto aktérů je vytvořit takovou školu, která by odpovídala jejich představě o správném vzdělávání dětí. V tomto případě se tedy jedná o školu, která by plně praktikovala principy svobodného vzdělávání, s nimiž daní aktéři souzní. Zároveň je však povinností aktérů respektovat podmínky právního systému a využívat tedy pouze legálních možností. Právní systémy různých zemí se od sebe liší, a tedy i alternativní školy musejí dodržovat jiná pravidla, využívat jiných možností a překonávat odlišné překážky. Tato práce bude zkoumat, jak vyhovující jsou tyto podmínky pro svobodné školy v České republice.

## **2. Cíle práce**

V této bakalářské práci bych chtěla prozkoumat, jak je institucionalizované svobodné vzdělávání slučitelné s českým právním systémem a v jakých ohledech jsou z pohledu zakladatelů těchto škol podmínky omezující či nedostačující. Práce má dva cíle. Tím prvním je zmapovat, jak se daří těmto školám v České republice realizovat svobodné vzdělávání. Tím druhým je pochopit, jak aktéři z daných škol vnímají nutnost skloubit své hodnoty s českým vzdělávacím systémem.

## **C. Výzkumné otázky**

- a) Jak se promítají hodnoty svobodného demokratického vzdělávání do veřejněpolitických dokumentů vybraných škol?
- b) Jaké principy svobodného demokratického vzdělávání nejsou ve veřejněpolitických dokumentech vybraných škol reflektovány?
- c) Jaké principy svobodného demokratického vzdělávání není možné sloučit s nastavením tohoto vzdělávacího systému?
- d) V jakých oblastech dochází podle těchto aktérů k největším rozporům mezi jejich hodnotami a požadavky ze strany ministerstva školství?
- e) Jak vnímají tito aktéři nutnost přizpůsobit se současným požadavkům?

## **D. Základní teoretická východiska**

Nejprve je důležité vymezit základní pojmy a koncepty. Klíčovými pojmy jsou různé typy škol a vzdělávání (alternativní, svobodné, tradiční). S demokratickým svobodným vzděláváním souvisí jednak modelové organizace, jako je Summerhill School či Sudbury, a dále pak již zmíněné hodnoty jako například svoboda, demokracie, hra, autonomie či sebeřízení. Důležitou roli pro fungování tohoto typu škol hrají všichni zúčastnění aktéři, jako jsou žáci, rodiče, učitelé, ale i zástupci státu, jako například úředníci a politici (Kalous 2006: 34). Zájmy a vliv jednotlivých aktérů se liší. Vedle zainteresovaných aktérů bude třeba popsat i právní dokumentaci, která chod škol ovlivňuje. Jedná se zejména o školskou legislativu včetně vyhlášek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, ale také o studijní plány, inspekční zprávy či školní řád (Pelikán 1998: 151).

Svobodné školy a jejich zaměstnanci nesou zodpovědnost vůči ostatním aktérům, která spočívá v tom, že se snaží naplňovat jejich očekávání. Tomuto vztahu se říká akontabilita. (Průcha 2017: 360; Veselý 2012) Teorie akontability představuje základní teoretické východisko této práce. Svobodné školy se zodpovídají v první řadě státu reprezentovanému zejména Českou školní inspekcí, která pravidelně kontroluje, jak jsou požadavky státu školou naplňovány. Dalším aktérem, vůči kterému jsou školy zodpovědné, jsou rodiče žáků, kteří své děti na školu dávají a finančně ji podporují, zároveň však v případě nespokojenosti mohou dítě ze školy odebrat či dokonce na školu podat stížnost a zajistit jí negativní publicitu. Školy se také zodpovídají vlastnímu svědomí a samotným dětem. Svobodné vzdělávání vyzdvihuje autonomii, svobodu a rovnocennost dětí, akontabilita vůči dětem je tudíž pro školy, které se k této tradici hlásí, zásadní. Popsání fungování škol skrze teorii akontability mi pomůže přiblížit, jaké požadavky jsou na školy kladeny ze strany dalších aktérů, jak se jim je daří naplňovat, a případně, jaké jsou důsledky jejich nenaplnění.

## **E. Předběžný výzkumný plán**

Bude se jednat o kvalitativní výzkum vedený induktivním postupem, neboť je cílem prozkoumat zeširoka novou oblast. Výzkumným designem bude případová studie, která mi pomůže do hloubky poznat jeden nebo více případů (Hendl 2016: 102). Využívat budu dvou typů dat. Chtěla bych vycházet zejména z veřejněpolitických dokumentů zvolené svobodné školy, v nichž jsou popsány její hodnoty i způsob jejich realizace. Dalším zdrojem dat budou rozhovory s aktéry z dané školy. Cílem rozhovorů

bude zjistit, jak se realizace daří v praxi, neboť informace z veřejněpolitických dokumentů mohou být neúplné. Dále se budu zajímat o to, zda a jak český právní systém školy podle aktérů limituje a zda to vnímají jako problém. V případě zjištěných omezení budu zjišťovat také způsob, jakým se s těmito překážkami vyrovnávají. Získaná data budou kvalitativní, nelze tedy očekávat vysokou zobecnitelnost, nicméně se domnívám, že v tomto případě je důležitější zkoumat tento fenomén pružnějším způsobem, díky kterému budu moci v průběhu výzkumu reflektovat nově zjištěné skutečnosti.

## F. Seznam odborné literatury a zdrojů empirických dat

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9

KALOUS, Jaroslav. Aktéři vzdělávací politiky. In: KALOUS, Jaroslav a Arnošt, VESELÝ, ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 33-45. ISBN 80-246-1260-7

KOVÁČOVÁ, Kateřina. *Svobodné vzdělávání a demokracie ve výchově jako novodobá alternativní vzdělávací cesta*. Brno, 2016. Diplomová práce. Masarykova Univerzita v Brně. Fakulta sportovních studií. Vedoucí práce Marcela JANÍKOVÁ

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. *Svobodná výchova v Sudbury Valley School*. Praha, 2015. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jan VODA.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. 144 s. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2017. 488 s. ISBN 978-80-262-1228-7

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7

ŠTRYNČLOVÁ, Gabriela. *Summerhill: model antiautoritativní výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2003. ISBN 80-7194-541-2.

VALEEVA, Roza A. a Ramilya Sh. KASIMOVA. Alternative Educational System Sudbury Valley as a Model for Reforming School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015, 182, 274-278.

VESELÝ, Arnošt. Institucionalizace neodpovědnosti, efektivity, nebo konformity? Reformy organizací veřejných služeb v teorii akontability. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. 2012, 48(04), 757-784.

## **H. Jména a podpisy studenta a vedoucího práce**

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Osnova rozhovorů s pedagogickými pracovníky ze svobodných škol

Příloha č. 3: Osnova rozhovoru s odborníkem na alternativní pedagogiku

Příloha č. 4: Osnova rozhovoru s inspektorkou z České školní inspekce

Příloha č. 5: Ukázka kódování

## **Příloha č. 1 Informovaný souhlas**

### **Informovaný souhlas s rozhovorem**

Byl/a jste požádán/a o rozhovor v rámci sběru dat pro bakalářskou práci Kristiny Švábové, studentky oboru Sociologie a sociální politika na FSV UK. Účelem práce je prozkoumat fenomén svobodných škol v českém vzdělávacím systému.

S Vaším svolením bude tento rozhovor nahráván. Nahraný rozhovor bude přepsán a použit pro analýzu, ale jako celek nebude v žádné podobě zveřejněn. Účast na rozhovoru můžete kdykoliv přerušit. Použité citace nebudou obsahovat Vaše jméno ani název školy.

Prosím o Váš souhlas s provedením rozhovoru.

Podpis: .....

Dne: .....

## **Příloha č. 2: Osnova rozhovorů s pedagogickými pracovníky ze svobodných škol**

Přikládám zde hrubou verzi osnovy, která se však s každým respondentem měnila na základě informací zjištěných probíhající analýzou rozhovorů a dokumentů, ale i na základě role, jakou respondent zastává v dané škole.

### Úvod

- *představení sebe, výzkumu a průběhu rozhovoru, žádost o svolení s nahráváním*

### Warm-up

- Povězte mi, prosím, jak jste se dostal/a k tomu, že pracujete ve svobodné škole?

### Okruh 1: Koncepce školy

- Lze [Modrou/Zelenou školu] označit za svobodnou školu? Čím se to vyznačuje?
- Liší se Vaše škola od jiných svobodných škol?
- Jaké školy Vám jsou inspirací?
- Vyvíjí se koncepce školy nebo je daná a neměnná?
- Jak se hodnoty školy projevují v praxi?

### Okruh 2: Český vzdělávací systém

- V ČR již delší dobu existují různé alternativní školy, jako je Montessori nebo Waldorf. Dá se říct, že vám „vyšlapaly cestu“? Jsou nějaké aspekty, v nichž jim současný vzdělávací systém vyhovuje a vám již ne? Jaké?
- Překvapily vás, pozitivně či negativně, nějaké požadavky nebo naopak vstřícné kroky ze strany státu?
- Jak se vám daří fungovat v tomto systému? Museli jste nebo musíte dělat nějaké ústupky? Co je pro vás nejtěžší? Jak tyto konflikty zájmů řešíte? Lze to vztáhnout na svobodné školy v ČR obecně? Jak moc je pro svobodné školy obtížné zde fungovat?
- Jaká je vaše zkušenost s Českou školní inspekcí? Jak jste vnímali jejich způsob kontroly školy?
- Jsou podle Vás požadavky státu na (alternativní) školy patřičné a pochopitelné? Jak vnímáte český vzdělávací systém?

### Okruh 3: Vývoj do budoucna

- Co byste si přál/a, aby se změnilo? Co by vám pomohlo?

- Jaké pozitivní kroky jsou podle Vás ze strany státu v blízké budoucnosti reálné?
- Vzniká čím dál více svobodných škol. Je zde vysoká poptávka ze strany rodičů? Myslíte si, že tato popularita bude i nadále stoupat? Roste podpora hodnot svobodných škol ve společnosti? Snaží se příznivci svobodného vzdělávání vyvíjet vliv na politiky, aby dosáhli zlepšení situace? Jaký a jak?

#### Cooling-off

- Vnímáte požadavky státu jako problém?
- Můžete prosím zrekapitulovat, jaké jsou podle vás nejproblematičtější aspekty fungování v ČR jako svobodná škola?

#### Závěr

- Je něco jiného, co je podle Vás důležité, ale nezmínili jsme to v rozhovoru?
- *poděkování, rozloučení*



### **Příloha č. 3 Osnova rozhovoru s odborníkem na alternativní pedagogiku**

- Kdo žádá o přítomnost odborníka? Z jakého důvodu?
- V čem spočívá tato funkce?
- Účastníte se celé inspekční činnosti?
- Jaké činnosti máte na starosti?
- Jaké školy mohou o tuto možnost zažádat?
- Co je chápáno jako „alternativní škola“?
- Rozlišuje se mezi různými alternativami?
- Jak moc je tato praxe rozšířená?

## **Příloha č. 4 Osnova rozhovoru s inspektorkou z České školní inspekce**

### **1) Inspekční činnost v nově vznikajících školách**

- Jaké problémy či nedostatky se při inspekční činnosti v nových školách objevují nejčastěji?
- Jak často dochází k provedení inspekční činnosti na základě vlastní žádosti školy? Za jakých okolností je tento postup ze strany školy vhodný? Liší se průběh inspekční činnosti, zažádá-li o ni sama škola?

### **2) Inspekční činnost v alternativních školách**

- Liší se průběh inspekční činnosti v alternativních a standardních školách?
- Jaké problematické aspekty se opakovaně objevují u alternativních škol?
- Daří se alternativním školám naplnit požadavky státu tak, aby dosáhly na zvýšený normativ? Jaké nedostatky, jichž se alternativní školy často dopouštějí, mívají na závěrečný negativní verdikt největší vliv?

### **3) Inspekční činnost v \* škole**

- Znalá jste Vy nebo Vaši kolegové koncept svobodné školy před návštěvou \* školy?
- Lišila se Vaše zkušenost s \* od dalších alternativních škol? Vybočují některé slabé či silné stránky školy (*např. nedostačující systém hodnocení, nediferencovaná vzdělávací nabídka apod.*) z Vaší zkušenosti s alternativními i standardními školami?
- Jedné z inspekčních činností se jako přizvaná osoba zúčastnil odborník na alternativní pedagogiku. Je toto častá praxe? Jakou roli má takovýto odborník?

## Příloha č. 5 Ukázka kódování

Přepis rozhovoru	Kódy	Kategorie
<p>A ty říkáš, že vy se snažíte přizpůsobit tomu systému v podstatě nebo fungovat pod tím systémem?</p> <p>Prizpůsobovat ne. My tu fungujeme, když je tu konflikt mezi dvěma dětmi nebo dvěma dospělými nebo dospělým a dítětem, tak my fungujeme na tom, že my netrestáme toho provinilce, nehledáme, kdo je viník, my se snažíme mediovat, to znamená, že zjišťujeme potřeby jedné i druhé strany a věříme tomu, že ty potřeby máme všichni lidé stejné, jo, potřeba lásky, potřeba bla bla bla, že to je prostě to, kde se dokážeme střetnout všechny strany. A takto stejně se snažíme přistupovat i k tomu systému a k té inspekci, že prostě stát má nějaké potřeby, nějaké svoje potřeby bychom to nazvali, my máme svoje a v podstatě jde o to najít to, kde se konečně střetneme. A ono to může vypadat, že ty chceš toto, já chci toto, ale když pátráme po těch nejhlubších potřebách, přes ty pocity a přes ty potřeby, když jdeme do těch základních věcí, tak zjistíme, že nám jde o to stejné. A že to umíme naplnit, že se dokážeme v tom shodnout, jen to je třeba odkomunikovat a najít, že co to tam je. Já nevím, pokud má tam inspektorka strach, že naše děti odejdou odtud hloupě, no tak se snažíme dát jí nějaké ujištění, kde se to střetne, aby nemusela ten strach tam mít. Jo, že nám tam dá tu fajfku a hned my tu budeme produkovat naprosté analfabety. Takže podle mě to ani není, že se snažíme vyhovět systému, ale že se snažíme hledat ten průnik, který vždycky lidé mají, jo, ty základní věci chceme stejné. Chceme dobro pro ty děti, chceme, aby byly připravené do života, to chce i inspekce a já pevně věřím, že nějaký inspektor nechce dusit malé děti, aby trpěly, jo, že tak to není. Takže, takže asi ten průnik hledáme spíš.</p> <p><b>Spíš se tedy snažíte hledat konsenzus?</b></p> <p>No, jednoduše, my se snažíme o tu možnost volby, že pokud někdo vnímá klasický systém nebo nějaký Montessori systém, cokoliv jako to správné pro svoje dítě, aby měl tu možnost to dělat a být v té klasické škole, anebo být v té, kde tomu důvěřuje a kde se cítí dobře. A stejně tak tady, někteří rodiče, kteří přichází zvenku, že sem chtějí dát dítě, tak my s nimi nejprve máme rozhovor a zjišťujeme a když zjistíme, že ten rodič vlastně vůbec nebude v pohodě s tím, že to dítě bude ve třetí třídě a stále nebude umět malou násobilku a stráví celý týden za počítačem, tak my tomu rodiči ani nedoporučíme, aby k nám dával to dítě anebo mu doporučíme Montessori školu anebo nějakou takovou, protože on nechce být úplně v tom systému, pravděpodobně, jinak by tu nebyl, ale už to jakoby umíme zhruba odhadnout, komu vyhovuje nějaký systém a nepokládáme to za horší, není to špatně, každý má prostě nějaké svoje potřeby, strachy, zvyky, požadavky a stejně tak, když si někdo vybere hamburger a někdo si vybere salát, tak je to špatně? Já nevím, jak můžu posoudit, že co je horší pro něj,</p>	<p>optimistický přístup (není to přizpůsobování)</p> <p>řešení konfliktů – mediace</p> <p>optimistický přístup (přístup k inspekci – respekt)</p> <p>optimistický přístup (přístup k inspekci – konsenzus)</p> <p>nedůvěřivý přístup inspekce přístup k inspekci – vyjít vstříc, dát ujištění (respekt)</p> <p>nepochopení inspekci</p> <p>optimistický přístup (přístup k inspekci – konsenzus)</p> <p>možnost volby – umožnění alternativ</p> <p>rozhovor s rodiči</p> <p>nepochopení rodiči</p> <p>odrazování rodičů (nedoporučení školy na základě rozhovoru)</p>	<p>vnímání státu</p> <p>hodnoty</p> <p>vnímání státu</p> <p>vnímání státu</p> <p>rozpory</p> <p>řešení</p> <p>rozpor</p> <p>vnímání státu</p> <p>budoucnost</p> <p>řešení</p> <p>rozpor</p> <p>řešení</p>

možná pro něj zrovna ten hamburger v té chvíli je to nejlepší, co potřebuje a někdo zase ten salát.		
---	--	--