

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Uplatnění principů skautské výchovné metody v alternativní základní škole
Applying the Principles of the Scout Educational Method in an Alternative

Primary School

Lucie Filipová

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Marádová, CSc.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Uplatnění principů skautské výchovné metody v alternativní základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 13. 4. 2022

Ráda bych zde poděkovala své vedoucí bakalářské práce PaedDr. Evě Marádové, CSc., za cenné rady, věcné připomínky, vstřícnost a trpělivost, kterou mi v průběhu zpracování práce věnovala.

ABSTRAKT

Bakalářská práce řeší otázku využití skautské výchovné metody v prostředí alternativních základních škol. Zvláště se pak zaměřuje na prostředí lesních škol, které jsou svým konceptem ke skautingu velmi blízké. Cílem práce je popsat, do jaké míry je v těchto školách možné realizovat vzdělávání žáků postavené na principech skautské výchovné metody. Práce představuje, které části skautské výchovné metody školy již využívají, odhaluje části, které školy zatím plně nevyužívají, ale za určitých podmínek by to bylo možné a zaměřuje se i na možné uplatnění skautské výchovné metody pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V teoretické části bakalářská práce přináší informace o alternativní pedagogice se zaměřením na přírodní pedagogiku, skauting v České republice a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí lesní školy. V empirické části se bakalářská práce věnuje třem případovým studiím, ve kterých se zaměřuje na tři alternativní školy v České republice. Skrze hloubkové rozhovory s respondenty z řad vedení těchto škol a jejich následnou analýzu práce popisuje, jak je skautská výchovná metoda uplatněná ve třech vybraných školách a představuje konkrétní možnosti pro její zapojení do výuky. V další části práce představuje kontext využití skautské výchovné metody u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

KLÍČOVÁ SLOVA

Skautská výchovná metoda, alternativní škola, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, lesní škola

ABSTRACT

The bachelor thesis discusses the question of the use of the Scout educational method in the context of alternative primary schools. In particular, it focuses on the context of forest schools, which are very close to Scouting in their concept. The aim of the thesis is to describe to what extent it is possible to implement education of students based on the principles of the Scout educational method in these schools. The thesis presents which parts of the Scouting educational method are already used by schools, reveals the parts that are not yet fully used by schools, but under certain conditions it would be possible, and focuses on the possible application of the Scouting educational method for students with special educational needs. In the theoretical part, the bachelor thesis provides information about alternative pedagogy with a focus on nature pedagogy, scouting in the Czech Republic and students with special educational needs in a forest school context. In the empirical part, the bachelor thesis focuses on three case studies in which it focuses on three alternative schools in the Czech Republic. Through in-depth interviews with respondents from the management of these schools and their subsequent analysis, the thesis describes how the Scouting educational method is applied in the three chosen schools and presents concrete possibilities for its integration into the curriculum. The next part of the thesis presents the context of the use of the Scouting educational method with students with special educational needs.

KEYWORDS

Scout educational method, alternative school, student with special educational needs, forest school

Obsah

Úvod.....	8
1 Lesní školy jako jedna z možností alternativních škol.....	10
1.1 Časté alternativní směry škol a jejich charakteristiky.....	10
1.2 Lesní školy	13
1.2.1 Obecně teoretický koncept lesní školy	14
1.2.2 Historický vývoj lesních mateřských a základních škol v České republice	17
1.2.3 Aktuální situace lesních mateřských a základních škol v České republice	21
1.2.4 Individuální vzdělávání.....	24
1.2.5 Shrnutí.....	25
2 Skauting v České republice	27
2.1 Vývoj skautingu a jeho vztah k pedagogice v historii	27
2.2 Způsob skautské výchovy	29
2.3 Skautský odbor Skauting pro všechny	35
3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávacím prostředí lesní školy	37
3.1 Příležitosti vzdělávacího prostředí lesní školy	37
3.2 Vhodnost prostředí lesní školy s ohledem na speciální vzdělávací potřeby různého charakteru.....	38
4 Empirická část	39
4.1 Cíle práce.....	39
4.1.1 Dílčí cíle.....	39
4.1.2 Výzkumné otázky	39
4.2 Metodologie práce.....	39
4.2.1 Výzkumné metody	39
4.2.2 Projevy skautské výchovné metody.....	41
4.2.3 Otázky a kritéria rozhovorů	44
4.2.4 Etické aspekty bakalářské práce	45
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	45
4.3.1 Škola 1	46
4.3.2 Škola 2	47
4.3.3 Škola 3	47
4.4 Vlastní šetření.....	48
4.4.1 Skauting ve škole	48

4.4.2	Učení se zkušeností.....	49
4.4.3	Družinový systém	51
4.4.4	Slib a zákon.....	55
4.4.5	Symbolický rámec	57
4.4.6	Příroda.....	58
4.4.7	Program osobního růstu	60
4.4.8	Zapojení do společnosti	63
4.4.9	Dospělý průvodce	66
4.4.10	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	68
4.5	Interpretace.....	71
4.6	Diskuse výsledků vzhledem k výzkumným otázkám	75
	Závěr	78
	Použité informační zdroje:.....	80
	Seznam příloh:	85

Úvod

Bakalářská práce otvírá téma vztahu mezi formálním vzděláváním ve školách a neformálním vzděláváním způsobem, jakým ho praktikují ve své organizaci skauti.

V současné době s tím, jak se mění společnost, jde ruku v ruce velký tlak na proměnu a modernizaci vzdělávání. Dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále jen Strategie) mimo jiné zmiňuje potřebu inovace obsahu i způsobu vzdělávání tak, aby žáci byli schopní a připravení reagovat na výzvy současné doby a především budoucnosti. Namísto memorování znalostí Strategie upozorňuje na potřebu zaměřením se na praktické aplikování dovedností a vyzdvihuje dovednost spolupráce, potřebnost kompetence k hledání řešení a další kompetence. (Fryč, 2020, s. 17) Na mnohé z těchto výzev už v praxi reagují organizace, které se zaměřují na neformální vzdělávání dětí a mládeže. Strategie zmiňuje, že: *„Tito aktéři přinášejí do vzdělávání to, co je v dnešní době velmi potřebné a žádané a často v oblasti formálního vzdělávání chybí. Je to mj. výchova prožitkem (zážitková pedagogika), výchova k zodpovědnosti za sebe i za druhé, výchova formou přímého kontaktu dětí a mladých lidí s přírodou, výchova k dobrovolnictví, vedení k participaci apod.“* (Fryč, 2020, s. 39) Dále Strategie hovoří také o benefitech, které může přinést provázání neformálního a formálního vzdělávání.

Jednou z významných neziskových organizací, která je zaměřena na výchovu a neformální vzdělávání dětí a mládeže, je Junák – český skaut z. s. Tato organizace už má v České republice přes 68 000 členů a více než stoletou tradici. Svým programem a promyšlenou výchovnou metodou velmi dobře koresponduje se záměry, jaké jsou žádané ve formálním vzdělávání.

Bakalářská práce si klade za cíl popsat, do jaké míry je možné realizovat vzdělávání žáků postavené na principech skautské výchovné metody, tedy takovým způsobem, jakým vzdělávají a vychovávají své členy vedoucí ve skautské organizaci Junák – český skaut z. s. Ověřuje tak, zda a jakým způsobem mohou být principy a metody neformálního vzdělávání ve skautingu promítnuty do formálního vzdělávání a identifikuje případné konkrétní možnosti, jak tuto ucelenou metodu aplikovat do výuky v alternativních základních školách.

Protože je skautská organizace otevřena i dětem s různými formami znevýhodnění a jednotlivé oddíly v praxi často využívají skautskou výchovnou metodu i se členy se speciálními vzdělávacími potřebami, klade si práce za cíl také popsat, zda je vhodné využití skautské výchovné metody ve školách i v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro naplnění cíle jsou v bakalářské práci stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Které části skautské výchovné metody již nyní základní školy využívají a v jaké podobě?
2. Jsou některé části skautské výchovné metody, které školy zatím nevyžívají, ale za určitých podmínek by to bylo možné?
3. Je využití skautské výchovné metody ve škole uplatnitelné i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a v jakém kontextu?

Aby bylo možné zodpovědět otázky, bakalářská práce nejprve na základě literatury představí koncept lesní základní školy, která má z různých alternativ základního vzdělávání ke skautingu nejbližší a následně představí skautskou organizaci a její vztah ke vzdělávání v minulosti a současnosti. Další kapitola přiblíží téma žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávacím prostředí lesní základní školy.

Druhá část práce je empirická, s využitím designu případových studií třech různých alternativních základních škol, které určitým způsobem korespondují s principy skautské výchovné metody. Skrze případové studie práce zkoumá, do jaké míry tyto školy naplňují principy skautské výchovné metody. Sběr dat je realizován polostrukturovanými rozhovory s respondenty z řad vedení škol. Tyto rozhovory jsou dále analyzovány a následně jsou představeny závěry a výsledky šetření.

1 Lesní školy jako jedna z možností alternativních škol

1.1 Časté alternativní směry škol a jejich charakteristiky

Pojem alternativní pochází z latinského slova alter, což znamená jiný, či ten druhý. (Kolář, 2012, s. 29) Předpokládá tedy volbu jedné ze dvou (nebo více) možností. Ve vztahu ke školám tedy naznačuje možnost výběru z více možností forem nebo metod vzdělávání.

Obecný termín alternativní škola pokrývá všechny druhy škol, ať už se jedná o soukromé, státní nebo veřejné, které se nějakým způsobem odlišují od hlavního proudu standardních (běžných) škol. Odlišnost můžeme nalézt ve specifickém obsahu vzdělávání, organizaci metod a forem výuky nebo ve způsobu hodnocení výsledků žáků. (Průcha, 2009, s.16)

I když je každá z alternativ v mnohém odlišná od těch ostatních, můžeme u alternativních směrů vzdělávání nalézat mnoho shodných nebo často se opakujících znaků. Mezi ty nejčastější můžeme řadit například přátelský vztah mezi učitelem a žákem, snahu podporovat motivaci a respektovat originalitu a jedinečnost jednotlivých dětí, spolupráci s rodinou žáka, odpovědnost a spolurozhodování dětí ve svém vzdělávání, propojování předmětů, učení v souvislostech a důraz na využitelnost poznatků v praxi, slovní hodnocení a průběžnou zpětnou vazbu, prostředí uzpůsobené dětem a jejich potřebám, podporu a rozvoj spolupráce a komunikace a mnohé další. (Průcha, 2012, s.39) Ve školách s alternativním vzděláváním také přestává být tak výrazná hranice mezi žákem, pedagogem a rodičem. Často se rodiče nějakým způsobem podílejí na chodu školy, žáci se učí praxí, a tedy nejen ve škole, ale i všude jinde a učitelé jsou si vědomi, že se ve škole učí nejen žáci, ale s nimi zároveň i učitelé. V alternativních školách se obvykle nevyskytují také další prvky, které známe z běžných škol. Většinou v nich nezvoní a někdy není ani zcela jasné, kdy je přestávka a kdy hodina. Žáci nedostávají domácí úkoly, v hodinách je povoleno spolupracovat a namísto zákazu opisování je zde naopak vítaná vzájemná inspirace. (Kramperová, 2018, s. 14)

Mezi alternativní způsoby vzdělávání se v současnosti řadí velké množství nejrůznějších směrů a pedagogických metod, jejich kombinací nebo modifikací. V České republice se můžeme často setkat například se školami typu Montessori, Waldorfskými školami, nebo se školami s prvky svobodných demokratických škol typu Summerhill.

Waldorfská škola

Základem je koncepce zvaná antroposofie neboli filozoficko-pedagogická soustava o výchově člověka, kterou vytvořil rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner. Steinerova vzdělávací

filozofie nabádala učitele, aby se zaměřili na fyzické, emocionální i duchovní potřeby každého žáka. (Knight, 2016, s. 110)

Výchova a vzdělávání ve waldorfské škole mají být plně uzpůsobeny tomu, aby podněcovaly a rozvíjely vlastní aktivitu žáka a jeho touhu po poznávání. Tomu je ve waldorfských školách přizpůsobena i organizace výuky – časově je rozdělena do určitých bloků (tzv. epoch), během kterých se žáci soustavně věnují týmž předmětům. Kromě teoretických předmětů je pak kladen důraz na estetickovýchovné a pracovní předměty nebo na cizí jazyky. Snahou je rozvíjet osobnost každého žáka v její celistvosti, všestranně. Žáci ve waldorfských školách nejsou hodnoceni známkami, ale slovním hodnocením, které zahrnuje i doporučení pro další rozvoj. Učitelé zde plánují výuku společně s žáky, podporují v žácích spolupráci a omezují soutěživost. (Průcha, 2012, s. 46-48)

Stainerovy zájmy se dotýkaly mnoha různých aspektů života, od umění až po vytváření podpůrného prostředí pro osoby se zdravotním znevýhodněním. Kladl důraz mimo jiné na tvořivost a svobodně zvolené aktivity v přírodě, které mohou nabízet propojení waldorfské pedagogiky se současnými lesními školami. Společné hodnoty obou těchto směrů ilustruje také důraz na neuspěchané a tvůrčí prostředí, holistický přístup založený na zájmech žáků či používání příběhů a písní k výuce. (Knight, 2016, s. 110)

Montessori

Tento typ alternativní školy je pojmenován podle jeho zakladatelky, Marie Montessori, italské lékařky, pedagožky a bojovnice za práva žen a dětí. Marie Montessori vycházela ze svých zkušeností s dětmi s mentálním postižením, pro které vytvořila originální edukační prostředí, založené na výrazném pedocentrismu a na důvěře ve spontánní seberozvoj dítěte. Ve školách typu Montessori je předem připravené prostředí a pomůcky tak, aby umožňovaly individualizaci vzdělávání. V samotném procesu učení pak vychovatel ustupuje do pozadí a rozhodující je tvořivost samotného žáka. Vychovatel pak žákům pouze pomáhá k tomu, aby činnost dokázali sami. Dalším charakteristickým znakem je sloučení žáků různého věku do jedné třídy tak, aby si mohli vzájemně pomáhat a navzájem se učit. Často se v těchto školách využívá projektového vyučování. (Průcha, 2012, s. 50-52)

Marie Montessori také podporovala využívání přírodních materiálů během učebního procesu žáků. (Knight, 2016, s. 5)

Intuitivní pedagogika

Intuitivní pedagogika, jako pedagogický směr, se zrodila ve Švédsku. Je v ní kladen velký důraz na osobnost učitele, jako dětského průvodce a vzor. Není ve škole proto, aby učil žáky, ale aby se společně s žáky učil. Musí velmi dobře znát sám sebe, své silné a slabé stránky a činnosti, které ho naplňují a může je tedy skrze své zapálení pro danou oblast snadno předávat žákům. Intuitivní pedagogika se pak vyznačuje tím, že pedagog hodiny neplánuje, ale vychází z aktuální situace. Nabízí žákům aktivity a hry, intuitivně díky svým znalostem a zkušenostem vycítí, kdy je potřeba zasáhnout a kdy zařadit jakou činnost, hru či aktivitu a kdy je naopak dobré nechat žáky volně si hrát, zkoumat a objevovat. (Kramperová, 2018, s. 242) Velký význam je také přikládán snahám o pochopení dětského vnímání světa, jehož součástí jsou přirozeně hry. Ty z dětské perspektivy nikdy nejsou nesmyslné a učitel by jim měl přikládat patřičný význam a ponechat jim dostatečný prostor. Naopak, i učitel by měl být schopen a ochoten si hrát. (Pedroli, 2019, s. 26)

Svobodná demokratická škola

Školy, které se označují jako svobodné a demokratické staví svůj koncept na tom, že jejich žáci mají velkou míru svobody v tom, jakým způsobem ve škole stráví svůj čas a jakým způsobem, případně co, se budou učit. Demokratické jsou hlavně z toho důvodu, že o pravidlech školy a jejím fungování spolurozhodují kromě učitelů také žáci samotní, a to na různých obdobách společného shromáždění nebo školních parlamentů. Cílem tedy není o demokracii žáky učit, ale demokraticky ve škole společně žít. Ve svobodných demokratických školách učitelé věří tomu, že žáci jsou přirozeně schopní učit se sami a kontrola a nevyžádané zasahování do jejich vzdělávacího procesu učitelem může být spíše kontraproduktivní. Žáci tak mnohdy rozhodují nejen co a jak se učit, ale i zda vůbec se chtějí učit. Charakteristickým rysem jsou také věkově smíšené ročníky. První školou tohoto směru byla škola Summerhill, která vznikla ve Velké Británii v roce 1921, později vznikla její americká obdoba Sudbury Valley, která už má dnes desítky poboček i na jiných kontinentech. (Gray, 2016, s. 38-40)

Přírodní pedagogika

Přestože je možné v České republice najít mnoho lesních mateřských škol i několik lesních základních škol, pojem lesní pedagogika se v našem prostředí používá v odlišném významu, než je způsob výuky v lesních školách. Znamená vyučování o lese, skrze programy připravovanými lesníky a myslivci. (Kapucínová, 2010, s. 12)

Namísto pojmu lesní pedagogika tak u nás lépe zakotvil pojem přírodní pedagogika. Tu bychom mohli zahrnout mezi další alternativní pedagogické přístupy, které zatím nejsou

v České republice tolik rozšířené, ale pozvolna se dostávají do popředí zájmu. Nejvíce rozšířená je momentálně v Německu. U nás ji propaguje a přibližuje pedagogům Asociace lesních mateřských škol¹, která v ČR realizuje jednotlivé přednášky i ucelené kurzy pod vedením německého lektora Rudolfa Hetticha. Ten se kromě tématu přírodní pedagogiky věnuje fenoménu volné hry a působí jako poradce pro design přírodních herních prostor. (Passerin, 2020, s. 3)

Přírodní pedagogika je zaměřena na vhodné přírodní prostředí, respektující přístup pedagoga (průvodce) a vzdělávací proces, který vychází z přirozenosti a volné i organizované hry. V přírodní pedagogice je cílem rozvoj a vzdělání žáků tak, aby pochopili své nejbližší okolí i přírodu jako celek, se všemi jejími zákonitostmi. Podporuje přirozenou zvědavost, zručnost, fyzickou kondici a všeobecný rozvoj žáků. (Passerin, 2020, s. 5)

Přírodní pedagogika má také značně konstruktivistickou povahu a ve svém zaměření se opírá mimo jiné o poznatky dvou teoretiků, Piageta a Vygotského. Od Piageta přírodní pedagogika přejímá myšlenky o tom, jak děti konstruují své znalosti na základě svých přímých zkušeností s okolním světem a reaguje na ně skrze hry a praktické aktivity. Od Vygotského se přírodní pedagogika inspirovala významem druhých lidí při konstruování poznatků, zejména na roli vrstevníků při společném zkoumání a spoluvytváření znalostí a na učitele v roli facilitátorů, kteří u žáků dokáží reagovat na stávající znalosti a navazovat při výuce v rámci tzv. zóny nejbližšího rozvoje. (Knight, 2016, s. 99)

Podrobněji je přírodní pedagogika představena v následující kapitole, která se zabývá lesními školami.

1.2 Lesní školy

Koncept lesní školy se šíří po celém světě. Lesní základní školy, lesní mateřské školy i soukromá zařízení a sdružení vznikají v Evropě, Asii, Kanadě nebo Austrálii. (Knight, 2016, s. 1) Lesní škola nemusí být tou nejvhodnější volbou pro všechny žáky, ale nabízí výhody, které mohou být dostupné všem, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V zahraniční literatuře hovoří autoři o „Forest school“, v českém překladu tedy „lesní škola“, což i u nás souhlasí s významem tohoto názvu. Zároveň je ale koncept Forest school v cizojazyčném prostředí vnímán jako určitý směr pedagogiky, který je v České republice spíše nazýván přírodní pedagogikou, případně venkovní pedagogikou. (Knight, 2016, s. 4) To

¹ <https://www.lesnims.cz/vzdelavani/prirodni-pedagogika-zakladni-kurz.html> [cit. 06.03.2022]

zejména z důvodu, který už byl zmíněn výše, tedy že lesní pedagogika už má u nás odlišný význam, a to vzdělávání dětí skrze lesnické organizace a jejich programy pořádané pro běžné školy. (Kapucínová, 2010, s. 12)

Základní školy, které využívají konceptu přírodní pedagogiky, (tedy lesní školy,) jsou pro tuto bakalářskou práci poměrně klíčové, protože právě tento alternativní vzdělávací směr je v mnohém velmi podobný skautskému přístupu ke vzdělávání.

Jaké by měly být charakteristiky lesní školy a současně přírodní pedagogiky je uvedeno v následující kapitole.

1.2.1 Obecně teoretický koncept lesní školy

Výchovné a vzdělávací strategie lesních základních škol a lesních mateřských škol jsou si velmi blízké. Proto, není-li řečeno jinak, jsou pro účely bakalářské práce v následující kapitole pod označením lesní školy zahrnuty jak lesní základní školy, tak lesní mateřské školy, tedy obě tyto instituce, které využívají možností přírodní pedagogiky.

Koncept lesní školy stojí z velké části na využívání reálného prostředí a přirozených situací pro učení. Využívá k tomu přírodu, jako školní učebnu i prostor pro život. Jeho vizí je propojení vybraných předmětů v jeden celek či práce v tematicky integrovaných blocích, tak, aby učení bylo zasazeno do kontextů. Využívá pro vzdělávání principů zážitkové pedagogiky, projektového vyučování, badatelsky orientovaného vyučování nebo také exkurzí tak, aby měli žáci možnost učit se na základě vlastních zkušeností a prohlubovat svůj zájem o různá témata. Podle vzdělávacího konceptu lesní školy by žáci měli mít možnost přirozeně interagovat s různými typy osobností, proto jsou důležité věkově smíšené třídy, kde je oproti běžným školám významně nižší počet žáků. Tyto školy by také měly žáky podporovat v tom, aby byli sami zodpovědní za své vzdělávání, znali jeho smysl a cíle a byli jeho aktivními spoluvůrci. (Kramperová, 2018, s. 238)

Principy lesní školy předpokládají, že v lesní mateřské škole i v lesní škole jsou všechny děti a všichni žáci vnímáni jako rovnocenné, jedinečné a hodnotné bytosti. Uvádějí také, že všichni jsou kompetentní zkoumat a objevovat. Mají právo zažít výzvu a přiměřené riziko. Mají právo volby a právo iniciovat a řídit své vlastní učení a rozvoj a zažívat pravidelné úspěchy. Také mají všichni právo rozvíjet silný a pozitivní vztah ke světu přírody a pozitivní vztahy se sebou samým i s ostatními lidmi. (Knight, 2016, s. 125)

Podobně jako mnoho dalších škol orientovaných na alternativní způsob výuky, i lesní základní školy upřednostňují využívání formativního hodnocení, které v těchto podmínkách lépe

předává žákům zpětnou vazbu než hodnocení sumativní. Díky tomu je zpětná vazba komplexnější a žáci mají jasně formulováno, na co se konkrétně zaměřit. (Starý, 2016, s. 104)

Filozofie lesní školy zdůrazňuje pro úspěšný proces učení také pedagogiku místa a času, osobnost učitele a pravidelný prostor pro hru. (Knight, 2016, s. 101)

Místo

Pro fungování lesní školy je velice důležité místo, ve kterém se lesní škola nachází či koná. Vzhledem k tomu, že se místo stává výchovným a vzdělávacím prostředím, které na žáky neustále působí, ve kterém si hrají, zkoumají a učí se, je podle filozofie lesní školy zapotřebí, aby byl výběru vhodného místa věnován dostatečný zřetel. (Kapucínová, 2010, s. 11) Díky vhodně zvolenému prostředí se pak mohou žáci pravidelně ocitat v místě, ke kterému postupně skrze programy a vlastní zážitky získají citový vztah. Jakmile získají žáci vztah k prostředí, ve kterém působí jejich lesní škola, rozvine se u nich smysl pro dané místo a začnou se o něj samovolně starat. To má vliv na angažovanost v oblasti udržitelnosti na jednoduché a místní úrovni. (Knight, 2016, s. 109)

Výhodou lesního prostředí je nezměrné množství podnětů, které nabízí. Ať už se jedná o vzrostlé stromy, na které se dá vyšplhat, potok vhodný k brodění proti proudu, nebo hmyz žijící v mechu, děti a žáci mohou všemi smysly objevovat své okolí, přirozeně se učit a získávat praktické zkušenosti. Stromy v lese navíc nabízejí rozptýlené světlo, které je pro mnohé lidi, například s poruchou autistického spektra, příjemnější a zvládnutelnější než jasnější osvětlení, jež by mohli zažívat v běžném vzdělávacím prostoru. (Knight, 2016, s. 124) I přes množství podnětů, které lesní prostředí nabízí, je to zároveň místo velice klidné a tiché. Umožňuje dětem a žákům snadněji se soustředit na probírané téma či aktivity. A nabízí také možnost pojmout frontální výuku mnohem neformálněji – jako příklad lze uvést povídání si o skloňování podstatných jmen během stavění přehradu v potoce. (Kramperová, 2018, s. 241)

Čas

V rámci tématu přírodní pedagogiky v lesních školách je důležité zmínit faktor času. Dětem a žákům se má v přírodě dopřát volnost v časovém harmonogramu, aby měli možnost sami ovlivňovat, jak svůj čas využijí a které aktivity se budou věnovat po jakou dobu. Vzdělávací aktivity nesmí být uspěchané a je kladený důraz na to, aby měli všichni možnost si aktivitu řádně prožít a lépe si tak upevnili nově nabyté zkušenosti a poznatky. Spíše, než školní rozvrh

s přesně naplánovanými hodinami tak lesní škola sleduje přirozený rytmus dne a potřeby dětí a žáků. (Knight, 2016, s. 100)

Mohlo by se zdát kontraproduktivní věnovat velké množství času volné hře nebo aktivitám, které se namísto na znalosti zaměřují na postřeh, naslouchání, vnímání detailu nebo jiné „měkké dovednosti“. Ale právě díky těmto aktivitám a divokým hrám se děti a žáci mohou dostatečně sžít s prostředím a dostatečně si vyhrát tak, aby se mohli také zklidnit a zaměřit svou pozornost na organizované (vzdělávací) aktivity. „*Není možné děti učit, rozvíjet u nich hodnoty a postoje a realizovat činnosti bez dostatečného probuzení smyslu a vnímání.*“ (Passerin, 2020, s. 3)

Hra

Hru můžeme chápat jako nejranější způsob učení. Díky elementárním prvotním hrám, nejprve se svým tělem, později s různými materiály a pomůckami se dětem tříbí schopnost představivosti, kreativity a fantazie. Ty pak tvoří základ abstraktního myšlení potřebného pro pochopení takových dovedností, jako je čtení nebo psaní. (Passerin, 2020, s. 4)

Lesní prostředí je úplně ideálním prostředím pro hru, ať už pro hru organizovanou, připravenou dospělými, nebo spontánní volnou hru dětí a žáků, kdy zkoumají různá přírodní zákoutí, staví domečky nebo zkoušejí, který předmět vhozený do kaluže bude více cákat. Učitelé v lesních školách dětské přirozené hravosti využívají a hry přirozeně a volně propojují s učením tak, že si toho děti a žáci často ani nevšimnou. (Kapucínová, 2010, s. 15)

Dětem v lesních mateřských školách by měl být dopřán delší čas pro volnou hru a zkoumání. Naopak u žáků ve vyšších ročnících lesních základních škol už je vhodné hru více strukturovat, zaměřit na konkrétní témata a sledovat konkrétní cíle. Proto je v lesních školách často využíváno principů zážitkové pedagogiky, kdy učitelé žáky provedou připravenou hrou s konkrétně zaměřeným cílem a skrze silný zážitek a následnou reflexi se žáci dozví hlubší informace o dané problematice. Mohou tak k tématu lépe zaujmout vlastní stanovisko a díky vlastnímu prožitku si snadněji zapamatovat podrobnosti, než kdyby se o stejné problematice dozvídali jen zprostředkovaně skrze knihy nebo výklad učitele. (Beneš, 2016, s. 160)

Učitelé

Vztah žáků a učitelů je v lesních školách možné udržovat na méně formální úrovni než v běžných školách. Často se učitelům říká průvodci nebo vedoucí (v angličtině leaders), což ještě více napomáhá přátelskému vztahu. (Knight, 2016, s. 105)

Podobně jako v jiných vzdělávacích směrech je i v přírodní pedagogice velmi důležitá osobnost učitelů – průvodců. V lesních školách je třeba učitelů, kteří jsou vnímaví jak k žákům, tak ke svému okolí. Průvodci potřebují často vycházet z aktuální situace a z podmínek, které v přírodě nastanou. Protože je také potřeba pohybovat se v přírodě, většinou by učitelé v lesních školách k výuce neměli potřebovat žádné speciální pomůcky, které zaberou příliš velký prostor. Měl by stačit např. nůž, šátek nebo kousek provázku. Podle konceptu lesní školy také nadměrné množství věcí s sebou v přírodě svádí učitele, aby se zabýval více těmito věcmi a méně přírodou, žáky a sám sebou. (Passerin, 2020, s. 3)

1.2.2 Historický vývoj lesních mateřských a základních škol v České republice

I když se v historii u nás i v zahraničí objevují školy, které by mohly z větší či menší míry naplňovat charakteristiky lesní základní školy, vznik lesních škol u nás můžeme nejčastěji navázat k historii lesních MŠ.

Zde je právě proto na místě kapitolu rozdělit na dvě části, protože i historii lesních škol můžeme sledovat ze dvou různých směrů. Jedním z nich jsou experimentální a alternativní školy, kterými bychom se zde mohli inspirovat a které mohou být v mnohém srovnatelné s myšlenkou lesních škol. Tomuto případu se věnuje kapitola část a), kde jsou představení dva pedagogové, kteří ukázali možnou podobu základního vzdělávání založeného na obdobných principech a hodnotách, které vidíme u vzdělávání v lesních mateřských školách základních školách dnes. Zároveň oba tito pedagogové byli aktivní skauti, což mimo jiné ilustruje provázanost filozofie vzdělávání v prostředí skautingu a lesních škol. Druhým směrem je historie lesních mateřských škol, kterou bychom mohli považovat i za historii lesních základních škol, vzhledem k tomu, že lesní školy u nás nejčastěji vznikají právě z dříve fungující lesní mateřské školy. Tato situace je blíže popsána v části b), která se zaměřuje na historii lesních mateřských škol u nás.

a) Předchůdci lesních škol

Eduard Štorch a Dětská farma

Významnou osobností, spisovatelem, archeologem, pedagogem a skautem byl Eduard Štorch. Ve svém pedagogickém působení byl Štorch velmi netradiční už ve své době, ale jeho myšlenky a principy by byly mnohdy brány jako alternativní i dnes. Již od počátku svého pedagogického působení se snažil učit v přírodě a skrze praxi. V době, kdy učil ve škole v Praze, přirovnával její budovu k věznici, protože v ní byl s žáky zavřený, neměli dvorek ani zahradu, a tak nebyla možnost ani vidět žádnou přírodu. (Kakáč, 1986, s. 82)

Rozhodl se proto, jako aktivní skaut, pro Pražské žáky najít v okolí místo, tábořiště, kam by mohli chodit, užívat si slunce a čerstvý vzduch. Ve své knize *Dětská farma* o tom píše „*Objevil jsem libeňský ostrov, krásný a skoro opuštěný, a na něm vše, čeho jsme si mohli přát: Lučiny, stromy, písek, koupání! Řekl jsem hochům: Zde zbudujeme své stánky! Problém, kterak zjednat dětem z vnitřní Prahy vhodné místo k pobytu v přírodě, byl rozřešen...*“ (Štorch, 1929, s. 29-30) Získal na ostrov nájemní smlouvu a od roku 1922 Štorch na ostrově pracoval společně s žáky. Byl svým snem o zřízení místa pro táboření a školu v přírodě, tzv. Dětské farmy, natolik okouzlen, že prodával svou archeologickou sbírku. Společně s žáky pak na Libeňském ostrově postavili několik drobných budov, připravili hřiště a celkově místo zvelebili. Konečně v roce 1926 dostal Štorch od školy povolení učit svou třídu některé dny v přírodě, na Libeňském ostrově. Zaměřil se nejen na výuku žáků, ale i na jejich tělesný a duševní rozvoj v mnoha ohledech. Pochvalné dopisy od rodičů a spokojení a zdraví žáci byli nesporným důkazem úspěchu jeho počínání. Když ale vyzíval další pedagogy, aby se k němu připojili, býval vždy odmítán. (Štorch, 1926, nestránkováno)

Štorch byl se svou Dětskou farmou velmi spokojen a další pokračování svého projektu viděl v tom, aby se v přírodě mohli učit a rozvíjet žáci z celé Prahy. Chtěl na ostrově zřídit také ozdravovnu pro děti nemocné např. tuberkulózou. Štorch proto napsal dopisem Fyzikátu hl. Města Prahy: „*Podepsaný postoupil by celou farmu pražské obci z toho důvodu, že jeho soukromé prostředky jsou již vyčerpány a jen veřejná pomoc může podnik tak potřebný a osvědčený náležitě zdokonaliti...*“ (Kakáč, 1986, s. 87) Dočkal se ale opět odmítnutí. Dále se tedy věnoval žákům ve svém volném čase sám a materiál na stavby a opravy sháněl díky darům a vlastním, téměř vyčerpaným, prostředkům. Dětskou farmu navštívil i tehdejší prezident Československé republiky T. G. Masaryk, a protože se mu projekt Dětské farmy líbil, přispěl Štorchovi 1000 Kč jako příspěvek na zakoupení loďky. Pochvalný dopis poslal také Štorchovi Svaz učitelstva, který ocenil přírodu pro děti uprostřed města. Dětskou farmu si pochvaloval i Deylův ústav pro nevidomé, jehož žáci navštěvovali koupaliště na Dětské farmě, protože zde byly bezpečné písčité břehy. Ústav Legie malých při Československém Červeném kříži také Štorchovi děkoval za možnost využívat s dětmi bezpečného koupaliště a zmínil, že na oficiální plovárny sociálně slabší děti nemají peníze, zatímco koupaliště na Libeňském ostrově je zdarma, a navíc tam nikomu nevádí 90 až 100 dětí najednou. (Štorch, 1926, nestránkováno)

Dětská farma se stávala čím dál tím více populární, vycházelo o ní mnoho článků v časopisech, dokonce o ní natáčel filmový štáb kulturní film *Z dílny lidskosti*, který se promítal v několika kinech. (Štorch, 1929, s. 80)

Pozoruhodné jsou Štorchovi pedagogické principy a jeho přístup k učení venku. Za zmínku jistě stojí, že první dny, kdy byli žáci na ostrově, je vůbec nenutil do učení, naopak. Nechal jim úplnou volnost, aby se mohli vyřádit v přírodě a plně poznat, co všechno nabízí. Teprve, když se žáci po dvou dnech her a zkoumání zklidnili, úplně bez problémů je přiměl k učení a k práci na společných prostorech ostrova. Namísto toho, aby žáci za trest „zůstali po škole“ se stávalo, že „po škole budeš muset domů“ byla výhrůžka pro rozvernější děti. (Štorch, 1926, nestránkováno)

Roku 1934 však přišel nečekaný a náhlý konec Dětské farmy – Štorch musel pozemek vyklidit pro jiné účely. (Kakáč, 1986, s. 84-96)

Za těch několik let fungování Dětské farmy, jako školy a přírodního útočiště pro děti, se ale v praxi prokázalo, že je možné propojit vzdělávání, přírodu a z velké části také skauting.

Štorch ve své knize také zmiňuje další podobné školy, které ve stejné době spontánně vznikly v Německu a Rusku. I když nebyly nijak propojené a Štorch se o nich dozvěděl náhodou, mnoho jejich pedagogických myšlenek je shodných a školy se těšily úspěchu u žáků i rodičů. (Štorch, 1929, s. 158-162)

František Tichý a Přírodní škola

Přírodní škola je jednou z nejstarších, dodnes fungujících, alternativních škol na území České republiky. Toto osmileté gymnázium bylo založeno v roce 1993 Františkem Tichým. Tichý tou dobou reagoval na potřeby chlapců ve své skautské družině. Inspiroval se mimo jiné pedagogickými velikány jako Makarenko, Korczak, Don Bosco a především skautským hnutím. (Tichý, 2017, s. 14).

Základní prvky Přírodní školy jsou kromě komunitního charakteru (škola má maximálně 90 žáků) i zapojení žáků do organizace a chodu školy, tzv. samospráva, badatelské expediční výjezdy nebo ověřování znalostí tzv. podmínkovým systémem.

Nedílnou součástí školního roku na Přírodní škole jsou expedice a výjezdy, na které škola vyjíždí několikrát za rok. Expedice jsou vždy tematicky zaměřeny a probíhají zde badatelské, výzkumné a tvůrčí projekty. Během expedice jsou žáci rozděleni do věkově smíšených skupin, jejichž společným cílem je uskutečnění výzkumného projektu a jeho následná prezentace. Žáci se výraznou měrou podílejí nejen na přípravách expedic a výjezdů ale také na jejich fungování (ve skupinách vaří, nakupují atp.). (Tichý, 2011, s. 199)

Řada aktivit se odehrává celoškolsky tak, aby byla podporována komunita. Jde například o ranní společná shromáždění či již zmíněné expedice a výjezdy. Třídy v Přírodní škole jsou rozděleny do menších skupinek (tzv. kruhů) po cca pěti žácích. Sám František Tichý tyto kruhy

přirovnává ke skautským družinám. Tento kruh si mezi sebou zvolí kapitána, který ji zastupuje ve studentské radě (tzv. kapitanátu.) (Tichý, 2011, s. 203)

Na Přírodní škole je uplatňován tzv. podmínkový systém hodnocení. Veškeré učivo a požadavky vyučujících jsou přehledně uspořádány do tzv. podmínek. Předem je studentům znám počet podmínek, které musí pro splnění předmětu splnit. (Tichý, 2011, s. 201) Výběr, které podmínky splní, je do určité míry na studentech, podobně, jako je tomu ve skautských stezkách nebo odborkách.

Škola se snaží mít i společenský přesah a aktivně se do společnosti zapojovat. Jde například o spolupráci s dětským domovem, pořádání kurzů a workshopů, lektorská činnost, výuka první pomoci na dalších školách, výzkumné aktivity v regionech nebo organizace kulturních akcí. Jak již bylo zmíněno, důležitým prvkem při organizaci těchto akcí jsou hlavně studenti Přírodní školy, kteří za mnohé organizační věci přebírají zodpovědnost. Škola byla původně založena pro 40 žáků po dvou třídách. Nyní má škola žáků přibližně 90 a tento počet nechce z důvodu zachování komunity přesahovat. O přijetí na Přírodní školu je ale veliký zájem – jde o jednu z mála středních škol, které se ubírají alternativnějším směrem a nejspíš jedinou u nás, která je orientovaná na přírodu a v jistém smyslu také na skauting. (Tichý, 2011, s. 202)

b) Historie lesních mateřských škol

Původ lesních mateřských škol můžeme najít ve Švédsku, kde jsou děti už od raného věku přirozeně vychovávány v přírodě. Podle vzoru švédských pedagogů byla v polovině 20. století v Dánsku založena rodičovská iniciativa, která začala vyrážet do přírody se skupinou svých dětí. Tito rodiče s dětmi tak založili první organizovanou skupinu nazývanou jako lesní mateřská škola. Další obdobná iniciativa se objevila v Německém Wiesbadenu v roce 1968. Teprve 90. léta byla ale pro rozvoj lesních mateřských škol zásadní, jelikož němečtí pedagogové vyrazili na pedagogickou praxi do Dánska, odkud si přivezli inspiraci pro sepsání komplexnější pedagogické koncepce. Z této koncepce pak vycházela většina nově vznikajících německých lesních mateřských škol. Z Německa se následně rozšířily myšlenky předškolního vzdělávání dětí skrze lesní mateřské školy do České republiky. Z počátku se ale jednalo hlavně o několik komunitních skupin, které nemohly být podle českého zákona oficiálně zařazeny do systému předškolního vzdělávání a neměly oporu v legislativě ani finanční podporu ze strany státu. (Vošáhlíková, 2012, s. 40)

Až roku 2016 bylo novelou školského zákona umožněno, aby lesní mateřské školy byly zapsány do rejstříku škol a školských zařízení MŠMT. Díky tomu mohly začít lesní mateřské školy mimo jiné čerpat dotace na provoz.

1.2.3 Aktuální situace lesních mateřských a základních škol v České republice

a) Předškolní vzdělávání

Provoz a podobu lesních mateřských škol v České republice v současnosti upravují následující legislativní dokumenty:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých.

Ostatní parametry, které nejsou přímo upravené těmito dokumenty, se řídí podle stejných legislativních dokumentů, jako běžné mateřské školy.

Mateřské školy

Ve školském zákoně, § 34 odst. 9 je zmíněno, že *„Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu.“*

Toto formální ukotvení lesních mateřských škol jako jedné z možností předškolního vzdělávání usnadnilo mnoha rodinám a lesním mateřským školám praktické naplňování předškolního vzdělávání. Staly se tímto krokem formálně mateřskou školou, se všemi náležitostmi, které ke statutu mateřské školy náleží. V lesních mateřských školách se vzdělávají děti podle Školního vzdělávacího programu (ŠVP), který musí vycházet z Rámcového vzdělávacího programu (RVP) a být s ním v souladu. Na jeho plnění má možnost dohlížet Česká školní inspekce. Lesní mateřská škola je stejně jako běžné mateřské školy zapsána v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT. Díky tomu si v ní mohou děti plnit povinný rok předškolní docházky. Díky legislativnímu ukotvení a tomu, že se tak lesní mateřské školy dostaly podle zákona na roveň běžných mateřských škol tak mohou čerpat příspěvky od státu na provoz.

Specifiky a podmínkami lesních mateřských škol oproti běžným mateřským školám jsou následující hygienické podmínky podle § 9 vyhlášky č. 410/2005 Sb., které jsou pro účel bakalářské práce zkrácené a zjednodušené. V lesní mateřské škole musí být k dispozici dostatek pitné vody, zařízení musí být hygienické zařízení, kde je záchod, tekoucí pitná voda a prostředky pro osobní hygienu. Zázemí musí být čisté, suché a bezpečné a je potřeba, aby bylo možné uložit v něm materiál i osobní věci dětí. Zázemí v lesní mateřské škole musí být také zařízené tak, aby chránilo děti před nepříznivým počasím. V roce 2021 vstoupila v platnost také úprava vyhlášky č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a

provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, která ustanovuje pojem „výdejna lesní mateřské školy“ a říká, že nově mohou lesní mateřské školy vydávat svým dětem jídlo zajištěné například cateringovou společností nebo vývařovnou jiné mateřské školy v okolí.

Kluby

I když se možnost zápisu lesních mateřských škol do rejstříku škol a školských zařízení otevřela v roce 2016, jak je zmíněno v kapitole výše, mnoho lesních mateřských škol se z různých důvodů rozhodlo do rejstříku nezapsat a fungují dál jako tzv. lesní kluby.

Lesní klub je uskupením, které prakticky naplňuje předškolní vzdělávání, ale není definováno zákonem, protože současný právní řád nezná jiné formy péče o dítě v předškolním věku. Jsou tedy ve stejném postavení, jako jakékoliv jiné nepodnikatelské neziskové organizace a spadají pod různé zákony, podle právní formy, kterou si zvolily. (Hyánek, 2011, s. 12)

Důvodem, proč se některé lesní kluby nebo jiné služby péče o dítě předškolního věku, jako jsou například různé školičky a rodinná centra, rozhodly do rejstříku škol nezapsat, může být například to, že dle § 34 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. „*Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou*“ a tak lesní mateřská škola, která má jako zázemí např. skautskou klubovnu nebo chatu nesplňuje zákonem dané požadavky a nemá možnost být právně lesní mateřskou školou. Jiné lesní kluby mají upravený režim a fungují méně než 5 dní v týdnu, což podle školského zákona také není možné. V některých lesních klubech jsou průvodci, kteří nemají pedagogické vzdělání požadované zákonem. Oproti lesní mateřské škole nejsou lesní kluby zapsány v rejstříku škol a školských zařízení, nedostávají pravidelné příspěvky od státu a děti si v něm nemohou plnit povinný rok předškolní docházky. Výhodou pro zřizovatele lesních klubů může být to, že lesní kluby podléhají méně administrativním úkonům a nepodléhají kontrolám ČŠI. Většinou se jedná o komunitní projekt, kdy se často mezi průvodci objevují i rodiče některých z dětí. Obě tyto instituce, jak lesní mateřské školy, tak lesní kluby, se ale řídí RVP, jen děti z lesních klubů musí kvůli povinnému roku předškolní docházky volit možnost zapsat se oficiálně v registrované mateřské škole, ve formě individuálního vzdělávání. (Vošáhlíková, 2012, s. 18) O formě individuálního vzdělávání je více pojednáno v kapitole níže.

V současné době (2021) je v České republice v rejstříku MŠMT zapsáno 62 lesních mateřských škol.² Přibližně dalších 80 je nyní lesních klubů, které jsou členy asociace lesních mateřských

² <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/> [cit. 06.03.2022]

škol.³ Jejich stále narůstající počet v různých krajích České republiky svědčí o jejich narůstající oblibě.

I když je každá lesní mateřská škola (či lesní klub) unikátní, několik znaků a cílů mají společných. Mohly by být shrnuty následovně. Děti pobývají venku celoročně a za každého počasí. Snaží se řídit heslem, že není špatné počasí, pouze špatné oblečení. Zázemím bývá příležitostně využívané přístřeší, které lze vyhřívat (často jurta, maringotka, tee-pee nebo malá chatička). Základním prostředím pro vzdělávání a pobyt dětí je les. Ve třídě bývá přibližně 15 dětí a nejméně 2 pedagogové. Zásadní je dobrá komunikace s rodiči a vzájemná důvěra. Vzdělávání dětí vychází z aktuální situace, spontánní hry a přímé zkušenosti. Skrze tyto nástroje lesní mateřská škola vzdělává děti všestranně a zároveň v souladu s platným kurikulem pro předškolní vzdělávání. (Vošáhlíková, 2012, s. 16)

b) Základní vzdělávání

Český zákon vzdělávání v lesních základních školách explicitně nevymezuje a vzhledem k tomu, jaké jsou hygienické a další požadavky na základní školy, v praxi ani založení a následný zápis do rejstříku MŠMT lesním školám neumožňuje. V § 4 vyhlášky č. č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých jsou například zmíněné požadavky na velikost učeben, materiál a barvu podlah, počet záchodů a umýváren, charakterizuje způsob osvětlení nebo požaduje mít zřízené šatny. Takovým podmínkám je vzhledem k charakteru lesních škol velmi obtížné vyhovět. Na rozdíl od lesních mateřských škol ale zatím nemají lesní základní školy v zákonech výjimku.

S odrůstajícími dětmi z lesních mateřských škol a lesních klubů nicméně začalo vznikat několik lesních škol, které ale (podobně jako lesní kluby pro děti předškolního věku) nebývají z výše zmíněného důvodu registrované v rejstříku MŠMT a fungují nejčastěji v režimu komunitních škol pro děti, které jsou zapsané na individuálním vzdělávání. (Štanclová, 2016, s. 54)

S ohledem na nároky RVP a potřeby žáků ve věku základního vzdělávání je někdy potřeba hledat cestu mezi „čistou přírodní pedagogikou“, kterou můžeme vidět v některých neregistrovaných lesních komunitních školách a mezi tím, jak se alternativně přírodní pedagogiky chopila například výše zmíněná Přírodní škola Františka Tichého, kde probíhá

³ <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/mapa-lesnich-ms.html> [cit. 06.03.2022]

výuka po většinu času v budově školy a žáci s učiteli vyjíždějí na pravidelné několikadenní výjezdy do přírody. (Tichý, 2011, s. 239)

Vzhledem k tomu, že lesní základní školy nebývají registrované v rejstříku MŠMT, není zcela jednoznačné, kolik jich v České republice v současné době funguje. Z dostupné literatury je ale zřejmé, že lesní školy v České republice jsou a další postupně vznikají. (Kramperová, 2018, s. 11)

Také další školy, ať už registrované v rejstříku MŠMT, nebo neregistrované, často do svého konceptu výuky zahrnují aspoň některé prvky přírodní pedagogiky a využívají tak možnosti, které tento vzdělávací směr nabízí. (Kramperová, 2018, s. 61)

K dispozici je mnoho zkušeností s různým pojetím přírodní pedagogiky pro cílové skupiny různého věku, ať už to jsou v České republice poměrně rozšířené lesní mateřské školy, neregistrované, ale přesto fungující lesní základní školy, nebo gymnázium Přírodní škola.

1.2.4 Individuální vzdělávání

Pojem individuální vzdělávání je ukotven ve školském zákoně (§ 41 zákona č. 561/2004 Sb.). Jedná se o tzv. „jiný způsob plnění povinné školní docházky“ a zákon ho vymezuje jako „individuální vzdělávání žáka, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole“. V České republice je pojem individuální vzdělávání téměř ekvivalentem zdomácnělého pojmu „domácí vzdělávání“, které ovšem nepřesně odkazuje pouze ke vzdělávání v domácím prostředí. V praxi probíhá individuální forma výuky na různých místech, ať už v domácnosti, komunitních školách nebo například v galerii či muzeu. (Kostecká, 2014, s. 10) Pro účely bakalářské práce jsou zde tyto pojmy využívány jako vzájemně zastupitelné.

V České republice je individuální vzdělávání možné od roku 2005/2006 pro první stupeň základní školy (respektive do 6. ročníku včetně) a od roku 2016/2017 je možné individuální vzdělávání také na druhém stupni základní školy až do 10. ročníku a vzhledem k povinnému roku předškolního vzdělávání někteří rodiče volí individuální vzdělávání pro své děti dokonce i v předškolním věku⁴.

Forma individuálního vzdělávání je primárně určena pro žáky, kteří mají zdravotní znevýhodnění, nacházejí se s rodiči dlouhodobě v zahraničí, věnují se vrcholovému sportu, žijí v kočujících společenstvech nebo mají jiný závažný důvod, který jim dlouhodobě znemožňuje účastnit se pravidelné školní výuky. (MŠMT, 2018, s. 5-6)

⁴ <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> [cit. 06.03.2022]

Rodiče mají ale k volbě individuálního vzdělávání širší škálu motivací. Jednou z hlavních motivací jsou speciální vzdělávací potřeby dítěte, které jsou pro mnoho rodin hnacím motorem, proč zvažovat změnu školy, anebo přímo individuální vzdělávání, aby žáka uchránili před narůstajícím stresem ze školy a učení samotného. Někteří z žáků se dostaly k individuálnímu vzdělávání až po negativní zkušenosti ve škole, u jiných rodiče zvolili tuto cestu rovnou, „preventivně,“ protože si uvědomovali individuální specifika svých dětí a měli obavu, že se jejich dítěti nedostane dostatečného respektu a podpory pro jeho rozvoj. (Škola doma, str. 11) Protože podle české legislativy u nás zatím není možné otevřít oficiálně lesní základní školu, jak už je zmíněno v kapitolách výše, mnozí rodiče volí institut individuálního vzdělávání proto, aby mohli pro své dítě najít vhodnou (neregistrovanou) školu – tedy komunitní vzdělávací skupinu nebo spolek, kde je možné v praxi realizovat přírodní pedagogiku a neomezovat se zákonnými požadavky určenými pro základní školy. (Knight, 2016, s. 112)

Důležité je ale zmínit, že i v případě, kdy rodiče zapíší žáky do neregistrované vzdělávací instituce, mají za jejich vzdělání zodpovědnost právě rodiče, nikoliv daná instituce. Narozdíl od registrované základní školy v rejstříku MŠMT tak nemají žádné právní jistoty, že jimi zvolená instituce skutečně předá žákům všechny kompetence vymezené RVP. *„Komunitní školy navštěvují děti, které se učí podle svého individuálního vzdělávacího plánu. Zodpovědnost za jejich vzdělávání přebrali jejich rodiče.“* (Kramperová, 2018, str. 13)

1.2.5 Shrnutí

Lesní základní školy u nás zatím ještě nejsou právně ukotveny a není tedy možné je zařadit do rejstříku škol a školských zařízení MŠMT. I přesto ale v praxi existují v podobě komunitních neregistrovaných škol a je možné popsat jejich charakteristiku, hlavní zásady, přínosy i rizika. Jsou to školy, pro které je zásadní prostředí, ve kterém se žáci pohybují. Nabízí žákům les a přírodní prostředí nejen pro volný čas, ale i pro každodenní výuku, a to v jakémkoliv počasí. Lesní školy se zaměřují také na partnerský přístup pedagogů k žákům, na hru jako prostředek k rozvoji, na přirozené poznávání skrze praxi a důležitým prvkem je emoční a sociální rozvoj žáků.

Jedná se o školy, které často vznikají pro děti, jež navštěvují lesní mateřské školy a ve školním věku by pak pro ně byl složitý přestup do školy s jiným pedagogickým zaměřením. I proto jsou často lesní školy navázány ke konkrétním lesním mateřským školám nebo se přímo lesní mateřská škola či lesní klub vlivem zestárnutí svých dětí přetvoří na komunitní lesní školu.

I proto se v lesních školách objevuje velmi podobná praxe jako v lesních mateřských školách.

Pokusy o založení školy, kde by byla v praxi uplatněná přírodní pedagogika můžeme nalézt i v minulosti, příkladem je Dětská farma, iniciativa Eduarda Štorcha, nebo také Přírodní škola, pražské přírodní gymnázium.

V teorii i v praxi se ukazuje, že je přírodní pedagogika v lesních školách vhodná i pro žáky s různými speciálními potřebami. Učení se skrze praxi, možnost fyzické práce a aktivního pohybu nebo všudypřítomný klid, zeleň a prostor k pohybu tomu mohou výrazně napomoci.

Protože u nás zatím lesní školy nejsou registrované v rejstříku MŠMT, žáci, kteří do nich docházejí, jsou oficiálně zapsané v některé registrované kmenové škole v systému individuálního vzdělávání. Žáci tak chodí do kmenové školy dvakrát ročně na přezkoušení a zodpovědnost za jejich vzdělávání mají oficiálně rodiče namísto lesní školy, kam žáci v praxi docházejí.

2 Skauting v České republice

Níže v bakalářské práci se vyskytují pojmy související se skautským hnutím, které mohou být v různých prostředích neznámé či nejednoznačné, proto jsou zde pro účely práce a pro sjednocení vysvětleny.

Skaut, junák – oba pojmy odkazují k české skautské organizaci, která se dnes nazývá Junák – český skaut, z. s. Slovo junák je zde českým ekvivalentem světového označení skaut. V práci se pak vyskytují názvy oba, nejčastěji Junák, ve smyslu české organizace a skaut ve smyslu člena organizace. (Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, s.)

Skauting – jedná se o celosvětové výchovné hnutí, jehož činnost je vymezená společnými cíli a posláním hnutí. (Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, s. 1)

Podle pedagogického slovníku (Průcha, 2009) je skauting výchovné hnutí, které vzniklo na přelomu 19. a 20. století ve Velké Británii a jeho zakladatelem byl R.S.S. Baden-Powell. Skauting a také paralelně založené hnutí Woodcraft rozvíjejí „*vztah mládeže k přírodě, její smysl pro romantiku, sport a hry, vychovávají k praktickým dovednostem, družnosti, ale i k myšlence sebekázně, služby a čestnosti.*“ (Průcha, 2009, s. 264) Dále Průcha ve slovníku zmiňuje, že v České republice se skauting šířil vlivem A. B. Svojsíka a že po několikeré likvidaci (v letech 1940, 1948 a 1970) byla roku 1989 skautská činnost obnovena. Nyní se skautská organizace těší velké oblibě. Se svými 68802 členy je v roce 2021⁵ největší výchovnou organizací pro děti a mládež v České republice.

2.1 Vývoj skautingu a jeho vztah k pedagogice v historii

Skauting začal vznikat na dvou místech, nezávisle na sobě. V Americe založil roku 1902 spisovatel, přírodopisec a cestovatel E. T. Seton organizaci Woodcraft Indians. Programem této organizace byla výchova dětí k samostatnosti a sžití s přírodou skrze dobrodružství a indiánskou tematiku. V Anglii roku 1907 založil Robert Baden-Powell nový směr výchovy, který pojmenoval „scouting“. Využil v něm svých zkušeností jako jezdeckého důstojníka, cílil na přirozenost mládeže a hravost dětí a snažil se v nich vychovávat dobré charakterové vlastnosti, tělesnou zdatnost a smysl pro fair-play. (Vítek, 2016, s. 15)

Tyto dvě organizace, ač začaly vznikat nezávisle na sobě, si byly překvapivě natolik myšlenkově blízké, že se doplňovaly a obě se rychle šířily po celém světě. Jejich spojením, v různých místech různou měrou, vznikl skauting. (Lom, 1990, s. 1)

⁵ <https://opendata.skaut.cz/data-ke-stazeni/> [cit. 06.03.2022]

„Všeobecně se uznává, že láska k přírodě, využití romantismu jako výchovného prostředku a volba přírody jako výchovného prostředí jsou přínosem Setonovým, zatímco ucelená skautská výchova – již chceme rozumět soustavné vedení chovance od určitého počátečního stadia, určitými a pro hnutí charakteristickými metodami k přesně vytčenému cíli – jsou dílem R.B.P.“ (Plajner, 1992, s. 16)

V roce 1907 vedl Robert Baden-Powell první skautský tábor na ostrově Brownsea. Chlapci, kteří doposud žili ve městech, často v nevyhovujících podmínkách, měli najednou možnost dostat se do přírody, do lesa a do hor, kde byli odkázáni na svou samostatnou práci a vedení k pravdomluvnosti, čestnosti a celkově k dobrému chování. (Lom, 1990, s. 1)

Další rozvoj skautingu byl natolik výrazný, že vzbuzoval pozornost u pedagogů z různých zemí po celé Evropě. Někteří z nich se rozhodli do Anglie přijet a osobně se přesvědčit a inspirovat novou skautskou výchovnou metodou. (Lom, 1990, s. 2) Mezi nimi byl i český středoškolský učitel Antonín Benjamin Svojsík. Ve skautingu rozpoznal více než jen zmodernizovanou tělesnou výchovu a natolik ho oslovil, že se rozhodl přenést myšlenku skautingu i do Česka. (Vítek, 2016, s. 16)

V době před první světovou válkou, kdy byl v Čechách skauting založen, z praktických důvodů zakotvil nejprve ve městech, dále mezi studenty a u dětí z bohatších vrstev. Venkovské děti totiž neměly dostatek volného času, pomáhaly doma s prací a mimo jiné svůj volný čas v neděli a o svátcích zasvětily církevním mším. (Plajner, 1992, s. 10)

Ač byl skauting od počátku aktivitou mimoškolní, i oficiální pedagogika jej vítala pro dobré výsledky ve výchově a vzdělávání, kde skauting poukazoval na to, jak je vhodné navazovat na znalosti a zkušenosti, které již děti mají. Významným pozitivem bylo jeho působení nejen na rozvoj fyzické zdatnosti a rozvoj vědomostí, ale i etické stránky osobnosti. (Plajner, 1992, s. 18)

V knížce *Úsvit českého junáctví* trefně popisuje Rudolf Plajner, co tehdy nabízelo junáctví české mládeži. Zaprvé to bylo ukojení touhy po pobytu v přírodě, spaní pod širákem, posezení u táborového ohně a dobrodružných výpravách. Zadruhé dostatek pohybu a her, kterých se dětem ve školách nedostávalo. Zatřetí pak život mezi vrstevníky, ke kterým měly děti věkově a mentálně blízko a mohly se společně řídit jasnými pravidly – skautským zákonem. Začtvrté Plajner zmiňuje možnost získání dovedností a zkušeností, které nebyly v běžném životě dětí obvyklé. A naposledy zapáté nabízel skauting *„Plně uplatnění i mládeži handicapované nebo mentálně retardované, která se mohla podílet na mnoha radostech junáckého života, zatímco v Sokole a jinde žádnou šanci neměla.“* (Plajner, 1992, s. 19)

Ač byl rozvoj skautingu přerušen první světovou válkou a pak po jeho obnovení ještě dvakrát zakázán komunistickým režimem, skautská výchovná metoda přetrvala bez větších obměn dodnes.

2.2 Způsob skautské výchovy

Skautskou výchovou rozumíme všestranný rozvoj osobnosti, mravní výchovy, praktických dovedností a hodnotových základů, ke kterým vedou skautští vedoucí děti v jednotlivých skautských družinách a oddílech. Můžeme ji také chápat jako postupný přechod od výchovy k sebevýchově a k zodpovědnosti nejen za sebe ale i své okolí.

Skautská výchova je založena na několika pevně daných bodech (pilířích), které Junák sdílí společně se světovými skautskými organizacemi, jichž je členem. Junák se hodnotově hlásí jak k zakladateli světového skautingu, Robertu Baden-Powellovi, tak k zakladateli českého skautingu, A. B. Svojsíkovi. (Neuwirthová, 2013, s. 79)

Těmito základními pilíři jsou tzv. Poslání, Principy a Skautská výchovná metoda. Všechny tyto tři pilíře jsou podrobně popsány přímo ve Stanovách spolku Junák – Český skaut, z.s.

Poslání

Poslání, tedy obecný cíl, který si organizace vytyčila a ke které směřuje veškerá její činnost, je především podpora rozvoje osobnosti dětí a mladých lidí tak, aby se všestranně rozvíjely jejich dovednosti, vědomosti i postoje. (Neuwirthová, 2013, s. 35) Přesnou definici poslání nabízejí výše zmíněné stanovy spolku Junák – Český skaut, z.s.

Principy

Základy skautského hnutí jsou vyjádřeny tzv. třemi principy, které vyjadřují, na co se mají členové organizace při skautské činnosti soustředit. Principy skautského hnutí jsou ve stanovách junáka vyjádřeny jako Povinnost k Bohu, Povinnost vůči ostatním a Povinnost vůči sobě. (Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, s. 1-2)

První princip tedy odkazuje k duchovnímu rozměru skautingu a k vytvoření vlastního hodnotového žebříčku na základě hodnot, ke kterým se skautské hnutí hlásí, mezi které můžeme zahrnout pravdu a lásku, mír, čestnost, věrnost, vztah k přírodě nebo přátelství. Ač je nazvaný „povinnost k Bohu“, je členům v praxi předkládán jako odpovědnost vůči nejvyšší pravdě a lásce, pod kterou si věřící členové mohou představit právě Boha.

Ve druhém principu se hnutí odkazuje k zájmu o druhé a o své okolí. Nabádá k pomoci druhým, věrnosti své vlasti, podílení se na komunikaci a míru.

Třetí princip se zabývá osobností každého člena jako jednotlivce. Dbá na jeho rozvoj po všech stránkách, ať už fyzický rozvoj (kam spadá např. zdraví, péče o sebe), duševní (např. vzdělávání, psychohygienu), nebo duchovní (hodnoty, postoje atd.) (Neuwirthová, 2013, s. 35)

Skautská výchovná metoda

K dosažení výchovných cílů v duchu výše popsaného poslání a principů slouží komplexní skautská výchovná metoda. Tato metoda je unikátním výchovným systémem, který dbá na všestranný rozvoj osobnosti, praktické dovednosti, a hlavně celistvost skautské výchovy od doby vstoupení do organizace v dětském věku až po dospělost členů. Tato metoda se zaměřuje na osm oblastí, tzv. prvků, skrze které působí na děti a mladé lidi ve své organizaci. Každá z těchto oblastí, respektive částí, je samostatným výchovným nástrojem, který udává směr, jak na děti a mladé lidi působit a všestranně je rozvíjet. Zásadní je ovšem pro skautskou činnost důraz na pravidelné zařazování všech oblastí metody do programu a jejich vzájemná kombinace. (Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, s. 2)

Skrze tento soubor osmi vzájemně provázaných prvků, který přímo charakterizuje a směřuje skautskou výchovu, vede skautská výchovná metoda k naplnění poslání Junáka. Vychází z poznatků a zásad, které stanovil již zakladatel světového skautingu a je ověřena více než sto lety praxe, ale zároveň i přizpůsobena poznatkům moderní pedagogiky. (Beneš, 2016, s.18)

Těchto osm základních složek skautské výchovné metody je zde podrobněji představeno.

Slib a zákon

Ve skautské výchově se vedoucí snaží vést děti nejen přímou výchovou, ale hlavně dovést k sebevýchově, ve které hraje výraznou roli dobrovolný a zároveň upřímný závazek každého člena, snažit se žít podle skautských hodnot a principů. Zákon členům pomáhá tyto hodnoty konkretizovat, pojmenovat a nacházet je následně v běžném každodenním životě. V tomto případě jde o desatero pravidel, které dává členům přehledný návod, jak se chovat. Klade důraz na hodnoty, které jsou jasnými a základními etickými pravidly, jako je například ohleduplnost k přírodě, lidem a svému okolí, pomáhání druhým nebo pravdomluvnost. (Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, s. 2)

Rituál složení skautského slibu je pak potvrzením, že se skaut hlásí ke skautským hodnotám, stejně jako k celému skautskému společenství, které tyto hodnoty sdílí. Slib a zákon je tak pro člena organizace nejen hlavním vodítkem a základními pravidly, jak se chovat, ale také oporou

jeho vnitřního duchovního života. Mladší děti slibují tzv. na vlčata (chlapci) a světlušky (dívky). K úplnému skautskému slibu jsou pak přizváni členové, kteří už jsou schopni pochopit jeho význam a přijmout celoživotní závazek slibu. (Vítek, 2016, s. 75)

Učení se zkušeností

Během schůzek, výletů a skautských táborů se skauti učí především činností samotnou, tedy vychází ze svých vlastních zkušeností, chybují a zdokonalují se díky reflexi a poučení se z chyb. Tato část skautské výchovné metody vychází z přesvědčení, že znalosti, dovednosti i postoje si člověk nejlépe osvojí tak, že namísto pouhé teorie se pustí do zkoumání či aktivity v praxi. Skrze reflexi prožitků a zkušeností si pak osvojují a upevňují i ty znalosti, dovednosti a postoje, které by při pouhém teoretickém přečtení či přednášení nebyly tak dobře naučeny. (Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, s. 2-3)

Družinový systém

Družina je malou skupinou členů, čítající nejčastěji 6-8 dětí. Tato skupina je v ideálním případě tvořena vrstevníky, kteří k sobě přirozeně tíhnou, jsou si přáteli, partou a týmem. Družina je prostředím, kde by každý její člen měl mít možnost cítit se bezpečně, dobře a důvěřovat jejím ostatním členům. Důležitým prvkem družinového systému je přebírání zodpovědnosti za chod družiny, obsah schůzek, plánování družinové činnosti. Každý člen družiny má možnost se podílet na rozhodování a plně se účastnit družinového života. Děti se do těchto věcí zapojují právě do té míry, na kterou zrovna stačí.

Aby každý člen družiny měl možnost vyniknout v tom, v čem je on sám dobrý a aby měl možnost s něčím v družině pomáhat, zažít zodpovědnost a zároveň mít příležitost v něčem uspět, stanovují se individuální družinové funkce, které zajišťují hladký chod družiny. V každé družině bývá také rádce, jeden člen, nejčastěji o rok či dva roky starší, který pomáhá dospělému vedoucímu, zodpovídá za organizaci a koordinaci činnosti v družině a je díky svému věku přirozenou spojkou mezi dětmi v družině a dospělým vedoucím. Dospělý vedoucí není přímo členem družiny, je ale v úzkém kontaktu s rádcem družiny a snaží se jim pomáhat, radit, pravidelně poskytovat zpětnou vazbu. K dobré atmosféře v družině, pocitu důvěry, sounáležitosti a důležitosti slouží různé specifické rituály a tradice, které družina dodržuje, nebo symboly, které používá. (Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, s. 3)

Symbolický rámeček

Skauting ve většině případů nabízí dětem přiblížení složitých situací a hodnot, které by pro ně mohly být obtížně uchopitelné, skrze příběhy, symboly a vzory, které mohou být pro děti mnohem přitažlivější a pochopitelnější, ale také inspirativní a obohacující. Vedoucí používají tohoto zarámování situace do příběhu, jakožto dětem blízkých symbolů tak, aby dětem skautský program přiblížili a zatraktivnili a lépe tak díky němu naplňovali výchovné cíle. (Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, s. 3)

Symbolický rámec můžeme vnímat ve dvou rovinách. První z nich je přiblížení hodnot, k nimž skauting mladé lidi vede a které se nevysvětlují snadno, (např. pravda a láska, spravedlnost, dobro a zlo). Symbolika umožní dětem prožít to, co by pro ně jinak bylo příliš složité, na příkladu pohádek či hrdinských příběhů. Celá skautská organizace tak u mladších členů používá symbolický rámec, kdy chlapce nazývá „vlčata“ a poukazuje na život Mauglího s vlčaty, z Knihy džunglí a děvčata se nazývají „světlušky“ a inspirují se vlastním příběhem o Lucince a kouzelné lucerně. (Neuwirthová, 2013, s. 196)

Druhou rovinu symbolického rámce lze vnímat v rámci menších her a aktivit. Vedoucí často představují hry a vzdělávací aktivity skrze různé příběhy, nezřídka o boji dobra se zlem, které jsou dětem daného věku blízké. Děti se tak během aktivit vžívají do rolí a mohou zažít pocit hrdinství.

Obě roviny zároveň ale umožňují dětem prožít hodnoty, jako dobra a zla, pravdomluvnosti, fair play a přátelství tak, aby je opravdu přijaly za své i do života mimo skautské schůzky a výlety. (Vítek, 2016, s. 80-81)

Příroda

Příroda je pro děti nejpřirozenějším výchovným prostředkem, nabízí možnost zkoumání a objevování a skauting má proto odjakživa k přírodě velmi úzkou vazbu. Činnost skautů zahrnuje nejen pobyt v ní, ale také důraz na její poznávání a ochranu. Učí děti být její součástí, vnímat ji všemi smysly, umět v ní přežít a postarat se o sebe. „*Pro skauty je příroda předmětem zájmu, péče a ochrany, stejně jako zdrojem citového a duchovního rozvoje.*“ (Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, s. 3)

Skautští vedoucí se snaží přírodu svým dětem zprostředkovat mimo jiné i jako klubovnu (zdravý prostor pro trávení volného času), laboratoř (příležitost pro zkoumání, bádání a smyslové vnímání přírody) a jako chrám (prostor pro prožívání duchovních skutečností, uvědomění zázračnosti a hodnoty přírody). Proto skauti jezdí často na výlety do přírody, v létě v přírodě táboří a snaží se jí dětem přibližovat všemi smysly. (Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, s. 3)

Příroda také představuje ideální prostředí pro rozvoj estetického vnímání i zlepšování tělesné kondice. V mnohých případech jsou podmínky v přírodě obtížné, což vede děti ke spolupráci a solidaritě a mimo jiné vede děti k většímu ocenění práce každého jednotlivce a k rozpoznání její hodnoty. (Beneš, 2016, s. 19)

Program osobního růstu

Jak již bylo výše zmíněno, cílem skautské výchovy je mimo jiné přechod od výchovy k sebevýchově. Znamená to, že děti postupně přijmou zodpovědnost ze své (nejen) skautské dovednosti, budou se snažit rozvíjet se v oblastech jim blízkých zájmů a ke stanoveným cílům budou stoupat svým tempem a podle vlastních možností. Míra individualizace je ve skautingu důležitá. (Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, s. 3)

Na cestě k sebevýchově skauty provází jejich vedoucí, který jim ze začátku cestu a cíle více vytyčuje a později je v rozvoji podporuje v takové míře, v jaké je to potřeba. Dává ale dětem příležitost učit se a rozvíjet se i samostatně a postupně přebírat zodpovědnost sám za sebe. (Neuwirthová, 2013, s. 196)

Jako nástroje pro tento rozvoj mají k dispozici skautští vedoucí např. takzvané stezky či odborky.

Jedná se o jakési pracovní sešity či pracovní listy se zadáním, ve kterých si děti mohou samostatně vybrat úkoly či cíle, na které právě stačí, a právě je zajímají. Tím pádem jsou k nim více motivované. Zároveň zde má každé dítě možnost ukázat, v čem je dobré a díky tomu zažít úspěch. (Vítek, 2016, s. 83)

Úkoly ve stezce jsou cílené na získávání a prohlubování různorodých znalostí, dovedností i postojů. V praxi s nimi v každém oddíle pracují jinak, lze je využít jako inspiraci pro přípravu programu na schůzku, je také možné, aby si děti samy zvolily úkoly, které je zajímají a na jejich splnění pracovaly samostatně. Odborky jsou další z nástrojů pro rozvoj a výchovu dětí. Tentokrát ale cílí na konkrétní oblast, ke které má dítě blízko a ve které vyniká nebo se v ní chce velmi zlepšit. Jedná se o sadu specializovaných úkolů, které si dítě volí dle svých zájmů a koníčků a skrze jejich plnění prohlubuje svoje znalosti, dovednosti a postoje v dané problematice. (Břicháček, 2001)

Dětem také chodí každé dva měsíce do schránky časopisy, které doplňují a rozšiřují jejich skautské stezky a odborky. Dokonce i starší nebo dospělí skauti dostávají časopisy s články a aktivitami, které jsou úměrné jejich věku a zájmům.

Dospělí průvodci

Ve skautingu představují dospělí členové (vedoucí) hlavně průvodce, podobně jako v mnohých alternativních školách. Neprovádí děti jen po cestě osobního rozvoje (viz. výše) ale také na cestě přijetí vzorců chování, jednání a postojů. Dospělý průvodce je bez pochyby pro děti vzorem a každý jeho čin může mít na děti vliv. Má tedy možnost dětem doslova „ztělesňovat“ hodnoty, kterým děti učí a jít jim tak příkladem. (Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s., 2014, s. 3)

Vzhledem k tomu, že skautské družiny často vedou děti – vrstevníci, je dospělý vedoucí až na úrovni oddílového vedoucího, kde působí na členy družin „z pozadí“. Tento systém klade velký nárok na důvěru dospělých v děti, a naopak na děti, které prakticky vedou družiny, klade velkou zodpovědnost. Pocit partnerství s dospělými, který v tomto přístupu mohou děti pociťovat, je pro ně v tomto věku velice jedinečným. Děti jsou ve skautingu plně respektovány dospělými nehledě na jejich věk, ale na základě jejich chování, dovedností a charakteru. (Beneš, 2016, s. 19)

Aby měl Junák zajištěné schopné, spolehlivé a vzdělané vedoucí, má promyšlenou vzdělávací soustavu pro všechny věkové kategorie tak, aby se člověk v Junáku neustále zdokonaloval a byl kompetentní k činnostem, které v organizaci vykonává. Pro vedoucí, kteří pracují s dětmi, je určena čekatelská zkouška (kurz) a na něj navazující vůdcovská zkouška (kurz). Speciální kurzy jsou pak určeny těm, kteří sami působí přímo ve vzdělávání nebo pro vedoucí středisek, okresů či hospodářů. Každý z těchto kurzů má přesně definované kompetence, jejichž ovládnutí musí frekventant kurzu prokázat. (Neuwiethová, 2013, s. 26)

Zapojení do společnosti

Osmý prvek skautské výchovné metody je poněkud specifický tím, že byl přijat v roce 2017 celosvětovou skautskou organizací a je tedy závazný i pro členskou organizaci, jako je Junák – český skaut, z. s. v České republice, ale tato organizace ho ještě nestihla schválit a zařadit do svých oficiálních stanov, což má v plánu při jejich nejbližší revizi. Prozatím je tedy tato část v praxi využívána neoficiálně. (Junák – český skaut, z. s., *Křižovatka.*, 2021)

Tento prvek skautské výchovné metody uvádí, že mimo výše zmíněné se skauting snaží vychovat mladé lidi k aktivnímu občanství. Rozumí se tím hlavně fakt, že děti budou schopny pomoci jiným lidem (mimo svoji družinu) a že budou vědět, že i ony společnost tvoří a mohou ovlivnit dění v ní. Patří sem například spolupráce s místní komunitou nebo zapojování do nejrůznějších dobročinných akcí. Tato složka skautské výchovné metody také zahrnuje snahu o to, aby se všichni pokusili každý den vykonat aspoň jeden dobrý skutek.

Zároveň i díky smysluplné skautské činnosti v rámci předávání správných hodnot v duchu skautského slibu a zákona skauti se skauti snaží o službu společnosti při výchově a vzdělávání dětí a mladých lidí.

2.3 Skautský odbor Skauting pro všechny

V Junáku kromě výchovných jednotek (oddílů) a dalších méně obvyklých jednotek působí takzvané skautské odbory. Jedná se o jednotky, pracovní skupiny, které se zaměřují na konkrétní témata a oblasti v Junáku a zajišťují agendu, jež s těmito oblastmi souvisí. Přípravují vzdělávací materiály, píšou příspěvky do časopisů, informují členy Junáka o aktuálním dění, radí skrze webové stránky a sociální sítě a mnohé další. Momentálně je těchto odborů dvanáct: Odbor vlčat a světlušek, Ekologický odbor, Infoodbor, Roverský odbor, Odbor duchovní výchovy, Zahraniční odbor, Odbor pro vzdělávání, Skautský odbor, Odbor pro personalistiku, Odbor pro velké akce, Skauti na Zemi a Skauting pro všechny. (Junák – český skaut, z. s. *Křižovatka*, 2022)

Pro účely této bakalářské práce je odbor Skauting pro všechny velice důležitý, protože se zaměřuje na podporu práce s dětmi se speciálními potřebami, tedy je to odbor, který se zabývá speciální pedagogikou a tím, jak její poznatky přiblížit vedoucím v dětských oddílech a jak je v těchto oddílech snadno aplikovat. (Žáček, 2013, s. 5)

Například v příručce „Aby zážitky byly pro všechny“ členové skautského odboru uvedli příklady konkrétního řešení situací a úpravy podmínek pro děti s různým znevýhodněním tak, aby mohly být součástí skautského oddílu a cítili se v něm dobře. Je možné se tam dozvědět například o tom, že pro skautku na vozíku je příjemnější, když ostatní sedí v její úrovni namísto stání, že skautku s mentálním postižením podpoří, když jsou pro ni dopisy na táboře napsané jednoduchými větami doplněnými o obrázky, nebo že když jde na hru mimo tábor, pomůže jí kamarádka s orientací v okolí. V klubovně zas nevidomého skautovi pomůže dodržování pořádku, aby nezakopl o věci odložené na zemi a na táboře se lépe zorientuje pomocí provázků natažených po tábořišti. Nebo je možné se dočíst, že neslyšící skaut uvítá při sportu namísto zvukových signálů píšťalky například barevné praporky. (Kochová, 2014, s. 2-16)

Konkrétně se tedy odbor snaží vytvářet, udržovat a rozvíjet nástroje pro zajištění podpory dětem se specifickými potřebami ve skautském prostředí, které může být oproti jiným situacím specifické. Pokouší se provazovat tuto problematiku i s ostatními odbory a pracovními skupinami Junáka tak, aby došlo k pevnému zakotvení do vzdělávacího a výchovného systému organizace. Dále pak vyhledávat a využívat různých inovací, zahraničních zkušeností a

informovat o nich dobrovolníky, kteří působí jako vedoucí a vzdělavatelé v organizaci. Snaží se také podporovat spolupráci mezi oddíly, které integrují děti se speciálními vzdělávacími potřebami a napomáhají také spolupráci oddílů se specializovanými organizacemi zaměřenými na konkrétní vzdělávací potřeby. (Vlasatá, 2013, s. 59)

Odbor Skauting pro všechny proto sdružuje několik odborníků na tuto problematiku, kteří dokážou vedoucím radit v online poradně nebo osobně na různých akcích. Nabízí vzdělávací semináře pro vedoucí i pro větší vzdělávací kurzy, ať už všeobecně zaměřené na přijímání jinakosti a na nejčastější speciální potřeby, tak i specificky tematicky zaměřené například na ADHD, autismus u dětí nebo sociální znevýhodnění. (Schovánková, 2014, s. 55)

Těmito formami zajišťuje podporu vedoucím oddílů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřeby tak, aby vedoucí měli dostatečné a adekvátní vzdělání a dostatek informací k tomu, aby byli schopni těmto dětem poskytnout adekvátní podporu. Cílem je, aby se inkluzivní přístup stával více a více přijímaným u vedoucích oddílů a v celé organizaci. Díky tomu, že Junák je oproti jiným volnočasovým aktivitám a kroužkům většinou cenově příznivý a díky dostupnosti oddílů i v menších městech, mnoho oddílů má skutečně ve svých řadách hned několik dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. (Vítek, 2016, s. 35-36)

3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávacím prostředí lesní školy

Ve Školském zákonu, konkrétně § 16, je definován žák se speciálními vzdělávacími potřebami takto: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ Podpůrná opatření jsou pak úpravy ve vzdělávání žáků na základě jejich zdravotních, kulturních nebo jiných specifických životních podmínek.

3.1 Příležitosti vzdělávacího prostředí lesní školy

Lesní škola jako součást speciálního a inkluzivního vzdělávání je v některých zemích, například ve Velké Británii, běžnou praxí. Nabízí žákům možnost vlastního rozhodování ohledně svého vzdělávání, individuální přístup učitelů k žákům a přizpůsobení obsahu učiva potřebám konkrétních dětí. Učitel v lesní škole se snaží nerozhodovat za žáky bez jejich zapojení, ale nabízí jim rozvojové a vzdělávací aktivity, komunikovat s nimi o jejich postupu a ptát se na jejich názory a potřeby. V respektujícím a bezpečném prostředí můžou žáci snadněji komunikovat ohledně svých specifických potřeb a dohodnout se s učitelem na oblastech, ve kterých potřebují podporu. (Knight, 2016, s. 120) Nespornou výhodou je i spolupráce s rodiči, která bývá v lesních školách nastavena na velmi aktivní až komunitní úrovni. Díky tomu učitel rodiče osobně zná, často s nimi komunikuje a může s nimi přirozeně konzultovat konkrétní situace, které se týkají speciálních potřeb jejich dětí a zvolení adekvátní podpory. (Kramperová, 2018, s. 140)

Lesní škola se tak může stát snadno prostředím, které bude podporujícím jak pro žáky s obtížemi v učení, tak například pro žáky nadané. Je tomu tak nejen díky menšímu počtu žáků ve třídě, oproti běžným školám, ale i díky tomu, že v lesní škole jsou v rámci jedné třídy běžně vyučováni žáci různého věku. Pro učitele je tedy automatické, že přistupuje k žákům a jejich rozvoji zcela individuálně a přizpůsobuje obsah výuky potřebám každého žáka. Navíc právě díky menšímu počtu žáků ve třídě je větší možnost věnovat se jednotlivým žákům osobněji a intenzivněji. Žáci jsou navíc vedeni ke spolupráci a vzájemné podpoře, takže je běžné, když starší nebo zkušenější žáci pomáhají těm, kterým se aktivita daří hůře. (Kramperová, 2018, s. 141)

Žáci s nejrůznějšími hendikepy se v rámci lesní školy mohou učit postupně, po malých krocích a zároveň vidět konkrétní pokroky. Při využití přírodní pedagogiky je možné učit se z osobních

zkušeností, reflektovat nové zážitky a oceňovat jednotlivé, i malé úspěchy od vhodného oblékání do každého počasí, například obléknutí kabátu na sebe, následně obléknutí kabátu a dalšího oblečení ve správném pořadí a správně obuté gumáky, až po naplánování a provedení pětikilometrové procházky. Učení žákům se speciálními vzdělávacími potřebami usnadňuje multisenzorický přístup, který je v lesních školách využíván. V průběhu výuky se rozvíjejí dovednosti, znalosti, odolnost i samostatnost. (Knight, 2016, s. 121)

3.2 Vhodnost prostředí lesní školy s ohledem na speciální vzdělávací potřeby různého charakteru

Vždy je potřeba brát v úvahu konkrétní žáky a to, jaká podpora ze strany školy a učitelů je pro ně nejvhodnější. Například některým žákům s autismem může vyhovovat lesní prostředí díky klidu, tlumenému světlu a dostatku času na jednotlivé aktivity. Pro jiné žáky s autismem ale může být nepřekonatelnou překážkou nutnost měnit na poslední chvíli plány kvůli změně počasí nebo jiným nenadálým událostem, které se v přírodě přirozeně vyskytují. (Žáček, 2013, s. 37)

Vzhledem k tomu, že prostředím, ve kterém se lesní školy vyskytují či konají, je nejčastěji les, případně louka nebo jiná přírodní oblast, může být někdy lesní škola méně vhodná pro žáky s tělesným postižením. Zkušenosti ze skautských oddílů a táborů ale ukazují, že například i členové, kteří se pohybují na vozíku, se mohou do programu plnohodnotně zapojit. Je ovšem potřeba jak prostředí, tak plánované aktivity těmto specifikům adekvátně přizpůsobit. Hry je možné přesunout z lesa na louku, na výlety jezdit do více bezbariérových míst a například navštívit rašeliniště, kde je možná cesta po povalových (vyvýšených) chodnicích namísto trasy skrze les. (Žáček, 2013, s. 63)

Prostředí lesní školy může být naopak velmi vhodné pro žáky, kteří mají obtíže s pozorností, hyperaktivitou a impulzivitou. Příznaky ADHD bývají často výrazněji pozorovány po přechodu žáka z mateřské školy do základní školy, kde jsou běžné vyšší nároky na dlouhodobější koncentraci, dodržování většího množství pravidel, a naopak jsou žáci více omezeni v pohybu. Toto jsou charakteristiky, které se v lesních školách oproti běžným školám vyskytují mnohem méně – žáci mají větší možnosti pohybu, je běžné často měnit aktivity, není vyžadováno dlouhé sezení v lavici. Přechod z mateřské školy do lesní základní školy může být snadnější i z toho důvodu, že jsou často lesní školy propojené s lesními mateřskými školami a žáci tak přechází v rámci jednoho známého prostředí. (Vlasatá, 2013, s. 10)

4 Empirická část

4.1 Cíle práce

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, zda a do jaké míry je možné realizovat vzdělávání na základech skautské výchovné metody v současném vzdělávacím systému.

4.1.1 Dílčí cíle

1. zjistit, které části skautské výchovné metody využívají základní školy již nyní a v jaké podobě,
2. zjistit, zda jsou některé části skautské výchovné metody, které školy zatím nevyužívají, ale za určitých podmínek by to možné bylo,
3. ověřit, zda v případě využití skautské výchovné metody ve škole je tato praxe uplatnitelná i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a představit v jakém kontextu.

4.1.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka bakalářské práce zní:

Do jaké míry je možné realizovat vzdělávání na základech skautské výchovné metody v současném vzdělávacím systému?

Na základě dílčích cílů bakalářské práce byly stanoveny specifické výzkumné otázky:

1. Které části skautské výchovné metody již nyní základní školy využívají a v jaké podobě?
2. Jsou některé části skautské výchovné metody, které školy zatím nevyužívají, ale za určitých podmínek by to možné bylo?
3. Je využití skautské výchovné metody ve škole uplatnitelné i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a v jakém kontextu?

4.2 Metodologie práce

4.2.1 Výzkumné metody

Při tvorbě bakalářské práce byla využita forma kvalitativního výzkumu. Jedná se o „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*

Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, 2007, s. 17)

Jako vhodný přístup kvalitativního výzkumu byla zvolena případová studie, respektive tři případové studie. Tento přístup umožňuje porozumět i složitějším sociálním jevům. Jedná se o empirický přístup, který má za cíl podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika zkoumaným případům. Objekt výzkumu neboli případ, je zkoumán v celé své komplexnosti a badatel usiluje o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. (Švaříček, 2007, s. 97)

Vzhledem k zaměření tématu bakalářské práce byla jako vhodná metoda sběru dat zvolena metoda polostrukturovaných rozhovorů. Tato metoda je dostatečně flexibilní, aby mohl respondent volně mluvit na dané téma a rozvíjet své myšlenky, zatímco výzkumník může hovor usměrňovat pomocí předem připravených otázek tak, aby se respondent příliš neodchýlil od tématu. Díky tomu měl výzkumník dostatečný prostor pro aktivní sledování toho, kam se hovor uchyluje a v návaznosti na cíle rozhovoru a předem připravené otázky přidávat nové, aktuálně důležité otázky. Předem připravený seznam otázek navíc zaručil, že se všichni respondenti vyjadřovali ke stejným tématům, což je důležité vzhledem k následné analýze a případné identifikaci obdobných jevů. Výhodou je také možnost zaměřit se do větší hloubky v dané problematice. (Švaříček, 2007, s. 160)

Při rozhovorech bylo využito otevřených otázek, které byly předem připravené a zároveň bylo nezbytné aktivně reagovat na odpovědi. Taktéž bylo důležité se na rozhovor předem teoreticky připravit a zjistit si více o zkoumaném prostředí a souvislostech, které by mohly dotazovaného v odpovědích ovlivnit. Otázky byly konstruovány tak, aby odpovědi byly co nejvíce deskriptivní, a naopak obsahovaly minimum individuálních názorů dotazovaného. (Švaříček, 2007, s. 165)

Níže v bakalářské práci jsou vymezena kritéria, podle kterých je možné posuzovat, do jaké míry koresponduje program vybraných škol se záměry skautské výchovné metody.

Aby bylo možné získaná data analyzovat a interpretovat, byly rozhovory přepsány a následně byla použita metoda otevřeného kódování. Cílem této metody je konceptualizovat data, tedy vytvořit pojmy, které vyjadřují smysl analyzovaných jevů a událostí. Pro kódování bylo třeba nalézt v textu tzv. významové jednotky, které byly následně pojmenovány neboli okódovány.

Daný kód by měl být co nejuvýstižnější pro podstatu významové jednotky, využita byla jednoslovná nebo několikaslovná pojmenování. Pojmenované koncepty bylo pak možné dle potřeby třídit a porovnávat, případně slučovat či rozdělovat, pokud to bylo v daném případě relevantní. (Švaříček, 2007, s. 211)

4.2.2 Projevy skautské výchovné metody

Na základě studia literatury byly v kapitole 2.2 charakterizovány obecné charakteristiky jednotlivých prvků skautské výchovné metody. Také byly přiblíženy jejich konkrétní projevy při neformálním vzdělávání tak, jak je využívají při své činnosti skauti.

V této kapitole jsou charakterizovány jejich možné (předpokládané) projevy v prostředí formálního vzdělávání ve školách, což je možné využít jako podklad k vymezení výše zmíněných kritérií. Na jejich základě je dále možné posoudit přístup vybraných škol ke vzdělávacím metodám vzhledem k tématu bakalářské práce.

Slib a zákon

Ve školách by tato část skautské výchovné metody mohla být uplatněna jako obecný důraz na mravní rozvoj, ujasňování hodnot žáků a podpora etického chování. V praxi mohou mít školy jasně řečená či sepsaná pravidla chování, kterými se mají žáci řídit, mohou to být jak pevně daná školní pravidla, tak třídní pravidla, která si sestavují a pravidelně revidují sami žáci. Učitelé mohou v tomto tématu žáky provádět reflexí jejich činů a namísto trestů hledat s žáky přirozené důsledky a vést je k empatii k druhým.

Skautský slib, jakožto rituální akt je natolik specifická záležitost, že by bylo ve školním prostředí obtížné k něčemu ho přirovnávat. Učitelé mohou využít spíše menších rituálů a rozhodnutí, které také mohou cílit na postoje a hodnoty, nicméně nemusí žáky zavazovat celoživotním slibem. Učitelé mohou vést žáky aspoň ke krátkým závazkům, jako jsou například každodenní dobré skutky po určitou dobu, například tzv. modrý život, nebo nabízet jiný nástroj, který žáky povede k rozvoji jejich hodnotové a postojové orientace.

Učení se zkušeností

Ve školním prostředí může jít převážně o možnost beztrestně a bezpečně chybovat, zkusit si problematiku v praxi. Mít možnost a čas zkoumat a samostatně objevovat. Na učitele je kladen nárok na trpělivost se svými žáky a nutnost důvěřovat jim a přenechat jim prostor k samostatnosti a získávání zkušeností. Učitelé mohou učitelé podnítit správně kladenými otázkami, a naopak na závěr podpořit dobře vedenou reflexí.

Družinový systém

Družinový systém ve školách může být částečně využit ve třídách, kde je nízký počet žáků. Můžou to být jak běžné méně početné třídy, tak i třídy, kde jsou společně smíšené ročníky. V ročníkově smíšených třídách může být přirozeněji vidět projev vrstevnického učení, kdy se mladší žáci snadno učí od žáků starších, které vnímají jako své kamarády a zároveň vzory. Družinovému systému také mohou přibližně odpovídat různé formy třídní samosprávy a družinovým funkcím třídní služby, které v některých třídách bývají obvyklé. Záleží ale na tom, s jakým cílem jsou tyto samosprávy a služby zřízeny a jestli se při jejich vzniku jednalo o dialog mezi učitelem a žáky a zda bylo přihlédnuto k zálibám a silným stránkám konkrétních žáků. Identitu třídy jako skupiny v některých školách může doplňovat třídní znak, maskot, specifické rituály nebo originální název. Družinový systém také obsahuje rádce, jakožto zkušeného vrstevníka. Ve škole může jít o patrony pro nové žáky z řad žáků ze starších ročníků nebo o případy, kdy si starší žáci připravují program pro mladší.

Symbolický rámeček

Ve školách může využití symbolických rámců vypadat jako povídání příběhů, vžívání se do rolí výzkumníků a badatelů, využití rolové hry nebo jen drobné tematické aktivity například na procvičení určitých vědomostí. Učitelé mohou, podobně jako skautští vedoucí, příběhů využít k motivaci žáků v úvodu do výuky, ke zvýšení atraktivity některých témat nebo k předávání hlubších či složitějších myšlenek. Na učitele klade tento způsob výuky nároky na pečlivou přípravu, fantazii a kreativitu ohledně děje, kostýmů či rekvizit a v neposlední řadě také na znalost současných trendů ohledně pohádek, příběhů a filmů cílové skupiny žáků.

Příroda

Již v kapitolách o lesních školách a přírodní pedagogice je zmíněno, jak je možné realizovat vyučování v přírodě. Nabízí se zmínit, že i jednotliví učitelé běžných škol mohou realizovat aspoň některé hodiny venku ze školní budovy, v přírodě. Některé aktivity je možné snadno přizpůsobit venkovnímu prostředí a pro mnohé aktivity je to mimo budovu dokonce vhodnější. Druhá možnost, jak zapojit přírodu do výuky je využít přírodní materiály k učení ve škole, případně přírodu zkoumat ze školních tříd (například teploměrem měřit venkovní teplotu nebo pozorovat ptáky na krmítku). K této části skautské výchovné metody mohou být zařazeny i výlety pořádané školou nebo čas trávený v přírodě v blízkosti školy, například o přestávkách

nebo při různých projektech. Je možné zaměřit se i na to, zda učitelé vnímají jako prioritu získávání vztahu žáků k přírodě, učení o přírodě a důraz na její ochranu.

Program osobního růstu

Ve školním prostředí by tato část skautské vzdělávací metody mohla být aplikována formou individuálních vzdělávacích plánů, kdy se každý z žáků zaměřuje na ty oblasti, ve kterých se chce momentálně nejvíce rozvíjet. Učitel je v této situaci ten, kdo žáky provádí množstvím možností, kterým se může věnovat a nabízí vzdělávací prostředky, které mohou žáci při svém individualizovaném vzdělávání využít. Vzhledem k hlavní myšlence tohoto prvku skautské výchovné metody, kterou je seberozvoj jedince, je důležité, aby s učitelem na výběru vzdělávací oblasti žák spolupracoval a co možná nejvíce tento proces řídil. Ne aby individuální vzdělávací plán žákovi sestavoval jen učitel bez ohledu na vůli žáka.

Další možnou verzí realizace tohoto prvku skautské výchovné metody je nabízet žákům různé možnosti volitelných aktivit či předmětů v rámci výuky nebo například družiny a podpora při objevování a rozvoji silných stránek žáků. Jedná se také o možnost žáka zaměřit se na konkrétní zájmový obor a zdokonalovat se v něm na odpovídající úrovni například skrze externisty ve škole.

Dospělí průvodci

V prostředí škol může být tato část skautské výchovné metody vztažena jak k úrovni přístupu jednotlivých učitelů k žákům, tak k úrovni celé školy – zda je v partnerském přístupu k žákům jednotná a zda vedení školy vyžaduje od učitelů respektující přístup jak k žákům, tak k rodičům žáků a kolegům. Chování a přístup učitelů k žákům se pak odráží v celkovém klimatu školy. Ideální dospělý průvodce by měl na sebe přirozeně brát také roli vzoru pro žáky, kteří k němu vzhlíží a chtějí být jako on.

Zapojení do společnosti

U škol může být tato část vidět například ve spolupráci s místními organizacemi, zapojení do akcí v místech působitě nebo samostatné dobročinné aktivity škol. Zároveň to také může znamenat spolupráci s dalšími školami nebo zapojení do společnosti v širším měřítku, jako jsou mezinárodní výměnné pobyty nebo dopisování s cizinci.

Na základě zobecnění projevů skautské výchovné metody v neformálním vzdělávání ve skautské organizaci a zároveň i zobecnění výše zmíněných možných (předpokládaných)

projevů při formálním vzdělávání ve školách, byla stanovena kritéria, podle kterých lze vyhledávat konkrétní projevy skautské výchovné metody v provedených rozhovorech a hodnotit, zda a ve kterých oblastech oslovené školy využívají skautskou výchovnou metodu. Ze zmíněných kritérií v tabulce 1 byly zároveň sestaveny otázky, které byly použity jako podklady pro rozhovory s respondenty z řad vedení škol.

Tabulka 1 Obecná kritéria skautské výchovné metody

Název prvku skautské výchovné metody	Stručná obecná charakteristika prvku skautské výchovné metody
Zapojení do společnosti:	<ul style="list-style-type: none"> - důraz na aktivní občanství, - dobročinnost, - spolupráce s místní komunitou, - spolupráce s jinými školami (oddíly), - zahraniční zkušenosti,
Dospělí průvodci:	<ul style="list-style-type: none"> - dospělí jako vzory, - důvěra dospělých v děti, - partnerství dospělých s dětmi bez ohledu na věk,
Program osobního růstu:	<ul style="list-style-type: none"> - přechod od výchovy k sebevýchově, - individualizace, - nástroje pro snadnější plánování individuálních cílů,
Příroda:	<ul style="list-style-type: none"> - pobyt v přírodě, - cílené zkoumání a poznávání přírody, - ochrana přírody, - poznávání hodnoty přírody, - fyzická činnost (práce) v přírodě, - důraz na přírodu,
Symbolický rámeček:	<ul style="list-style-type: none"> - zprostředkování složitých témat skrze příběh, - ztraktivnění aktivit, - zpřehlednění a propojení aktivit, - důraz na vlastní prožití hodnot,
Slib a zákon:	<ul style="list-style-type: none"> - pravidla na základě společně sdílených hodnot - rituály - přechodový rituál, přihlášení ke společným hodnotám, - dobrovolné závazky
Družinový systém:	<ul style="list-style-type: none"> - skupina vrstevníků s 6-8 členy - cílená práce na vztazích v kolektivu, - podílení se jednotlivců na společném rozhodování, - rádce (přirozený vůdce – vrstevník), - vlastní rituály a tradice, specifika - odpovědnost jednotlivců podle individuálních předpokladů,
Učení se zkušeností:	<ul style="list-style-type: none"> - možnost zkoušet činnosti v praxi, - možnost bezpečně chybovat, - využívání reflexe,

4.2.3 Otázky a kritéria rozhovorů

Na základě výše zmíněné tabulky zabývající se obecnými projevy skautské výchovné metody v neformálním a formálním vzdělávání, byla stanovena kritéria, pomocí kterých lze analyzovat

rozhovory. Dále byly sestaveny otázky jako podklad pro všechny tři hloubkové rozhovory s řediteli oslovených škol. Jedná se ovšem o polostrukturované rozhovory, proto byly otázky v průběhu rozhovorů přizpůsobeny situaci a doplněny o doplňující otázky.

Kritéria jsou úzce svázaná s hlavními charakteristikami jednotlivých prvků skautské výchovné metody. Je předem zřejmé, že žádná ze škol pravděpodobně nezapojuje všechna stanovená kritéria, což je ovšem běžná praxe i ve skautských oddílech. Cílem práce nicméně není hodnotit školy, jak moc jsou tzv. skautské, ale zjistit, které části skautské výchovné metody se ve školách objevují přirozeně, a tedy i v různých formách, a tyto formy identifikovat. Kritéria v podobě obecných oblastí projevů jednotlivých prvků skautské výchovné metody tedy pomohou rozklíčovat v rozhovorech podstatné informace, které se ke skautské výchovné metodě vztahují. Sepsané otázky společně s kritérii, na které se konkrétní okruh otázek zaměřuje, lze nalézt mezi přílohami bakalářské práce.

4.2.4 Etické aspekty bakalářské práce

Bakalářská práce byla zpracována v souladu s etickými pravidly. Všichni respondenti se účastnili rozhovorů dobrovolně a byli předem informováni o účelu a průběhu rozhovorů. Respondenti také souhlasili s nahráváním zvukového záznamu a s následným zpracováním informací poskytnutých v rámci rozhovoru za účelem výzkumu bakalářské práce. Formulář informovaného souhlasu lze nalézt mezi přílohami práce. Podepsané informované souhlasy jsou k dispozici u autorky práce.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Následující empirická část práce se věnuje třem případovým studiím. Protože jsou v České republice různě zaměřené alternativní školy, které své metody a formy výuky často nemají zcela přesně vyhraněné, naopak je velmi často kombinují podle svých potřeb, byly pro potřeby případových studií zvoleny tři alternativní školy z České republiky, přičemž každá z těchto škol má zcela odlišné zaměření, cílovou skupinu a způsob vzdělávání. Cíleně byly zvoleny školy, z nichž se každá zaměřuje na jiný způsob vzdělávání, aby bylo možné v případové studii podchytit různorodé možnosti zapojení jednotlivých částí skautské výchovné metody do výuky ve škole. Na základě analýzy zkušeností těchto tří různých škol pak bude možné představit, které části skautské výchovné metody se ve školním prostředí vyskytují přirozeně a které se naopak ani v jednom konceptu vybraných škol neobjevují, nebo objevují jen okrajově.

Aby práce ukázala, jakým způsobem je skautská výchovná metoda, ač často necíleně, uplatňovaná ve školách, je zapotřebí získat detailní a komplexní informace přímo ze škol. Další část bakalářské práce se proto věnuje deskriptivním případovým studiím, ve kterých skrze polostrukturované rozhovory s respondenty z řad vedení škol představuje tři školy (v jednom případě neregistrovanou komunitní školu), jež se v současné době z hlediska způsobu výuky v různých ohledech podobají škole, která by využívala skautskou výchovnou metodu.

Jako možné respondentky byly zvoleny ředitelky třech základních škol v České republice. Aby bylo možné obsáhnout různé formy zapojení skautské výchovné metody, cíleně byly vybrány školy, které mají vzájemně odlišný způsob výuky, počet žáků i pedagogů nebo například možnosti zázemí. Tyto tři školy byly zároveň zvoleny proto, že u nich byl už předem předpoklad alespoň částečného zapojení některých aspektů skautské výchovné metody, na základě toho, že se jedná o soukromé školy s nižším počtem žáků, než je obvykle běžné v klasických školách a ve všech třech případech se jedná o školy alternativní, ač v každém případě jiným způsobem.

4.3.1 Škola 1

První z oslovených škol je soukromou školou v Praze, se zcela specifickým, individualizovaným (personalizovaným) a demokraticky zaměřeným způsobem výuky.

Rozhovor byl veden s ředitelkou školy (respondentka A). Rozhovor proběhl online přes videohovor, respondentka A byla přítomna přímo ve škole. Respondentka A byla dobře naladěná, vstřícná a otevřená.

Škola 1 má žáky od prvního do devátého ročníku a v letošním roce i přípravný ročník. Třídy jsou zde věkově smíšené a v každé třídní skupině je přibližně 12 žáků. Celkově je ve škole 1 přibližně 85 žáků na denním vzdělávání a okolo 30 zaměstnanců s různě velkými úvazky. Škola 1 sídlí nedaleko metra a má k dispozici celé patro budovy, které je architektonicky upraveno na míru tak, aby vyhovovalo potřebám školy a jejímu přístupu ke vzdělávání. Škola 1 nemá k dispozici žádný pozemek přímo u budovy, ale v dochozí vzdálenosti je školní zahrada. Respondentka A také uvádí: *"myslím, že jsme v dobré lokalitě toho, že jsme sice ve městě, za pár minut metrem v centru, ale taky pěšky za pár minut v lesoparku nebo v lese a u rybníků."*

Ve škole je hlavní důraz kladený na možnost specifického individualizovaného (personalizovaného) vzdělávání, kdy se každé dítě vzdělává v zóně svého nejbližšího rozvoje pomocí vlastního vzdělávacího plánu. Důležitý je pro respondentku A respektující přístup a bezpečné prostředí.

4.3.2 Škola 2

Druhou oslovenou školou je komunitní základní škola z okolí Berouna, které dala vzniknout skupina nadšených rodičů. Nemá zcela vyhraněný koncept, respektive z každého pedagogického směru přejímá pouze část a v průběhu svého fungování se na základě diskuse pedagogů s komunitou žáků a jejich rodičů její koncept postupně přetváří.

Rozhovor proběhl také skrze videohovor. Jednalo se o rozhovor s ředitelkou školy, respondentkou B. Rozhovoru byl přítomen navíc učitel, který ve škole působí od jejího založení (respondent D). Během rozhovoru respondentku doplňoval. Oba byli společně osobně ve škole. Oba byli velmi sdílní a rozhovor plynul bez problémů. Jednou byl rozhovor na krátkou chvíli přerušen výpadkem internetu, ale na rozhovor nemělo přerušení výraznější vliv.

Respondentka B uvádí, že *„škola funguje od roku 2016, specifická je tím, že ji zakládali zejména rodiče“*. I když se jedná o soukromou školu, její vedení se snaží o její dostupnost pro všechny zájemce. *„No určitě na poměry soukromých škol, máme relativně nízké školné, byť je to kolik? 3500,- s tím, že pro ty dříve zapsané žáky je to školné zastropované, takže tam. Vlastně nikdy jsme nechtěli být elitní školou jenom pro bohaté, ale stále je tam nějaká nízkoprahovost.“* (Respondentka B) Ve škole jsou žáci od prvního do devátého ročníku, momentálně je 85 žáků zapsaných na denním vzdělávání a zaměstnanců je 27. Ve třídách je nejčastěji do 12 žáků. K areálu před budovou školy patří i veřejně dostupná zahrada, která momentálně prochází rekonstrukcí. Škola se snaží zaměřovat na všeobecný rozvoj žáků a Respondentka B vyzdvihuje více hodnotový přístup.

4.3.3 Škola 3

Třetí z oslovených škol je typická lesní škola, z důvodu neukotvení lesních škol v zákonech prozatím komunitní škola, sdružující děti v režimu individuálního vzdělávání, která se nachází taktéž v okolí Berouna a zaměřuje se na přírodní pedagogiku pro děti ve věku prvního stupně základní školy.

V tomto případě byl veden rozhovor s její ředitelkou, respondentkou C. Rozhovor proběhl taktéž online, respondentka odpovídala na otázky velmi orientovaně a přímo, dařilo se jí neodbočovat k jiným tématům.

Lesní škola byla založena po několikaletých zkušenostech s provozováním lesní mateřské školy tak, aby do ní mohli nastoupit žáci právě z dané lesní mateřské školy. Ve škole je asi 15 žáků od prvního do pátého ročníku a na výuku jsou žáci děleni do dvou skupin podle věku. Jako učitelé – průvodci ve škole působí 3 zaměstnanci. Škola má k dispozici zázemí v podobě

jurty a nového domečku postaveného svépomocí. Škola 3 je umístěna v blízkosti lesa a je velmi zaměřená na přírodu a její poznávání.

4.4 Vlastní šetření

Tato kapitola představuje a komentuje šetření, které bylo provedeno na základě polostrukturovaných rozhovorů. V následující části práce jsou popsána klíčová témata, která byla jak předem zvolena na základě studia literatury, tak částečně i následně vybrána na základě analýzy rozhovorů. Kapitola vždy rozebírá a popisuje téma, které bylo identifikováno na základě analýzy a je zde podloženo konkrétními citacemi z jednotlivých rozhovorů. Ukázkou přepisu jednotlivých rozhovorů lze nalézt jako přílohu práce.

Rozhovory byly přepsány téměř doslovně – byla využita metoda redigované transkripce, kdy byla vynechána pouze některá přeroknutí nebo parazitní slova, která by narušovala smysluplnost textu.

Sběr dat probíhal ve všech třech případech skrze online videohovor, a to z důvodu vzdálenosti škol a v současné době zvýšeného rizika spojeného s nákazou covid. Všechny tři rozhovory proběhly v prosinci roku 2021. Respondenti aktivně spolupracovali a byli vstřícní. Ve většině případů nebylo potřeba klást mnoho doplňujících dotazů a rozhovor plynul bez problémů.

Témata představená níže, jsou uvedena ve stejném pořadí, v jakém byla zmiňována během samotných rozhovorů.

4.4.1 Skauting ve škole

Jako důležitý aspekt pro bakalářskou práci je mimo jiné to, jakou mají zkušenost respondenti a ostatní zaměstnanci jednotlivých škol se skautingem obecně. Rozhovory odhalily, že všichni respondenti mají alespoň částečně se skautingem zkušenost, v jednom případě i skrze osobní členství v organizaci.

"Nevím z hlavy úplně ten počet, myslím si, že je to víc než 50 procent členů týmu je členy junáka. Buď aktivně ještě fungují u oddílů nebo ve vzdělávacích kurzech, anebo třeba oddílama prošli a mají s ním zkušenost." (Respondentka A)

"...jedna ta průvodkyně je tam vlastně asi šest let." (Respondentka C)

"No, několik jich máme. Nejvíce bych řekla, že naše tělocvikářka a bývalý kolega, který byl také ve skautu, co vím. Aktuálně naše učitelka fyziky, dělá v Řevnicích ve skautu."

(Respondentka B)

Všichni respondenti, i přes různou informovanost, komentovali skauting a skautskou výchovnou metodu velmi pozitivně. Dvě z respondentek navíc uvedly jako příklad pozitivní zkušenosti se skauty přijímací pohovory, při kterých se zaměřují na, jejich školám blízké, skautské hodnoty.

„...jakmile někdo přijde na pohovor, tak už má v podstatě půl dveří otevřených, protože mi přijde, že vlastně tam je velký potenciál a zároveň i relativní nějaká garance nějakých hodnot a kvalit. A to, co přináší škole nebo té výuce, co tak jako vnímám, tak si myslím, právě ty hodnoty, nějaký řád, systém, pevnost, nějaké hranice. Ale zároveň i otevřenost a kreativitu.“

(Respondentka B)

„...vlastně už v moment kdy hledáme nové dospělé tak tohle pomáhá, protože to, že je tolik skautů v týmu školy je díky těm vazbám, které mezi sebou skauti mají a můžou třeba doporučit někoho, s kým mají zkušenost, že už s ním pracovali, anebo se s ním někde potkali a přes ty skauty je to taková skupina, kde se dá očekávat, že tam jsou dospělí se zkušeností s prací s dětmi...“ (Respondentka A)

4.4.2 Učení se zkušeností

Důležitá kritéria pro posouzení, zda se ve školách přirozeně vyskytuje učení se zkušeností, jakožto prvek skautské výchovné metody, byly identifikovány následující kategorie: využívání reflexe, možnost bezpečně chybovat a možnost zkoušet činnosti v praxi. Všechny tři tyto aspekty byly v jednotlivých školách obsaženy, ovšem každý v různé míře.

Školy cíleně dbají na to, aby měli žáci možnost zkoušet činnosti, které se učí ve škole, i v praxi. Pokouší se o to různými způsoby, které jsou někdy více, někdy méně úspěšné.

"Pak tam byl takový předmět, docela asi dobrý pokus, nebo dobře míněný pokus, který ale nedopadnul úplně dobře, to byl předmět dílo, kde zase ty děti měly nějakým způsobem vlastně spojovat manuální práci, manuální zručnost nebo i počítačovou práci a grafiku s nějakými

jinými předměty. Vyrábět třeba pomůcky pro jiné předměty, ale nevyvedlo se to úplně."
(Respondentka B)

Školy se o možnost zkoušet činnost v praxi snaží nejrůznějšími způsoby. Využívají různé formy výuky, diskuze, referáty, projekty atd. Respondenti také často zmiňovali přímo ty aktivity, které žáci dělají samostatně – vaření, rozdělávání ohně, topení v kamnech, organizování aktivit pro spolužáky nebo pro veřejnost. Zmíněna byla také snaha o zapojení profesionála v daném oboru – v tomto případě herečky pro výuku dramatické výuky.

"Taky vždycky jednou za měsíc mají den, kdy si i vaří sami. Asi by to mohlo být i víckrát, ale není tolik času." (Respondentka C)

"A pak určitě podporujeme společný jejich nápady, někdy jsou to i spontánní aktivity, kdy chtějí připravit něco pro celou školu nebo pro skupinu, jako třeba časopis nebo jiné aktivity, tak jejich zodpovědnost za to je pak oceněna tím, že se nějaká ta aktivita povede a účastní se toho i dospělí a děti dostanou někdy tu roli, kterou běžně mívají ti dospělí." (Respondentka A)

"...asi obecně ve výuce, když je nějaké téma, nějaké dítě víme, že se o to zajímá, tak i dáváme prostor, aby třeba zpracoval referát nebo seznámil s tím ostatní spolužáky. Nebo když má nějakou zkušenost třeba s pobytem v zahraničí, tak o tom vyprávět a podobně." (Respondentka B)

"Jenže se mezitím teda podařilo trošku znechutit profesionální herečku, kterou jsme jim sehnali jako učitelku, takže uvidíme, jaký bude výsledek." (Respondentka B)

Cílené či pravidelné využívání reflexe pro učení žáků bylo identifikováno pouze v jedné škole.

"...nějaký osobnostní cíl a ten se snaží dodržet a pak hodnotí, jak se jim to dařilo."
(Respondentka A)

"Důležitou roli u nás hrajou pravidla, která jsou takovým rámcem nebo hranicema, přes který se nedá přejít a pokud je děti narušují, nebo přechází, tak s nima o tom hodně mluvíme a hledáme ty přirozené důsledky. Což vnímáme, že podporuje tu jejich zodpovědnost nést ty důsledky za to, co dělají." (Respondentka A)

V dalších dvou školách reflexe pravděpodobně také probíhá, ale neplánovaně, a ne přímo cíleně. To dokazuje například situace, kdy v jednom případě nebyl respondentce zcela jasný význam slova reflexe a zaměřovala ho se zpětnou vazbou či mentoringem dospělých.

Cílená snaha o možnost bezpečně chybovat se v těchto školách objevuje častěji. V některých případech jde ale více o snahu školy, která je však v praxi obtížně uchopitelná.

"No, učíme se vlastně, že chyby jsou v pořádku, že tím se člověk učí a že je dobrý o tom mluvit."
(Respondentka C)

"No a k dětem v podstatě náš přístup je takový, že chyba je prostě prostředek pro to, jak se něco naučit a jak se dostat někam dál. Tak by to mělo být asi vnímané, ale určitě narážíme na to, že děti ještě v sobě mají zakořeněné ty klasické postoje, že chtějí vědět ty výsledky, chtějí vědět ty známky, chtějí vědět ty procenta. A cokoliv tam mají špatně, tak berou, jako že je to to selhání a podobně." (Respondentka B)

"Překvapivě se to týká i dětí, které nikdy nenavštěvovaly klasickou základní školu."
(Respondentka B)

V žádné ze zmíněných škol ale není využíváno sumativní hodnocení. Žáci jsou hodnoceni slovně a je jim zdůrazňováno, v čem může být chyba příznivá. Všechny tři školy se soustředí namísto chyb na to, v čem se žáci zlepšují a jak je ještě více rozvíjet.

"Na prvním stupni, tam to vyjadřují slovním hodnocením, pouze pololetně. Nevím, jak si dávají průběžné zpětné vazby, tam na ně teď nemám takový dohled, ale předpokládám, že zpětná vazba průběžně, plus trojčůzky s rodiči, aby i rodiče byli informovaní, jak se jejich dítě projevuje, chová, posouvá, neposouvá a podobně." (Respondentka B)

4.4.3 Družinový systém

V případě družinového systému bylo identifikováno hned několik oblastí, na které je potřeba se zaměřit. Mělo by se jednat o malé skupiny o 6-8 členech, které mají díky svým vlastním specifikům (jako je název, rituály, maskot atd.) vybudovanou společnou skupinovou identitu.

Ve skupině je rádce, jakožto přirozený vůdce – vrstevník. Každý z členů má mít možnost podílet se na společném rozhodování a zároveň mít svou osobní zodpovědnost, roli či funkci.

"Nejběžnější počet dětí ve třídě je momentálně 12." (Respondentka A)

Ve všech třech školách je nižší počet žáků, než je časté u běžných základních škol. Počet žáků ve třídě pohybující se okolo 12, na kterém se shodly hned dvě školy je ale z pohledu skautského družinového systému stále příliš vysoký a aby školy toto kritérium splňovaly, bylo by potřeba třídu rozdělit na dvě méně početné skupiny. Škola 3, tedy lesní komunitní škola, přesně k takovému kroku přistoupila. Školní skupina 15 dětí je na základě věku rozdělena na dvě menší skupiny, které většinu času výuky tráví odděleně.

Pohled škol se odlišuje v otázce vlastních specifik, tradic a rituálů. Ve škole 3 je vzhledem k nízkému počtu žáků budována více sounáležitost s celou školou. I rituály a tradice jsou tak spíše celoškolské než specificky třídní. Mladší skupina (první trojročí) se ale schází na výuku nejčastěji v jurtě a starší skupina má k dispozici vlastní malý domeček, což by mohlo být ve skautském prostředí přirovnáno k vlastní klubovně.

Škola 1 dává třídám prostor domlout si vlastní specifik, každá třída má své vlastní jméno, ale škola se snaží podporovat spíše identitu a sounáležitost k celé škole víc než k jedné třídě, aby tím předcházela rivalitě mezi jednotlivými třídami.

"Třídy jsou pojmenované každá podle barvy tříd, ale není to něco, co by si děti zvolily samy, je to dáno tím prostorem. Mohou mít nějaká interní pravidla, nějaké rituály třeba pro rozvrh dne a spíše asi upřesňující pravidla pro používání nějakých věcí, které jsou jenom v té třídě nebo systém, jak se na něčem domluví." (Respondentka A)

Škola 2 dává v tomto ohledu třídám největší volnost a můžeme u ní najít největší podobnost se skautskými družinami. Každá třída má vlastní jméno, které si vymýšlí sami žáci. Místnost, ve které se žáci nejčastěji scházejí, si mohou libovolně vyzdobit. Každá třída si také na začátku roku stanovuje svá vlastní pravidla.

"Musím říct, že zrovna tyhleto pravidla jsou spíše tím příkladem, kde je to jakoby poznaná nutnost. Ale typicky u nás mají děti i velké slovo, co se týče výzdoby třídy, výmalby a třeba i nábytku a podobně. " (Respondentka B)

V škole 2 je také více patrné, že každá třída má vybudovanou vlastní identitu, tvoří vlastní zvyky, a i učitelé pracují s třídou jako specifickou skupinou. V rozhovoru respondent uvedl příklad, kdy škola dočasně zavedla vstávání jako pozdrav na začátku a konci hodiny.

„Ale některé třídy si vlastně vytvořili nějakou svojí alternativu k tomu. Třeba s šestáky se zdravíme “live long and prosper” ze Star treku. A současní osmáci mají zase rituál na ukončení té hodiny, ti nám začali tleskat.” (Respondent D)

Žádná škola neuvedla, že by žáci měli vlastní funkce. Tento aspekt mají školy velice podobný, jako ukázka je zde uveden výrok respondenta D.

"Přímo takhle bych to neřekl. Jestli je tím míněno, že je někdo předseda třídy nebo tak podobně. Tak tahle rozdělené role nemají. Některé třídy mají svoje služby a podobně, které se v nějaké periodicitě většinou během týdne mění a potom máme taky školní parlament, kdy každá třída tam má svoje dva zástupce, které si teda zvolili ale zároveň je to teoreticky otevřené. Pokavád nemůžou nebo by nechtěli jí, není problém, aby je vystřídal někdo jiný, ale že by se tam budovala nějaká umělá hierarchie, v těch třídách, to se říci úplně nedá." (Respondent D)

Namísto cílených formálních funkcí se ale respondenti shodli, že specifické role na sebe žáci berou přirozeně. Někdy pak mohou mít podobu, kdy se starší žáci starají o mladší, někdo dohlíží na pořádek, někdo má často vůdčí roli při společných projektech.

Jednotlivé školy se snaží cíleně pracovat na tom, aby měli mezi sebou žáci dobré vztahy a aby ve třídách fungovala skupinová dynamika.

"Pravidelné skupiny jsou dány rozvrhem a nějakou zájmovou aktivitou, ale nejsou to stále skupiny ve smyslu, že by ta stálá skupina takhle pracovala na nějaké skupinové dynamice. S výjimkou těch třídních skupin, protože to třídnictví nebo ta jedna třída je stálá, tam se naopak se skupinovou dynamikou pracuje." (Respondentka A)

"...takže třeba když dva žáci mají spolu problém, tak i ti rodiče se snaží jít spolu na nějaký výlet, aby se to začlo propojovat i z jiný stránky a ono to většinou nějak klapne." (Respondentka C)

Ve všech školách mají žáci prostor vyjadřovat se k třídním záležitostem a podílet se na společném rozhodování. Ve škole 1 a ve škole 3 probíhají každý den tzv. ranní kruhy, kde je možné řešit podobné záležitosti, ve škole 2 je za tímto účelem jednou týdně třídnická hodina. Škola 1 a škola 2 mají navíc školní parlament, kde je možné své názory diskutovat na celoškolské úrovni. Vzhledem k počtu žáků ve škole 3 není parlament potřeba a i pro celoškolské záležitosti stačí výše zmíněný ranní kruh.

"Tak oni to vlastně zvládají v rámci toho kruhu. Jestli se to dá...vlastně tam jde o to, aby každej byl slyšený když potřebuje a mluví se o tom, když je potřeba." (Respondentka C)

"pravidelně mají děti možnost v ranních kruzích, nebo na takzvané třídě spolu, si navrhnout a diskutovat nějaké věci, které chtějí v rámci té třídy třeba změnit nebo nějak uzpůsobit. Třeba konkrétně v naší třídě si vybavuju poslední diskuzi, že děti by si přály pravidelně pouštět písničku, každý den a chtěly by si jí vybírat a ovlivňovat to, co se ve třídě pusť za písničku, takže vymyslely pravidla i si rozepsaly kdo si který den vezme na starost a v jakou dobu to bude." (Respondentka A)

Pozice rádců, nebo její obdoby, nebyla ve většině škol nalezena.

"Nic, co by se podobalo nějakým družinovým rádcům třeba. Nějakou hierarchii tam nemají." (Respondentka A)

Ve škole 2 ale respondentka uvedla příklad spolupráce s jinou školou, kdy si starší studenti druhé školy vzali na starost výuku žáků v této škole a jindy zas připravili celodenní kurz první pomoci.

"Přírodní škola z Prahy, tam nám loni zase jejich dva studenti učili část hodin fyziky a chemie, když jsme měli výpadek našeho učitele, takže studenti učili naše studenty. A to bychom chtěli dělat i dál." (Respondentka B)

Jedná se o zajímavý způsob spolupráce, který by se částečně k pozici rádce přirovnat mohl.

4.4.4 Slib a zákon

Skautský zákon představuje určitá pravidla, která jsou vymezena na základě společně sdílených hodnot. Možnost slibu, jakožto přechodového rituálu, dává skautům možnost dobrovolně se k těmto pravidlům a hodnotám přihlásit a skrze slib se zavázat k jejich dodržování.

Ve všech třech školách se v nějaké podobě objevují pravidla, která nejsou totožná s formálním školním řádem, ale vychází ze společných potřeb a sdílených hodnot.

"A pravidla se s dětma probírají od prvních dnů, co vnímají jako důležité proto, aby jim společně bylo dobře a dalo se ve třídě nebo celé škole fungovat." (Respondentka A)

Tato pravidla mají ve všech třech školách poměrně obdobný obsah. Týkají se bezpečného chování a respektu k druhým. Až druhotně pravidla upravují konkrétní situace a chování v jednotlivých místnostech nebo nakládání s určitými pomůckami.

"A postupem času jsme přišli na to, že nám vyhovuje mít ty pravidla co nejjednodušší, nemít jich hodně, ale co nejméně, těch, co jsou napříč školou, a to jsou pravidla, že se chováme bezpečně a jsme ohleduplní. Ale v rámci toho jsou pro různá místa, okolnosti nebo situace a třídy konkretizovaná ta pravidla. A když říkáme, že s nimi pracujeme, tak je to opravdu na denní bázi připomínání, vysvětlování dětem, co to znamená, v jakých situacích je potřeba to uplatnit a jak to může fungovat." (Respondentka A)

Větší přechodový rituál praktikují ve škole 2 a ve škole 3, a to v období, kdy žák přechází z mateřské školy do první třídy a následně když přechází z prvního stupně na druhý (respektive odchází, v případě školy 3, která nemá druhý stupeň). Tyto přechodové rituály nejsou explicitně spojeny s pravidly či hodnotami, jak tomu bývá u skautů. Probíhají ale v podobném období, jako to bývá ve skautských oddílech. První ze zmíněných rituálů je přibližně v období, kdy děti ve skautské organizaci slibují tzv. na světlušku nebo vlče. Druhý rituál už je ve věku dětí, kdy v Junáku prochází skautským slibem.

Ve školách mimo tyto větší přechodové rituály probíhají také méně zásadní rituály, jako při akcích a slavnostech spojených s ročním obdobím nebo společné zahájení školního roku.

"Tam jsou vyjmenováni všichni ti žáci, nejen noví, ale i stávající. Takové příjemně osobní je to, že každý jeden ten žák má tu svojí chvíli, když to řeknu, kdy tam přijde k té svojí třídě a všichni ho vidí." (Respondentka B)

V rámci této oblasti se rozhovory zaměřily i na přijímání dobrovolných závazků jednotlivými žáky. V tomto případě bylo ve školách identifikováno více způsobů, jak se oblast ve školách projevuje. Několikrát byla zmíněna třídní pravidla, která si volí žáci sami.

"No a v podstatě, když se ta pravidla takhle ustanoví, tak si je sepíší a pověsí si je v té třídě. Tím je tomu dána nějaká trvalá hodnota průkaznosti, řekněme zároveň." (Respondent D)

Ve škole 2 někteří žáci dobrovolně vstoupili do projektu DofE (Mezinárodní cena vévody z Edinburghu), kde se zavázali k pravidelnému seberozvoji.

„...že vlastně i to DofE je určitá míra závazku, je to dost dobrovolné, to dítě by to mělo vnímat jako svůj vnitřní závazek vůči sobě, ne vůči škole nebo komukoliv jinému, ale brát to, jako že sám se hecnu, sám si nastavím pravidla, sám si najdu oblasti, kam se chci rozvíjet a sám si hlídám to, dodržování s nějakou tou naší pomocí. Třeba ještě je to na jejich zodpovědnost." (Respondentka B)

V některých případech jsou zas žáci podporováni v přípravě a realizaci vlastních akcí. Žáci připravují samostatně besídky pro rodiče, vzdělávací program pro mladší žáky nebo charitativní akci pro veřejnost.

"Ted'ko jsme měli takzvaný Hopskok, na podzim, kdy to celý organizovaly děti a udělali takovou velkou běžeckou dráhu překážkovou, bylo to vlastně, že pozvali všechny rodiče ze školy i ze školky a ten výtěžek z toho, pekli tam a v uvozovkách prodávali různý dorty a dobroty a ten výtěžek šel na dobročinné účely. Takže odvezli to potom do útulku pro zvířata." (Respondentka C)

Dobrovolné závazky na sebe žáci berou i v rámci samotné výuky. Ve dvou školách mají žáci možnost volitelných předmětů nebo družinových aktivit, kde je po přihlášení vyžadována pravidelná docházka. Ve škole 1 má každý žák svůj vlastní vzdělávací plán, který si určuje

společně s učitelem (tzv. mapu). V něm jsou obsažené závazky z každého předmětu či oblasti, které se žák během výuky věnuje.

"Tak k učení určitě, když se domluvíte na tom, že je potřeba připravit třeba prezentaci pro ostatní nebo se do něčeho zapojit, tak to vnímám jako závazek. Směřem k chování taky že jak si stanovují ty cíle do té mapy, tak to je určitý druh závazku a může tam být i cíl, který se týká chování nebo práce na sobě – nějaký osobnostní cíl a ten se snaží dodržet a pak hodnotí, jak se jim to dařilo." (Respondentka A)

4.4.5 Symbolický rámec

Symbolický rámec může být používán pro zatraktivnění aktivit nebo pro jejich zpřehlednění a propojení. Skrze symbolický rámec lze také snadněji zprostředkovat složitá témata a bývá využíván u aktivit se záměrem vlastního prožití hodnot.

V oslovených školách mají na symbolický rámec respondenti různé názory, zvláště ohledně jeho využívání pro zatraktivnění výuky a různě ho v praxi využívají.

"Já celkově, jako sama za sebe, nejsem úplně fanda toho, jako fanoušek toho, aby se symbolický rámec ve škole dělal proto, aby se dětem zaobalovalo učení do toho, aby je to víc bavilo." (Respondentka A)

"Určitě, hlavně v tom prvním trojročí je určitě příběh jako hlavní. Oni ještě žijou v takovém snovějším světě a je vlastně dobrý do určitého věku, si myslím, u toho nechat, v té jejich fantazii. Takže tam se hodně využívá příběh, hlavně v češtině." (Respondentka C)

„A i formou hry, i ta matematika, čeština, i ten přírodopis, že třeba hledají nějaké kartičky po lese...já třeba nejsem úplně ten průvodce, ale vždycky je tam nějaká hra." (Respondentka C)

Ve všech školách ale využívají pohádky a příběhy pro to, aby žákům přiblížili složité hodnoty, životní příběhy, nebo aby skrze jednotné téma propojili více aktivit.

"Kolega tady zmiňoval aktivitu, před adventní spirála, kde si děti vyslechnout nějaký příběh adventní a ta spirála je má dovést k nějakému vnitřnímu prožitku svého nitra. To samé pak i nějak okolo těch Vánoc. Nebo i svatý Martin, když se slaví, tak tam nějaké ty hodnoty, prožitek

dělení se se svými bližními a podobně. U Michala, Michelské slavnosti, když jsou, tak nějaká udatnost nebo odvaha a podobně." (Respondentka B)

"Ale to bych oddělila, že určitě příběhy a nějaká červená nit, která se táhne něčím jako tématem, třeba při občanské výchově nějaký státní svátek, který ovlivní i činnosti, nebo tematicky něco propojí, tak to nám dává smysl. Ale to se děje třeba víc na druhém stupni, kdy nějaké téma je zkoumáno ze všech stran a propojí víc předmětů do sebe." (Respondentka A)

4.4.6 Příroda

Příroda, jako jeden z prvků skautské výchovné metody, může být v rozhovorech identifikována jako obecný důraz na přírodu, jakožto jednu z hodnot školy, možnost trávit co nejvíc času venku, mimo budovu, cílená fyzická činnost nebo práce přímo v přírodě. Také se může jednat o různé způsoby cíleného zkoumání a poznávání přírody, snahu o poznávání hodnoty přírody a její cílenou ochranu.

Pro všechny dotazované školy je příroda důležitým tématem a hodnotou, kterou se snaží zprostředkovávat svým žákům. V každé škole se tak ale děje v různé míře a rozdílnými způsoby. Velký vliv na to, jak výrazně je příroda zapojena ve výuce v jednotlivých školách má zajiště prostředí, ve kterém se nachází zázemí školy a jaké má možnosti k pobytu v přírodě ve svém okolí.

Škola 3, jakožto lesní škola, má už ze své podstaty k přírodě velmi blízko. Nejen, že žáci často tráví čas v přírodě, ale zároveň i učitelé společně s žáky žijí ve velké míře v souladu s rytmy přírody.

"A jakože se v září začne vlastně, a jede to, jede to, a pak člověk padne, tak aby to bylo v nějakým tom rytmu. I s tou přírodou. Protože ona teď když usíná a už je brzy tma, tak i ty děti jsou takoví unavenější a potřebují to trochu jinak, vlastně jako i my." (Respondentka C)

"No, vlastně pořád. Máme tu jurtu jakoby blízko lesa a vlastně každá jejich přestávka je, že můžou jít teda jako ven a máme vlastně i to ranní kolečko, tak to bývá dost, v podstatě co to jde, tak bývá venku." (Respondentka C)

Žáci školy 3 tráví čas v přírodě téměř neustále. Kromě aktivit zaměřených přímo na výuku se žáci věnují i práci v přírodě, nosí dříví, starají se o vlastní záhonky a svépomocí postavili malý domek jako zázemí pro čtvrtý a pátý ročník. V přírodě se učí všem předmětům, hrají hry a

respondentka C sama říká, že příroda je zkrátka jejich hlavní náplní. Respondentka C také zmiňuje pozitivní vliv přírody na žáky ve věku prvního stupně základní školy, kteří mají často ještě velkou potřebu pohybu a pobyt v přírodě jim tento pohyb umožňuje.

Tuto poznámku potvrzuje i respondentka B. Vnímá, že žáci na prvním stupni mají potřebu častějšího pohybu a ve škole se jim tuto potřebu snaží naplnit.

"Tak na prvním stupni tam jsou asi častěji než na druhém stupni. Na prvním stupni mají pravidelně středy, které vlastně tráví venku celý den. Každý den vlastně se snaží družina chodit ven. Takže odpolední čas vlastně ty maličky od té zhruba jedné hodiny do tří až čtyřech tráví také venku." (Respondentka B)

Tato škola má sice přímo přilehlý travnatý pozemek (zahradu), kde mohou žáci trávit určitý čas, ale sdílí tento pozemek s další školou. Navíc pozemek v současné době prochází rekonstrukcí.

"Máme před školou travnatý pozemek letos se tam sice střídáme s druhou státní školou, která sídlí v druhé části budovy. Nicméně ten prostor, ta travnatá plocha, je dostatečně velká. Naše časové pauzy jsou našťástí v jiných časech než jejich, takže je moc nepotkáváme a v družině tam jsou schopné se v podstatě vejít." (Respondentka B)

„Takže, ještě před tím, než ta rekonstrukce začala, tak se v letních měsících naprosto běžně učilo venku, právě na trávě. O velkých přestávkách se hrával fotbal, zase na plácku. Jenomže pak to přetrhnuj jednak covid a jednak ta stavba. Takže teď budeme muset zase nějak navázat. S trochou štěstí, s příchodem jara." (Respondentka B)

Respondentka B také zmiňovala, že v minulosti trávili žáci na zahradě většinu přestávek. Nyní je možnost využití značně omezená. Učitelé ale využívají oblasti v okolí, ať už se jedná o tělocvik venku nebo o dlouhodobější projekty na zapůjčeném pozemku.

"...byl tam projekt Vižina, která už je trochu vzdálenější okolí. To je vlastně od bývalého ředitele jeho pozemek, který je bohužel ně úplně dobře dostupný. Vlákem a podobně. Takže na celodenní projekty se to asi využít dá. Není na to se prostě sebrat s dětmi na půl dne a zase se

vrátit, to úplně nedává smysl. Ale nějaká možnost realizace tam byla, včetně nějakých slavností a podobně a výstavby a práce s pozemkem." (Respondentka B)

Škola 1, která sídlí v Praze, má k dispozici školní pozemek v dochozí vzdálenosti od školy a mimo něj žáci navštěvují i přilehlé přírodní oblasti, jako je les, park nebo louka s rybníky. Nemá ale žádné přírodní zázemí přímo přilehlé ke škole.

"Že ve chvíli, kdy má škola zahradu, tak ten pobyt venku je snazší. Třeba i o přestávce jenom pustit děti ven. A to si myslím, že je jediná drobná nevýhoda, že je tam nějaký nekomfort deseti minut, oblíknutí dětí a vyrazit někam dál, tam, kde ta příroda už je." (Respondentka A)

Přesto se učitelům ve škole 1 daří pravidelně chodit s žáky v rámci výuky ven.

"Takže děti si myslím že se každý týden dostanou na různou míru času, na několik hodin až třeba v součtu i den ven do okolí školy" (Respondentka A)

Venku pak žáci tráví čas volnou hrou, cíleným zkoumáním přírody, nebo se zaměřují na klasické předměty. Často je venkovní prostředí využíváno pro výuku matematiky a geometrie.

"Myslím si, že s ohledem na to propojování těch předmětů nebo oblastí ve škole, tak se dá venku realizovat skoro všechno. Od toho, co se přímo přírody týká, nějakých projektů, zkoumání, po, když bych pojmenovala, jako klasickou prvouku, přírodopis, tak všechny tyhle oblasti se dají dělat venku." (Respondentka A)

Respondentka A také zmiňuje, že tak častý pobyt venku se daří i díky tomu, že většina učitelů má sama k přírodě pozitivní vztah a tuto hodnotu chce předávat i žákům. Stejně jako škola 3, i tato se snaží zprostředkovat žákům také možnost fyzické práce v přírodě. Na školním pozemku mají žáci příležitost zkoušet si práci s náradím, budovat vlastní záhonky nebo jiné užitečné projekty, jako například ohniště.

4.4.7 Program osobního růstu

Program osobního růstu zahrnuje několik oblastí, na které je potřeba se v rozhovorech zaměřit. Jedná se o oblasti, jak školy pracují s individualizací, zda využívají nějaké nástroje pro

snadnější plánování a dosahování individuálních cílů a jakými způsoby předávají žákům vlastní zodpovědnost, tedy, jak naplňují potřebu postupného přecházení od výchovy k sebevýchově.

Vlastní nástroj k plánování cílů představila pouze škola 1, která se přímo zaměřuje na individualizované, respektive personalizované vzdělávání.

"Děti u nás využívají takzvanou mapu, což je kombinace individuálního plánu s mapováním jejich znalostí, kam společně s dospělým zaznamenávají cíle toho, co se chtějí učit nebo to, co je v nejbližší době potřeba se učit, aby třeba zvládli něco jiného." (Respondentka A)

Jedná se o způsob, jak zajistit, že se každý žák může v každé chvíli učit něco jiného, na své vlastní úrovni a takovým způsobem nebo formou, jaký je pro něj v daný čas nejvhodnější.

"Mají možnost to ovlivňovat, ať už s ohledem na svoje zájmy nebo třeba náročnost, vyjadřovat se k tomu, co se jim daří a nedaří. To jsou ty možnosti, které ovlivňují to, co děti budou dělat. Opravdu u nás většinu času každé z těch dětí dělá něco jiného než ostatní." (Respondentka A)

Respondentka také zmiňuje, že v návaznosti na tuto velkou míru individualizace je potřeba předávat žákům zodpovědnost postupně a v souladu s myšlenkou postupného přechodu od výchovy k sebevýchově. A to nejen na základě věku žáků, ale i na základě zkušeností a určité míry samostatnosti, kterou už žáci mají, jak ukazuje druhý úryvek rozhovoru níže.

"Děti, které přijdou k nám do první třídy, tak se to učí postupně a ta míra je třeba ve vybírání ze dvou možností a postupně se ta nabídka rozšiřuje až když jsou zkušenější a dokážou to vyhodnocovat víc sami, tak ty cíle můžou být víc obecnější anebo si ty děti můžou volit opravdu podle sebe." (Respondentka A)

"A druhý faktor kromě věku, který tohleto ovlivňuje, jakou mají třeba zkušenost z předchozích škol. Starší děti, které byly zvyklé několik let fungovat tak, že se nemohly rozhodovat, tak s tím taky potřebují pomoci a potřebují se to naučit a nějakou dobu to trvá." (Respondentka A)

Výuka ve škole probíhá individualizovaně nejen přímo v kmenové třídě, kde se každý žák věnuje svým osobním cílům, ale i v rámci tematicky zaměřených hodin, ze kterých si žáci mohou volit a s pomocí učitelů poskládat svůj vlastní individuální rozvrh.

„Dopoledne je to třeba v rámci témat nebo oblastí, že vědí, nebo společně s tím dospělým vybírají třeba jednu aktivitu ze tří, která se týká nějakých kulturních oblastí, nebo pohybu a tak, tak je to omezené tím, z čeho vybírají. Ale můžou si zvolit. A odpoledne už je to opravdu více podle jejich zálib. I tam se snažíme, aby ten jejich rozvoj byl všestranný, takže podporujeme děti, aby si zkoušely víc věcí, ale můžou si vybrat opravdu z volitelných aktivit v družině a poskládat si z toho ten svůj odpolední rozvrh.“ (Respondentka A)

I v dalších dvou školách, které se na individuální přístup ve výuce přímo nezaměřují, lze představit formy individualizace a postupného přechodu od výchovy k sebevýchově. Respondentky zmiňují možnost individuálního přizpůsobení v jednotlivých předmětech.

"Obzvlášť takové ty měkké věci, pracovky a podobně, tam je to asi jednoznačné, tam prostě v rámci nějaké techniky je tam daná dětem dostatečná volnost. Zpravidla v těch tvrdších věcech, matematika a podobně, tam je to daný tím, že mají Hejného matematiku a ta vlastně pracuje s tím, že je tam stupňování těch úloh, gradování. Prostě ta gradace tam je jakoby zapracovaná, že každé to dítě podle své úrovně má vlastně možnost se posouvat do dalšího levelu a do větší hloubky té problematiky. Takže v té matematice asi takovýmhle způsobem. V češtině zase pokud mají možnost nějaké tvorby a podobně, tak tam mají prostor pro to individuální uchopení. Ne vždycky to jde úplně stoprocentně jim dávat úplně individuální věci." (Respondentka B)

"Takže to znamená, že v uvozovkách ty, který jsou dopředu v něčem, tak dostávají třeba ještě individuální práci, kterou tam můžou dělat, když třeba někdo je pozadu, v uvozovkách. A to je opravdu výhoda toho malého kolektivu, že ke každému se přistupuje individuálně a má čas na různé věci." (Respondentka C)

V obou školách, ve škole 2 a 3, se dopoledne žáci učí společně, byť s určitou mírou přizpůsobení programu individuálním potřebám žáků. Odpoledne obě školy nabízí volitelné kroužky v rámci družiny nebo času zajišťovaného rodiči. V nabídce se často objevují hudební nástroje, cizí jazyky, sportovní nebo kreativní kroužky. Zde mají žáci možnost zvolit si aktivity podle vlastního zájmu, kterým se ale následně budou po určitou dobu věnovat pravidelně.

„Ale je to tak, že se vlastně domluvíme na začátku toho roku, jestli to takhle chceme, s těma dětma a pak už je to tak trochu dobrovolně povinný. Protože oni by se moc jako rozutekli nebo

by tam šli jenom někdy. Když už se to jako řekne, třeba ta angličtina, tak už ti rodiče se na to připravujou, tak už vědí ty děti, že ta hodina je jako daná. (Respondentka C)

Školy dávají žákům postupně možnost převzít zodpovědnost za určité části svého vzdělávání, podílet se na svém hodnocení nebo zapojovat se do projektů nad rámec školní výuky, jako je už výše zmíněný projekt DofE.

„...přebírají si tam tu zodpovědnost sami, že se tomu budou každý týden hodinu věnovat, každé té oblasti. Je to na nich, není to tak že by to měli v rámci výuky jako takové. Je to jejich dobrovolná mimoškolní aktivita, byť je to podporované námi pedagogy a vedené námi pedagogy, ale je to jako mimoškolní aktivita.“ (Respondentka B)

4.4.8 Zapojení do společnosti

Zapojení do společnosti může být z perspektivy školy poměrně široké téma, do kterého jsou zahrnuty oblasti jako spolupráce s místní komunitou nebo s dalšími školami, dobročinnost a charitativní akce, zahraniční projekty, ale také obecně zaměření na oblast aktivního občanství během výuky žáků.

Škola 2 uvedla aktuální zkušenost se zahraniční spoluprací skrze program Erasmus+ a zároveň zahraniční spolupráci s českou školou v Banátu, kde dočasně učí jedna z místních učitelek.

"...je pravda, že jednak máme Erasmus, ten se letos realizuje, takže tam přijely děti z Portugalska, Polska a Irska a naše děti zase naopak mají vycestovat, pokud je něco někde nezastaví. Takže v tomhleto směru setkávání dětí ano. A v rámci Erasmu bychom chtěli do budoucna výměnné pobyty s Německem, rozjet nějakou spoluprací." (Respondentka B)

"A jinak vlastně pravděpodobně Banátská škola by měla přijet koncem dubna sem do Čech, bydlet u rodin doma a mít s námi nějaký společný program na pár dní a pak si zase dělat svůj program." (Respondentka B)

S dalšími školami v České republice určitým způsobem spolupracují všechny zmíněné školy. Podle respondentky B se jedná například o spolupráci se sousední státní školou, kdy učitelé nabízeli zapojení do kroužků i dětem ze sousední školy nebo využití připravených aktivit na společném pozemku u škol.

„...některé ty kroužky pořádně i pro lidi zvenčí, nabízeli jsme to sousední škole, možnost přihlásit se do těch našich kroužků. Naopak nevím, že by naše děti chodily do nějakých jejich kroužků, to asi spíš ne.“ (Respondentka B)

Respondentka B také zmiňuje školu, se kterou spolupracují poměrně intenzivně.

"Před dvěma lety začalo štěpení naší školy, takže pro ně jsme byli velkou oporou zvláště ohledně těch legislativních věcí a takových těch praktických, aby se sami mohli rozjet, postavit na vlastní nohy a nějaká část dětí byla u nich v budově pod našimi křídly a podobně, takže tam velká provázanost byla. Teď jsem komunikovala s kolegyní, jestli jim pojedou letos pomoci i v rámci personálního vykrytí na jejich lyžák a podobně." (Respondentka B)

Kromě těchto dvou škol respondentka B zmiňuje také praxe, které nabízí jejich škola studentům nebo například sportovní den ve spolupráci se školami v okolí. Naopak se prý škola moc nezapojuje do soutěží nebo olympiád.

Respondentka C zmiňuje spolupráci s dalšími školami dvěma různými způsoby. První způsob je realizován z toho důvodu, že se jedná o neregistrovanou školu v rejstříku MŠMT a žáci této školy jsou tak oficiálně zapsáni na individuálním vzdělávání.

"...od žen, které založily to domácí vzdělávání, tak ty nám vlastně zaštiťují. Jsme u nich zapsaní ve škole a jezdí nás každý rok přezkušovat a můžeme s nima všechno prodiskutovat a vlastně když jsem jako zjišťovala ty naše možnosti, tak tohleto mi přišlo nejlepší." (Respondentka C)

Druhým způsobem spolupráce s další školou je pak přímá intenzivnější spolupráce starší skupiny žáků při projektech a výletech.

"Jsme si říkali, že ta čtvrtá, pátá, že to není špatný, když se propojují. Takže taková vlastně menší škola, jako my, jsou taky na domácím vzdělávání a mají těch čtvrtáků, pátáků taky kolem deseti, takže jsme se třeba na nějakých projektech právě už potkávali, ten minulej rok." (Respondentka C)

Respondentka A zmiňuje spíše spolupráci jednotlivých pedagogů skrze různé projekty či skupiny zaměřené na sdílení zkušeností než spolupráci s jednou konkrétní školou.

Školy se pokouší aktivně zapojovat i do místní komunity. V letošním roce to však v některých případech omezila epidemie covid. Každá ze škol se tohoto tématu chopila jiným způsobem. Jedna se například pokouší o spolupráci s místní samosprávou a nabízí pomoc při opravě veřejných prostor a k aktivnímu zapojení vede i své žáky.

„Nabízeli jsme svého času i starostovi, že bychom zkusili s dětmi udělat nějaký návrh na zkvalitnění, vylepšení hlavně po designové stránce schody ke kinu, které se tam už trochu rozpadaly, tam to nějakým způsobem pak umřelo, přišel i ten covid a změnil se tam ten člověk, který se o to začala starat a obec to nějak zkulturnila po svém.“ (Respondentka B)

„V minulosti se škola zapojovala i do akce Uklidme Česko, sázení stromků taky a vybírání odpadků. Přímo z toho městyse máme kolik, dva tři žáky, dva tři zaměstnance. Vlastně to dělaly děti pro ten městys. Není to oblast, kde by samy žily.“ (Respondentka B)

Škola 2 také nabízí veřejnosti možnost přihlásit se do jejích kroužků a kurzů.

„Tam vlastně i místní vouchery fungovaly. Že místní lidi dostávali od obce voucher, který můžou u nás uplatnit místo zaplacení kurzovného a podobně. A co se dřív dělalo, že i ty naše slavnosti byly zveřejňované nějakým způsobem v obci, kdyby někdo z místních chtěl se jich zúčastnit.“ (Respondentka B)

Škola 3 se zapojuje do místní komunity například tím, že využívá pomoci rodičů při realizaci kroužků nebo projektových dnů a naopak pořádá slavnosti nejen pro své žáky, ale i pro místní obyvatele.

„Jo, to se vlastně snažíme propojovat, aby to mělo smysl, i s tou vesnicí. To jsou vlastně ty jarmarky a masopusty a to děláme právě proto, aby se to propojilo s tou vesnicí. Takže je vždycky zveme, plakátky vylepujeme a tak bych řekla, že postupně, krůček po krůčku za těch čtrnáct let se to daří. Takže většinou i ty mladé rodiny přicházejí k nám a líbí se jim to, ale ten začátek nebyl jednoduchý.“ (Respondentka C)

I žáky se škola 3 snaží podporovat v aktivním přístupu k zapojení do společnosti a dobročinných aktivit. Žáci tak sami zorganizovali akci Hopskok – školní charitativní závody, při kterých prodávali vlastnoručně napečené pečivo a výtěžek žáci zavezli do psího útulku.

"Tak vždycky někdo s něčím přijde. Ted' byla třeba ta krabice od bot, takže jsme dávali dárečky a rozvázeli jsme je." (Respondentka C)

Respondentka A zas uvádí spolupráci s místním úřadem a s organizacemi, jako je kulturní centrum nebo také místní skauti. Sama škola se snaží inspirovat ostatní vzdělavatele svým jedinečným přístupem ke vzdělávání. Také ale žákům nabízí podporu v jejich zapojení do společnosti a dobročinných aktivit.

"Je to něco, co si přejeme, aby děti dělaly, aby se zapojovaly do takových aktivit a přijde nám důležité, aby to vycházelo hodně od nich a aby to byla jejich motivace pomáhat a do takových aktivit se zapojit." (Respondentka A)

"Takže ve chvíli, kdy takový nápad přijde, tak ho vždycky podpoříme a je to něco, co je náš cíl v dlouhodobějším hledisku, podporovat u dětí to smýšlení a ten přesah, aby to pro ně bylo přirozené. Takže zatím je to v jednotkách, něco proběhlo, ale věříme, že to časem bude něco třeba dlouhodobějšího nebo ve větším měřítku." (Respondentka A)

4.4.9 Dospělý průvodce

Oblast dospělý průvodce byla v rozhovorech vyhledávána jako důvěra dospělých v děti a jejich partnerský přístup k nim, bez ohledu na věk nebo dospělí jako vzory pro děti. Analýza rozhovorů byla tedy zaměřena na vztahy mezi učiteli a žáky a celkově na roli učitelů ve školách a na atmosféru, jaká mezi učiteli a žáky panuje.

Zajímavým faktem je, že ve škole 3 se pedagogům říká přímo průvodci.

"...máme pocit takovej, že se jako navzájem učíme. Že jsme i pro ty děti takoví jako vlastně průvodci. Protože se snažíme je navnímat, cítit, co oni potřebujou a opravdu jít s tou vlnou, kterou oni zrovna mají." (Respondentka C)

Ve škole 2 je pojem pro oslovování pedagogů neustálený, tedy si žáci i pedagogové volí nejčastěji mezi oslovením učitel a průvodce. Ve škole 1 se říká pedagogům učitelé, ale respondentka sama o nich nejčastěji mluví jako o dospělých nebo dospělácích.

"...i když někdo tvrdí, že má to slovo učitel takový negativní nádech, nám přijde lepší to naplňovat tím pozitivním obsahem, takže slovo učitel nám nevadí." (Respondentka A)

"...jsou to spíš dospěláci a jsou charakterizováni tím svým oborem, zájmem, nadšením a děti je mají spojený spíš s tím, který dospělák s nimi co dělá, nebo kterou aktivitu s nimi má, než nějakou velkou funkcí." (Respondentka A)

Ve všech třech školách, bez ohledu na název pozice (průvodce, učitel či pedagog) žáci učitelům tykají a oslovují je nejčastěji křestním jménem. Školy se tak snaží o přátelštější a neformálnější prostředí, ve kterém se učitelé i žáci cítí dobře.

"...důležité je asi říct, že si děti se všema tykají, děti si tykají s dospělákama, my si samozřejmě tykáme mezi sebou a myslím si, že celkově vnímají osobnosti dospělých jako partnery, v tom smyslu, že určitě je někdy někomu někdo víc sympatický, někdo míň, ale ta různorodost v tý škole umožňuje, že si každý může najít toho, kdo je mu blízký a i od toho prvního stupně se u nás děti setkávají s více dospěláky, ne jenom s tím jedním, takže mají možnost se opravdu naladit na to, kdo jim povahově víc sedí." (Respondentka A)

"...to tykání rozhodně nesnižuje tu autoritu těch dospělých, protože děti mluví s dospělými s respektem a slušně, a naopak to podporuje ty vztahy, že jsou vřelejší. Takže to vnímám upřímnější, když zdraví někoho „ahoj“, protože chtějí a ne „dobrý den“, protože musejí." (Respondentka A)

Ze škol zaznívá velká snaha o respektující přístup k žákům a cíl brát žáky jako rovnocenné partnery.

"Myslím si, že je to tím, jak s dětmi mluví, jak jim vysvětlují věci, jak s nimi domlouvají pravidla. I díky tomu, že je přibírají do těch diskusí a berou je, dávají jim ten prostor, mají tam to místo o spoustě věcech rozhodovat anebo se na nich domluvit. A pokud něco nejde, není to třeba bezpečný, tak se dozvedí, proč to tak není možný." (Respondentka A)

Zároveň všechny respondentky zdůraznily důležitost nastavování hranic žákům a respektu oboustranného, tedy nejen od učitelů k žákům, ale i směrem od žáků k učitelům.

"A zároveň si nastavovat ty hranice. Určitě není cílem splnit dětem všechna jejich přání a nechat je dělat to, co by chtěly, ale pokud to ničemu nevadí, to, co chtějí, co si přejou, tak pokud není nějaký důvod, jako že je to nebezpečný, nebo to zrovna nejde stihnout, tak umožnit vůbec vést tu diskuzi a myslím si, že u nás dospělí vnímají děti jako partnery pro tu diskuzi a mluví s nima podobně jako by mluvili se svými kamarády. Jenom samozřejmě přiměřeně obsahově tomu věku, ale jinak ta pozice v té diskuzi je vyrovnaná." (Respondentka A)

„...prostě mezi těmi žáky a tím učitelem nebo pedagogem, průvodcem, je nějaká nastavená důvěra, nebo nastavená ne, ale spíš získaná, vytvořená důvěra a nějaký vztah, který se snažíme držet v hranicích respektu oboustranného a s tímhle tím tam asi pracujeme." (Respondentka B)

Učitelé se snaží nastavit bezpečné prostředí a důvěru k učitelům, dávají žákům prostor vyjádřit se a diskutovat a vítaná bývá i zpětná vazba od žáků k učitelům.

"No, já bych řekla, že zpětná vazba od dětí k dospělým se dost nese, někdy i hlasitě nese." (Respondentka B)

Tím, že jsou učitelé pro žáky rovnocennými partnery a často se v těchto školách zapojují do aktivit společně s žáky, snaží se jim být také dobrými vzory.

"My si pro ně připravíme nějaké dílničky a oni zase nějaký program pro nás, někdo třeba hraje na housle nebo na různý jiný nástroje...a to nám zase předvádí oni." (Respondentka C)

"Taková ta mravnost a etika, jak říkáte, ale je to asi tak, aby to bylo přirozený, aby to bylo součástí. Takže to znamená, že i my dospělí se tak musíme chovat a jít příkladem a oni si to přirozeně nějak nasáknou. A když to necítí, tak nám to dají taky najevo. Takže my to pak musíme řešit." (Respondentka C)

4.4.10 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzhledem k zaměření bakalářské práce byli respondenti dotazováni také ohledně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Skrze rozhovory bylo cílem zjistit, zda školy s takovými žáky pracují a případně jak jim vyhovuje využívání výše zmíněných prvků skautské výchovné metody ve výuce.

Všichni respondenti odpovídali, že je o jejich školu vysoký zájem z řad žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, především respondenti zmiňovali žáky s poruchami pozornosti a se zvýšenou potřebou pohybu, dále pak žáky se specifickými poruchami učení i s poruchami chování. Jako důvod respondenti uváděli, že tito žáci, respektive jejich rodiče, často vyhledávají alternativní školy po negativní zkušenosti s běžnou školou.

"Já si myslím, že to je taky občas ty rodiče zvolí trošku jinou možnost než třeba normální výuku, protože to jejich dítě mu třeba dělá problém ty uzavřené prostory nebo že se nemůže jako pohybovat. Potřebuje k tomu ten výběh, jako tu aktivitu fyzickou." (Respondentka C)

Tuto domněnku doplňuje i výrok další z respondentek, která uvedla, že na rozdíl od častého postupu alternativních škol, které otevírají postupně jednotlivé ročníky, oni otevřeli rovnou všech devět ročníků.

"My jsme se rozjeli rovnou první až devátá třída. Což mělo takový řekněme nepříjemný vedlejší efekt, že na ten druhý stupeň přešli z nemalé části, no ne, tak můžeme říct, že tam byl velký zájem o přestup ze strany dětí, které z různých důvodů nebyly na těch klasických školách úplně v pohodě. Ať už to byly, některé tam čelili třeba nějaké šikaně a u nás získaly prostor se prostě rozvinout, řekněme nějak vyklidnit, necítit tolik tlaku. Ale zároveň to byly i ty, které měly nějaké vážnější poruchy chování nebo i nějaké specifické vzdělávací potřeby." (Respondentka B)

"Byly doby, kdy jsme měli třídu, kde bylo dvanáct dětí a asi devět z nich mělo individuální vzdělávací plán, nebo nějaký jako jiný papír. Takže tam už jakoby nejsme. Ale pořád jsme škola otevřená. I když občas narážíme na nějaké svoje limity." (Respondentka B)

Dále také respondentka uvádí, že je v případě těchto žáků mnohem vhodnější, pokud nastoupí už do první třídy, namísto přestupu až na druhý stupeň.

„Problém je, když ty děti přijdou až na druhý stupeň, tam není ten prostor na tom druhém stupni, už tolik. I to, že ten třídní učitel tam má jen pár hodin, není to tak intenzivní.“

(Respondentka B)

Všechny respondentky se shodují, že je v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velmi důležitá spolupráce školy s rodiči.

"Je to hezký, ale je to právě, že se o tom musí mluvit, hledaj se nějaký společný z toho, jako aby se z toho nějak dobře vyšlo, jako pro všechny. A je tam vlastně taková úzká spolupráce potom těch rodičů a tý školy. Aby se v tom opravdu cítili všichni dobře, takže se hledají nějaký společný hlediska. Ale přijímáme přesně děti, který třeba v normálních školách by byly ztracený. A i když jsou hodně v uvozovkách vlastně chytrý, tak přesto by třeba v normální škole byly jako hyperaktivní a měly by problém s pohybem." (Respondentka C)

"Na druhou stranu, třeba u dětí, které vyžadují větší individuální péči ve smyslu toho, že by těm dětem měl pravidelně připomínat co mají dělat nebo jim hodně strukturovat a řídit aktivity nebo fungují na nějakém systému odměn a pochval a případně odebrání těch pochval, tak ty by mohly být u nás nešťastné v tom ohledu, že nedosáhnou takových pokroků, protože jim to ten náš systém nebude umět splnit nebo poskytnout. Tak tam vidím nějaké jako riziko. Ale zároveň je to na domluvě s rodiči nebo na spolupráci s rodiči." (Respondentka A)

Ohledně skautské výchovné metody se výpovědi respondentek také většinou shodují. Potvrzují, že se jedná o metodu, kterou částečně ve škole využívají a vidí, že na ni žáci se specifickými vzdělávacími potřebami dobře reagují. Zároveň ale přiznávají, že není nejvhodnější volbou úplně pro všechny žáky a že pro žáky s některými hendikepy mohou být vhodnější jiné vzdělávací metody.

"Já bych celkově řekla, že tohleto velmi koresponduje s tím, o co tady usilujeme my. Nesetkali jsme se s nějakým momentem, kdy bychom řekli, to nechceme. Teď, když jsme procházeli ty otázky, že něčemu se věnujeme víc, nebo umíme to i víc, něčemu se věnujeme méně. Ale přímo jejich reakce jsou velmi individuální. Jsou děti, které těmhle alternativním přístupům jsou velmi otevřené, jsou velmi vděčné a jsou to i schopné adekvátně komunikovat s námi. A pak jsou děti, které jsou na cestě, jak já vždycky říkám. " (Respondentka B)

"Že jsou oblasti, kdy ta potřeba je snadno splnitelná nebo zohlednitelná a není to překážka, pokud má někdo třeba vadu řeči, tak dokážu si představit, že ten systém nemusí vůbec být ta hlavní překážka. Že je to úplně jedno, když to řeknu laicky. Nikde se to nepotkává, nestřetává s tou potřebou a může to úplně hladce fungovat." (Respondentka A)

Jednotlivé respondentky u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zvlášť vyzdvihují přírodu a její působení na psychiku žáků a zároveň možnost volnějšího pohybu.

"Ale vlastně zjišťujeme i za ta léta té školy, že ona ta příroda si s tím poradí dost. Takže je to hezký to sledovat. A ty děti vlastně navzájem si taky jako pomůžou." (Respondentka C)

Další část, která se ve školách ukázala jako vhodná a pro žáky přínosná, je možnost individualizace, která souvisí mimo jiné s nižším počtem žáků ve třídách.

"Já si myslím, že my si můžeme dovolit, a to je na tom to hezký, ten individuální přístup. Ale uvědomuju si, že v těch velkých školách to nejde jinak udělat, než to dělají a proto si myslím, že je fajn, když vznikají takovýhle malý třídičky, nebo prostě někde, kde pro ty děti, který to potřebují jinak, je prostě možnost volby." (Respondentka C)

"Navíc s těma dětma, které potřebují více pohybu, protože jsou dost často jako z poraden s papíry a podobně a mají své specifické poruchy všeho možného, tak potřebujeme, aby měly kolem sebe větší životní prostor, aby se dokázaly více ventilovat. Aby tam neměly předepsaných metr a půl, dva metry čtverečné na osobu a z toho důvodu se snažíme prostě nedávat příliš mnoho dětí. Tak aby se to opravdu dalo zvládnout a zároveň i ten kolektiv, aby byl ještě nějak uchopitelný." (Respondentka B)

"Jsme si vědomí zároveň i toho, že ne každé dítě má k tomu stejnou výchozí situaci, tak to hodně individualizujeme, protože není možné srovnávat všechny děti podle stejného pravítka, když ty děti nejsou stejné. Takže hledáme v tomhleto směry a cesty a komunikujeme to, diskutujeme to a asi bych se bála říct kdykoliv, nejen teď, ale i do budoucna, že jsme to našli, ten recept a máme ho pevný a jasný a neměnný, podle tohoto pravítka, protože pravítka na děti podle mě neexistuje." (Respondentka B)

4.5 Interpretace

Učení se zkušeností

Z výše zmíněných informací lze soudit, že učení se zkušeností je pro školy poměrně představitelná část skautské výchovné metody a dokonce se jedná o oblast, kterou se cíleně snaží naplňovat. Všechny tři školy se snaží nabízet žákům možnosti, jak využít naučené v praxi. Prostředkem pro zapojení této části skautské výchovné metody tak mohou být různé aktivity, při kterých se žáci aktivně zapojují, jako například projekty, referáty, diskuse nebo jiné netradiční metody výuky. Často využívaným prostředkem jsou také činnosti, které žáci samostatně zajišťují, jako je vaření, topení v kamnech, případně příprava a realizace programu pro spolužáky a dospělé nebo samostatná tvorba školního časopisu. Další možností, jak uchopit tuto část skautské výchovné metody, může být zapojení profesionálů v různých oborech, jakožto pedagogů nebo alespoň hostů v některých hodinách. Využívání reflexe, jako cíleného nástroje sloužícího k učení se zkušeností, byla zaznamenána v jedné ze tří škol. Všechny tři školy se snaží žákům poskytnout prostředí, ve kterém je možné bezpečně chybovat. K tomu napomáhá i slovní hodnocení namísto sumativního a snaha místo trestů a odměn volit přirozené důsledky, které učitelé hledají společně s žáky.

Družinový systém

Družinový systém je část skautské výchovné metody, která je velmi komplexní a ve školách se může objevovat mnoha různými způsoby. V žádné ze škol nebyla tato část identifikována zcela kompletně, ale z jednotlivých fragmentů lze poskládat poměrně širokou paletu možností, jak družinový systém ve školním prostředí využít.

Kromě nižšího počtu žáků ve třídě je také možné třídu rozdělit na dvě nebo více skupin. Jedna ze škol ukázala, že lze velmi zdařile pracovat s družinovou/skupinovou identitou, pomocí vlastního jména, pravidel a například i skrze výzdobu vlastních prostor. I žáci ve třídě mohou mít různé funkce či role, ať už formální anebo vycházející přirozeně z jejich specifických zájmů a dovedností. Pozice, která by se mohla blížit funkci rádce, byla identifikována v netradiční spolupráci se staršími žáky jiné školy, kteří zajistili část výuky pro mladší žáky. Ve všech třech školách byl kladen velký důraz na možnost, aby se každý žák mohl zapojit do společného rozhodování, ať už na úrovni třídy nebo školy. Slouží k tomu v některých případech ranní kruhy, v jiných třídnické hodiny nebo školní parlament. Jedna ze škol uvedla i možnost schránky, kam lze vkládat anonymní vzkazy a dotazy.

Slib a zákon

Ve všech třech školách je možné nalézt pravidla, která se zakládají na společně sdílených potřebách a hodnotách. Ve dvou ze škol praktikují přechodové rituály v období příchodu do školy a v období přechodu z prvního stupně na druhý stupeň či jinou školu. Žádný z těchto rituálů se ale přímo nevztahuje k pravidlům nebo hodnotám školy. Kromě přechodových rituálů využívají školy i menších rituálů, ať už na denní bázi, nebo například při zahájení školního roku. Lesní škola navíc využívá příležitostí v rámci proměny ročního období a s ní spojených nejrůznějších slavností.

Symbolický rámec

Symbolický rámec je část skautské výchovné metody, kterou školy pro zatraktivnění aktivit a učení využívají v rozdílné míře. Všechny školy ale využívají symbolický rámec pro přiblížení složitých témat nebo hodnot tak, aby jim žáci dobře porozuměli. Jedna z respondentek zmínila i využití jednotného tématu k rozličným aktivitám, aby měli žáci možnost prozkoumat téma z různých úhlů pohledu. Ve dvou školách jsou využívány tematické události a slavnosti při různých svátcích během roku, při nichž je často kladen důraz na prožívání hodnot, jako je přátelství, odvaha nebo nesobeckost. Všichni respondenti také zmiňovali možnost využít příběhy při výuce českého jazyka, občanské výuky a v dalších předmětech.

Příroda

Všichni respondenti v rozhovorech prokázali velký zájem o téma přírody ve své škole a o snahu zapojit přírodu do každodenního chodu školy. Všechny školy se cíleně snaží, aby měli žáci možnost trávit co největší množství času venku, mimo budovu. Každá ze škol k tomu má ale jiné možnosti dané umístěním budovy školy a přilehlého okolí. Školy, které nemají ve svém bezprostředním okolí vlastní pozemek se snaží takový pozemek zajistit i za cenu toho, že bude od školy o něco vzdálenější. Vlastní nebo pronajatý pozemek totiž dává učitelům ve školách možnost budovat s žáky vlastní projekty, vytvářet ohniště, starat se o záhonky a učit se pracovat s náradím. Všichni respondenti zmiňovali výuku v přírodě jako něco automatického a nepoukazovali na žádné překážky. Školy v přírodě realizují jak předměty zaměřené přímo na zkoumání a poznávání přírody, jako je prvouka nebo biologie, tak i další předměty, jako matematika, český jazyk nebo občanská výchova.

Ani jedna ze škol nezmínila nějakou formu cílených aktivit k ochraně přírody nebo cílené vedení dětí k ochraně přírody. Nicméně vzhledem k častému pobytu dětí a učitelů v přírodě a k tomu, jak je to pro školy důležitá hodnota, je možné, že toto téma nebylo zmíněno z důvodu, že se pro respondenty jedná o něco zcela automatického.

Program osobního růstu

V rámci programu osobního růstu se ve školách velmi osvědčil menší počet žáků ve třídě, který dává prostor věnovat se každému z žáků více individuálně a případně přizpůsobovat výuku osobním zkušenostem a vědomostem jednotlivých žáků. Všechny školy nabízejí možnost volitelných aktivit v rámci odpoledního programu, v rámci kterých se mohou žáci zaměřit na oblasti a obory, ve kterých se chtějí více rozvíjet. V některých případech jsou do škol přizváni odborníci, jako lektoři hudebních nástrojů nebo učitelé cizího jazyka. Některé aktivity naopak zajišťují učitelé ze školy nebo rodiče žáků. Kromě rozhodování o volitelných aktivitách se důraz na osobní rozvoj žáků projevuje například v nabídce aktivit a projektů nad rámec běžné výuky. Mimo to jsou v některých případech žáci přizváni k tvorbě závěrečného hodnocení nebo zapojení do jiné formy sebehodnocení.

V jedné ze škol je využívána tzv. mapa – nástroj pro plánování a hodnocení individuálních cílů žáků. V té mají žáci možnost samostatně nebo s dopomocí učitele, podle svých možností a zkušeností, plánovat kroky ke svému rozvoji. Následně se ve výuce každý z žáků věnuje svým osobním cílům z mapy, tedy každý z žáků se v jednu chvíli učí jiným způsobem a v rámci jiné oblasti, než jeho spolužáci a následně svůj postup opět s pomocí mapy hodnotí. Ze skautské perspektivy se jedná o nástroj, který lze velmi dobře přirovnat ke skautským odborkám.

Zapojení do společnosti

Všechny zmíněné školy se aktivně zapojují do společnosti a určitými formami k tomu vedou také své žáky. Školy využívají spolupráci s dalšími školami, ať už na úrovni sdílení zkušeností mezi učiteli, skrze společné projekty tříd stejně starých žáků nebo pozvání sousední školy na společné akce. V jednom případě škola spolupracuje i se zahraničními školami nejen skrze program Erasmus. Kromě dalších škol tyto školy spolupracují i s místní komunitou. Může se jednat o zapojení rodičů do chodu školy, pozvání místních obyvatel na školní akci nebo nabídka spolupráce s místním úřadem či kulturním centrem. Školy a jejich žáci se věnují i dobročinným aktivitám. Jedná se například o akce, které jsou již připravené jinou organizací a do které se školy zapojí (např. Uklidme Česko nebo Krabice od bot) nebo o aktivity, které naplánují a zrealizují přímo školy. Tyto aktivity vychází někdy přímo od žáků samotných a učitelé je v jejich snahách podporují. Neopominutelná je také forma zapojení do společnosti skrze vzdělávání, sdílení zkušeností a inspirace na nejrůznějších setkáních a seminářích, do kterých se zapojují učitelé a ředitelky těchto škol.

Dospělý průvodce

Učitelé ve školách, o kterých respondenti mluvili, si velmi zakládají na respektujícím přístupu k žákům. Bez ohledu na jejich věk berou žáky jako rovnocenné partnery, přijímají od nich zpětnou vazbu, diskutují s nimi společná pravidla nebo témata, se kterými přijdou sami žáci. Respondentky zároveň zmiňovaly důležitost nastavených hranic a potřeby respektu, který je oboustranný. Všechny školy se snaží o příjemné prostředí, které podněcuje partnerský přístup mezi žáky a učiteli, ve všech školách si žáci s učiteli tykají a oslovují se křestními jmény. V rozhovorech byly zmíněny hlavně situace poukazující na podporu důvěry žáků v dospělé. Naopak konkrétní situace ukazující důvěru dospělých v žáky se objevovaly méně, ač se ve školách vyskytují. Jsou to ale situace spojené s běžným chodem školy, způsobem výuky a předáváním zodpovědnosti, které byly zmíněné například v části zaměřené na učení se zkušeností nebo program osobního růstu.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Výpovědi respondentek ohledně zapojení skautské výchovné metody a její vhodnosti pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se poměrně shodují. Mnoho žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, nastoupilo či přestoupilo do těchto škol právě kvůli přístupu školy, který se částečně prolíná se skautskou výchovnou metodou. Respondentky zmiňují dobrou zkušenost se zapojením skautské výchovné metody při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo uvádějí, že nepozorují žádný vliv, ani pozitivní, ani negativní, například pokud má žák hendikep v oblasti řeči, nemá na tento hendikep vliv zvolená metoda výuky.

Velmi příznivě se projevuje užití jednotlivých částí skautské výchovné metody u žáků, kteří mají obtíže s pozorností a zvýšenou potřebu pohybu. Respondenti v tomto případě vyzdvihovali zapojení určitých částí z prvků skautské výchovné metody: příroda, družinový systém, učení se zkušeností a dospělý průvodce. Pozitivně respondenti také hodnotili užití skautské výchovné metody u žáků, kteří mají specifické poruchy učení.

4.6 Diskuse výsledků vzhledem k výzkumným otázkám

Hlavní výzkumná otázka bakalářské práce zní: Do jaké míry je možné realizovat vzdělávání na základech skautské výchovné metody v současném vzdělávacím systému?

Níže bakalářská práce nabízí odpovědi na jednotlivé specifické výzkumné otázky.

Otázka 1

Jaké části skautské výchovné metody již základní školy využívají a v jaké podobě?

Všechny části skautské výchovné metody jsou nějakým způsobem v jednotlivých školách aspoň částečně zastoupené. U škol z případových studií se zapojení liší mírou zastoupení jednotlivých prvků a také ve způsobech, jakými školy prvky využívají. Pro školy je přirozené aplikovat části skautské výchovné metody, které se zabývají učením se zkušeností, zapojením do společnosti, dospělým průvodcem a symbolickým rámcem. Jedná se o aktivity a formy výuky, jako například podpora samostatnosti, možnost zkoušet si naučené v praxi, nejrůznější projekty, diskuse atd. Školy spolupracují s místní komunitou i dalšími školami, jak v České republice, tak v zahraničí a k zapojování do společnosti vedou i své žáky. Učitelé ve školách dbají na příjemné klima ve škole, všichni si s žáky tykají a zaměřují se na respektující přístup k žákům. Symbolického rámce školy využívají při výuce například v hodinách českého jazyka, dějepisu nebo občanské výchovy, ale také k snadnějšímu předávání obtížněji uchopitelných témat, jako jsou různé hodnoty.

Program osobního růstu se daří plnohodnotně využívat pouze jedné ze škol z případových studií a to díky tomu, že je její koncept cíleně zaměřen na individualizaci ve výuce. Je tedy zřejmé, že za určitých podmínek je možné tuto část skautské výchovné metody ve škole využívat. Tato škola mimo jiné nabízí jedinečný nástroj, tzv. mapu, pomocí které každý žák plánuje a reflektuje svou výuku. V ostatních školách se v tomto ohledu osvědčil nižší počet žáků ve třídě, který umožňuje větší prostor pro individuální přístup k žákům a také nabídka volitelných předmětů či družinových aktivit.

Otázka 2

Jsou některé části skautské výchovné metody, které školy zatím nevyužívají, ale za určitých podmínek by to možné bylo?

Pro školy z případových studií je obtížné komplexně pojmut prvek skautské výchovné metody, který se zaměřuje na družinový systém. Každá ze škol se této části nějakým způsobem věnuje, ale ani jedna plně. I přesto ale každá ze škol odkrývá jednotlivé menší kroky, které dohromady dávají souhrn možností, jak tento prvek ve školách využít. Jedná se o snížení počtu žáků ve třídě, případně rozdělení třídního kolektivu na dvě menší samosprávné jednotky (družiny). Dále pak možnost dát žákům prostor k vytvoření vlastní skupinové identity skrze název, společný znak nebo rituály. Ideální je, pokud mají žáci možnost vlastní místnosti, kterou si mohou společně vyzdobit, podle svého vkusu. Každý z žáků může mít svou specifickou roli či funkci, kterou přispívá ke společným zájmům. Roli rádce může ve školním prostředí zastat starší spolužák, který převezme u konkrétní třídy část výuky.

Školy se snaží zaměřovat i na prvek skautské výchovné metody, který se věnuje přírodě. Všem školám z případových studií se to poměrně daří, ať už se jedná o výuku v přírodě, učení se o přírodě nebo možnost trávit v přírodě hodně času. Velkou překážkou je pro školy ale absence přírodního prostředí v těsné blízkosti školy a nutnost shánět takový pozemek ve vzdálenějších oblastech a s tím spojené obtíže s docházením či dojížděním žáků. Zcela komplexně tento prvek skautské výchovné metody pojímá pouze lesní škola, která k výuce využívá přírodní pedagogiku a nachází se v prostoru obklopeném přírodou.

Ač se školy cíleně zaměřují na hodnoty, etiku, pravidla a v některých případech využívají i přechodových rituálů, nelze říci, že by některá ze škol využívala část skautské výchovné metody, která se zaměřuje na slib a zákon. Jedná se o prvek, který je ve své podstatě velmi specifický pro skautské prostředí. Tato část skautské výchovné metody by tak mohla být ve své komplexnosti využita pravděpodobně pouze v případě, že by škola měla vlastní hodnotový systém, který dobrovolně sdílí všichni žáci i učitelé a závazně se k nim přihlašují, nebo pokud by se škola přiklonila právě ke skautskému zákonu a slibu.

Otázka 3

Je využití skautské výchovné metody ve škole uplatnitelné i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a v jakém kontextu?

Ve všech třech školách, zahrnutých do případových studií, studují také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V některých případech rodiče těchto žáků cíleně dali přednost před běžnou školou škole alternativní z toho důvodu, že by alternativní metody uplatňované v dané škole mohly být pro tyto žáky přínosnější. Respondenti se v odpovědích shodovali, že je pro většinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami skautská výchovná metoda uplatnitelná a vhodná, zejména pro žáky s obtížemi v oblasti pozornosti, zvýšené potřeby pohybu nebo pro žáky se specifickými poruchami učení.

Závěr

Bakalářská práce se zaměřila na téma vztahu mezi formálním vzděláváním v základních školách a neformálním vzděláváním ve skautské organizaci. Práce reaguje na strategické dokumenty MŠMT, které zmiňují benefity provazování formálního a neformálního vzdělávání a vyzdvihují vzdělávací metody organizací, které se na neformální vzdělávání dětí a mládeže zaměřují. Jednou z takových organizací je Junák – český skaut z. s.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, do jaké míry je možné realizovat v současném vzdělávacím systému vzdělávání na základech skautské výchovné metody tak, jak jí při své činnosti využívají členové Junáka. Protože filozofie skautské organizace v mnohých ohledech souzní s konceptem přírodní pedagogiky, zaměřila se bakalářská práce na lesní školy, jako jednu z variant alternativního školství, ve které je pravděpodobná alespoň částečná shoda s jednotlivými prvky skautské výchovné metody.

Aby práce zodpověděla výzkumné otázky, nejprve představila koncept lesní základní školy, jako jednu z alternativ základního vzdělávání, která má blízko ke skautské výchovné metodě. Dále práce představila skautskou organizaci a více přiblížila skautskou výchovnou metodu. Další kapitola se zaměřila na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávacím prostředí lesní základní školy.

V empirické části se práce věnovala případovým studiím třech alternativních základních škol, z nichž se každá zaměřuje na jiný způsob vzdělávání žáků, ale určitým způsobem koresponduje s principy skautské výchovné metody. Skrze hloubkové polostrukturované rozhovory s respondenty z řad vedení škol práce zkoumala, do jaké míry tyto školy naplňují principy skautské výchovné metody.

Bakalářská práce pak díky analýze a vyhodnocení rozhovorů představila odpovědi na tyto výzkumné otázky:

1. Které části skautské výchovné metody již nyní základní školy využívají a v jaké podobě?
2. Jsou některé části skautské výchovné metody, které školy zatím nevyužívají, ale za určitých podmínek by to možné bylo?
3. Je využití skautské výchovné metody ve škole uplatnitelné i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a v jakém kontextu?

Práce má přínos pro ředitele a učitele škol, kteří mají zájem zapojit do výuky ve své škole prvky skautské výchovné metody a mohou se inspirovat zkušeností respondentů. Taktéž může mít přínos pro rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří uvažují nad vhodnou školou pro své dítě a zvažují lesní školu nebo jinou základní školu, která má ve svém konceptu zapojení některých prvků skautské výchovné metody. Potenciální přínos ale může mít práce především pro budoucí zřizovatele základní školy nebo i neregistrované komunitní školy, kteří chtějí ve své škole uplatnit ucelenou skautskou výchovnou metodu.

Použité informační zdroje:

BENEŠ, Zdeněk, Daniel DRAHANSKÝ, Jana HAKOVÁ, Milan HANUŠ, Miroslav HANUŠ, Radek HANUŠ, Aleš POKORNÝ a Karel ŠTĚPÁNEK. *Instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Třetí, doplněné vydání. Praha: Nadační fond Gymnasion, 2016. ISBN 978-80-270-0476-8.

BŘICHÁČEK, Václav, Radek B. Novák, (ed.). *Skautskou stezkou: základní příručka pro skauty a skautky*. 2. vyd. Praha: Junák – svaz skautů a skautek, Tiskové a distribuční centrum, 2001. ISBN 8086109607.

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, Pavel KŘENEK, Martina LINHARTOVÁ, Lenka PIZÚROVÁ, Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6.

HÁNA, David a Yvona KOSTELECKÁ. *Domácí vzdělávání v kontextu evropských vzdělávacích systémů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7290-994-0.

HYÁNEK, Vladimír. *Neziskové organizace: teorie a mýty*. Brno: Masarykova univerzita, Ekonomicko-správní fakulta, 2011. ISBN 978-80-210-5651-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KAKÁČ, Bohumil. *Kdo byl Eduard Štorch*. Praha: Albatros, 1986. ISBN 13-813-86.

KAPUCÍNOVÁ, Magdaléna. *Lesní a venkovní pedagogika: příručka k projektu Alma Mater Studiorum*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-451-8.

KLOFÁTOVÁ, Zuzana. *Škola doma: příručka pro rodiče i prarodiče: (1.-5. ročník)*. Praha: Nakladatelství Praha, 2009. ISBN 978-80-902177-3-7.

KNIGHT, Sara. *Forest school in practice*. Los Angeles: SAGE, 2016. ISBN 978-1-4739-4892-1.

KOCHOVÁ, Klára. *Aby byly zážitky pro všechny!*. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum, 2014. ISBN 978-80-7501-055-1.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOSTELECKÁ, Yvona. *Domácí vzdělávání a legislativa. Studie postkomunistických států střední Evropy*. ORBIS SCHOLAE. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 2014, 8 (1) 9–26. ISSN 1802-4637

KRAMPEROVÁ, Lucie a Jan KRŠŇÁK. *Jak se učí živě? Rozhovory o inovativních školách*. V Praze: DharmaGaia, 2018. ISBN 978-80-7436-087-9.

LOM, Miloň, Jaroslav ŠEBEK. *Historie českého skautingu slovem a obrazem*. 1. Vyd. Mladá Boleslav: Šebek & Pospíšil, 1990. Junácká edice. ISBN: 80-85209-02-0.

NEUWIRTHOVÁ, Barbora a kol. *Vůdcovská zkouška: příručka nejen k přípravě na vůdcovskou zkoušku*. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum, 2013. ISBN 978-80-86825-81-6.

PLAJNER, Rudolf. *Zavátou junáckou stezkou. Část první, Úsvit českého junáctví*. 1. vyd. Praha: Junácká edice Českého junáka a Svazu skautů a skautek, 1992. ISBN 80-85209-25-X.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SAMOHÝLOVÁ, Klára. *Přírodní pedagogika jako alternativní forma vzdělávání – se zaměřením na pedagogy LMŠ*. Brno, 2020. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta.

SCHOVÁNKOVÁ, Johana. *Aspergerův syndrom - vím, co s tím?!*. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum, 2014. ISBN 978-80-7501-069-8.

Stanovy spolku Junák – český skaut, z. s. Litomyšl: Junák – český skaut, 2014.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠTANCLOVÁ, Tereza. *Výběr vzdělávacího zařízení z pohledu rodičů dětí docházejících do lesních školek*. Praha, 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Fakulta sociálních věd.

ŠTORCH, Eduard. *Dětská farma: eubiotická reforma školy*. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských na Moravě, 1929. Pedagogická práce.

ŠTORCH, Eduard. *Dětská farma na libeňském ostrově*. Praha: Český Svět, 1926. Roč. XXII, číslo 51-52

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TICHÝ, František. *Výchova jako dobrodružství: to se v té Přírodní škole učíte na stromech?* Semily: Geum, 2017. ISBN 978-80-87969-31-1.

TICHÝ, František. *Přírodní škola – cesta jako cíl, aneb, Vyprávění o minulosti, současnosti a zkušenostech alternativního gymnázia*. Semily: Geum, 2011. ISBN 978-80-86256-73-3.

VÍTEK, Tomáš (ed.). *Čekatelská zkouška*. Praha: Junák – český skaut, Tiskové a distribuční centrum, 2016. ISBN 978-80-7501-100-8.

VLASATÁ, Marie. *ADHD – vím, co s tím?!: příručka o poruše pozornosti s hyperaktivitou*. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, 2013. ISBN 978-80-7501-054-4.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolký a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2012. ISBN 978-80-7212-537-1.

ŽÁČEK, Jan, ed. *Z nevýhody výhoda: příručka pro skautské vedoucí o tom, jak v oddíle pracovat s dětmi s různými specifickými potřebami*. Vyd. 5., rozš., (V TDC 1.). Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum, 2013. ISBN isbn978-80-86825-89-2.

Elektronické zdroje

ALMŠ. *Mapa lesních MŠ – ALMŠ*. [online]. Copyright © 2022 Next Generation Solution [cit. 06.03.2022]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/mapa-lesnich-ms.html>

ALMŠ. *Přírodní pedagogika – základní kurz – ALMŠ*. [online]. Copyright © 2022 Next Generation Solution [cit. 06.03.2022]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/vzdelavani/prirodni-pedagogika-zakladni-kurz.html>

Junák – český skaut. *Data ke stažení – Junák – český skaut – Skautská otevřená data o členech a organizaci*. [online]. Copyright © 2022 [cit. 06.03.2022]. Dostupné z: <https://opendata.skaut.cz/data-ke-stazeni/>

Junák – český skaut, z. s. *Křižovatka*. [online]. Copyright © 2022 [cit. 10.03.2022]. Dostupné z: <https://krizovatka.skaut.cz/organizace/ustredni-organy/odbory-vykonne-rady>

Junák – český skaut, z. s. *Křižovatka*. [online]. 28. 5. 2021 Copyright © 2022 [cit. 06.03.2022]. Dostupné z: <https://krizovatka.skaut.cz/skautska-vychova/skautska-vychovna-metoda/2021-04/zapojeni-do-spolecnosti>

MŠMT. *Informace a doporučení ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole*. 2018. [online] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/46873/>

MŠMT. *Rejstřík škol*. [online]. Copyright © 2022 IIS Windows Server [cit. 06.03.2022]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>

Odbor informatiky a statistiky MŠMT. *Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Copyright © 2022 [cit. 06.03.2022]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

PASSERIN, Johana. *Metodika přírodní pedagogiky. Didaktika výuky v terénu pro předškolní věk založená na principech přírodní pedagogiky inspirovaná lektorem Rudolfem Hettichem*. [e-kniha]. Asociace lesních MŠ, 2020. [cit. 06.03.2022]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/stahnout-soubor?id=4784>

Legislativní dokumenty

Vyhláška č. 410/2005 Sb., *o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých*. [online] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410>

Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>.

Seznam příloh:

Příloha 1 - Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu bakalářské práce

Příloha 2 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 3 – Ukázka transkripce a okódování rozhovoru

Příloha 1 - Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu bakalářské práce

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu bakalářské práce

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem byl/a seznámen/a s informacemi o cílech a průběhu výzkumu;
- b) dobrovolně souhlasím se svou účastí v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- d) jsem srozuměn/a s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně.
- e) souhlasím s nahráváním zvukového záznamu rozhovoru za účelem jeho přepsání a zpracování pro účely tohoto výzkum,
- f) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;

Dne:

Podpis:

Příloha 2 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Charakteristika školy:

- Jaká jsou hlavní specifika vaší školy, co ji nejvíce charakterizuje?
- Jaké je zázemí vaší školy? (budova/jurta, okolí)
- Kolik je ve vaší škole žáků a kolik učitelů?
- Má někdo z vašich zaměstnanců zkušenost se skautingem? Projevuje se to nějak ve výuce nebo na konceptu školy?

Příroda

- Jak často jsou žáci v rámci školy v přírodě?
- Jakým způsobem se žáci učí o přírodě? Co je pro vás ve výuce o přírodě podstatné?
- Které předměty realizujete venku a jak?
- Mají žáci možnost věnovat se v přírodě fyzické práci, jako je zahradničení, štípání dřeva, stavba něčeho? Jakou?
- Je nějaký způsob, jak přírodu ve vaší škole dále využíváte?

Družinový systém

- Kolik máte dětí ve třídách?
- Jsou žáci ve třídách ještě dále nějak děleny do menších skupin?
- Mají žáci ve třídách rozdělené nějaké speciální role nebo funkce? Jak si je rozdělují?
- Vybavíte si nějaké situace, kdy měli žáci ve třídách možnost rozhodovat se společně, podle svého názoru? (Jak to probíhalo?)
- Mají žáci ve vaší škole systém třídní nebo školní samosprávy?
- Mají vaše třídy nějaké vlastní záležitosti, které jsou jen jejich třídy, například jméno, maskot, zvyk, rituál...?

Dospělí průvodci

- Jak se ve vaší škole říká pedagogům a proč?
- Jak myslíte, že vnímají žáci osobnosti učitelů ve vaší škole?
- Jak naopak vnímají učitelé žáky?
- Tykají nebo vykají si žáci s učiteli?
- Jakým způsobem si učitelé ve vaší škole získávají autoritu u svých žáků?

Program osobního růstu

- Mají ve vaší škole žáci možnost nějakým způsobem si individualizovat obsah nebo obtížnost předmětů? Jak?
- Jaké nabízíte volitelné aktivity v rámci školní výuky nebo družiny?
- Jakým způsobem rozvíjíte silné stránky jednotlivých dětí?
- Máte ve vaší škole nějaký nástroj, který by dětem pomohl přizpůsobit výuku svým zájmům nebo své osobní úrovni? Jaký?
- Jakým způsobem u vašich žáků posilujete zodpovědnost?

Učení se zkušeností

- V jaké míře se ve vaší škole žáci učí skrze praxi?
- Ve kterých oblastech se věnujete více praxi a ve kterých spíše teorii?

- Využívají ve vaší škole učitelé reflexi aktivit či událostí? Při jakých příležitostech?
- Jak myslíte, že ve vaší škole reagují učitelé a žáci na případné chyby?

Symbolický rámec

- Využíváte ve vaší škole při výuce nějakým způsobem příběhy, pohádky nebo jiná témata?
- Kdy? Při jakých příležitostech?
- Zařazujete ve vaší škole do výuky prvky dramatické výchovy, rolové hry, tematické kostýmy či rekvizity?
- Jak často, při jakých příležitostech a jakým způsobem?
- Máte nějaký osvědčený způsob, jak dětem přiblížit složitější témata, která se týkají hodnot a postojů?

Slib a zákon

- Máte ve škole nějaká pravidla, kromě školního řádu, která by měly žáci dodržovat? Jaká? Jak jste k nim došli?
- Mají žáci ve třídách specifická třídní pravidla? Jaká? Jak k nim došli?
- Jak u vás ve škole žáky vedete k etice a morálce? Zaměřujete se cíleně na hodnoty žáků?
- Podporujete u vašich žáků dobrovolné přijímání závazků? A jak?
- Praktikujete u vás ve škole s žáky nějaký přechodový rituál? Jaký a proč?

Zapojení do společnosti

- Spolupracuje vaše škola nějakým způsobem s místní komunitou?
- Spolupracujete s nějakou další školou, v České republice nebo v zahraničí? Jakou, jak?
- Dělá vaše škola nějaké dobročinné aktivity? Jaké?
- Jak se jinak vaše škola zapojuje do dění ve společnosti?
- Jak ještě vaše škola vede žáky k aktivnímu občanství?

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

- Máte ve vaší škole žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Kolik?
- Nyní jsme mluvily o oblastech skautské výchovné metody. Jakým způsobem tyto žáci reagují na výše zmíněné oblasti skautské výchovné metody, které u vás ve škole praktikujete?

Příloha 3 – Ukázka transkripce a okódování rozhovoru

<p>..Spolupráce s místní komunit</p> <p>Překážky a limity, přání</p> <p>..Zahraniční zkušenosti</p> <p>..Spolupráce s jiným</p> <p>..Spolupráce s jiným</p> <p>..Řádce (přirozený vi</p> <p>..Řádce (přirozený vi</p> <p>..Spolupráce s jiným</p> <p>Překážky a limity, př</p> <p>..Zahraniční zkušenosti</p> <p>..Spolupráce s jiným</p> <p>..Spolupráce s jiným</p> <p>Překážky a limity, přání</p> <p>..Důraz na aktivní občán</p>		<p>my. A setkání kariérních poradců bych ráda udělala v příštím školním roce pro Berounsko, to tam trošku stagnuje, takže to je nějaký propojování se škol jako obecně spíš po tý učitelský stránce nebo po tý ředitelský a uvidíme no. Teď ten covid tomu nepřeje, prostě to nejde, na druhou stranu je pravda, že jednak máme erasmus, ten se letos realizuje, takže tam přijely děti z Portugalska, Polska a Irska a naše děti zase naopak mají vycestovat pokud jě něco někde nezastaví. Takže v tomhleto směru setkávání dětí ano a v rámci erasmu bychom chtěli do budoucna výměnné pobyty s Německem, rozjet nějakou spolupráci. A obecně máme pár škol, které nabízely nějakou možnost hospitací pro ty dospělé, ale zároveň že by přijeli k nám a udělali by třeba nějaký projektový den pro nás a naši učitelé zas u nich. A vlastně navíc mě napadá ta Přírodní škola. Přírodní škola z Prahy, ta nám loni zase jejich dva studenti učili část hodin fyziky a chemie, když jsme měli výpadek našeho učitele, takže studenti učili naše studenti. A to bychom chtěli dělat i dál.</p> <p>121 █ <i>A ještě tak dva tři roky zpátky pro nás Přírodní škola zorganizovala kurz první pomoci pro děti, celý projektový den. Teď hodně do toho vstupuje ten covid, protože ty výjezdy v rámci erasmu už měly být na konci roku všechny uzavřené, hotové, ale zatím se uskutečnil jen jeden a to ještě jenom část.</i></p> <p>122 █ <i>A jinak vlastně pravděpodobně Banátská škola by měla přijet koncem dubna sem do Čech, bydlet u rodin doma a mít s námi nějaký společný program na pár dní a pak si zase dělat svůj program. A jinak teď lehce domlouváme hospitaci v praxi pro studenta střední školy z Moravy, jako výuková praxe.</i></p> <p>123 █ Tak to je široká škála zapojení do společnosti.</p> <p>124 █ <i>Řekla bych, že jo. Umím si představit ještě větší a živější a nejenom ode mě jdoucí, to by naopak bylo fajn, kdyby víc těch učitelů se toho ujalo, zapojilo a aktivně si to vzali mezi sebe, ale teď to hodně stojí na tom covidu. Že těch možností by bylo i víc, je to věc, kterou bychom podporovali rádi.</i></p>
---	--	--