

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

**Svobodná výchova
v Sudbury Valley School**

Ivana Procházková

Katedra primární pedagogiky
Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jan Voda, PhD.
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2015



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární pedagogiky
Zadání DIPLOMOVÉHO ÚKOLU
akademický rok 2015/2016

Jméno a příjmení studenta: Ivana Procházková

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: 1.ST

Název tématu práce v českém jazyce: Svobodná výchova v Sudbury Valley School

Název tématu práce v anglickém jazyce: Democratic Education in Sudbury Valley School

Pokyny pro vypracování:

Diplomová práce se zaměří na aspekt svobody a s ní spojené odpovědnosti žáka v procesu svobodného vzdělávání. Diplomantka popíše realizaci principů svobodné výchovy v konkrétních podmínkách v Sudbury Valley School (USA). Fenomény svoboda a odpovědnost budou ozřejměny v kontextu běžného dne žáků v Sudbury Valley School. Výchozím zdrojem poznání bude obsahová analýza dokumentů a v ideálním případě i rozhovor s přímými účastníky vzdělávání v Sudbury Valley.

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jan Voda, Ph.D.

Předpokládaný rozsah diplomové práce: 60 stran

Datum zadání práce: 02.01.2015

Předběžný termín odevzdání práce: 4.12.2015

V Praze dne:

.....
vedoucí katedry

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Svobodná výchova v Sudbury Valley School vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Janu Vodovi, Ph.D. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat Doc. Jaroslavu Kalousovi (in memoriam) za dlouholetou inspiraci, vstřícnost a pomoc při získávání potřebných informací a podkladů v počáteční fázi mé diplomové práce.

.....

podpis

NÁZEV:

Svobodná výchova v Sudbury Valley School

AUTOR:

Ivana Procházková

KATEDRA (ÚSTAV):

Katedra primární pedagogiky

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Jan Voda, Ph.D.

ABSTRAKT:

Práce se zabývá celosvětovým fenoménem svobodného vzdělávání jako radikální alternativou současného většinového vzdělávacího proudu. Cílem autorky je na základě obsahové analýzy domácích a především zahraničních zdrojů popsat fenomén svobodného vzdělávání, pomocí rozboru mediálně zprostředkovaných reportáží a dotazování z prostředí americké Sudbury Valley School zjistit, nakolik je tento model vzdělávání životaschopný, realizovatelný a žádaný i v jiných prostředích (včetně ČR), než pouze tam, kde vznikl, a jaké přináší výsledky.

Práce je uvedena vysvětlením nutnosti změny vzdělávacího paradigmatu, tak aby odpovídalo realitě 21. století, a vzájemným vymezením pojmů *tradiční* a *svobodné* vzdělávání. Další kapitoly představují koncept svobodného vzdělávání; podstatná část práce pak přináší detailní vhled do fungování a běžného života Sudbury Valley School včetně výsledků jejich absolventů v dalším vzdělávání a praktickém životě. V poslední kapitole autorka shrnuje výsledky zkoumání a dochází k závěru, že svobodné vzdělávání v demokratických školách je přes kritiku a skepsi části veřejnosti zajímavou, realizovatelnou a životaschopnou alternativou většinového vzdělávacího proudu (v ČR pro legislativní bariéry zatím nikoli), která se opírá o jasné cíle a která přináší dobré výsledky. Pro své určité charakteristiky a nedostatky objektivních výzkumů v něm však zatím nespátřuje univerzální model, ale spíše alternativu pro určitou část veřejnosti, vhodnou k dalšímu prověřování.

KLÍČOVÁ SLOVA

vzdělávací paradigma, svobodné učení, tradiční vzdělávání, demokratické školy, Sudbury Valley School

TITLE:

Democratic Education in Sudbury Valley School

AUTHOR:

Ivana Procházková

DEPARTMENT:

Primary Education Department

SUPERVISOR:

PhDr. Jan Voda, Ph.D.

ABSTRACT

The thesis deals with the global phenomenon of free education as a radical alternative to the present mainstream educational system. The author's goal is to describe phenomenon of free education and to find out to what extent this Sudbury educational model is viable, realizable and requested in other environment (incl. CR) and what results it brings, on the base of a content analysis of domestic, but particularly foreign sources and by means of an analysis of media reports and questioning from the background of the American Sudbury Valley School.

The thesis is opened by an explanation of the necessity to change the educational paradigm to make it reflect the reality of the 21st century, and by mutual specification of the terms *traditional* and *free* education. Further chapters introduce the concept of free education; a substantial part of the thesis then provides a detailed insight into the operation and normal life of the Sudbury Valley School, including the results of its graduates in further education and in practical life. In the last chapter the author summarizes the research results and concludes that free education in democratic schools is, despite criticism and scepticism of a part of the public, an interesting, feasible and viable (not in the CR yet because of legislation barriers) alternative to the mainstream education and brings good results. Nevertheless it cannot be considered a universal model for its certain drawbacks and lack of objective research, but more likely an alternative for a certain part of the public, which deserves further verification.

KEYWORDS

educational paradigm, freedom to learn, traditional education, democratic schools, Sudbury Valley School

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Tradiční a svobodné vzdělávání.....	11
2.1	Kritika tradičního vzdělávání	11
2.2	Svobodné vzdělávání a jeho základní pilíře	14
2.2.1	Svoboda.....	14
2.2.2	Demokracie	18
2.2.3	Věkově smíšené skupiny	19
2.2.4	Svobodné školy typu Sudbury.....	22
3	Sudbury Valley School	24
3.1	Východiska, historie	25
3.2	Financování školy.....	25
3.3	Areál školy, vybavení, aktivity.....	26
3.4	Přijímání žáků.....	27
3.5	Struktura a orgány školy.....	28
3.5.1	Školní rada.....	28
3.5.2	Školní shromáždění	31
3.5.3	Soudní komise	31
3.6	Model vzdělávání	34
3.7	Učení a život v Sudbury Valley School.....	36
3.7.1	Skutečné zájmy a učení pro život.....	36
3.7.2	Hra.....	37
3.7.3	Konverzace	38
3.7.4	Kurzy	39
3.7.5	Čtení a psaní – základní dovednosti.....	40
3.7.6	Počítače a hry	41

3.7.7	Dospělí v Sudbury Valley School	42
3.7.8	Rodiče a Sudbury Valley School	43
3.8	Den žáka v Sudbury Valley School	45
4	Absolventi Sudbury Valley School.....	48
5	Sudbury Valley School – pochybnosti a kritika.....	56
6	Svobodné vzdělávání v ČR – iniciativy, možnosti a limity	59
7	Závěr	61
	Zdroje	65

1 Úvod

Význam vzdělání v současném a budoucím světě oproti minulosti stále narůstá a ještě výraznějšími změnami procházejí jeho cíle a obsah. Až do konce 18. století lidstvo došlo veškerého pokroku i bez veřejného školství, tím že se děti učily od svých rodičů a od lidí, kteří je obklopovali. Současná podoba veřejného vzdělávání přichází až s průmyslovou érou z Pruska, odkud se rozšířila do celého světa. Obrovské množství lidí, do té doby negramotných, se tehdy muselo naučit číst a psát, aby mohli v továrnách pracovat podle písemných instrukcí a rozumět jim. Základní části kurikula tvořily základy čtení, psaní a aritmetiky, o něco méně pak historie a další předměty. Vedle tohoto oficiálního kurikula však existovalo jakési skryté kurikulum, stojící na třech pilířích: přesnost, poslušnost a rutina. Do té doby přirozená hravost byla potlačena a svéhlavost, která se vždy považovala za klad, se stala nežádoucím elementem, který je nutno ve škole vymýtit a nastolit poslušnost. Vzdělávání začalo být chápáno jako indoktrinace, učení pak jako dětská práce (Gray, 2012).

Moderní společnost 21. století již klade na dospělé absolventy zcela jiné nároky, než měla ta průmyslová. Masová příprava lidí pro účely celoživotní práce v určitém odvětví časem ztratila na významu. Lidé začali během života opakovaně přecházet k jiným profesím, než pro které byli ve školách připraveni, a původní školní vědomosti se staly nepotřebnými. Klíčovými pro život se staly dovednost a chuť stále se učit novému.

Pro společnost rozvinutého světa je zásadní, aby její členové ctili, rozvíjeli a bránili základní hodnoty, na nichž je postavena – svobodu a demokracii. Zdá se, že nejefektivnějším způsobem, jak vychovat demokratickou dospělou populaci, je nechat ji v demokracii vyrůstat již od útlého dětství. Je absurdní domnívat se, že pokud je dítě až do dospělosti podřízeno autoritativnímu režimu a prostředí, promění se s dosažením dospělosti rázem v demokraticky smýšlejícího občana a začne se ztotožňovat s demokratickými hodnotami, na nichž chce společnost stavět. Pokud už samotná škola nebude fungovat jako čistá demokracie, kde každý má mít plné právo spolurozhodovat a být slyšen, v dospělosti tomu již nikoho nenaučíme.

Osvojování vědomostí dnes oproti minulosti ustupuje do pozadí. V postindustriálním, informačním věku se poznatky ve všech oborech natolik prohloubily a rozšířily, že není možné a ani smysluplné trvat na tom, aby se jim školy při práci s žáky stále poctivě a vyváženě věnovaly a od žáků očekávaly, že si je budou nadále osvojovat stejným způsobem, jako tomu bylo doposud. S množstvím nových informací navíc úměrně přibývá i možnost, jak je rychle a snadno nalézt, a potřeba si je trvale pamatovat ztrácí na významu. Úspěšný

americký podnikatel Robert Kyiosaki říká: „*Děti tráví roky v zastaralém vzdělávacím systému, studují předměty, které nikdy nebudou potřebovat, a připravují se na svět, který již dávno neexistuje.*“¹

Na důležitosti oproti tomu nabývají dovednosti umět se ve světě přehlceném informacemi orientovat a uplatnit. Oproti dřívějšímu důrazu na dril a podřízenost vůči autoritám se dnes mnohem více prosazuje tendence k rozvoji iniciativy, tvořivosti, vnitřní motivace, schopnosti učit se a řešit problémy samostatně, na základě vlastního úsudku. Uplatňují se ti, kdo se cítí sami za sebe zodpovědní. Výrazně vzrostl význam dovedností sociálních a komunikačních. Jak se pokusím vysvětlit v následujícím textu, tradiční školy, postavené z velké části na autoritativním přístupu a jiných pilířích přetrvávajících z dob industriální společnosti, nemohou ve výchově úspěšných dospělých moderní doby dosahovat valného efektu.

Existuje ještě jeden aspekt vzdělávání, jehož význam neustále narůstá. Je dán potřebou jeho samotného aktéra a přesahuje hranice efektů měřitelných ukazateli jako zaměstnanost, výše platu nebo kariéra. Jedinec od vzdělávání stále více očekává, že mu (jeho dětem) pomůže nalézt vlastní životní cestu, která jej učiní do budoucna vnitřně spokojeným a šťastným. K naplnění této potřeby je nutné, aby se základním aspektem vzdělávání stala otázka vnitřní motivace a radosti z učení, která není dána ničím jiným než skutečným osobním, individuálním zájmem a talentem. Dynamický vývoj posledních desetiletí naznačuje, že do budoucna na tom nejlépe nebude ten, kdo se toho ve škole nejvíce naučil, ale ten, kdo se dobrovolně a s radostí rozvíjí a realizuje v tom směru, který si pro život sám zvolil.

Vzdělávání není nadále možné stavět na disciplíně a zlomení dětské vůle. Škola by měla být místem, kde dítě se svou vlastní vůlí požívá stejného respektu jako dospělý. Stálé uvědomování si tohoto jednoduchého faktu je nejjednodušším způsobem, jak se zbavit všech dosavadních svazujících předsudků spojených se školou a vzděláváním a jak plně přijmout nové paradigma (Greenberg, 1991).

Někteří světoví odborníci v oblasti vzdělávání (P. Gray, K. Robinson) přistupují ke kritice dosavadního systému vzdělávání poměrně radikálně. Škola v tradiční podobě podle nich ničí přirozenou lidskou touhu po poznání okolního světa, lidí a kulturního prostředí, které nám

¹ KIYOSAKI, R. *Bohatý táta, chudý táta*. Pragma, 2001.

zanechali naši předkové. Staví děti do role nekompetentních jedinců, jejichž otázky a přání jsou nepodstatné, a cílem je si tyto děti podmanit a podřídit vlastní autoritě. Kurikulární a jiné reformy či nahodilá implementace některých prvků svobody do jinak tradičního systému toto nemohou změnit. Ačkoli didaktické metody se výrazně zmírnily a zmodernizovaly, učení je stále považováno za dětskou práci vynucenou silovými prostředky. Podle nich není možné se nadále pokoušet změnit školu jako vzdělávací instituci shora. Jedinou cestou je odvaha opustit stávající systém a vytvořit zcela novou alternativu zdola, jako výsledek silícího zájmu rodičů, kteří si limity stávajícího vzdělávacího systému uvědomují a de facto jej považují za přežitý a nadále neudržitelný. „Každý vzdělávací systém na světě prochází v současnosti proměnou. Reforma už je nedostatečná, protože pouze vylepšuje porouchaný model. Co potřebujeme, není evoluce, ale revoluce ve vzdělávání“, tvrdí světově proslulý vzdělávací expert Sir Ken Robinson.²

Cílem diplomové práce je shromáždit a zanalyzovat dostupné zdroje a na tomto základě představit svobodné vzdělávání jako celosvětový fenomén a jednu z alternativ v současném vzdělávacím systému. Práce má za cíl jak teoreticky, tak pomocí popisu reálných, autenticky zaznamenaných situací ze Sudbury Valley School popsat principy svobodné výchovy a vzdělávání a určit, na jakých konkrétních pilířích stojí, jaké cíle si vymezuje a do jaké míry mění stávající pojetí vzdělávání. Záměrem autorky je prozkoumat, nakolik je tento model vzdělávání realizovatelný i v jiných prostředích, než pouze tam, kde vznikl, a to včetně České republiky, do jaké míry je rozšířený, jaké přináší výsledky a s jakou se setkává odezvou v odborné a rodičovské veřejnosti. Dílčím cílem je zhodnocení řešené problematiky v kontextu českého vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že autorka se v práci nemůže opřít o vlastní empirická šetření, zvolila pro vypracování monografickou metodu, založenou na obsahové analýze množství teoretických zdrojů (převážně zahraničních), a dále vyhodnocení mediálně zprostředkovaných přímých reportáží a dotazování zahraničních pozorovatelů a výzkumníků z prostředí Sudbury Valley School a jiných demokratických škol.

² ROBINSON, K. (2010) *Bring on the learning revolution!*. TED [online]. Feb 2010 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution?language=en

2 Tradiční a svobodné vzdělávání

Na základě nespokojenosti se zastaralou, nevyhovující podobou vzdělávání 19. a 20. století v minulosti vznikaly a dodnes vznikají nejrůznější netradiční, alternativní či inovativní vzdělávací přístupy a proudy. Podíl škol, které se s entuziasmem a invencí orientují na moderní pojetí výchovy a vzdělávání relevantní pro život v 21. století, v současnosti neustále roste, a to jak ve světě, tak v ČR.

Tato diplomová práce se zabývá pouze jednou z těchto novodobějších alternativ – *svobodným vzděláváním*. To je třeba chápat jako světový fenomén, který se zdá být mezi ostatními nejextrémnější alternativou současného většinového vzdělávání, neboť jeho instituce fungují zcela nezávisle na státu. Jako jeho přímý protipól je pak v tomto kontextu vymezen pojem *tradiční vzdělávání*, které je zde chápáno široce jako vzdělávání v současných státních, soukromých či církevních školách, které:

- je plně nebo částečně dotováno veřejnými rozpočty,
- pohybuje se v legislativně daných formálních mantinelech,
- je podřízeno státem stanovenému kurikulu,
- kontroluje a hodnotí dosahování vzdělávacích cílů daných národním kurikulem pomocí testování jak na školní, tak na národní úrovni,
- je založeno na nerovnocenném postavení žák (podřízený) – učitel (autorita).
- využívá převážně pedagogické zásady a metody prosazované v době průmyslové (předinformační) éry 20. století (frontální výuka, jednostranný tok informací, sumativní hodnocení, důraz na faktografické znalosti a disciplínu).

2.1 Kritika tradičního vzdělávání

Mnoho českých (i zahraničních) politiků a zástupců odborné veřejnosti z řad ředitelů škol, učitelů a ČŠI (která je tvůrcem celého národního systému testování NIQES), ale i rodičovské veřejnosti stále zastává názor, že vzdělávání svědčí používání množství testů, domácích úkolů, kontroly či navyšování hodinových dotací školní výuky (Gray, 2012). Učení a vzdělávání přisuzují vesměs školám a stejně tak úspěšnost ekonomiky považují za důsledek fungování školského systému. K rostoucímu množství školních předmětů se přidávají stále nové obsahy, které rozšiřují už tak obsáhlé kurikulum – kritické myšlení, nejrůznější typy gramotností, průřezová témata atd. Na vše je přitom nahlíženo jako na oblasti, jež je nutné obsáhnout v rámci školního vyučování.

Seriózní psychologické teorie (Montessori, 1938, Piaget, 1951, Robinson, 2011, Zimmerman, 1990) hovoří o tom, že učení je procesem, jenž je efektivní pouze tehdy, je-li motivován zvědavostí a kontrolován jeho samotným aktérem. Tyto závěry dokládají i konkrétní experimenty (Glucksberg, 1962, Ariely, 2009, Mitra, 2003). Podle těchto teorií se nejvíce učíme, když jsme vedeni čistě vlastním zájmem spojeným s plným zaujetím. Jakmile začne tento proces řídit a kontrolovat někdo druhý, zájem se mění v donucení a omezení. Přirozená dětská zvědavost je potlačena, protože každé dítě se musí učit tomu, co si přejí jiní, a ne tomu, co se touží samo dozvědět.

Oproti tomu lze pozorovat jednoznačný synergický efekt na jedné straně zvědavosti, na druhé straně hry, družnosti a komunikace s ostatními, kdo se právě zajímají o tutéž věc (Mitra, 2011)³. V mnoha současných tradičních školách však stále přetrvává prostředí, které zvědavosti dítěte příliš nepřeje, neposkytuje mu možnosti samostatně objevovat vše, co objevovat chce, a mluvit o tom s ostatními. Namísto toho je dítě stále často nuceno dávat pozor a sledovat proud informací předkládaných jednou osobou, k níž ani nemusí pociťovat respekt a důvěru, v prostředí, kde se nudí. A.S. Neill, zakladatel demokratické školy Summerhill ve Velké Británii, k tomu v jednom z dochovaných zvukových záznamů dodává: „*Ve státních školách je všechno špatně, je to o strachu, o disciplíně. A fakt, že děti, které by se měly hlavně pohybovat, sedí na zadku šest hodin denně. Je to proti lidské přirozenosti. Proti dětské přirozenosti.*“⁴

Děti (stejně jako dospělí) se přirozeně naučí fungovat v takovém prostředí, jemuž jsou zrovna vystaveny. V případě tradičních škol je to prostředí, kde jsou zahlceny vědomostmi, které si musí osvojit, neboť o tom rozhodli tvůrci národního kurikula, navzdory tomu, že mnohé z nich je v podstatě nezajímají a nikdy v dospělém životě je nevyužijí. Tyto vědomosti prokazují v testech, za něž jsou odměňovány, resp. trestány známkou. Negativní vztah ke škole (prokázáný v případě českých dětí např. mezinárodním výzkumem OECD PISA 2012) se hluboce zakořeňuje u neúspěšných, ale i těch úspěšných žáků, kteří jsou navyklí pouze vyhovět požadavkům, o jejichž smyslu neuvažují či dokonce pochybují, neboť nejsou

³ Přístup, který prosazuje Sugata Mitra a který je založen na minimálních zásadách do samovzdělávání dětí, je v teorii pospán jako Minimally Invasive Education.

⁴ BRITTENDEN, W. (2013) *Summerhill – příběh první demokratické školy na světě* [online]. 14. 6. 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=2Shah1UIf98>

v souladu s jejich osobními zájmy. Profesor Jan Sokol vyslovuje radikální soud: „Tohle zasypávání dětí fakty, tzv. věděním, které se jich vůbec netýká a nemá k nim žádný vztah, je jedno z velkých neštěstí moderního školství.“⁵

Podle některých dalších kritiků současného vzdělávání (Gray, Neill, Holt, Nováčková, Šteffl), je tradiční vzdělávání poznamenáno několika výraznými negativy. Domnívají se, že příčinou negativního vztahu dětí ke škole může být fakt, že si toto prostředí samy nevybraly, ale byly sem umístěny na základě normou stanoveného věku. Systém neustálého hodnocení dílčích a často povrchních úspěchů a neúspěchů podle nich v dětech pěstuje na jedné straně pocit bezdůvodné hanby, na straně druhé pak hrdosti potencionálně spojené s povýšeností a arogancí. Vývoj schopnosti spolupráce a učení se navzájem je nezřídka silně omezen, neboť bývá stále v mnoha školách považován za nesamostatnost, nekázeň či dokonce podvod. Ačkoli existují školy (většinou soukromé a alternativní), jejichž moderní přístupy a metody toto napravují, přesto ani zde není možné vyhnout se všudypřítomnému hodnocení a testování kurikulem diktovaných vědomostí, s důrazem na samostatný výkon.

Tím, že žák podléhá učebnímu plánu, o jehož obsahu rozhodl shora někdo jiný za něj, ztrácí ponětí o osobní zodpovědnosti za vlastní vzdělávání a schopnost sebeřízení. Učení v tradiční škole je podle stoupenců svobodného vzdělávání spojeno s trémou, často i strachem ze selhání a s posměchem. Přitom strach, nejistota nebo nuda mají významný vliv na schopnosti dětí a na jejich ochotu se učit (Holt, 1964). Ve škole i v rodinách se pak z generace na generaci reprodukuje obraz školního vzdělávání jako namáhavé dřiny, jako práce, po níž teprve může následovat zábava a vlastní zájmy.

Kritické myšlení dětí je v prostředí „povinných vědomostí“ utlumeno. Hlavním nástrojem motivace žáků v běžných školách je systém známkování, který poctivě debatě a kritickému myšlení ve třídách brání z podstaty věci. Školy i odborníci se sice mnohdy poctivě snaží o prosazení kritického myšlení do výuky, avšak nelze očekávat, že tam, kde učitelé udělují svým žákům známky, budou tito žáci kritizovat nebo dokonce zpochybňovat jimi předkládané myšlenky. V tomto směru lze dosáhnout maximálně toho, že se dítě naučí, kdy a jak má

⁵ SOKOL, J. (2015). *Proč potřebujeme etickou výchovu?* Perpetuum. Scio, s. r. o, 2015, II(4): 28-30.

kritické myšlení použít, aby bylo dobře hodnoceno. Výsledkem je pak ovšem pouze kritika falešná (Gray, 2012).

Všichni žáci v tradičních školách, bez ohledu na jejich individuální zájmy a motivace, jsou nuceni projít stejnými vzdělávacími plány, které však představují jen zlomek dovedností potřebných pro společnost a pro šťastný život. Pod tlakem povinného kurikula nezbývá čas na skutečné zájmy dětí, které tak nutně získávají dojem, že na nich v životě příliš nezáleží. Rozmanitost dětských schopností, vědomostí a způsobů myšlení se během školní docházky pod vlivem jednotného vzdělávacího obsahu dramaticky snižuje.

Již v raném věku disponují děti dovednostmi, jako jsou schopnost soustředit se nebo efektivně pracovat s chybou. Přestože všichni dospělí vědí, že od nich budou tyto dovednosti v životě vyžadovány, v tradičních školách bývají chyby obvykle trestány špatnými známkami.

Zmíněných stránek tradičního vzdělávání si kromě jeho vyhraněných kritiků všímají také někteří čeští odborníci na dětskou psychologii a vzdělávání. Kromě jmenovaných úskalí povinné školní docházky upozorňují konkrétně na to, že děti nepocítují, že by pro ně školní výuka měla nějaký smysl (Mertin, 2013). Dále zmiňují negativní dopady systému trestů odměn v podobě známkování, na potlačení rozmanitosti dětí, když se všechny musí učit totéž, na přehnaný důraz na disciplínu, kontrolu a soutěživost, či obecně na chybně nastavený cíl vzdělávání – tj. osvojení znalostí a dovedností. (Nováčková, 2006).

2.2 Svobodné vzdělávání a jeho základní pilíře

Školy založené na konceptu svobodného vzdělávání se poprvé objevily v 60. letech 20. století v USA v reakci na kritiku veřejného vzdělávacího systému. Významnými osobnostmi, které ovlivnily myšlení prvních zakladatelů demokratických škol, byli např. psycholog Siegfried Bernfeld, filosof Jean-Jacques Rousseau nebo spisovatel Lev Nikolajevič Tolstoj. Filosofie svobodného vzdělávání s veškerým svým pedagogickým a výchovným působením je postavena na dvou základních pilířích – na svobodě a demokracii. Další výraznou charakteristikou je pak věkové míchání dětí.

2.2.1 Svoboda

Stoupenci svobodného vzdělávání (P. Gray, A.S Neill, v ČR jsou to např. lidé spojení s iniciativou SvobodaUčení.cz) odmítají obavy, že pokud dítě samo řídí své studium, mezilidské vztahy či způsob trávení volného času, nutně narazí na neúspěch a selhání.

V tradičním vzdělávání je úspěšný ten, kdo plní zadání, která mu dávají jiní (pedagogové na základě kurikula), navíc mnohdy konkrétním požadovaným způsobem. Oproti tomu ve svobodné škole dětem nikdo neříká, co a jak mají dělat, jak vyplnit svůj čas. Odpovědnost za učení a za úspěch je čistě na žácích samotných. Proto je svobodná škola z určitého úhlu pohledu mnohem náročnějším vzdělávacím prostředím než jakékoli jiné, protože to, co požaduje od svých žáků, je mnohem větší výzvou, než co se od nich požaduje v tradiční škole. Žáci zde mají prostor k tomu, aby využili možností, které jsou jim ve svobodném prostředí dány, a to čistě na základě jejich individuálních očekávání a cílů. Neustálé zjišťování, zda a jakou potřebují při svém učení pomoc a podporu, vede k rozvoji jejich vlastní vynalézavosti, stejně jako jejich účast ve formálních školních strukturách (výbory, shromáždění, školní soudní systém), kde se učí vyjadřovat své potřeby a přesvědčovat ostatní. Někteří žáci mají na počátku vzdělávání k vynalézavosti lepší předpoklady než jiní, ale ve vhodném prostředí se ji dříve či později naučí používat všichni. (A. Burik, 2012).

Svobodné učení se odehrává náhodně, ruku v ruce s tím, co děti na základě vlastní vůle dělají, čemu se právě věnují. Seth Sadofsky, zaměstnanec Sudbury Valley School, říká: „*Vždy, když se pokusíte udělat něco, co ještě neumíte, a pak už to děláte poněkolkáté, něco se naučíte.*“⁶ V praxi to znamená, že žáci se věnují tomu, čemu se věnovat chtějí, a učí se, co se učit chtějí, ať už sami, s využitím vlastního intelektu, sociálních i fyzických dovedností a zdravého rozumu, často nekončícími vzájemnými diskusemi o naprosto jakýchkoli tématech (která se cíleně nevyučují) nebo s dopomocí dospělých, ale každopádně bez toho, aby jim některý z nich vnucoval své vlastní zkušenosti s učením⁷. Pokud se nechtějí učit něco, co běžný dospělý může považovat ze svého hlediska a zkušenosti za důležité, patrně je to proto, že se dosud neseťkali se situací, kdy by tyto znalosti a dovednosti potřebovali. V momentě, kdy pochopí, že je to pro ně důležité, jsou motivováni a naučí se to. Rozdíl mezi běžnou a svobodnou školou je v tom, že ve svobodné škole v tomto ohledu dětem naprosto důvěřují, zatímco v běžné škole rozhodují o tom, co je důležité, dospělí, kteří nevěří, že je toho dítě ve svém věku schopno.

⁶ *Sudbury školy: dokument*. Svoboda.Učení.cz: Videa [online]. 23. prosince 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/sudbury-skoly>

⁷ BURIK, A., REISS, C. (2012) *The Challenge of Educational Freedom*. Sudbury Valley School: Featured Essays [online]. Jun 2012 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.sudval.com/essays/062012.shtml>

Svobodné vzdělávání (stejně jako jiné současné pedagogické přístupy) vychází z poznatku Piagetovy teorie kognitivního vývoje, že děti se začínají vzdělávat dávno před nástupem do školy, tj. v době, kdy se je nikdo nesnaží nic systematicky učit. V tomto období prvních 4-5 let života se děti naučí chodit, poznají fyzikální vlastnosti předmětů, které je obklopují, naučí se rodné řeči, základům psychologie lidí, to vše bez jediné lekce, čistě na základě hry, zvědavosti, interakce s okolím a zejména sledováním a napodobováním lidí okolo. Jde o přirozené, dobrovolné a prokazatelně efektivní učení (nikdy později si člověk sám o sobě neosvojí v tak krátkém čase tolik zásadních dovedností pro život, jako právě v tomto období), které je však násilně přerušeno v jejich 6-7 letech povinnou školní docházkou, kdy dospělí přebírají moc a kontrolu nad tím, co a jak se dítě má naučit. Jejich touha po hře, zvědavost (kterou přisuzoval dítěti jako přirozenou vlastnost již Aristoteles⁸ (1. stol. př. Kr.) a schopnost se takto učit jsou přitom stále stejné. Stačí jim jen připravit to správné prostředí. John Holt, americký pedagog a spisovatel (*How Children Fall, How Children Learn, Learning All the Time* atd.) říká: „*Lidé jsou učenlivé bytosti; učíme se rádi; potřebujeme se učit; jsme v tom dobří; nepotřebujeme, aby nám někdo ukazoval, jak to dělat, nebo nás k tomu nutil. Co tyto procesy zabíjí, jsou lidé, kteří do toho zasahují, kteří to chtějí regulovat a kontrolovat.*“⁹

Holt v této souvislosti poprvé použil také pojem *unschooling*¹⁰. Na základě svých dlouholetých pedagogických zkušeností prosazoval, že děti k učení přirozeně dospějí samy a není třeba je nutit. Je však potřeba zajistit jim svobodu nechat se vést vlastními zájmy, širokou škálu vzdělávacích zdrojů, různorodé a stimulující prostředí.¹¹

V centru filosofie svobodného učení stojí přesvědčení, že nejlépe se dítě učí ve chvíli, kdy je na to samo připraveno a má k tomu chuť. Ačkoli existují studie popírající vliv velikosti třídy

⁸ ARISTOTELÉS (2009) *Metafyzika*. 3.vydání. Petr Rezek 2. ISBN 8086027279.

⁹ BUMGARNER, M. (1981) *A Conversation with John Holt (1980)*. The Natural Child Project: Articles: Learning [online]. [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: http://www.naturalchild.org/guest/marlene_bumgarner.html

¹⁰ *John Holt GWS: GWS & unschooling* [online]. HoltGWS LLC, 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.johnholtgws.com/growing-without-schooling-issue-archive/>

¹¹ STAŇKOVÁ, Z. (2013). *John Holt: Od homeschoolingu k unschoolingu a zpět*. Svoboda.Učení.cz: Články [online]. 6. listopadu 2013 [cit. 2015-11-12]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/john-holt>

na efektivitu vzdělávání (mnohem větší vliv přisuzují kvalitě učitele)¹², je zřejmé, že v tradiční školní třídě s dvaceti až třiceti dětmi, daným rozvrhem a osnovami a zároveň bez kvalitního učitele není čas a místo řešit, co se komu chce a nechce. Dítě je zde považováno za „prázdnou nádobu“, kterou je třeba naplnit informacemi, aby se z něj stal dospělý. Je mu odebrána možnost aktivního pohybu, svobodné komunikace, přirozená touha se ptát, objevovat a zkoumat. Místo toho jsou mu z velké části předkládány hotové odpovědi a poučka, že život není hra, nýbrž povinnosti. Tyto aspekty škola (ale často i rodina) od sebe oddělila jako dva protipóly, jež nelze spojovat.

Význam hry pro rozvoj logického myšlení přitom vyzdvihl již Piaget (1972), který rozpoznal, že vědomosti dětí se rozšiřují tím, jak experimentují, objevují a do svého dosavadního myšlení včleňují nové poznatky. Piagetovy závěry potvrzují i další, novější výzkumy. Podle jednoho z nich (Montie, Xiang & Schweinhart, 2006) čtyřleté děti, kterým byl dán volný prostor k vlastním iniciativám a hrám a mají pro ně k dispozici mnoho podnětů, vybavení a materiálů, o tři roky později, ve věku 7 let, převyšovaly v kognitivních a jazykových úlohách svými výkony stejně staré děti, které tyto příležitosti neměly. Jiný výzkum zase prokázal, že hra je spojena s rozvojem ústního projevu (Davidson, 1998), rozvíjí paměť, pozitivní vztah k učení, čtenářské, jazykové i matematické kompetence (Berk, 2009, Kim, 1999, Levy, Wolfgang & Koorland, 1992).

V souladu s těmito poznatky svobodné učení staví na tom, že právě spojením práce a povinností s hrou se dítě naučí nejvíce. Hra není ve svobodných školách vnímána jako opak učení, ale jako jeden z jeho způsobů a zároveň jako velmi efektivní nástroj, jak děti přivést k využívání vlastní vynalézavosti, která je důležitým faktorem rozvoje jejich kompetencí k učení. Hra ve svobodné škole není vnímána jako únik před realitou, ale jako příležitost k testování jejich alternativních modelů (Greenberg, 1994).

¹² Např. HANSEN, M. (2013). *Right-sizing the Classroom: Making the Most of Great Teachers* [online]. Washington, D.C., The Thomas B. Fordham Institute, 2013, November 18, 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://edexcellence.net/publications/right-sizing-the-classroom-making-the-most-of-great-teachers>

ALMY, S. (2013) *Class size isn't as important as who's at the front of the room*. The Thomas B. Fordham Institute: Commentary [online]. November 21, 2013 [cit. 2015-11-12]. Dostupné z: <http://edexcellence.net/commentary/education-gadfly-daily/flypaper/class-size-isn%E2%80%99t-as-important-as-who%E2%80%99s-at-the-front-of>

2.2.2 Demokracie

Představitelé školy v Sudbury Valley se shodují na tom, že svobodná škola má předně ctít to, čemu jsme zvyklí říkat základní práva – život, svobodu a hledání štěstí (M. Sadofsky, 2010). Demokracie znamená rovněž, že na každého člověka nahlížíme s důvěrou a respektem a ctíme jeho lidskou důstojnost. Svobodné školy velmi přísně střeží tyto hodnoty a zásady mimo jiné tím, že své žáky nechávají doslova ponořit se do každodenních demokratických procesů, jako jsou diskuse či hlasování s rovností hlasů dětí i dospělých.

Svobodné školy jsou zcela jedinečné způsobem řízení, jeho orgány a procesy, jichž se žáci běžně účastní. Tyto školy jsou řízeny demokraticky, obvykle prostřednictvím Školních rad, kde každý žák i zaměstnanec (v některých případech i rodiče) disponují rovným hlasem. Školní rada se zabývá jakýmikoli záležitostmi počínaje drobnými problémy až po najímání a propouštění zaměstnanců, všeobecné výdaje nebo strukturu školního dne. Rada obvykle ustanovuje pravidla chování ve škole a zpracovává postupy, jak je vymáhat. V některých školách je účast na Radě povinná, jinde dobrovolná. Někdy jsou vytvářeny výbory pro řešení konkrétních věcí, jako jsou např. řešení konfliktů.

Mezi odborníky je samozřejmě řada těch, kteří s tak velkorysým konceptem svobody ve školách nesouhlasí (Sapadin, 2013, Lehman, 2011) a namítají, že přemíra svobody poskytnuté žákům by mohla být pro ně i pro školy ohrožující. Tato obava může být oprávněná. Je zřejmé, že tam, kde požadujeme práva pro všechny lidi, je nutné stanovit pravidla řešení konfliktních situací. K tomu slouží v některých demokratických školách¹³ soudní systém (zahrnuje obvykle členy všech věkových kategorií), jinde pravidla, procesy uzavírání dohody a smíru, mediace nebo neformální rozhovory. Všechny tyto postupy slouží k vymáhání demokraticky nastavených pravidel školního chování a k tomu, aby se zde každý cítil dobře a bezpečně. Bez systému řešení konfliktů, kdy je každý důsledně odpovědný za své jednání, by svoboda v demokratických školách nemohla fungovat.

Rodiče, kteří se rozhodují, zda své dítě poslat či neposlat do Sudbury Valley School, to často neučiní právě z důvodu, že se jedná o čistě demokratickou komunitu. Hledí na celou věc z mnohem individuálnější perspektivy. Často hledají spíše alternativu k běžným školám,

¹³ Kromě Sudbury Valley School např. The Jersey Shore Free School (USA), The New School (Dánsko), TING-Schule (Německo) aj.

někteří z nich hledají pro své děti svobodné prostředí, velmi často jim pak záleží na větší flexibilitě. Rodiče starších žáků pak pro své děti obvykle hledají útočiště a pomoc. (M. Sadofsky, 2008).

Demokracii ve svobodné škole však nelze omezit. V tomto prostředí by svoboda nedávala smysl, pokud by každý neměl sounáležitost a kontrolu nad celou komunitou. Často se lidé domnívají, že demokracie ve škole znamená pouze to, že většina vládne menšině. Demokracie však znamená, že společně s ostatními můžete formovat komunitu (společnost) tak, aby sdílela vaše ideály. Znamená volné sdílení myšlenek a práci s nimi, jejímž výsledkem je nalezení těch, jež jsou nejvíce přijatelné (Sadofsky, 2000). Znamená to, že každý ve společenství chápe rozhodnutí, která jsou jím učiněna, a je schopen s nimi žít, ať už s nimi od počátku souhlasí či nikoli.

Demokratické školy s jejich aktivitami mohou pomoci rozšířit sféru demokracie a z demokratické výchovy mohou rovněž profitovat: během demokratických shromáždění rozvíjejí svůj smysl pro občanskou angažovanost a rozvíjejí dovednosti s tím spojené, jako např. kritické myšlení a předvídání možných důsledků demokratických rozhodnutí.¹⁴

2.2.3 Věkově smíšené skupiny

Velmi podstatným rysem svobodného vzdělávání je odmítání členění dětí do skupin na základě stejného věku, které je běžné v tradičních které má rovněž původ v průmyslové éře. Existuje mnoho studií, které prokazují, že interakce dětí různých věkových skupin má obrovské pozitivní efekty na jejich vzdělávání (Bailey, Burchinal, McWilliam, 1993, Blakemore, 1990, Gray, Chanoff, 1984, Greenberg. 1974/92, Pratt, 1986, Stright, Grench, 1988, Vygotsky, 1933/78). Děti ve věkově smíšených skupinách učení více baví, naučí se více a lépe si vše pamatují. V teorii je tento jev popsán také v souvislosti s tzv. zónou nejbližšího vývoje. Jedná se o rozpětí mezi aktuální úrovní dětských schopností a výkonem, kterého může dítě dosáhnout s pomocí zkušenější osoby (Vágnerová 2012). Je prokázáno, že to, co dítě umí v jednom stadiu daného věku, se realizuje a přechází na rovinu aktuálního

¹⁴ PRUD'HOMME, M.-A. (2014) *No School Left Undemocratic: Experiencing Self-Government In a Free School*. Journal of Unschooling and Alternative Learning [online]. 8/ 14 [cit. 2015-11-11]. ISSN ISSN:1916 - 8128. Dostupné z: <http://juaal.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v82164.pdf>

vývoje v druhém stadiu – tedy to, co umí dítě dnes udělat za spolupráce, bude zítra provádět samostatně (Vygotsky, 2004).

Prostředí, kde se dítě setkává s pouze stejně starými kamarády, je naprosto umělé a nikdy v dospělosti – v zaměstnání ani osobním životě - se neopakuje. Je otázkou, proč na něm lpí právě školní vzdělávání. Američtí psychologové Petr Gray a Jay Feldman provedli v roce 1997 kvantitativní studii¹⁵, kdy pozorovali interakci žáků Sudbury Valley School ve velké skupině. Došli k závěru, že když mají děti na vybranou, tráví většinu času s dětmi, které jsou mladší či starší než ony, protože se rozhodují čistě na základě společných zájmů nebo sympatií. Více než polovina sociálních interakcí (většinou hry, méně pak diskuse) proběhla mezi dětmi, jejichž věkový rozdíl přesahoval dva roky, další čtvrtina pak mezi dětmi s věkovým rozdílem větším než čtyři roky. Pozorování dospělo k závěru, že mladší děti se díky starším účastní aktivit, jejichž prostřednictvím se učí a k nimž by se s mladšími či stejně starými dětmi nedostaly. Hra, které se účastní děti různého věku, ztrácí na soutěživosti, vede ke zvýšené tvořivosti a rozvíjí nové dovednosti. Starší děti jsou pro ty mladší lepšími vzory i učiteli než dospělí. Děje se tak proto, že mladším kamarádům tolik neradí a nepomáhají a nejsou v dovednostech natolik napřed. Starší děti naopak déle setrvávají u aktivit, které by při segregaci mezi stejně staré kamarády pravděpodobně opustily. Jsou nuceni mladším mnoho věcí vysvětlovat a své vlastní dojmy, instinkty a zkušenosti, jimiž jsou vedeni, převádět do vyslovených pouček. Nezpochybnitelným přínosem je kromě toho také rozvoj takových morálních hodnot, jako jsou soucit či starost o slabšího (Gray, 2012).

Svobodné učení odmítá postoj, že děti ve stejném věku jsou stejné a je třeba je naučit stejným věcem. Každé dítě je motivováno jinak, má jiné zájmy a postupuje jiným tempem, Toto však škola odmítá zohlednit (ani k tomu nemá možnosti); tradiční vzdělávací systém nutí stejně staré děti k vyrovnaným výkonům ve všech oblastech, o nichž rozhodla, že jsou pro ně důležité a že je musí všechny stejně bavit. Kdo z požadavků vybočí, je špatně hodnocen Svobodné vzdělávání odmítá přijmout premisu, že dítě samo neví, co se má učit. Mnoho

¹⁵ GRAY, P. a J. FELDMAN. (1997). *Patterns of age mixing and gender mixing among children and adolescents at an ungraded democratic school*. Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology [online]. Detroit: Wayne State University Press, 1997(43-1): str. 67-86 [cit. 2015-11-11]. ISSN 0272-930X. Dostupné z: http://www.alternatifokullar.com/files/2014/01/dem_oku_mak_gray_feldman.pdf

schopností dítěte však v tradiční škole zůstává neobjeveno, protože nespadá do určité sady kompetencí, které škola vyžaduje (Robinson, 2013).

Princip svobody učení vede jeho stoupence k přesvědčení, že donucením k čemukoliv dosáhneme pouze toho, že k tomu děti (ale i dospělí), nutně získají negativní vztah. Podle nich školy pouze plýtvají časem, úsilím a prostředky, pokud nutí dítě učit se ve chvíli, kdy se učit nechce, věcem, které ho nezajímají. Děti, které před nástupem do svobodné školy zažily i povinnou docházku na některé ze státních škol, se do značné míry shodují na tom, že škola pro ně představovala vězení, které jim navozovalo pocity úzkosti, které přirozeně nenáviděly a které je násilně převychovalo. Přirovnání povinného vzdělávání k věznění používají ostatně i některé osobnosti veřejného života (v USA např. americký psycholog Peter Gray nebo ekonom M.N. Rothbard). Albert Einstein říká: *„Je velmi vážnou chybou domnívat se, že radost z pochopení a zkoumání může být prosazována prostředky, jako je nátlak nebo pocit povinnosti.“*¹⁶ Kritiku nuceného učení však můžeme spatřovat už u Platóna 400 let př. Kr.: *„Musíme jim tedy ještě v chlapeckém věku předkládati počty a měřičství a všechny ty průpravné předměty, ve kterých mají býti vzděláni před dialektikou, ale tak, abychom nečinili zásadou vyučování učení nucené....Řádné nauce se nemá člověk svobodný učití otrockým způsobem. Tělesné námahy podstupované z donucení nečiní tělo o nic horším, ale v duši nemá trvání žádná nauka jí vmucená...Tedy, příteli, nezacházej s dětmi při učení násilně, nýbrž ať se učí hravě, abys také mohl pozorovati, k čemu se kdo svou přirozeností hodí.“*¹⁷

Svobodné školy se v těchto a mnoha dalších ohledech od těch tradičních výrazně odlišují. Velmi důsledně dbají o to, aby poskytovaly prostor pro svobodnou realizaci osobnosti, aby zajišťovaly výuku, která nemusí probíhat cíleně ani vědomě, aby podporovaly svobodnou vůli dětí pro vzájemnou interakci, nevpustily dovnitř žádný systém hodnocení a jiných odměn a trestů, aby umožnily volný pohyb dětí mezi jinými dětmi jakéhokoliv věku, připravily půdu pro podstatně větší vnitřní motivaci k učení a zaručily významný podíl dětí na řízení školy. Swidler (1976) tvrdil, že svobodné školy kromě procvičování několika málo akademických

¹⁶ Komunitní škola Roztoky, z.ú. [online]. [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.komunitniskolaroztoky.cz/pedagogicka-koncepce/>

¹⁷ PLATÓN. *Ústava: Kniha VII.* 3. opr. vydání. Praha: Oikoymenh, 2001. ISBN 80-7298-024-6.

dovedností zejména učí skupinovým dovednostem a pěstují v žácích schopnost sebeřízení a pozitivní přístup ke škole a k učení.¹⁸

Ve školách by mělo probíhat učení, nikoli výuka. Hlavním cílem výuky totiž není předávání poznatků, nýbrž umožnění procesu učení (K. Robinson, 2013). Výsledkem vzdělávací svobody je fakt, že děti objevují, kým jsou a co mají rády. Je to možná to nejcennější, co si ze svobodné školy odnesou. Ne náhodou absolventi svobodných škol často uvádějí, že škola jim dala možnost najít tu správnou vlastní cestu a svobodu ji následovat (H. Greenberg, 2004).

2.2.4 Svobodné školy typu Sudbury

Ve světě existuje několik desítek svobodných škol, které vesměs fungují podle filosofie a modelu vzdělávání americké školy v Sudbury Valley. Pro jejich stěžejní zásadu demokratického řízení a rovnosti hlasů jsou též nazývány školami demokratickými. Jejich přesný počet lze vzhledem k nejednoznačnému vymezení pojmu *škola typu Sudbury* pouze odhadnout, ale pohybuje se okolo 20 škol na území USA a stejného počtu v ostatních zemích celého světa. Tyto školy tvoří volně provázanou síť, jinak však nejsou žádným způsobem formálně propojeny. I když působí jako nezávislé entity, existuje mezi nimi vzájemná podpora.

Školy typu Sudbury lze podle zaměstnanců Sudbury Valley School rozpoznat na základě dvou hlavních znaků. Za prvé, vzájemné vztahy žáků a pedagogů kopírují mezilidské vztahy dospělých v širší společnosti (mimo rodinu), tzn. existuje zde stejná míra vzájemného respektu a praktikují se hodnoty, jako jsou rovnost a nedotknutelnost každého jedince. Otázky etiky a morálky a jejich posuzování ostatně stojí v centru každodenní pozornosti všech členů komunity. Za druhé, v takové škole není jiné autority než té, která vzešla ze souhlasu těch, které řídí, navíc takovým způsobem, který zaručuje právo na vyjádření postoje každému členu komunity. (Greenberg, 2005).

¹⁸ SWIDLER, A. (1976). *What free schools teach*. Social Problems [online]. Society for the Study of Social Problems, Oxford University Press, Dec., 1976, 24 (2): str. 214-227 [cit. 2015-11-11]. DOI: 10.2307/800340. ISSN 00377791. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/800340>

Jinde se můžeme setkat s vymezením svobodných škol jako institucí, kde existují jednak školní shromáždění a rovnost hlasů při rozhodování o věcech školy, jednak právo žáka rozhodovat o tom, zda a jaké vyučovací lekce bude navštěvovat.¹⁹

Škola typu Sudbury nepředstavuje pouhou změnu ve fungování tradičních škol. Opouští totiž veškerý dosavadní koncept vzdělávání a vrací se na samý počátek v definování toho, k čemu vlastně školy slouží. Lidé, kteří zde pracují, a rodiče, kteří sem posílají své děti, staví jejich vzdělávání na přirozené podstatě každého dítěte, která tkví v jejich vrozené, evolučně a biologicky dané hnací síle stát se dobře fungujícím, zdatným dospělým. Základem metodiky škol typu Sudbury je myšlenka, že děti se vzdělávají samy, nemusíme to dělat za ně. Hlavním cílem těchto škol je dovést je do života, v němž budou šťastné, sebevědomé, zodpovědné a měly respekt k druhým. Vzdělání v určitých konkrétních oblastech zde není prioritou.

V Evropě dále existuje více než 70 demokratických škol jiného typu. Tyto školy jsou sdruženy v evropské síti EUDEC. Jejich zaměstnanci i pozorovatelé se shodují, že sloučení unschoolingu se státním systémem je za předpokladu značné odvahy a vytrvalosti možné.²⁰

¹⁹ SINGER, H. (1996) *Frei Schulen Eine weltweite Bewegung* (str. 61-70) in Ludwig, P. *Summerhill: antiautoritäre Pädagogik heute*. Weinheim: Beltz.

²⁰ NEUMANNOVÁ, J., KŘÍŽ, R. (2014). *Tak trochu jiná výuka aneb Jak funguje svobodná škola*. Mensa ČR: pro nadané děti [online]. 1.6.2014 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://deti.mensa.cz/index.php?pg=aktuality&aid=376>

3 Sudbury Valley School

Je velmi obtížné, zejména v českém prostředí, představit Sudbury Valley School jako součást běžného vzdělávacího systému. Svobodné vzdělávání realizované ve své nejryzejší podobě právě ve školách typu Sudbury totiž neznamená další z kurikulárních reforem či alternativu činicí stávající systém vzdělávání humánnějším nebo přívětivějším pro žáky. Řeč je o radikální změně způsobu nahlížení na celý koncept vzdělávání, tedy o změně samotného vzdělávacího paradigmatu. Chceme-li pochopit principy fungování škol, jako je Sudbury Valley School, je třeba se oprostit od dosavadních zkušeností, které naše představy značně svazují, a znovu se hluboce zamyslet nad tím, co vlastně od vzdělávání a od škol očekáváme.

V následující části jsou popsána hlavní specifika vzdělávání na Sudbury Valley School. Z uvedených rysů je patrné, že Sudbury Valley School není pouhou inovací či alternativou v tradičním vzdělávání. Společně s dalšími školami, které převzaly její vzdělávací model, představuje pravděpodobně jeden z nejodvážnějších a nejradikálnějších pokusů o nalezení vlastní nové cesty, jak vzdělávání zcela vymanit ze svazujících mantinelů povinného národního kurikula a podřídít jej čistě individuálnímu zájmu a talentu jednotlivců. Jde o diametrálně odlišný pohled na dítě jako aktéra procesu učení, neboť v jeho úhlu je to právě dítě, které za své vlastní vzdělání přebírá plnou zodpovědnost a které se v souladu s principy participativní demokracie účastní řízení školy. Zároveň jde i odlišné pojetí pedagogické práce, neboť pedagog zde vystupuje nikoli jako učitel, nýbrž jako průvodce na cestě, kterou si dítě samo, bez jakéhokoli donucení a hodnocení zvolí.

Při popisu okolností vzniku, filosofie a struktur Sudbury valley School a při přiblížení běžného života žáků a zaměstnanců této školy, jakožto i jiných škol fungujících na základě Sudbury modelu výchovy a vzdělávání, jsem kromě textových zdrojů vydávaných samotnou Sudbury Valley School²¹ vycházela z velké části z autentických televizních a internetových reportáží z prostředí několika Sudbury škol v USA i v zahraničí a dále z diskusních televizních pořadů, které byly na téma Sudbury Valley School natočeny od dob jejího vzniku.²²

²¹ Dostupné na webu Sudbury Valley School www.sudval.com

²² Seznam viz kapitola *Zdroje/Videa*

3.1 Východiska, historie

Škola v Sudbury Valley (Framingham, Massachusetts, USA) je soukromá denní škola, kterou založila v roce 1968 skupina lidí se zájmem o vzdělávání, kteří tak reagovali na šířící se kritiku veřejného vzdělávání. Někteří z nich zároveň hledali cestu, jak nejlépe vzdělávat vlastní děti. Hanna a Daniel Greenbergovi, zakladatelé školy v Sudbury Valley, se od počátku shodovali na určitých východiscích, které veřejné vzdělávání nebere v potaz – především to, že děti, stejně jako dospělí, jsou přirozeně zvědavé a v každém momentu života pracují na tom, aby lépe porozuměly světu. Další shoda panovala v názoru, že není potřeba děti nutit, neboť během svých životů jsou vystaveni takovému množství informací a požadavků, že potřebu učit se jim porozumět a zvládnout je pochopí dříve či později samy.

Do založení Sudbury Valley School, stejně jako do každého podniku, bylo investováno mnoho času a peněz (Sadofsky, 2009). Po dlouhá léta pak byla její existence velmi křehká. Zakladatelé školy se stali prvními zaměstnanci školy a vytvořili nejrůznější materiály, které pomohly škole prezentovat na veřejnosti i před státními orgány. Do vztahů vůči veřejnosti investuje dodnes Sudbury Valley School jako soukromá škola veškeré peníze shromážděné na školním.

Zakladatelé Sudbury Valley School se již před desítkami let setkávali s nedůvěrou a skepsí veřejnosti. Byli považováni za dobrodruhy a snílky, kteří se mylně domnívají, že děti mohou např. samy řídit školu, a neuvědomují si přitom, že nedokáží rozumně nakládat s penězi (Greenberg, 1998). Stejná nedůvěra v děti a jejich schopnost rozumného počínání byla podstatou většiny kritiky vůči Sudbury Valley School. Zakladatelé Sudbury Valley School proto zvolili zásadní protiargument: takováto tvrzení nemůže s jistotou nikdo předkládat, dokud to nezkusil.

3.2 Financování školy

Sudbury Valley School je financována pouze ze školného. To jí zaručuje naprostou nezávislost a odpovědnost pouze vůči rodinám žáků. Škola tak může být řízena čistě na základě vlastní filosofie. To je pro ni stěžejní priorita a z toho důvodu neusiluje o žádné peníze z veřejných zdrojů.

Na Sudbury Valley School lze potkat děti pocházejících z různých společenských vrstev. Často zde potkáme děti z velmi chudých rodin. Ve srovnání s místními státními školami operuje Sudbury Valley School zhruba s polovičními náklady na žáka (Gray, 2008).

Vzdělávání na státních školách sice není zpoplatněno, pokud na ně však rodina chce posílat své dítě na celý den, musí počítat se zpoplatněním odpoledního programu, čímž se finanční zátěž blíží té, kterou představuje celodenní pobyt dítěte na Sudbury Valley School. Mezi soukromými školami v regionu je pak Sudbury Valley School vnímána svým ročním školným okolo osmi tisíc dolarů jako spíše „levnější“, což je v souladu s jejím cílem zůstat dostupnou i pro nižší sociální třídy.

Sudbury Valley School disponuje tzv. nouzovým fondem, určeným na půjčky rodinám již studujících žáků, které si z nějakého důvodu již nemohou ani takto nastavené školné dovolit. Půjčka je splatná po dobu až několika let po ukončení docházky žáka na Sudbury Valley School.

V USA neexistuje výraznější podpora pro lidi, kteří se ocitli mimo hlavní vzdělávací proud. Z toho se odvíjejí i platy zaměstnanců Sudbury Valley School (a jiných demokratických škol). Ti považovali svou práci po dlouhou dobu za ryze dobrovolnickou. Až po letech škola dospěla do fáze, kdy jsou její zaměstnanci odměňováni a svůj plat, který je zhruba srovnatelný s platem učitelů na státních školách (na jiných demokratických školách je však i podstatně nižší), vnímají jako adekvátní. Za výraznou kompenzaci ke svým finančním odměnám považují všichni zaměstnanci jedinečnou a nenahraditelnou zkušenost.

3.3 Areál školy, vybavení, aktivity

V americkém státě Massachusetts, kde se Sudbury Valley School nachází, je fungování jakékoli školy podmíněno schválením příslušné obce. Zřízení a uznání Sudbury Valley School bylo již v roce 1968 schváleno městem Framingham, které má se školou dodnes velmi dobré vztahy a plně ji respektuje (Sadofsky, 2000).

Škola má okolo 200 žáků od 4 do 19 let a 10 dospělých zaměstnanců. Její kampus je vystavěn ve viktoriánské architektuře někdejšího sídla zámožné rodiny (společně s rekonstruovanou stodolou) a stojí na pozemku o rozloze několika zhruba 100 akrů. V Sudbury Valley School nejsou žádné učebny. Nachází se zde však mnoho víceúčelových a několik specializovaných prostor s širokým sortimentem vybavení, které dnešní člověk běžně používá. Žáci mají k vybavení školy naprosto volný přístup. Jsou zde počítačové koutky, vybavené kuchyně, umělecké ateliéry, hudebny vybavené nástroji a zvukovou technikou, temné komory, dílny s dřevařskými nástroji, vybavené laboratoře pro přírodovědné bádání i taneční prostory. Škola je vybavena nábytkem navozujícím spíše domácí atmosféru. Naprostou samozřejmostí je

množství nejrůznějších knih, které se nacházejí téměř všude, a počítače s vysokorychlostním připojením na internet.

Ve škole jsou velmi důležité také venkovní aktivity. Pozemky školy se perfektně hodí pro sport a hry, k nimž má škola rovněž dostatek vybavení (v areálu se nachází např. rybník pro rybaření). Někdy zde probíhají organizované sporty, vycházky a hry, většinou si ale děti venku prostě samy hrají.

Žáci všech věkových kategorií mohou přes den svobodně dělat, co se jim zachce, pokud dodržují školní pravidla. Nikdo není povinen navštěvovat vyučování, které zde není příliš časté a tomu běžnému se příliš nepodobá. Nejsou zde žádné testy ani známky ani jiný druh hodnocení. Žáci a učitelé jsou si ve všem rovni. Oslovují se křestními jmény a jejich vztah se neliší od vztahu mezi žáky navzájem²³.

3.4 Přijímání žáků

Škola v Sudbury Valley přijímá bez jakéhokoli hodnocení všechny uchazeče od čtyř let věku, kteří se hodlají plně účastnit jejího programu a řídit sami sebe. Přijímací pohovor slouží žákům a jejich rodičům k tomu, aby se o škole dozvěděli více. Každý, kdo chce být do Sudbury Valley School zapsán, musí absolvovat jeden týden v jejím prostředí jako „žák – návštěvník“, tak aby on i jeho rodina měli příležitost se o definitivním zápisu ke studiu fundovaně rozhodnout. Pokud jsou kapacity volné, může být žák zapsán kdykoli během školního roku.

Prostředí školy je vnímáno širokým okolím jako svobodné a podporující. Žáci sem nezřídka dojíždějí denně ze vzdálených lokalit. Zázemí jejich rodin je velmi různé a jediné, co je spojuje, je souhlas se vzdělávacími cíli školy. Poplatky jsou hrazeny za vstupní pohovor (cca 50 USD), za „návštěvní týden“ (cca 250 USD) a za roční školné (cca 8 500 USD za první dítě v rodině, s každým dalším sourozencem výše školného klesá).

²³ *Sudbury školy: dokument*. Svoboda.Učení.cz: Videá [online]. 23. prosince 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/sudbury-skoly>

3.5 Struktura a orgány školy

Na řízení školy se podílejí děti i dospělí rovným hlasem. Hlas každého dítěte v Sudbury Valley School má stejnou váhu jako hlas dospělého zaměstnance a každé dítě se také může účastnit pravidelných setkání, kde může vyjádřit svůj názor. Zároveň zde kdokoli jiný může namítnout, že tento názor se netýká projednávané záležitosti²⁴. Děti se zde učí disciplinované diskusi, rozumné argumentaci a umění přesvědčit druhé, aby vyhověly jeho potřebě. Jsou zde nuceny ve vlastním zájmu jednat se všemi lidmi ve škole a jsou přirozeně vedeny k tomu, aby se naučily určitým sociálním dovednostem.

3.5.1 Školní rada

Škola v Sudbury Valley je participativní demokracií. Je řízena prostřednictvím Školní rady, která je svolávána jednou týdně a je tvořena žáky a zaměstnanci. Hlasy všech zúčastněných mají stejnou váhu. Účast na Školní radě není povinná, ale právo rozhodovat a měnit věci využívá každý týden mnoho žáků. Školní rada rozhoduje o všech důležitých věcech: především stanovuje pravidla chování a rozhoduje, jak má být naloženo s penězi, které má škola k dispozici. Tato významná pravomoc je pro děti jedinečnou lekcí hospodaření, šetrnosti a upřednostňování nejrůznějších potřeb.

Dále Školní rada volí z vlastních zaměstnanců administrativní úředníky, na něž deleguje některé pravomoci, rozhoduje o využívání prostor a zařízení školy a předkládá roční rozpočet ke schválení Školnímu shromáždění. Školní rada nikdy nesmí rozhodovat o tom, jaké kurzy smí kdo navštěvovat. Může ale rozhodnout např. o tom, zda je či není povoleno odhazování odpadků, běhání po škole nebo poškozování majetku nebo kde ve škole mohou žáci poslouchat hlasitou hudbu.

Výraznou charakteristikou školy, jíž se zcela vymyká tradičnímu školskému prostředí, je pravomoc Školní rady najímat a propouštět zaměstnance a každoročně rozhodovat o prodloužení jejich smlouvy či ukončení jejich působení ve škole. Důvěra v zodpovědnost dětí nakládat s takto svěřenou mocí je součástí filosofie všech škol typu Sudbury, které staví na

²⁴ *Sudbury Valley School Handbook, Corporate By-Laws of the Sudbury Valley School, Inc: How the school is governed.* Framingham: Sudbury Valley School Press, 1995. ISBN 1-888947-14-4.

přesvědčení, že jakmile dětem dáme moc, začnou samy okamžitě chápat její komplikovanost a podstatu a nakládají s ní velmi uměřeně, bez tendence k jejímu zneužívání (A. Burik, 2013).

Školní rada řeší veškeré interní záležitosti týkající se pravidel chování. Mezi nejdůležitější patří pravidla řešící bezpečnost dětí, ochranu majetku školy a respekt ke svobodě druhých. Ve Školní radě musí být přítomní skuteční dospělí, vyzrálé osobnosti, od nichž se děti učí sebeřízení jak při Radě, tak i po zbytek času. Musí vidět a zažít lidskost i projevy slabých a silných stránek různých lidí. Mladší žáci se od těch starších a od dospělých učí debatovat, být silnými ve svých argumentech a mít ideály.

Každý žák, který nastoupí do školy, ví, že pravidla chování nepocházejí z nějaké knihy nebo autority, ale přímo od komunity, jíž je součástí. Pravidla jsou obvykle tvořena na základě určité události. Před přijetím nových pravidel často probíhají velké debaty. Kdokoli může přijít na Školní radu s nápadem, že je právě teď zapotřebí stanovit určité nové pravidlo, protože se mu to či ono nelíbí. Od počátku existuje pravidlo, že ve škole nesmí docházet k jakémukoli násilí. Toto pravidlo je základní součástí kultury školy; jakákoli fyzická agrese je řešena s mimořádnou vážností. Pokud nepomohou domluvy starších ani tresty, může skončit dočasným nebo trvalým vyloučením ze školy.

Žáci se své role chopí tehdy, pokud si uvědomí, že je to pro ně výhodné. Učiní tak, když něco chtějí, něco jim chybí. Někomu prostor, někomu jistota, že jeho práva jsou chráněna. V tomto okamžiku začínají vytvářet pravidla a struktury a určovat obecnou politiku. Dospělí jim k tomu musejí trpělivě ponechat čas, který potřebují.

K přijímání pravidel skutečně dochází bez jakéhokoli nátlaku či naznačování, co je správné a co ne. Pravidla tak nezřídka projdou v průběhu času postupnou korekcí, tak jak žáci sami objevují jejich přínos. V minulosti např. Školní rada projednávala návrh na zákaz odhazování odpadků v prostorách školy. Návrh nebyl přijat, s tím že komu odpadky vadí, má je sebrat a vyhodit do koše. Po dvou letech, kdy většině žáků došla trpělivost s tím, že někdo odhazuje odpadky a jiný je po něm sbírá, se dostal návrh na zákaz vyhazování odpadků na Školní radu znovu a tentokrát prošel. Mnohem lépe než nařízení a represe funguje trpělivost a nikdy nekončící důvěra ve zdravý rozum dětí a v jejich schopnost dříve či později rozpoznat, co je pro život v komunitě (později společnosti) dobré.

Bývalí žáci Sudbury Valley School o zkušenostech se Školní radou vypovídají následovně:

„Návštěvy školní rady jsem si užíval. Pocit, že jsme si všichni rovni, byl zkrátka strašně důležitý, to je vše. Jako dítě cítíte, jak důležitý pocit to je, protože cítíte, že máte nějakou

autoritu, že můžete vyjadřovat své názory a někdo vám naslouchá. Když před vás někdo jen předhodí nějaká pravidla, je přirozené, že máte chuť se proti nim bouřit. Ale když se na nich nějak podílíte, je taková situace vlastně výhodná. Hovořím nyní jako dospělý, ale byl jsem si toho vědomý už jako dítě. Uvědomoval jsem si, že mám určitou moc a práva, jako např. volit personál. Věděli jste, že můžete hlasovat o tom, kdo bude zaměstnán, o tom, kdo bude muset školu opustit.“

„Myslím, že jsem vždycky věděl, co je to Školní rada: místo, kde se řeší různé věci a padají různá rozhodnutí. Než jsem se jich začal účastnit pravidelně, dělal jsem to, co většina malých dětí: přišel jsem, když se jednalo o něčem, co se mě týkalo. Někdy jsem měl pocit, že rozhodnutí není správné a že by sem měl chodit každý a pokaždé, jindy to zas bylo tak, že jsem byl rád, že o věcech, které mě nezajímají, za mě rozhodnou jiní. Měl jsem dojem, že o většinu věcí se stará někdo jiný a protože to byli starší žáci a dospělí, nemusel jsem mít obavy...Ruku v ruce s tím však šel pocit, že pokud se děje něco, s čím nesouhlasím nebo co by se mělo změnit, mohu si stěžovat.“

„Když jsem byl starší, cítil jsem se na Radě vždy velmi netrpělivý. Měl jsem pocit, že některým lidem trvá strašně dlouho, než pochopí, co jiní říkají, a pak říkají věci, které se problému absolutně netýkají. V pozdější době jsem zjistil, že na Školní radě se tyto věci dějí mnohem méně často, než v jakémkoli jiném prostředí a že Školní rada funguje úplně stejně dobře jako jakékoli jiné demokratické shromáždění, které jsem kdy viděl.“(Sadofsky, 2007)

Podobné výpovědi žáků v souvislosti se Školní radou lze zaznamenat i v jiných studiích²⁵, které naznačují souvislost s aktivitou na Školní radě na jedné straně a rozvojem sebevědomí, vyjadřovacích schopností a pocitu sounáležitosti se školou. Autentické výpovědi bývalých žáků Sudbury Valley School naznačují, že dítě, které je již od malička vychovááno v prostředí čisté demokracie, na níž má účast, nemusí nutně se svěřenou mocí nakládat nerozumně a nezodpovědně a již v takto raném školním věku je schopno dobře porozumět demokratickým principům a postupně i konsekvencím a důsledkům kolektivního rozhodování. S těmito zkušenostmi vrůstá do světa dospělých s již zvnitřněnými

²⁵ PRUD'HOMME, M.-A. *No School Left Undemocratic: Experiencing Self-Government In a Free School*. Journal of Unschooling and Alternative Learning [online]. 2014, (8, 14) [cit. 2015-11-11]. ISSN:1916 - 8128. Dostupné z: <http://jual.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v82164.pdf>

demokratickými postoji a vzorci chování. Poukázání na určitý paradox výchovy k jakési „budoucí“ demokracii v běžných školách, postavených na nedemokratické struktuře, nalezneme i v odborných statích (Gribble, 2004, Biesta, 2007).

Dospělí v Sudbury Valley School dohlížíjí na to, aby Školní rada byla brána se vši vážností. Mají k dispozici jasná procedurální pravidla, převzatá z tradičních amerických Robert's Rules of Order, tj. písemných pokynů pro řízení shromáždění, široce přejímaných soukromými organizacemi po celém světě. Přítomní na Radě se smějí obracet pouze na jeho předsedu, nedochází zde k osobním útokům, ke vzájemným mimoběžným konverzacím ani k projevům neúcty. Všeobecně se respektuje, že každý, od 6 do 60 let věku, se vyjadřuje podle svých schopností a intelektuální úrovně. Rozhodnutí o řešených problémech a stížnostech jsou činěna na základě hlasování po pozorném vyslechnutí a uvážení. Bez ohledu na to, jak líto může být jedinci, že právě jeho argumenty nebyly většinou vzaty v potaz, Radu neopouští nikdo s pocitem zloby.

Fakt, že se žáci sami účastní tvorby a prosazování školních zákonů, stejně jako jejich změn, pokud se jim zdá, že fungují nesprávně, přispívá k tomu, že těmto zákonům sami důvěřují. Vědomí, že pravidla jsou vnímána jako spravedlivá a správná, dává nejmenším dětem pocit bezpečí. Jelikož zde žáci nejsou vzájemně separováni na základě jejich věku, musí zde existovat kultura chránící slabší před silnějšími. Kterýkoli žák může podat písemnou či ústní (pokud ještě neumí psát) stížnost Soudní komisi, která je takto požádána, aby prostřednictvím vymáhání školních pravidel chránila jeho práva.

3.5.2 Školní shromáždění

Školní shromáždění se schází jedenkrát ročně a je tvořeno zaměstnanci, žáky a jejich rodiči (jelikož rodiče platí školné, považuje se za správné, aby rovným hlasem rozhodovali o využití jejich peněz). Shromáždění schvaluje rozpočet (předložený Školní radou), který zahrnuje výši školného, platy zaměstnanců atd.

3.5.3 Soudní komise

Žáci mají možnost se po celý den věnovat, čemukoliv chtějí, pokud neporuší některé z pravidel vytvořených Školní radou. Pravidla mají za cíl ochránit školu a právo žáků věnovat se svým vlastním zájmům bez narušování ze strany ostatních. Členové školy např. nesmí dělat hluk na vyznačených „tichých místech“, zneužívat školní vybavení, ničit školní majetek,

užívat nelegální drogy na území školy a chovat se k ostatním způsobem, který daná osoba vnímá jako obtěžující.

Samozřejmě děti v Sudbury Valley School jsou úplně běžné děti, stejné jako všude jinde, a drobných prohřešků se zde řeší mnoho. Většinu běžných sporů jsou žáci zvyklí řešit osobně, vzájemnou dohodou. Není-li tato dohoda možná nebo je-li někomu ublíženo, přichází na řadu autorita, která spor rozhodne. V případě Sudbury Valley School jsou pravidla v rámci školy vymáhána respektovaným soudním systémem, který byl Školní radou za uplynulých 40 let několikrát přetvořen. Jeho současnou institucionalizovanou podobou je Soudní komise. Ta je tvořena v první řadě dvěma administrativními členy volenými Školní radou každé tři měsíce (vždy se jedná o žáky školy). Jedná se o prestižní funkci a zároveň jde o nejtěžší práci ve škole – schůze Komise totiž probíhají denně. Soudní komisi dále tvoří pět žáků jakéhokoliv věku, kteří jsou vybíráni náhodně každý měsíc bez ohledu na jejich zájem, a zaměstnancem, který je vybírán každodenně.

Soudní komise prošetřuje písemně podané stížnosti zaměřené na porušování školních pravidel. (Prostřednictvím soudního systému škola mimo jiné podporuje rozvoj psaní a čtenářství u nejmladších dětí - pokud se žák chce účastnit jakéhokoli procesu nebo podat stížnost, znamená to práci s textem. Může chodit za jinými, aby za něj stížnost sepsali, brzy se to však raději naučí sám.) Po podání stížnosti probíhá důkladné vyšetřování za účasti stěžovatele, obviněných a svědků. Pokud Soudní komise shledá někoho vinným a ten se přesto cítí nevinným (což není část případ), koná se soud, v němž zasedá porota tvořená několika dětmi, jež o případu nic nevědí, obžaloba navržená komisí a obhájce, kterého si dotyčný sám zvolí (obvykle člen personálu). Soud následně rozhodne o vině či nevině a o případném trestu. Písemné verdikty i tresty jsou každý den vyvěšeny ve společných prostorách. Ty, které považuje obviněný nebo jiná zainteresovaná osoba za nespravedlivé, mohou být znovu předloženy k projednání Školní radě, která má ve sporu konečné slovo – buď odvolání přijme a obviněného osvobodí, nebo dojde ke stejnému závěru jako Soudní komise a trest potvrdí (většinou). Tresty se svou závažností pohybují od sbírání odpadků až výjimečně po vyloučení. Většinou jde o symbolický úkol za běžné dětské provinění, který vrátí provinilého zpět do komunity, kde dále bezproblémově funguje a nenese s sebou žádné stigma. Typickými tresty jsou např. úklid, povinnost zakoupit drobnou sladkost tomu, komu jsem ublížil, pomoc Soudní komisi, zákaz chodit ven nebo navštěvovat určité prostory školy (věci, které jsou v zásadě v tradiční škole běžné).

Mezi obžalovanými se ocitli již i dospělí zaměstnanci školy, kteří stanuli před komisí na základě stížnosti žáků na jejich opakované křičení na děti a na chování, které žáci považovali za povýšené. Žáci, kteří jsou v Sudbury Valley School noví a přešli sem ze státní školy, mají často problém podat stížnost na dospělého, bojí se být s ním konfrontováni. Žáci, kteří jsou v Sudbury Valley School odmala, tento problém neznají a s dospělými mají ty nejlepší vztahy, i když s nimi někdy otevřeně nesouhlasí nebo jej dokonce žalují. Žaloba je v Sudbury Valley School zcela běžná věc, která řeší něčí nesouhlas s chováním jiného nebo porušení pravidel. Nic víc, nic méně.

Pokud má kdokoli obavu z narušení pravidel týkajících se bezpečnosti, očekává se, že na tuto skutečnost poukáže a sepíše stížnost. Pokud tak neučiní, je považován za nezodpovědného. To je zásadní rys přispívající ke kultuře školy. V Sudbury Valley School ji spoluvytváří respekt k právům druhých, jejich ochrana a dodržování pravidel a zákonů školy a země.

Je zřejmé, že důvody, proč žáci, zaměstnanci i absolventi Sudbury Valley School hodnotí soudní systém školy jako spravedlivý, je skutečnost, že se jej každý účastní, postavení všech aktérů je rovnocenné a procesy probíhají veřejně (Greenberg, Sadofsky, 2015).

Fungování Soudní komise pomáhají objasnit výpovědi bývalých žáků Sudbury Valley School:

„Soudní komise byla pro nás nástrojem, jak přimět ostatní, aby rozuměli, že např. utíkání po budově není zločinem století, ale že když procházím budovou s podnosem plným křehkých věcí, pak opravdu nestojím o to, aby do mě někdo narazil. Naučili jsme se, že pro život je důležité, abychom svým svobodným jednáním nenaráželi na svobodu někoho jiného. I já jsem se takto postupně stal z egocentrického jedince tím, kdo rozvažuje dopad svého jednání v širším kontextu a podle toho své chování usměrňuje.“

„Soudní systém byl zajímavým centrem školních konfliktů. Obzvláště pak soudy. Za mého působení byly soudy velmi vzácné, takže představovaly něco opravdu mimořádného. Znamenalo to přesvědčování ostatních a zapálené diskuse, které vedly k rozhodnutí soudu a to mě vždy nesmírně fascinovalo.“

„Nebylo možné nedosáhnout spravedlivého rozsudku. Komise vedla vyšetřování a sepsala zprávu o případu. Když byla zpráva špatná, nebylo to tak důležité, neboť se to mohlo vysvětlit při soudu. Probíhalo mnoho ověřování a zvažování a bylo by opravdu velmi složité být obviněn z něčeho, co jste neudělali.“

„Bylo to pro mě důležité, protože jsem z toho občas měl prospěch. Býval jsem opravdový puntičkář a když mě někdo obvinil za něco, co sice bylo špatné, ale nebylo proti pravidlům, věděl jsem, že mě prostě nemohou obvinít z porušení pravidel. Jako obžalovaný jsem neměl strach, ale byl jsem nervózní. Bylo to něco jako tréma, kterou cítíte, když máte vystoupit před skupinou lidí, a ne jako strach z něčeho hrozného, co by se vám mohlo přihodit. Vždy jsem se více obával toho, že se ztrapním, než že budu obviněn. Bylo pro mě určitě dobré naučit se obhájit a přesvědčit lidi o své pravdě.“ (Sadofsky, 2007)

Britský režisér přírodovědných snímků Quincy Russel, absolvent Summerhill School ve Velké Británii, která je považována za vůbec první demokratickou školu na světě (založena 1921), vypovídá o podobných pocitech: „Když se mě ostání zeptali: *Proboha proč jsi tohle udělal?*, bylo mi to trapné, bylo to horší než trest. *Fungovalo to.*“²⁶

Uvedené výpovědi naznačují, že děti, které jsou pro své chování souzeny podle pravidel, která samy spoluvytvářely, umí dopady svého jednání předem odhadnout a trest přijímá. Zároveň je tato zkušenost vede k opatrnějšímu zvažování opodstatnění jednotlivých pravidel při jejich tvorbě nebo změnách. Existence takto nastaveného soudního systému, zdá se, dává pocit důvěry v důkladné prošetření prohřešků a konečnou spravedlnost, stejně jako větší šance při vlastní obhajobě a eliminaci trestů z čistě iracionálních či osobních důvodů. Zodpovídání se celé komunitě včetně kamarádů, bývá podle výpovědí žáků nepříjemným zážitkem, který v nich vyvolává pocit hanby, který nechtějí zažívat příliš často.

3.6 Model vzdělávání

Model vzdělávání v Sudbury Valley School (a jiných školách typu Sudbury) panuje s předpokladem, že nejdůležitější věci se do 5 let věku dítě učí samo a není tedy důvod tento přirozený vývoj narušovat tím, že dospělí začnou do jeho učení zasahovat. Při úsilí stát se dobře fungujícím dospělým děti samy zjišťují, které dovednosti k tomu potřebují. Při svém narození jsou již mnoha důležitými schopnostmi vybaveny. Především jsou extrémně zvědavé na vše okolo sebe. Od narození si děti rovněž vytvářejí modely o fungování světa, který se každý den mění, umí řešit problémové situace (bariéry při prvních krůčcích, zmocnění se porce jídla atp.), mají představivost a jsou tvořivé, mají spoustu energie, jsou vytrvalé, dokáží

²⁶ Z besedy S Q. Russellem 22.1.2015 v Praze, pořad. srdužení SvobodaUčení.cz

se neuvěřitelně soustředit na vše, co je zajímavá, jsou velmi sebekritické, neboť se srovnávají s dospělými okolo sebe, mají skvělý úsudek (bez ohledu na to, zda se dospělým líbí nebo ne), jsou obrovsky náruživé a své aktivity velmi silně prožívají (Greenberg, 1999).

Sudbury model se snaží zbořit veškeré mýty a předsudky spojené se vzděláváním, zejména ty, že aby děti byly v životě úspěšné, je potřeba jim nadiktovat, které vědomosti a dovednosti jsou pro ně nezbytné a důležité. Existují studie²⁷, podle nichž školní výsledky měřené testy vypovídají jen velmi málo o tom, jak studenti dokáží uspět v dalším životě. Vzhledem k tomu, že absolventi škol typu Sudbury mimo jiné pokračují také ve studiu na prestižních univerzitách (Gray, Chanoff, 1986), je skutečně možné hovořit o pouhých předsudcích. Patří mezi ně mimo jiné také přesvědčení, že k dalšímu vzdělávání je třeba absolvovat mnoho kurzů, předmětů a lekcí, že úroveň dosaženého vzdělání lze měřit testy, že hra má být pouhou odměnou za práci, že mluvení nad rámec odpovědí učiteli brání rozvoji schopnosti žáka se učit a schopnosti učitele vyučovat a konečně že odborníci dokáží sestavit dítěti takový plán, který je pro něj a pro společnost dobrý (White, 2010).

Školy jsou místem, které by mělo být intelektuálně podnětné. To však není možné tam, kde učivo dětem připadá nudné, nezajímavé a k jeho zvládnutí jsou donuceny silou. Ve společnosti, která si zakládá na hodnotách, jako jsou svoboda, politická demokracie, rovnost a vynalézavost, je tradiční vzdělávací koncept s tímto pojetím v přímém rozporu. Sudbury model naopak představuje v oblasti vzdělávání unikátní moderní přístup.

Sudbury model je podle jednoho z prvních absolventů školy a zároveň jejích současných zaměstnanců Michaela Greenberga jedním z mála intelektuálně koherentních systémů vzdělávání²⁸. Mnohem více vychází z toho, jak lidé žili v minulosti až po dnešek. Cílem vzdělávání je být schopen se učit po celý život, tím že se zdokonalí nástroje k učení, kterými vládneme už od narození. Žijeme v demokratickém, otevřeném světě. Jak lépe naučit děti stát

²⁷ Např. HECKMAN, J.J., KAUTZ, T. (2013) *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition*. The National Bureau of Economic Research: Working Papers & Publications [online]. Cambridge, Massachusetts: NBER, November 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.nber.org/papers/w19656>

²⁸ GREENBERG, M. (2002) *The View From Inside: Sudbury Valley School from the Perspective of Michael Greenberg*. Framingham, Massachusetts: The Sudbury Valley School Press. ISBN 1888947241.

se jeho součástí, než je nechat vyrůstat v prostředí, kde jsou zodpovědné samy za sebe své chování těm lidem, s nimiž žijí?

3.7 Učení a život v Sudbury Valley School

3.7.1 Skutečné zájmy a učení pro život

Sudbury Valley School je od svého založení (1968) místem, kde si děti ve své cestě za štěstím užívají života a svobody a přitom vyrůstají do nově se vynořujícího světa dospívání. Od prvního dne po vstupu do školy, bez ohledu na věk, mají na jedné straně svobodu využít svůj čas tak, jak samy chtějí, na druhé straně zodpovědnost za zformování představy, jak by měla vypadat jejich cesta k dospělosti. Ten, kdo má možnost neustále se věnovat tomu, co ho zajímá, se také neustále rozvíjí - to je hlavní filosofií zakladatelů Sudbury Valley School a jejich následovníků. V prostředí, které nabízí klid, bezpečí, odpočinek a svobodu volby, mají děti prostor k přemýšlení, ať už nad tím, co čtou nebo co slyší, nebo o vlastních preferencích, zájmech, touhách a životních cílech, které zde postupně vyplouvají na povrch.

V tomto prostředí mají děti všechny možnosti rozvinout v sobě takové vlastnosti a povahové rysy, které je dovedou k úspěchu: rádi se učí novým věcem, jsou dostatečně sebevědomé, věří svému úsudku, a jsou schopné věnovat se svému zájmu až po vysokou úroveň dovedností. Děti, které sem přestoupily ze státních škol, hovoří o vysvobození z pocitů úzkosti, kterou v původních školách zažívaly, když byly neustále kontrolovány a nuceny následovat vůli dospělých, kteří jim říkali, kdy, co a jak se mají učit. Když se chtějí na cokoli soustředit, mohou se tomu věnovat, jak dlouho chtějí, způsobem, který si samy zvolí, a nikdo je v tom nezastaví a nepošle dělat něco jiného. V Sudbury Valley School děti nežijí školní život, ale zkrátka reálný život²⁹.

Žáci Sudbury Valley School často uvádějí jako největší výhodu zdejšího studia odpočinek, zároveň s tím však dodávají, že takto relaxovaní mají mnohem větší chuť se něco učit. A pokud si předmět učení vyberou samy, také si vše snadno pamatují. Vše pochází z nápadů samotných dětí. Zaměstnanci školy jsou přesvědčeni, že vnitřní motiv, soustředěnost a zápal

²⁹ *Sudbury školy: dokument*. Svoboda.Učení.cz: Videá [online]. 23. prosince 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/sudbury-skoly>

pro jakoukoli věc je nejdůležitějším předpokladem učení a prostředkem, jak v něčem vyniknout. Nyní jsou to třeba počítačové hry, později se však se stejným zaujetím zaměří na jakoukoli jinou, prospěšnější aktivitu (Greenberg, 2001).

Děti v Sudbury Valley School, od předškolního až po středoškolský věk, objevují svět svobodně svým vlastním tempem a svými vlastními, jedinečnými způsoby. Výzkumy absolventů Sudbury Valley School (Greenberg, Sadofsky, 1995 a 2002) ukazují, že tamější děti v sobě rozvíjejí takové kompetence, jako je schopnost řídit své vlastní životy, být zodpovědné za své jednání, stanovovat si priority, rozdělovat zdroje, řešit komplexní etická témata či spolupracovat s ostatními. Zároveň se dobře přizpůsobují rychlým změnám, jsou otevřené inovacím a tvořivé při řešení problémů. V Sudbury Valley School z nich podle výsledků uvedených výzkumů vyrůstají důvěryhodní a zodpovědní jedinci, fungující jako užiteční členové svobodné společnosti.

3.7.2 Hra

Sudbury Valley School nemá žádné kurikulum ani plán výuky, nepoužívá hodnocení ani testy, neklade na žáky absolutně žádné akademické požadavky a pro absolvování nestanoví žádné akademické standardy (existuje jediná výjimka, viz níže). Učení v Sudbury Valley School probíhá prostřednictvím dvou základních prvků - hry a konverzace.

Hra je v Sudbury Valley School vnímána jako přirozená lidská - nikoli pouze dětská aktivita, kdy má jedinec možnost svobodně dělat, co chce a s kým chce. V takových podmínkách pak téměř vždy dělá něco, co nějakým způsobem zaměstnává jeho mysl. Hra je přirozeným způsobem řešení problémů, kdy je jedinec otevřený tomu, aby se děly nové věci. Je pro člověka přitažlivá, neboť nikdy předem nevíme, jak skončí (Sadofsky, 2007).

Podle zaměstnanců Sudbury Valley School hra děti učí, jak používat vlastní mysl, jak si vytvářet obraz o okolním světě, učí je vytvářet strategie a řešit problémy. Dítě, které si hodiny, týdny či roky soustředěně hraje s legem, se nemusí nutně stát architektem. Ale do života si přináší otevřenost výzvám a zápal pro těžkou a vytrvalou práci. Stejně tak děti, které celé hodiny a roky soustředěně kreslí, nemusí nutně dojít k mimořádným výsledkům a stát se výtvarníky a ani nečekají, že se jejich umění zlepší ze dne na den. Ale něco je žene k vytrvalému zdokonalování se a práci na tom, co je baví. Nečekají, že talent nahradí dřinu, ale že ji pouze umocní (Sadofsky, 2007).

Podle zaměstnanců Sudbury Valley School jsou pro dynamický život v 21. století nejlépe připraveni ti, kteří si nejvíce uvědomují svou schopnost si hrát a kteří se zřídka nudí. Lidé, kteří Sudbury Valley School zakládali nebo na ní dnes působí, vycházejí při své práci z přesvědčení, že právě přirozenému lidskému puzení k hrám vděčíme za veškerý pokrok a za to, že se dnes nacházíme tam, kde jsme. Tvrdí, že od narození usilujeme o to, abychom získali vědomosti a dovednosti o všem, co nás skutečně zajímá. Děti s prostřednictvím hry učí být dospělými, dospělí skrze hru zase usilují o to, stát se lepšími dospělými. V tom tkví její vyšší evoluční smysl (Sadofsky, 2007).

Samozřejmě obrovskou výhodou mají ti, kteří se těší stejnému prostředí a svobodě i ve svých domovech. Je obrovský rozdíl mezi dětmi, jejichž rodiče souzní s filosofií svobodného vzdělávání a podporují své děti ve volné hře a v činění vlastních rozhodnutí i doma, a těmi, jejichž rodiče neberou jejich hry vážně (a následně ani ony samy). Takové děti si přicházejí do Sudbury Valley School *pouze* hrát a *pouze* získávat sociální kontakt (Sadofsky, 2007).

3.7.3 Konverzace

Vedle hry je druhým z pilířů vzdělávání v Sudbury Valley School konverzace. Ta zde probíhá naprosto svobodně a neřízen. Děti, které zde vyrůstají, dělají např. u přijímacího řízení na vysoké školy opakovaně mimořádný dojem právě kvůli schopnostem formulovat myšlenku, sdílet ji nebo ji poupravit na základě vlastního projevu i přispění ostatních, kterým jsou zvyklé velmi pozorně naslouchat (Greenberg, Sadofsky, Lempka, 2005). Konverzace, vyjadřování myšlenek a řešení problémů jsou v podstatě dovednosti, které v Sudbury Valley School rozvíjejí nepřetržitě. Jde přitom o jeden ze základních způsobů přenosu informací a tedy i učení, podobně jako čtení. V svobodné škole je mu dán nesrovnatelně větší prostor, než v běžných školách, kde se dodnes setkáváme s tím, že konverzace během vyučování je považována za vyrušování při výkladu, a proto je zakázána či dokonce trestána.

Interakce a konverzace s ostatními je předpokladem rozvoje jejich schopností a stává se základem vyššího myšlení (Vygotskij, 2004). Děti v Sudbury Valley School konverzuji téměř nepřetržitě, ať už mezi sebou navzájem nebo s personálem. Díky tak bohaté konverzaci jsou vystaveny širokému spektru myšlenek a také argumentů. Pokud o některých tématech neslyší diskutovat rodiče doma (náboženství, politika), v Sudbury Valley School tyto diskuse zažívají ze všech možných úhlů (Gray, 2012). Zároveň zde nikdo není v roli oficiální autority, tudíž žáci o názorech kohokoli jiného přemýšlejí, ale není pro ně žádnou danou pravdou, dogmatem.

Většina konverzace mezi žáky Sudbury Valley School není kupodivu žertováním a škádlením, ale je postavena na naprosto seriózních tématech, ať už probíhá mezi adolescenty nad kartami nebo mezi děvčátky s panenkami Barbie. Konverzace je zde v podstatě jednou z podob hry – hrou s myšlenkami.

3.7.4 Kurzy

Zaměstnanci se v žádném případě nestaví proti akademickým znalostem, ale považují je pouze za jednu část vzdělávání. Poznatky tohoto typu jsou podle nich důležité pouze tehdy, pokud je žák považuje za důležité pro to, čemu se chce věnovat, a najde cestu, jak je do tohoto procesu začlenit. Dospělí v Sudbury Valley School se nesnaží motivovat žáky k učení a kurzy, které trvají pouze tak dlouho, dokud si to žáci přejí (od několika hodin až po několik let), se pořádají jen tehdy, pokud si je sami zorganizují. Některé probíhají pravidelně po určitou dobu, jiné jednorázově, některé pro jednotlivce, jiné pro skupiny žáků, kteří se sami spolu domluví. Jindy vznikne kurz jako pokračování náhodné diskuse mezi žáky či se zaměstnancem. A také je mnoho žáků, kteří se do kurzů nikdy nezapojí, a škola s tím nemá nejmenší problém, neboť neformální učení má zde stejnou váhu jako kurzy.

Členové personálu sami sebe nevnímají jako učitele³⁰. Jsou považováni za dospělé členy komunity a poskytují širokou paletu služeb včetně výuky, pokud si ji žáci sami vyžádají. To pak vypadá z velké části stejně jako v každém jiném prostředí, pouze zde nejsou předkládány správné postupy, odpovědi ani řešení, nýbrž dospělí i žáci předkládají své myšlenky a názory k reálné diskuzi. Svou přímou výukovou aktivitu odhadují na 20 % času stráveného ve škole; tento odhad je však obtížný, jednak proto, že je mnohdy těžké určit, co ještě není a co už je výuka nebo kurz, jednak zájem žáků je nepravidelný, nárazový, u některých zaměstnanců pak může výuka představovat i polovinu jejich pracovního času.³¹ Zaměstnanci jsou vesměs

³⁰ *Democratic Schools*. Alternatives to School: Self-Directed Alternatives [online]. [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://alternativestoschool.com/articles/democratic-schools/>

SAPPIR, M. (2009) *Sudbury Schools*. Did you learn anything? [online]. 2009 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.didyoulearnanything.net/about/sudbury/>

Sudbury Valley School on Television [online]. [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.veoh.com/watch/v34958783G9kFG7Q>

³¹ *Sudbury školy: dokument*. Svoboda.Učení.cz: Videá [online]. 23. prosince 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/sudbury-skoly>

vzdělaní lidé, přesto sami žádné kurzy nepřipravují a neinicují. Je toho mnoho, co by mohli vyučovat, ale nevidí v tom smysl, pokud to žáky nezajímá. Jejich největší ambicí je být pro děti autentickými dospělými.

Škola má certifikát k udílení středoškolského diplomu. Pokud jej žák chce získat, musí se podrobit jedinému hodnocení, které škola používá, a splnit jediný formální požadavek – obhájit písemnou práci před Školní radou a před komisí složenou z členů personálu různých škol stejného modelu. Při této obhajobě žák čelí otázkám přítomných, kteří jimi ověřují jeho připravenost na plnohodnotný, zodpovědný život³².

3.7.5 Čtení a psaní – základní dovednosti

Přestože se v Sudbury Valley School nevyučuje cíleně čtení a psaní, nestane se, že by ze školy odcházel absolvent, který se těmto dovednostem nenaučil. Děti jsou zde obklopeny takovým množstvím textových a vizuálních informací, že naučit se číst se zde děje stejně přirozeně, jako se malé dítě učí mluvit. Děti sem přicházejí do společnosti lidí, kteří již čtou a píšou. To je pro ně dostatečně srozumitelný signál, že naučit se číst a psát je jednak nezbytné, aby do komunity zapadly, jednak dobré³³. Ani jejich vrstevníci, ani dospělí zaměstnanci se nestarají o to, kdy a jak to dělají, ale naučí se to. Děti jsou zde navíc vystaveny nejrozličnějším formám komunikace s nejrozličnějšími typy lidí. Učí se, jak spolu hovořit, jak interpretovat televizní vysílání, jak sledovat a posuzovat filmy, jak poslouchat moderní hudbu - a také jak číst.

Zaměstnanci Sudbury Valley School (M. Greenberg, M. Sadofsky) jsou přesvědčeni, že čtení a psaní jsou jen nepatrně méně přirozené než řeč. Podle nich jediným motivem, proč číst, je číst něco zajímavého. Ve škole v Sudbury Valley je vidět spousty dětí, které jsou do četby dobré knihy zabráněny natolik, že je pro ně zajímavější než cokoli, co se odehrává okolo nich³⁴. V ten moment si náhodný přihlížející uvědomí, že číst knihy musí být zajímavé a je na tuto

³² GRAY, P. (2012) *Svoboda učení: Děti se vzdělávají samy: Lekce ze Sudbury Valley*. Praha: www.scio.cz, s.r.o, str. 27-33. ISBN 978-80-7430-093-6.

³³ *Sudbury Valley School on Television* [online]. [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.veoh.com/watch/v34958783G9kFG7Q>

³⁴ *SVS: Focus and Intensity*. Sudbury Valley School: Photos [online]. Sudbury Valle School Press [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.sudval.org/focusintensity.html>

zkušenost zvědavý. Zjistí navíc, že existuje spousta věcí, o nichž se z knihy někoho zasvěceného dozví mnohem více než od učitele. A žádné dítě nechce být po celý život odkázáno na někoho, kdo mu na požádání potřebnou informaci přečte.

3.7.6 Počítače a hry

Využívání nejrůznějšího softwaru pro výukové účely není v dnešním světě již nic neobvyklého (ačkoli u nás stále ani samozřejmého). Ačkoli existují studie, které vyvracejí negativní dopad počítačových her na pozdější chování dítěte³⁵, otázka jejich prospěšnosti z hlediska vzdělávacího efektu je asi stále obtížně přijatelná většinou pedagogů, kteří jsou navyklí pohlížet na počítačové hry jako na ne příliš prospěšnou zábavu, již je třeba regulovat a omezovat.

Ovšem i informační a komunikační technologie nabízejí mnoho možností využití pro oblast osobního rozvoje a vzdělávání. Příkladem mohou být sociálně orientované hry, jako je výuková hra *The Social Express II*, *Social Adventures*, *Spirits of Spring* nebo *Peek-a-Zoo*.

Současný fenomén zvaný *Minecraft* - hra, kterou i přes její vizuálně neatraktivní, spíše „retro“ grafiku hrají nadšeně miliony dětí po celém světě – rovněž pomáhá rozptýlit nedůvěru v prospěšnost hraní her na počítači či dokonce obavy z jejich škodlivého. Kromě zábavy totiž představuje celé hodiny aktivní, soustředěné práce a kooperace. Hra je tak běžně využívána např. v amerických či australských školách v nejrůznějších předmětech.

V *Sudbury Valley School* je mnoho dětí, které tráví soustu času hraním počítačových her. Někdy i 2-3 roky. Školní rada ustanovila pro tuto aktivitu pouze následující zásady: na škole existuje Společenství počítačových her, kterému je vyhrazena jednak zvláštní místnost, jednak zvláštní pravidla pro to, jak hry instalovat a jakým způsobem se na nich členové Společenství střídají. Zvláštním rysem je to, že většinu her hrají chlapci okolo 10 let, ve skupinkách a většinou jde o ty, kteří mají jinde problémy se sociálním začleněním či trpí nadměrnou

³⁵ Např. PARKES, A., SWEETING, H., WIGHT, H., HENDERSON, M. (2013) *Do television and electronic games predict children's psychosocial adjustment?: Longitudinal research using the UK Millennium Cohort Study*. *Arch Dis Child: Online First* [online]. *Arch Dis Child*, March 25, 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://adc.bmj.com/content/early/2013/02/21/archdischild-2011-301508.full.pdf+html>

stydlivostí. O několik měsíců či let je zpravidla nadšení pro počítačové hry opouští a nacházejí jiná společná témata, více se zapojují do dalších aktivit a diskusí.

Žádná omezení z hlediska obsahu her nebo hracího času nejsou stanovena. Problému závislosti jsou si v Sudbury Valley School vědomi, ale příliš se ho neobávají. Věří, že podobně jako jakákoli jiná dětská posedlost určitou aktivitou má své věkové omezení a dříve nebo později se zájem přesune jinam. V hraní populárních počítačových her, které jsou zpravidla dobře navrženy, spatřují zaměstnanci Sudbury Valley School spíše prostředek intelektuálního cvičení, srovnatelný např. s časem věnovaným řešení matematických úloh. Při řešení problémů se navíc členové Společenství scházejí a vymýšlejí způsob, jak jej vyřešit (např. při ztracení věcí vymysleli způsob, jak problém řešit pomocí záznamů a sériových čísel). Činnost Společenství je Školní radou čas od času pozastavena, a to zejména z důvodu porušení některého pravidla (nejčastěji zanedbávání úklidu).

3.7.7 Dospělí v Sudbury Valley School

Jedním z aspektů, jenž činí Sudbury Valley School skutečně jedinečnou, je právo dětí každoročně hodnotit své učitele a na základě hlasování rozhodnout o jejich setrvání na škole po dobu následujícího roku či v opačném případě propuštění ze školy. Učitelé mají k těmto volbám velký respekt a i ti nejzodpovědnější zažívají každoročně značnou nervozitu, na druhou stranu přiznávají, že by sami na škole nechtěli působit, pokud by je zde děti nechtěly³⁶. Podstoupit opakovaně toto znovurozhodování o dalším roku své profesní budoucnosti je pro učitele nesmírně obtížné, nicméně má-li být zachována filosofie respektu a rovnosti v názorech a hlasu dospělých i dětí, není pro školu možné postupovat jinak. Ostatně i samotní žáci přiznávají mimořádnou obtížnost volby složení budoucího personálu, již předcházejí několikahodinové diskuse s ostatními žáky a stávajícími zaměstnanci, stejně jako následnou tíhu zodpovědnosti za rozhodování o budoucnosti těch, kterých si váží za svěřenou moc, vzájemnou rovnost a v neposlední řadě i za vybudované přátelství.

Noví zaměstnanci jsou přijímáni po týdenní stáži, kdy je žáci stačí do jisté míry poznat a i oni sami poznají, zda je to pro ně vhodný typ školy. Noví i stávající členové personálu jsou

³⁶ *Sudbury Valley School on Television* [online]. [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.veoh.com/watch/v34958783G9kFG7Q>

zvolení, pokud jakýmkoli způsobem prokáží, že jsou pro školu něčím užiteční. Dospělí členové komunity považují za rozhodující kvalifikaci potencionálního zaměstnance jeho skutečný zájem a otevřený přístup k otázkám smyslu a cílů vzdělávání. Jako zásadní se jeví jejich nadšení pro filosofii školy a soulad s přesvědčením, že dětem je nutné ponechat svobodu k tomu, aby dělaly to, co je zajímavé. Ostatní závisí na tom, co právě škola a žáci očekávají a potřebují. Mohou např. prokázat, že jsou osobnostmi, s nimiž bude pro žáky přitažlivé konverzovat, nebo mohou předvést nějaké specifické dovednosti či užitečné vědomosti, které jsou pro děti zajímavé.

Práce dospělého v Sudbury Valley School obecně vyžaduje toleranci k nejrůznějším postojům a názorům, kterou však musejí neustále vyvažovat schopností vymezit určité hranice, zabraňující tomu, aby chování jedince negativně ovlivňovalo komunitu. Je velmi důležité, aby zaměstnanci byli přijímáni rodiči žáků i žáky samotnými jako ti, kdo se v určitém smyslu stávají jejich vzory. Mnozí z nich sem přicházejí ze státních škol a stejně jako pro děti, i pro ně je více či méně obtížné opustit dosavadní styl práce, kdy předávali informace, byť sebeatraktivnějším způsobem, a stát se žákům *pouhým* průvodcem. Kontakt s ostatními dospělými kolegy pak sami vnímají – na rozdíl od předchozího působení na státní škole, jako neustálé učení a setkávání se se skutečnými problémy reálného života. Také díky tomu se stejně jako žáci do školy každým dnem znovu těší.

Dospělý zaměstnanec Sudbury Valley School není povinen dělat vše, o čem děti požádají. Jako dospělý jejich požadavek zanalyzuje ze své vlastní perspektivy a rozhodne, zda před ním stojí dítě, které si s ním chce hrát jako rovný s rovným, nebo zda se pouze nudí a chce, aby jej zabavil. Dospělí v Sudbury Valley School sami sebe nenazývají učiteli, nýbrž zaměstnanci. Jejich denní náplň práce představuje vše, co se týká školy, od výuky, řešení vážných situací, provázení dětí, neustálou konverzaci s dětmi o tom, co chtějí od života, přes administrativu a shánění podporovatelů až po úklid. Ačkoli ve škole platí rovnost hlasů při rozhodování, členové personálu cítí mnohem více odpovědnosti a povinností směrem k zajištění chodu školy než žáci, neboť jsou placeni Školním shromážděním.

3.7.8 Rodiče a Sudbury Valley School

Rodiče dětí navštěvující Sudbury Valley School pocházejí z nejrůznějších sociálních vrstev. Převládají však ti, pro něž je platba i tak nízko nastaveného školného obtížnější. Také jejich domácí výchovné metody jsou velmi různorodé. Často se jedná o rodiny, které mají k soukromým školám obecně spíše negativní postoj, neboť je považují za elitářské. Jedna věc

je však rodičům dětí v Sudbury Valley School společná: jedná se vesměs o lidi, kterým velmi záleží na jejich dětech, kteří pro ně chtějí to nejlepší a jsou kvůli tomu ochotni přehodnotit své dosavadní životní postoje ke škole, plynoucí z jejich vlastních životních zkušeností se vzděláváním.

Rodiče dětí v Sudbury Valley School se určitým způsobem podílejí na řízení školy, a to prostřednictvím Školního shromáždění, kde mohou hlasovat o důležitých záležitostech školy, jako je zejména schválení rozpočtu na příští období. Rodiče se rovněž účastní společenských událostí školy, kde mají možnost s personálem diskutovat otázky spojené s filosofií vzdělávání jejich dětí. O každodenní chod školy se však nestarají. Škola je rodičům otevřena a jsou zde vítáni, ale neúčastní se běžného školního dne, nejsou řadovými členy komunity.

V některých školách typu Sudbury existuje rodičovský klub, kde se rodiče nezávisle na dění ve škole scházejí a diskutují různé pochybnosti, které se studiem na Sudbury Valley School (např. otázka přílišného hraní počítačových her). Tyto rodičovské kluby jim zároveň slouží jako vzájemná podpora pro jejich postoj vůči vzdělávání jejich dětí, neboť jsou často, zejména v počátcích docházky jejich dítěte, nervózní a nejistí svou volbou a podpora od jejich nejbližších v rodinách mnohdy chybí. Mezi rodiči zdaleka nejsou jen nadšení přívrženci svobodného vzdělávání. Přirozeně každý z nich vychází ve svých úvahách z názorů svého okolí a ze své vlastní zkušenosti z dětství. Vzhledem k tomu, co sami zažili, jsou často vůči úzkostem dětí, které jim způsobuje tradiční školský model vzdělávání, poměrně tolerantní, s vnitřním odůvodněním, že to musí podstoupit každý³⁷. Mnoho z nich přepadají čas od času pochybnosti, zda takto radikální, extrémní změna v přístupu ke vzdělávání je pro jejich dítě tou nejlepší cestou.

Rodiče filosofii školy musí přijmout nebo ji odmítnout. Není nic mezi tím. Pokud ji přijmou, je i pro ně mnohdy velmi těžké naplno důvěřovat svým dětem, že se samy dokáží rozhodnout, co je potřeba se naučit k tomu, aby úspěšně přežili v dnešní americké společnosti. Děti, jejichž rodiče nejsou v přístupu ke svobodnému vzdělávání jednotní, to mají podle slov svých spolužáků podstatně těžší. Projevuje se to často v jejich chování, v problémech s využitím

³⁷ *Sudbury školy: dokument*. Svoboda.Učení.cz: Videa [online]. 23. prosince 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/sudbury-skoly>

vlastní svobodné vůle a v dodržování pravidel. Rodiče dětí, kteří se na filosofii školy dříve či později shodnou, téměř vždy nakonec svou volbu vyhodnotí jako jednoznačně správnou, neboť své děti vidí šťastné a nadšené ve škole založené na bezproblémových mezilidských vztazích a také vyspělé ve schopnosti se sám o svém životě rozhodovat. Škola je navíc postupem času přesvědčí o tom, že akademické znalosti jejich děti neztrácejí, pouze je nabývají samy od sebe a do hloubky, kterou samy potřebují. Pokud se rodiče s filosofií školy zcela ztotožní, odpadá jim podle jejich vlastních slov stres a přichází nadšení nad tím, jak jejich dítě přebírá iniciativu a dokáže se důležitým věcem učit samo.

3.8 Den žáka v Sudbury Valley School

Kromě množství písemných zdrojů jsem právě v této části v zájmu autenticity čerpala do značné míry z televizních pořadů o Sudbury Valley School, které byly promítány zejména v USA a Japonsku, a dále z videí, která byla natočena buď samotnou Sudbury Valley School, nebo jinými pozorovateli, kteří školu navštívili.

Jediným stálým pravidlem pro všechny žáky Sudbury Valley School je, že se dopoledne zapíší do docházkové tabule, když přijdou, a odhlásí se, když odcházejí. Všechno, co se děje mezi tím, je čistě záležitostí každého jedince a jeho rozhodnutí, co ten den chce zrovna dělat.

Typický den v Sudbury Valley School začíná obvykle v 8 hodin ráno. Pokud však žák dodržuje alespoň pětihodinovou každodenní docházku, může dorazit kdykoli, kdy se to jemu či jeho rodičům hodí. Děti mají naprostou svobodu si hrát, pokud tím nezpůsobují potíže jiným. Každý se věnuje, čemu chce, pokud požádá dospělého o pomoc, je mu k dispozici. Nejsou zde učitelé, ale zaměstnanci, jejichž hlavní náplní je dohled nad bezpečností dětí. Učitelé děti nikterak k ničemu nepovzbuzují, nýbrž jim jdou zcela „z cesty“.

Aktivita nezačíná a nekončí zvoněním, řídí se pouze vůlí každého se jí věnovat. Ve škole se nacházejí specializované místnosti. Počítačová učebna poskytuje neomezený přístup k internetu. V jiných místnostech žáci čtou knihy podle vlastního výběru. Pokud je čtení zaujme natolik, že se sami chtějí pokusit nějaký příběh napsat, požádají některého ze zaměstnanců, aby jim poradil, vyslechl je, dal zpětnou vazbu nebo je správně nasměroval. Na jiném místě je možné vidět bývalého univerzitního profesora fyziky (zároveň jednoho ze zakladatelů Sudbury Valley School), jak vysvětluje složitější fyzikální jev žákovi, který již ví, že chce po skončení Sudbury Valley School pokračovat ve studiu fyziky na univerzitě. Výuka může být jak na individuální vyžádání, tak po domluvě více žáků. V takovém případě se

v učebnách soustředí skupinky, které se chtějí naučit základům cizího jazyka, biologie, historie či jiného oboru, doučit se jej či rozvinout již nabyté znalosti, a domluví se s některým ze zaměstnanců, že jim uspořádá podle jejich zájmu hodinu či celý kurz.

Žáci se zároveň učí navzájem jeden od druhého. Je možné např. vidět žáka, který chce po svém starším kamarádovi, aby mu na základě obrázků vysvětlil zlomky. Jiný učí mladšího kamaráda počítačovým dovednostem. V hudební učebně zkouší čtyřčlenná rocková kapela, zatímco ve vedlejší hraje žák na klavír Chopinovy skladby na velmi pokročilé úrovni nebo se dívka učí zpívat za doprovodu dospělého zkušeného kytaristy. Jinde si děti hrají s legem, panenkami či jinými hračkami. Téměř všude můžete zažít situaci, kdy starší žák vysvětluje něco mladšímu a hraje si s ním – počítačové hry, karty, šachy, společně také tancují, pečou koláče, otevírají vlastní obchody, cvičí karate, pracují se dřevem, opravují přístroje nebo sledují video.

Venku děti běhají, hrají fotbal, volejbal nebo basketbal, rybaří, lezou na stromy, hrají si na prolézačkách a houpačkách nebo jezdí na skateboardu, v zimě sáňkují. Potkáte zde také osamělé a soustředěné děti, jak si čtou, malují či hrají na kytaru. V přílehlém lese můžete potkat skupinku dětí s profesorem biologie, kterého požádaly o komentovanou vycházku s prozkoumáním okolní živé a neživé přírody, děti, které zkoušejí zdolat vysoký kámen, či jinou věkově smíšenou skupinku, která na kameru natáčí krátká videa i filmy s využitím kostýmu a rekvizit, které si společně předem vytvořili.

Na školní radě se např. probírá delikt jednoho z žáků, který do školy přinesl alkohol. Ten je podroben nepříjemným otázkám ostatních. Soudní komise zase projednává stížnost devítiletého chlapce, že mu jiný žák ublížil. Ten je v zápětí předvolán a ukazuje se, že se to v uplynulém roce stalo již poněkolkráté. Poté přejde k odsouzení žáka, který rušil ostatní v uměleckém ateliéru při práci, k zákazu vstupu do této učebny na jeden den.

Bývalý žák Sudbury Valley School říká: *„Každý ve škole se neustále pohyboval. Najít někoho ve škole bylo jako hledat jehlu v kupce sena. Chvilí tu byl a hned byl zas jinde. Pohyb byl zásadním znakem, který Sudbury Valley School odlišoval od jiných škol. Někteří lidé tomu jen velmi těžko rozumí. Pohyblivost a střídání kamarádů ve skupinách nám umožnilo nalézat věci, které nás skutečně zajímají. Nikde jsme nemuseli být povinně, pokud jsme tam být nechtěli. Jakmile jsme se začali nudit, připojili jsme se k někomu jinému a našli tak další věc, která nás zajímá, takže celý den jsme s nadšením dělali něco, co nás bavilo. V Sudbury Valley School se neustále dělo mnoho zajímavých věcí. Byly tam knihy a různé aktivity a lidé, kteří se připojili*

k vašim nápadům, takže na nic jste nebyli sami. Něco jste zkrátka vytvářeli vy sami, k dalšímu jste se připojili. Zábavné bylo už to, že jsme část dne prostě jen chodili z místnosti do místnosti a dívali se, co se tam děje, a pak jsme si někde sedli a rozhodli se zapojit. Když jsme se nudili, řekli jsme si zkrátka, že se půjdeme podívat zase jinam. A strávili jsme třeba další půlhodinu zkoumáním, co se kde děje (Sadofsky, 2007).

4 Absolventi Sudbury Valley School

Myšlenka svobodného vzdělávání se zdá být stále ještě mnohým utopická. Je proto na místě předložit důkazy o jeho efektivitě. Nejlepší z nich přinášejí systematická šetření. První, spíše neformální studii provedl již v 60. letech 20. století americký pedagog a psycholog Emmanuel Bernstein, který navštívil a provedl rozhovory s padesáti bývalými žáky první demokratické školy Summerhill ve Velké Británii. Výsledky publikované v roce 1968 v časopise *Journal of Humanistic Psychology* ukázaly, že téměř všichni z dotazovaných jsou zaměstnaní, někteří z nich navíc museli absolvovat po Summerhillu další náročné vzdělávání (Gray, Chanoff, 1986). Nacházeli se mezi nimi např. fyzikové, právníci, zoolog nebo universitní profesor. Na základě rozhovorů vykreslil Bernstein obrázek bývalého žáka Summerhillu jako vřelého, spořádaného člověka, který se raduje ze života a je úspěšný ve své práci.

Tento průzkum byl po dlouhou dobu jediným svého druhu a vzhledem k výlučnému charakteru školy v Summerhill (škola byla vedena silnou osobností A.S. Neilla a studium na ní bylo relativně nákladné) lze na předložené výsledky právem nahlížet jako na málo relevantní důkazy o efektivitě svobodného vzdělávání obecně. Proto vznikla mezi odborníky potřeba dalších výzkumů. Tři z nich proběhly právě mezi absolventy Sudbury Valley School.

První studii³⁸ provedli v 80. letech výzkumníci z Boston College Peter Gray a David Chanoff, kteří se pomocí rozsáhlého a komplexního dotazníku písemně a následně ústně obrátili na sedm desítek absolventů Sudbury Valley School z let 1970 (první absolventi Sudbury Valley School) – 1982. Absolventy rozdělili do dvou skupin, které vymezili následovně:

Skupina 1 – absolventi, kteří před nástupem do Sudbury Valley School strávili docházkou na jinou školu 0-6 let. Tato skupina zahrnovala 14 respondentů, kteří v Sudbury Valley School strávili 4-13 let.

³⁸ GRAY, P., CHANOFF, D. (1986) *Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education?* American Journal of Education [online]. Chicago: The University of Chicago Press, 1986, (94/2): str. 182-213 [cit. 2015-11-12]. ISSN 01956744. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1084948>

Skupina 2 - absolventi, kteří před nástupem do Sudbury Valley School strávili docházkou na jinou školu 7-11 let. Tato skupina zahrnovala 55 respondentů, kteří v Sudbury Valley School strávili 1-6 let.

Průzkum přinesl zjištění, že více než polovina dotazovaných studuje nebo dokončila studia na univerzitách, mezi nimi např. absolventi klinické psychologie, hudby a sociální práce, jeden trojnásobný absolvent oborů právo a diplomacie, mezinárodní vztahy a komunikace, dále doktorandi v oborech teoretická fyzika a antropologie. Jednalo se přitom vesměs o kvalitní školy, patřící oficiálně mezi 220 nejlepších v USA (např. Boston University, Worcester Polytechnic Institute, Naropa nebo University of Massachusetts)³⁹. Dalších 25 % absolventů Sudbury Valley School dokončilo postsekundární vzdělání neuniverzitního typu. Ti, kteří pokračovali ve studiu na univerzitách, tak činili čistě z vlastního zájmu, nikdo nebyl veden důvody, jako je vůle rodičů nebo obecné očekávání. Kdo na univerzitu nešel, považoval to vzhledem ke své kariéře a zájmům za nedůležité (mezi nimi např. umělci nebo podnikatelé). Tabulka 1 přináší přehled uplatnění absolventů Sudbury Valley School (rozdělených do výše definovaných skupin) v různých druzích studia po absolvování Sudbury Valley School.

Tabulka 1.

Vzdělání po Sudbury Valley School	skupina 1	skupina 2
Dokončený bakalářský nebo vyšší stupeň	3	15
Studenti v bakalářském programu	4	9
2-3 letý přidružený program (svobodná umění a ošetrovatelství)	2	2
Jiné postsekundární vzdělávání (neuniverzitní)	2	15
Žádné další formální vzdělávání po Sudbury Valley School	3	14
Celkem zkoumaných	14	55

Zdroj: GRAY, P., CHANOFF, D. (1986) *Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education?* American Journal of Education

³⁹ Nejlepších 220 škol podle: FISKE, E.B. (1987) *Selective guide to colleges 88*. New York: Three Rivers Press. ISBN 978-0812917024.

Tabulka 2 ukazuje, kterému oboru se absolventi obou výše definovaných skupin věnují ve své profesi či přípravě na ní. Respondenti jsou zde navíc děleni na základě toho, zda po absolvování Sudbury Valley School pokračují ve studiu univerzitního či jiného typu (nebo jej již absolvovali).

Tabulka 2.

Profesní obor	skupina 1		skupina 2		Celkem
	univerzitní	neuniverzitní	univerzitní	neuniverzitní	
Umění	3	4	6	2	15
Zdravotnictví, pečovatelská služba	2	0	8	3	13
Obchod, management	1	0	2	5	8
Administrativa a prodej	0	0	0	6	6
Akademická kariéra	1	0	4	0	5
Aplikovaná věda a technologie	0	0	3	2	5
Speciální dovednosti*	0	1	0	8	9
Různé**	2	0	3	3	8
Celkem zkoumaných	9	5	26	29	69

***Speciální dovednosti:** návrhář vzorů v módní firmě, pekař, automechanik, tesař, kapitán lodi, majitel restaurace a dva výzkumníci

****Různé:** zahraniční spolupracovník vlády, ředitel cestovní kanceláře, sudující v oboru právní asistent, dvě matky v domácnosti a jeden nezaměstnaný

Zdroj: GRAY, P., CHANOFF, D. (1986) *Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education?* American Journal of Education

Zajímavou částí výzkumu se stala otázka, zda absolvování Sudbury Valley School považují její absolventi spíše za výhodu nebo spíše handicap. Více než třetina dotazovaných absolventů uvedla, že studium na Sudbury Valley School je do určité míry handicapovalo, a to většinou z důvodu nedostatků v některých vzdělávacích oblastech na počátcích univerzitního studia (jednalo se zejména o matematiku). Tito absolventi však zároveň potvrzují, že Sudbury Valley School pro ně představovala zároveň určité výhody, které u většiny z nich převážily nad handicapem. Mezi hlavní výhody při univerzitním studiu uváděli větší motivaci k učení, větší zodpovědnost za vlastní vzdělávání, absenci strachu z autorit, která je zvýhodňovala v interakci s nimi (pocit rovnosti, sebevědomí, partnerství), znalosti a dovednosti v některých specifických oblastech či rozvoj osobnostních stránek důležitých pro zlepšení učení. Nikdo z respondentů nevedl jakýkoliv problém s formálními záležitostmi, na něž nebyli ze Sudbury Valley School navykli (docházka na přednášky, zápisy, testy atd.). Pro

dosažení svého cíle prostě neměli problém se jim přizpůsobit, přijmout pravidla instituce, na níž chtěli studovat nebo v níž chtěli pracovat. Z absolventů Sudbury Valley School, kteří nešli studovat na univerzitu, rovněž většina považovala studium na Sudbury Valley School za výhodu pro další život, neboť díky němu získali samostatnost, iniciativu a schopnost sebeřízení. Podle svých slov se na Sudbury Valley School naučili bez problému obracet na své okolí s prosbou o pomoc nebo radu, otevřeně jednat s autoritami a v neposlední řadě zmiňují i toleranci vůči odlišným lidem a názorům.

Tabulka 3 přináší výsledky dotazování v obou výše definovaných skupinách, zda absolvování Sudbury Valley School považují ze svého dnešního pohledu za výhodu nebo spíše handicap. Respondenti jsou zde navíc děleni na základě toho, zda po absolvování Sudbury Valley School pokračují v univerzitním studiu či nikoli.

Tabulka 3.

Kombinace odpovědí	skupina 1		skupina 2		Celkem
	univerzitní	neuniverzitní	univerzitní	neuniverzitní	
NE handicap, ANO výhoda	5	3	14	15	37
ANO handicap, ANO výhoda	4	0	9	3	16
NE handicap, NE výhoda	0	0	3	6	9
ANO handicap, NE výhoda	0	0	0	3	3
Neodpověděli	0	2	0	2	4
Celkem zkoumaných	9	5	26	29	69

Zdroj: GRAY, P., CHANOFF, D. (1986) *Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education?* American Journal of Education.

Výzkumníci rovněž zjistili, že absolventi Sudbury Valley School si vybírají povolání ve stejné šíři spektra jako kteříkoli jiní mladí lidé náležející k americké střední třídě. Často přitom pokračují v zájmech a aktivitách, provozovaných právě na Sudbury Valley School (umění, mechanika, módní návrhářství, počítače, fyzika, sociální práce).

Jako nesporné přínosy studia na Sudbury Valley School se na základě výzkumu jeví některé návyky, které mohou být příčinou vyšší úspěšnosti absolventů na trhu práce. Patří mezi ně např. smysl pro zodpovědnost, dodržování pravidel, iniciativa a schopnost řešit problémy, touha a schopnost učit se přímo při práci, schopnost efektivně komunikovat a zájem o vybraný obor (to vše jsou zároveň kompetence a vlastnosti, které by mohly být více rozvíjeny na všech školách bez ohledu na to, zda jsou to školy státní či soukromé). Na rozdíl od A.S.

Neilla, který vložil bezmeznou důvěru v sílu a moudrost dítěte, spatřují výzkumníci z Boston College hlavní dispozici dítěte spíše v silném tahu směrem k získání znalostí a dovedností a k osvojení hodnot kultury, v níž se vyvíjejí (Gray, Chanoff, 1986).

Další dva výzkumy byly realizovány samotnou Sudbury Valley School v letech 1992 a 2005. Jejich jádrem byly hloubkové rozhovory s bývalými žáky (a zaměstnanci) školy na téma jejich životů po odchodu ze Sudbury Valley School a souvislostí s jejich tehdejším studiem n této škole.

První z výzkumů⁴⁰ se zaměřil na dotazování absolventů, kteří pokračovali po skončení studia na Sudbury Valley School na některé z univerzit, a těch, kteří ve studiu nepokračovali a přešli do pracovního života. Mezi dotazovanými byli např. absolventka univerzitního oboru trestní soudnictví (pro tuto dráhu ji inspirovala účast v Soudní komisi Sudbury Valley School), technický supervizor ze společnosti opravující kopírovací stroje, fotograf, profesor matematiky či hudebník a vedoucí obchodu s hudebninami. Ve srovnání s běžnou populací se mezi nimi vyskytuje relativně více manažerů, počítačových specialistů, pedagogů a zástupců profesí, jejich náplní je pomoc druhým (sociální práce, komunitní aktivity, zdravotnická péče). Obzvláště silně jsou zastoupeny umělecké profese.

Životní dráhy absolventů se liší, v reflexi přínosu či handicapu plynoucího z jejich studia na Sudbury Valley School se však do jisté míry shodují. Jejich vyjádření se velmi blíží odpovědím absolventů z prvního výzkumu z 60. let. Sudbury Valley School je podle jejich slov naučila být nezávislými osobnostmi, vědomými si toho, co chtějí dokázat, a odhodlanými pro to vše udělat. Ačkoli se na počátku vysokoškolských studií potýkali s novými věcmi (zejména s testy) a měli nedostatky v oblastech, kterými se na Sudbury Valley School nechtěli a nemuseli zabývat, byli si těchto problémů předem vědomi a byli vnitřně odhodláni je v krátkém čase překonat, motivováni vlastním zájmem obor vystudovat. Nikdo z absolventů si svou studijní či kariérní dráhu nevybral z jiného důvodu než čistě z vlastní vůle a touhy se oboru věnovat.

Dotazovaní se shodují, že se v Sudbury Valley School naučili otevřenému a přátelskému jednání s lidmi, respektu k druhým, kultivovanému a přímému vyjadřování vlastních názorů,

⁴⁰ GREENBERG, D., SADOFSKY, M. (1992). *Legacy of Trust: Life After the Sudbury Valley School Experience*. Framingham: Sudbury Valley School Press. ISBN 978-1888947045.

postojů a potřeb, naučili se nepodléhat strachu, nervozitě a stresu. V životě se cítí šťastní, neznají nudu, velice dobře komunikují, umí plánovat i improvizovat a vždy vědí, jak naložit s časem. V Sudbury Valley School se naučili přijmout prostý fakt, že své potřeby je nutné poměřovat s potřebami ostatních a že názor většiny vítězí.

Druhý, zatím poslední výzkum absolventů Sudbury Valley School, který rovněž realizovala škola⁴¹, se opět prostřednictvím dotazování zaměřil na studijní a profesní dráhu absolventů. Zjištění více méně korespondují se závěry obou předchozích šetření. Z výzkumu vyplývá, že téměř 90 % absolventů Sudbury Valley School se rozhodne pokračovat ve studiu v běžném, oficiálním školním prostředí. Během prvního roku se často obávají, že žáci, kteří přišli z tradičních škol, jsou lépe vybaveni znalostmi a informacemi, o nichž se oni sami dosud domnívali, že je nebudou potřebovat. Tyto obavy se však brzy ukáží jako neopodstatněné.

Většina absolventů Sudbury Valley School naopak cítí při studiu na univerzitách výhodu. Osvojili si vlastnosti a postoje, které zatím ostatní žáci nemají: mají silnou vnitřní motivaci, jsou zvyklí pracovat samostatně, nezávisle, jsou schopni se prosadit, nečekají na neustálou zpětnou vazbu či pomoc, po letech her a rozhovorů se staršími vrstevníky mají vyspělejší vystupování a umějí hovořit s dospělými, a na univerzitě jsou proto, že to sami chtějí, nikoli proto, že se to od osmnáctiletých očekává jako další životní krok.

Výzkum se rovněž zaměřil na profesní dráhu absolventů Sudbury Valley School. Vyplývá z něj, že jde vesměs o lidi, kteří úspěšně našli práci, která jim skýtá uspokojení a potěšení, a to i v případech, kdy se nakonec uplatnili jinde, než jaké byly jejich původní kariérní plány. Jako nejčastější důvod uspokojení ze své práce uváděli absolventi službu druhým (35 %). Byli mezi nimi např. realitní makléř, pracovník s mentálně postiženými dětmi, sociální pracovník, učitelé či majitel pohřebního ústavu. Dalšími faktory uspokojení z práce byly pracovní výzva (uváděli ji např. tesař, počítačový expert, právník, manažer či prodejce oděvů), smysluplná práce ve vztahu k druhým nebo radost z práce a práce rukama. Mnoho dotazovaných uvedlo, že je jejich práce těší, protože dává smysl jejich životům. Zajímavé je zjištění, že na interpersonální aspekty a potěšení z práce jsou ve smyslu pracovního uspokojení více orientováni žáci, kteří v Sudbury Valley School strávili relativně delší dobu (7 a více let).

⁴¹ GREENBERG, D., SADOFSKY, M., LEMPKA, J. (2005). *The Pursuit of Happiness: the lives of sudbury valley alumni*. Framingham: Sudbury Valley School Press. ISBN 978-1888947250.

Někteří dotazovaní uvedli, že je pro ně potěšením rozruch okolo velkého množství práce a prostředí, v němž musí plnit mnoho různých úkolů. Jiným činí radost, když se v zaměstnání musejí učit novým věcem nebo když mohou prokázat svou kreativitu. Pro mnohé absolventy (např. vedoucí kavárny, barman, majitel studia jógy, zástupce vedoucího supermarketu, trenér gymnastiky) se ukázala jako důležitá práce v týmu a kolektivní duch.

Absolventi byli dále dotazováni, co konkrétně jim v životě přináší radost. Na prvním místě uváděli mezilidské vztahy, následovaly uskutečnění osobních cílů a aktivity, pro které jsou nadšeni. Jen málo z nich uvádělo ekonomické aspekty, avšak poznamenávali, že se nikdy neobávali nedostatku peněz. Téměř tři čtvrtiny absolventů uvedly, že žijí na ideálním místě. Jeden za druhým uváděli radost z pocitu osobní svobody a možnosti rozhodování o vlastních životech.

Absolventi byli při rozhovorech dotazováni i na to, které hodnoty jsou jim nejdražší. Ukázalo se, že všichni mají svůj hodnotový systém pozorně na zřeteli. Mnoho z nich uvedlo duchovní hodnoty jako klíčové pro jejich životy. Jiní přiznali, že jejich každodenní život ovlivnily hodnoty, k nimž byli vedeni na Sudbury Valley School – víra v rovnost všech lidí, svoboda, respekt k druhým a odpovědnost.

90 % absolventů se ohlíží na svůj pobyt v Sudbury Valley School jako na období, kdy se naučili mít s ostatními dobré vztahy, často navzdory vlastní plachosti. Často uvádějí, že prvních několik let si v Sudbury Valley School pouze hráli. Až postupem času si začali uvědomovat zodpovědnost nad vlastním životem a to je vnitřně motivovalo k tomu, aby se začali věnovat učení, v takovém rozsahu a oborovém složení, který jim samotným připadal užitečný. Za velmi důležitou pro další život spatřují komunikaci, jíž se naučili a která jim pomohla překonat vlastní málomluvnost a tím zlepšit život. Často hovořili o tom, že je Sudbury Valley School naučila se s ostatními dohodnout a vyjádřit svůj názor, což jim později pomohlo ve vztazích na pracovišti i v osobním životě. Absolventi rovněž vyjádřili určitou hrdost na to, jak dokáží samostatně řídit své vlastní životy a jak se dokáží vyrovnávat se změnami. Přisuzují to naučené vytrvalosti a sebevědomí, které jim umožňují překonávat menší či větší životní problémy.

Většina dotazovaných uvedla štěstí jako hlavní životní cíl. Štěstí definovali v tom nejhlubším slova smyslu jako aspekt související s výše uvedenými hodnotami – pocit kontroly nad vlastním životem, život v souladu s jasným hodnotovým systémem, radost z aktivit, kterým se

věnují, schopnosti se stále učit a věnovat se tomu, co je skutečně zajímavá, nalezení smysluplné práce a především hluboký vnitřní pocit svobody.

Kromě uvedených výzkumů provedených mezi absolventy Sudbury Valley School existují i další zahraniční výzkumy, které prokázaly souvislost mezi příležitostmi žáků k demokratické účasti na řízení školy a jejich postoji k sobě samým a k učení. Např. studie bývalého inspektora Hannama z Velké Británie⁴² prokázala pozitivní efekt, který přináší zapojení žáků do řízení školy na jejich sebevědomí, odhodlání a motivaci k učení. Jiný výzkum, provedený v roce 2011 v Izraeli⁴³, zase ukázal, že obecný pokles zájmu o přírodovědné předměty, který se objevil v běžných školách, se demokratických škol nedotknul.

Soustředíme-li se pouze na absolventy Sudbury Valley School, lze konstatovat, že všechny provedené výzkumy prokázaly jejich úspěšnost jak ve studiu na univerzitách, tak v zaměstnání. V souvislosti se studiem na Sudbury Valley School se její absolventi cítí oproti jiným spíše zvýhodněni, zejména díky vypěstovanému smyslu pro osobní odpovědnost, sebeřízení, trvalé nadšení pro další učení a zvnitřněné demokratické hodnoty. Zdá se, že mezi absolventy školy v Sudbury Valley jen těžko nalezneme takové, kteří považují práci nebo další studium za nutné zlo a oběť svým blízkým nebo společnosti, jež od nich mají nějaká očekávání.

⁴² HANNAM, D. (2001) *A pilot study to evaluate the impact of the students participation aspects of the citizenship order on standards of education in secondary schools*. Alternatives to School: Self-directed Alternatives [online]. 2001 [cit. 2015-11-12]. Dostupné z: <http://alternativestoschool.com/pdfs/The%20Hannam%20Report.pdf>

⁴³ VEDDER-WEISS, D., FORTUS, D. (2011). *Adolescents' Declining Motivation to Learn Science: Inevitable or Not?* Journal of Research in Science and Teaching [online]. Wiley Periodicals, Inc, 48/2: str. 199 - 216 [cit. 2015-11-12]. DOI: 10.1002/tea.20398. ISSN 1098-2736. Dostupné z: http://www.researchgate.net/publication/230523935_Adolescents'_Declining_Motivation_to_Learn_Science_Inevitable_or_Not

5 Sudbury Valley School – pochybnosti a kritika

Sudbury Valley School je i v americkém prostředí zcela *jinou* školou, která se naprosto vzdaluje tradičnímu modelu vzdělávání ve školách. To je důvodem celkem očekávaného proudu kritiky, která se směrem k ní snaží již od jejího založení. Dokonce i mezi kritiky současného systému vzdělávání ve státních školách (často vystupují pod pseudonymy v internetových diskusích) se objevují pochybnosti, že vhodnou reakcí na věkové dělení dětí a svázanost národním kurikulem může být totální svoboda daná malým dětem. Sudbury Valley School má podle nich některé zásadní nedostatky: nereprezentuje reálný svět dospělých, vládne zde anarchie a chybí klasické vzdělání. Mezi další výtky směřované svobodným školám patří např. radikální hlásání sebestředně orientovaného života, nedostatečný důraz na rodinný život nebo nedostatečný kontakt s realitou okolního světa (obzvláště s jeho ekonomickými aspekty).⁴⁴ Škola podle nich není přístupná všem, jak hlásá, neboť i přes nízké školné je pro některé rodiny stále nákladná a finanční podpora z fondů školy nemusí být vždy dostupná.

Jednou z výtek vůči Sudbury Valley School je také poukázání na to, že nemá žádný speciální program podpory pro žáky s nejrůznějšími typy postižení či jiného znevýhodnění. Také relativně nízký plat pedagogů a nejistá pracovní perspektiva by mohla některé uchazeče o práci v Sudbury Valley School odrazovat. Terčem kritiky se stává i bezbřehé stanovování specifických pravidel často na základě konkrétní a jindy se neopakující události, což může vést k tomu, že soubor pravidel je až příliš obsáhlý.⁴⁵

Konečně kritici vcelku oprávněně namítají, že kromě výzkumu absolventů, který provedla škola sama, popř. její přívrženci, v podstatě neexistuje nezávislý výzkum, který by se např. zaměřil i na ty žáky (a jak uvádí sami zaměstnanci Sudbury Valley School, není jich úplně málo), kteří Sudbury Valley School opustili předčasně.

⁴⁴ *Sudbury Valley School - Empiricism: Comments*. Marginalizing Morons: Homeschooling Books [online]. November 13, 2009 [cit. 2015-11-12]. Dostupné z: <http://marginalizingmorons.blogspot.cz/2009/11/sudbury-valley-school-empiricism.html>

⁴⁵ *What do you think of the Sudbury model of schools?* Giraffe Boards [online]. 18th June 2009 [cit. 2015-11-12]. Dostupné z: <http://www.giraffeboards.com/showthread.php?t=3394>

Pakliže je Sudbury Valley School mnohými kritiky považována za příliš extrémistickou, jsou mezi nimi i takoví, kteří jsou neméně radikální, ačkoli se jedná zároveň o kritiky veřejného školství. Americká obchodnice a spisovatelka Penelope Trunk, již nejnovějším podnikem se stala vzdělávací společnost Quistic a stejnojmenný blog věnovaný problematice volby povolání, tvrdí, že demokratické školy obecně nejsou životaschopnou alternativou tradičnímu školství. Nejsou podle ní lepší, než běžné školy. Alternativní školy považuje za pouhý kompromis rodičů, kteří jsou právem nespokojeni se stavem veřejného školství a nemají dost peněz, aby mohli poslat své děti na drahé soukromé školy, které fungují na základě principů domácího vzdělávání. V Sudbury Valley School se podle ní neodehrává učení řízené žákem, nýbrž pouhou představu a dohodu většiny o tom, co učení bude, což je podle ní vynucené učení. O podobě učení, které řídí sám žák, však podle ní nemají hlasovat jiní. Autorka se poměrně radikálně vymezuje proti prospěšnosti demokracie samotné, kterou považuje doslova za diktát a tyranii většiny, kde zájmy menšiny nejsou nikterak chráněny. Demokracie podle ní nepřiměřeně zdůrazňuje význam osobních zájmů jednotlivců namísto spravedlnosti. Diktát většiny podle autorky zasahuje i do oblasti vzdělávání, ačkoli právě proti tomu se demokratické školy vymezují.

Proti dobrým výsledkům absolventů Sudbury Valley School, které jsou prokázány uvedenými výzkumy, je možné nalézt argumenty, které poukazují na možnost interpretace výsledků výzkumů více způsoby, přičemž ne všechny musí dokazovat vysokou efektivitu tohoto typu učení. V první řadě je zde možnost efektu selekce, neboť na Sudbury Valley School přicházejí žáci z rodin, které věnují vzdělávání zvláštní pozornost, a tak mohou být relativně více motivovaní a s jistou pravděpodobností by byli úspěšní i jinde. Toto vysvětlení by znamenalo, že svobodné vzdělávání má jako univerzální vzdělávací model své limity (v zájmu objektivitě je nutno též dodat, že se každoročně ze Sudbury Valley School vrací několik žáků zpět do státních škol, neboť se na tak odlišný model učení nedokáží adaptovat).

Zároveň je třeba připomenout, že Sudbury Valley School není jen školou bez kurikula, ale též školou, kde se soustředí lidé, kteří ctí a praktikují demokratické hodnoty a vzájemný respekt. Žáci v Sudbury Valley School jsou ovlivňováni přítomností dospělých, kteří tyto hodnoty reprezentují a kteří je jako určité vzory provázejí na cestě k dospělosti.

Dalším vysvětlením může být možnost, že žáci (a pozdější absolventi) Sudbury Valley School jsou odlišní i v rámci stejné sociální třídy, už když na Sudbury Valley School vstupují. Mohou být dispozičně orientovaní k sebeřízení a rezistentní ke kontrole jinými, a tak pro ně Sudbury Valley School představuje v podstatě jedinou vhodnou školu, na níž se mohou

rozvíjet. V takovém případě by Sudbury Valley School mohla být alternativou pro všechny děti, které mají např. problém s autoritami.

Nutno dodat, že všech uvedených konsekvencí spojených s prokazatelnou úspěšností absolventů jsou si v Sudbury Valley School vědomi a odkazy na ně můžeme nalézt již ve zmíněných výzkumných zprávách. Některé body kritiky demokratických škol naopak jejich zaměstnanci, ale i odborníci (Wightman, 2015) vytrvale vysvětlují a vyvracejí.

6 Svobodné vzdělávání v ČR – iniciativy, možnosti a limity

V ČR, stejně jako v jiných zemích, odborníci i rodičovská veřejnost stále intenzivněji hledají odpovědi na otázky, jakým způsobem by se mělo proměnit současné vzdělávání, tak aby drželo krok se současným reálným světem a více vyhovovalo jeho budoucím výzvám. Přes značnou setrvačnost a resistenci školského systému vůči zásadnějším změnám lze konstatovat, že k jistým posunům dochází a v některých případech dokonce velmi výrazným. Nejedná se ovšem o důsledky systémových změn (z možnosti tvorby vlastních vzdělávacích programů mnohé školy zdaleka nevytěžily, co mohly); stále více se ukazuje, že hlavní hybnou silou v proměnách českého školství jsou iniciativy „zdola“, většinou ze strany ředitelů konkrétních škol a čím dál častěji také sami rodiče dětí, kteří opouštějí tradiční vzdělávání a berou odpovědnost za vzdělávání svých dětí do vlastních rukou. V posledních letech narůstá v ČR počet těch, kteří jsou s podobou vzdělávání na současných základních školách natolik nespokojeni, že svou situaci řeší buď přesunem dítěte na jinou školu, nebo přechodem do individuálního vzdělávání. Pokud však rodiče nemají to štěstí, že bydlí v blízkosti školy, která by jim lépe vyhovovala, a pro domácí vzdělávání se nemohou či nechtějí rozhodnout, začínají čím dál častěji uvažovat o založení vlastní školy a čím dál častěji tyto úvahy také realizují. Problémem, který však z celospolečenského hlediska zůstává, je fakt, že takové školy (popř. další alternativa, kterou je domácí vzdělávání), nejsou z finančního hlediska dostupné pro všechny. Mohou však například sehrát úlohu nutného mezistupně k dalšímu vývoji, který by mohl přinést celospolečenskou osvětu a diskusi o tomto tématu (dnes probíhající pouze v úzkém fóru občanských iniciativ, jako jsou např. SvobodaUčení.cz a Neškoláci.cz) a následně pozitivní změny do základního vzdělávání, čímž by se zamezilo dalšímu prohlubování rozdílů v přístupu dětí ke vzdělání, které jim vyhovuje. (Nováčková, 2013).

S tím, jak roste veřejné povědomí o existenci svobodných škol a informovanost o jejich přístupu k výchově a vzdělávání, zvyšuje se i zájem českých rodičů o tento typ vzdělávání u nás. Zkušenosti z jiných evropských zemí vypovídají o tom, že založit a provozovat demokratickou školu je velmi náročný úkol, který naráží na nepřípravenost a nepochopení státních autorit, stejně jako na nedůvěřivý postoj laické veřejnosti, která zatím svobodné učení vnímá spíše skepticky, drží se většinového proudu a demokratické školy odsuzuje jako příliš extravagantní. Zaměstnanci jedné nejmenované evropské demokratické školy říkají: *„Mnoho lidí má tendenci jít s davem... považují nás za bandu naivních hipiků a jsou přesvědčeni o nutnosti dospělých vodit děti za ručičku. Někteří lidé naštěstí začínají přemýšlet o systému,*

*ve kterém žijeme, vidí různé věci na internetu, vzrůstá v nich zvědavost a poté dychtí změnit status quo.*⁴⁶

Podobné povědomí o svobodném učení a demokratických školách vládne nejspíš ve všech zemích, kde tyto školy vznikají, a lze jej očekávat i od české veřejnosti. Založit demokratickou školu typu Sudbury v ČR však dosud není z právního hlediska možné. Aby mohla být škola zapsána do rejstříku škol MŠMT, musí mít vzdělávací program, který sice vytváří sama, ale v mantinelech závazného národního kurikula se stanovenými minimálními standardy, a dále musí počítat s požadavky na kvalifikaci personálu, hodnocení žáků a srovnávací zkoušky. Zároveň s tím škola dostává od státu finanční příspěvky na žáka.

Navzdory právním bariérám existují a stále vznikají v ČR školy, které výchovu a vzdělávání uchopily moderně a kreativně a které se většinovému proudu vymykají. Vznikají školy, které reagují na silící nespokojenost rodičů se stavem vzdělávání v běžných školách. Jen v letošním roce podalo 38 soukromých subjektů žádost o zápis do rejstříku škol.⁴⁷ Tyto školy jsou průkopníky nových přístupů, kterým věří, a jsou důkazem, že i v státem vytyčených mezích lze vzdělávat a vychovávat děti jinak, tak aby chodily do školy rády, cítily se vnitřně motivované a vycházely co nejlépe připraveny pro život v 21. století. Mezi všemi je možné zmínit např. pražské ZŠ Livingstone, Scioškolu nebo Basic, říčanský Magic Hill, buštěhradskou Donum Felix, brněnský Letokruh a několik dalších. Rodiče dětí v individuálním vzdělávání pak stále častěji zakládají komunitní školy (popř. lesní školy), kde často také působí jako jejich průvodci vzděláváním v rozsahu 1. stupně ZŠ. Část těchto škol – stejně jako část svobodných škol ve světě, však po krátké době fungování ukončuje činnost, neboť idealismus a nadšení jejich zakladatelů není vždy doprovázeno schopnostmi dostat administrativním či finančním požadavkům spojeným s jejich provozováním.

⁴⁶ KONDR, T. (2013). *Školy typu Sudbury v Evropě*. Svoboda.Učení.cz: Články [online]. 13. května 2013 [cit. 2015-11-12]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/sudbury-eu>

⁴⁷ CODLOVÁ, J. (2015) *Jak se dělá ScioŠkola*. Perpetuum. Praha: Scio, s. r. o., www.scio.cz, II(4): str. 20-21.

7 Závěr

Žijeme ve světě rychle se měnících ekonomických i společenských podmínek a s tím související nejisté budoucnosti. Je na čase klást si otázku, jak zásadně změnit stávající systém výchovy a vzdělávání, tak aby v něm úspěšně obstáli jednotlivci, společenství i celý svět. Zdá se, že dosavadní model vzdělávání přestává vyhovovat a že zastaralé školské praktiky založené na mocenském přístupu k dětem již nemají v současném a budoucím vzdělávání žádné místo. Bez změn, týkajících se obsahu a cílů vzdělávání a nastolujících respektující přístup k dětem, nelze žádné pozitivní změny dosáhnout.

Dokument Manifesto 15, který podepsaly významné osobnosti světa vzdělávání z USA a dalších zemí amerického i evropského kontinentu⁴⁸, vyjadřuje naléhavost změny vzdělávacího paradigmatu, když poukazuje na neschopnost současného vzdělávání orientovat se na budoucnost. Volá po vymanění vzdělávání z vlivu světově rozšířeného kultu testování a po znovunalezení jeho smyslu. Upozorňuje na přetrvávající chybné zaměřování znalostí za schopnost opakovat informace a zdůrazňuje nutnost rozvoje takových kompetencí, jako je kreativita a představivost. Signatáři dokumentu apelují na nutnost změny přístupu k dětem z autoritativního na partnerský. V prostředí důvěry, které má ve školách vystřídat atmosféru strachu, se má dostat maximální podpory dětské zvědavosti, objevování, snění a vnitřní motivaci jako faktorům podmiňujícím efektivní učení. Uvedené principy podle nich vyžadují masivní inovace nikoli kvůli naplnění těchto vlastních představ odborníků, ale proto, aby nabyté vědomosti a dovednosti nacházely smysluplné využití v úsilí a životě jednotlivců a potažmo celé společnosti.

Sílicí potřeba zásadně změnit podobu vzdělávání není v současnosti u nás ani ve světě ničím novým. Iniciativy se chápe jak občanská společnost, tak především samotné školy, mezi nimi mnohé tradiční státní a soukromé, ale i zcela nové, postavené na alternativních vzdělávacích přístupech. I nadále však existence těchto škol závisí na státu a jeho rozpočtu, což jim ukládá poskytovat vzdělávání v rámci závazného, státem určeného kurikula. Školy sice více či méně přizpůsobují svůj vzdělávací program vlastním představám o cestách, jak závazných cílů dosáhnout, nicméně rámcové kurikulum je pro ně dané.

⁴⁸ *Manifesto 15* [online], January 1, 2015 [cit. 2015-11-17]. Dostupné z: <http://www.manifesto15.org/en/#>

Ve světě přesto vznikl model vzdělávání, který se z těchto mantinelů dokázal vymanit a otevřel zcela nový pohled na výchovu a vzdělávání, na jeho smysl, na roli žáka i pedagoga a na význam a možnou míru svobody, demokracie a vzájemného respektu ve školách. Ačkoli o tomto modelu neexistuje dosud příliš mnoho odborných, ucelených prací, podařilo se autorce kromě nich shromáždit a zpracovat i množství dílčích zdrojů a autentických výpovědí přímo z prostředí demokratických škol. Svobodné vzdělávání v těchto školách není státním požadavkům podřízené žádným způsobem. Řídí jej zaměstnanci společně se žáky prostřednictvím demokratických struktur, které zajišťují vzájemnou rovnost jejich postavení ve školní komunitě. V těchto školách neexistuje kurikulum, hodnocení ani povinná výuka. Děti zde vyplňují čas způsobem, jaký si samy zvolí, nejčastěji hrou a konverzací. To vše se zde odehrává v libovolně utvářených skupinách, bez ohledu na věk. Jediné omezení, které existuje, je takové, které vzniklo z pravidel, na jejichž vzniku a změnách se demokraticky podílejí všichni členové školní komunity stejným hlasem a za jejichž porušení se každý zodpovídá demokraticky zastoupenému soudnímu orgánu školy.

Model svobodné výchovy a vzdělávání se dosud mnohým zdá být nereálný, utopický a jeho klienti – žáci – jsou podle kritiků vystaveni nebezpečí promarnění času i vlastního vzdělávacího potenciálu. Tyto obavy však vyvrací jak délka úspěšného fungování těch nejstarších demokratických škol (Summerhill bezmála 100 let, Sudbury Valley School zhruba polovinu této doby), tak zejména výsledky jejich absolventů, kteří se podle výzkumů uplatňují velmi dobře jak v profesním životě, tak v univerzitním studiu. Podle těchto zjištění se zdá, že model svobodného (demokratického) vzdělávání, uplatňovaný již několika desítkami následovatelů školy Sudbury Valley School po celém světě, je životaschopnou, desetiletými prověřenou, fungující a úspěšnou alternativou běžného vzdělávání, která budí nemalá očekávání v části jak odborné, tak rodičovské veřejnosti.

Zkušenosti však zatím ukazují, že ačkoli počet zájemců o zapsání do škol typu Sudbury v Evropě roste, je založení a provozování takové instituce vzhledem ke zcela odlišnému přístupu a k nedůvěře státních úřadů úkolem, jenž vyžaduje mimořádnou vytrvalost, entuziasmus a stoprocentní souznění s filozofií a cíli svobodného vzdělávání.

Důvody, proč se Sudbury model navzdory jasné vizi, jednoduchým principům a úspěšnosti jeho absolventů zatím potýká s určitou nedůvěrou odborné i rodičovské veřejnosti (a to i té její části, která volá po zásadních reformách stávajícího vzdělávacího systému), mohou být několikerého druhu.

V první řadě je nutné zohlednit nedůvěru způsobenou radikálností modelu, neboť i ti rodiče, kteří jsou se současnou podobou školního vzdělávání nespokojeni, se v ní nakonec cítí bezpečněji, protože toto prostředí sami poznali a vědí, co od něj lze očekávat. Takto výrazných změn, které mohu pokládat za pouhý experiment, se prozatím obávají, obzvláště jde-li o jejich děti. Řada rodičů pak stále raději setrvává tam, kde sice pociťují nespokojenost a výhrady, ale kde vědí, jak se chovat, tak aby jejich dítě bylo úspěšné. Tedy přesněji řečeno – úspěšné podle definice, která je jim vnucována právě tím systémem, s nímž jsou nespokojeni.

Dále je potřeba připomenout: dosud nebylo žádným seriózním výzkumem prokázáno, že Sudbury model svobodného vzdělávání je ideálním a univerzálně aplikovatelným řešením nastíněných problémů a kritických momentů tradičního vzdělávání. Nejsou důkazy o tom, že učení, které řídí sám žák, je ideální cestou pro každého, že je ho každý schopen a každému přináší kýžený efekt, že sebeobjevování a sebeřízení jsou nutnou podmínkou pro vše, čemu se lze naučit.

Jednoznačný závěr o vhodnosti, úspěšnosti a univerzálnosti modelu svobodné výchovy a vzdělávání, tak jak jej praktikuje Summerhill School, Sudbury Valley School a mnoho dalších škol tohoto typu ve světě, nelze učinit, neboť dosavadní poznání o těchto školách a výsledcích jejich žáků a absolventů je stále nedostačující. Výsledky absolventů Sudbury Valley School jsou jednak zjišťovány a interpretovány jejími samotnými zaměstnanci, resp. příznivci školy z řad odborníků, jednak se zaměřují pouze na úspěšné žáky, kteří vzdělávání na Sudbury Valley School dokončili. Chybí objektivní, nezávislý výzkum, který by zároveň věnoval pozornost těm, kteří ze školy předčasně odešli, resp. jejich rodičům.

Samotní zaměstnanci a žáci Sudbury škol se dále shodují, že škola je vhodná spíše pro ty děti, jejichž rodiče se s filosofií svobodné výchovy a vzdělávání plně ztotožňují a uplatňují ji i v domácím prostředí. Naopak děti z rodin, které volí autoritativní výchovu, mívají se vzděláváním v Sudbury Valley School větší či menší problémy. Někteří kritici pak dodávají, že vzdělávání v Sudbury Valley School je zároveň určeno pouze těm, kdo si jej mohou finančně dovolit, byť je ve srovnání s jinými soukromými školami relativně levné.

Domnívám se přesto, že za vzdělání dětí jsou zodpovědni především jejich rodiče a že svobodná společnost by měla umožnit vznik demokratických škol a rodičům, kteří jsou o kladech svobodné výchovy a vzdělávání přesvědčeni, umožnit posílat do nich v souladu se svým přesvědčením své děti. Ačkoli v kontextu české legislativy to zatím není možné, lze se tímto přístupem k výchově a vzdělávání, resp. jeho určitými aspekty nechat bohatě inspirovat.

Bude nepochybně dobré, promítne-li se tato inspirace např. do změny přístupu učitelů k dětem směrem k většímu respektu, do změny celkové atmosféry ve školách, tak aby se zde děti cítily dobře, či do posílení demokratických struktur a zapojení žáků do rozhodování o důležitých věcech týkajících se školy. I ve školách závislých na státu a podřízených jeho shora stanovenému kurikulu lze do značné míry přizpůsobovat výuku potřebám dětí a jejich zájmům, potlačit některé tradiční prvky v hodnocení, podporovat volnou komunikaci, hru, interakci a spolupráci dětí různých věkových kategorií, jakož i odpovědnost za vlastní učení. Existují soukromé, ale i veřejné školy v ČR i v zahraničí, které v tomto ohledu urazily velký kus cesty. Bez ohledu na to, zda to jsou školy demokratické či jiné, dávají příklad, že podstatné změny ve vzdělávání jsou možné, nečekáme-li na reformy shora, ale využijeme-li prostor, který je nám dán, pro co nejsmysluplnější přípravu našich dětí pro život, o němž dnes jen těžko umíme říct, jak bude vypadat.

Zdroje

- ALMY, S. (2013) *Class size isn't as important as who's at the front of the room*. The Thomas B. Fordham Institute: Commentary [online]. November 21, 2013 [cit. 2015-11-12]. Dostupné z: <http://edexcellence.net/commentary/education-gadfly-daily/flypaper/class-size-isn%E2%80%99t-as-important-as-who%E2%80%99s-at-the-front-of>
- ARISTOTELEŚ (2009) *Metafyzika*. 3. vydání. Petr Rezek 2. ISBN 8086027279
- BERNSTEIN, E. (1968) *Summerhill: A Follow-Up Study of its Students*. Journal of Humanistic Psychology: OnlineFirst [online]. SAGE Publications, 04/1968: 123-136 [cit. 2015-11-12]. DOI: 10.1177/002216786800800205. ISSN 0022-1678. Dostupné z: http://www.researchgate.net/publication/232492055_Summerhill_A_Follow-Up_Study_of_its_Students
- BLOOM, A. (2014) *A truly free school*. TES [online]. 18 April, 2014 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <https://www.tes.com/article.aspx?storyCode=6424542>
- BREZINSKY, D., SADOFSKY, M. (2012) *A Bird's Eye View of Sudbury Valley*. Sudbury Valley School: About SVS [online]. Framingham: Sudbury Valley School Press, 2012 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: http://www.sudval.com/01_about_09.html
- BRITTENDEN, W. (2013) *Summerhill – příběh první demokratické školy na světě* [online]. 14. 6. 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=2Shah1Ulf98>
- BUMGARNER, M. (1981) *A Conversation with John Holt (1980)*. The Natural Child Project: Articles: Learning [online]. [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: http://www.naturalchild.org/guest/marlene_bumgarner.html
- BURIK, A., REISS, C. (2012) *The Challenge of Educational Freedom*. Sudbury Valley School: Featured Essays [online]. Jun 2012 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.sudval.com/essays/062012.shtml>
- CODLOVÁ, J. (2015) *Jak se dělá ScioŠkola*. Perpetuum. Praha: Scio, s. r. o., www.scio.cz, II(4): str. 20-21.
- FISKE, E.B. (1987) *Selective guide to colleges* 88. New York: Three Rivers Press. ISBN 978-0812917024.

- GRAY, P. (2013) *Free to learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. Basic Books, 2013. ISBN 978-0465025992.
- GRAY, P. (2013) *School is a prison — and damaging our kids: Longer school years aren't the answer. The problem is school itself. Compulsory teach-and-test simply doesn't work*. Salon [online]. Aug 26, 2013 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: http://www.salon.com/2013/08/26/school_is_a_prison_and_damaging_our_kids/
- GRAY, P (1986) *Sudbury Valley students thrive in a setting founded on democratic principles*. Changing Schools, 13, Issue 2, 3-5.
- GRAY, P. (2012) *Svoboda učení*. Praha: www.scio.cz, s.r.o. ISBN 978-80-7430-093-6
- GRAY, P., CHANOFF, D. (1986) *Democratic Schooling: What Happens to Young People Who Have Charge of Their Own Education?* American Journal of Education [online]. Chicago: The University of Chicago Press, 1986, (94/2): str. 182-213 [cit. 2015-11-12]. ISSN 01956744. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1084948>
- GRAY, P., FELDMAN, J. (1997) *Patterns of age mixing and gender mixing among children and adolescents at an ungraded democratic school*. Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology [online]. Detroit: Wayne State University Press, 1997(43-1): str. 67-86 [cit. 2015-11-11]. ISSN 0272-930X. Dostupné z: http://www.alternatifokullar.com/files/2014/01/dem_oku_mak_gray_feldman.pdf
- GRAY, S.D. (2011) *A Few Words on SVS*. Hudson Valley Sudbury School: Introductory Articles [online]. 2011, 11 May 2011 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://sudburyschool.com/content/few-words-svs>
- GREENBERG, D. (2000) *A Clearer View: New Insights into the Sudbury School Model*. Framingham: Sudbury Valley School Press. ISBN 978-1888947229.
- GREENBERG, D. (1992) *A New Look at Schools*. Framingham: Sudbury Valley School Press, str. 56-57. ISBN 978-9993124962.
- GREENBERG, D. (1995) *Free at Last: The Sudbury Valley School*. Framingham: Sudbury Valley School Press. ISBN 978-1888947007.
- GREENBERG, D. (1994) *Worlds in Creation*. Framingham: Sudbury Valley School Press. ISBN 978-1888947106.

- GREENBERG, D., SADOFSKY, M. (1994) *Kingdom of Childhood: Growing up At Sudbury Valley School*. Framingham: Sudbury Valley School Press.
- GREENBERG, D., SADOFSKY, M. (1992) *Legacy of Trust: Life After the Sudbury Valley School Experience*. Framingham: Sudbury Valley School Press. ISBN 978-1888947045
- GREENBERG, D., SADOFSKY, M. (1999) *Reflections on the Sudbury School Concept*. Framingham: Sudbury Valley School Press. ISBN 978-1888947205.
- GREENBERG, D., SADOFSKY, M. (1998) *Starting a Sudbury School: A Summary of the Experiences of Fifteen Start-Up Groups*. Framingham: Sudbury Valley School Press. ISBN 978-1888947199.
- GREENBERG, D., SADOFSKY, M. (2015) *With Liberty And Justice For All*. Sudbury Valley School: Featured Essays [online]. Oct. 2015 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://www.sudval.com/essays/102015.shtml>
- GREENBERG, D., H., M., SADOFSKY, M., RANSOM, L., WHITE, A. (1992) *The Sudbury Valley School Experience*. 3rd edition. Framingham: Sudbury Valley School Press. ISBN 978-1888947014.
- GREENBERG, D., SADOFSKY, M., LEMPKA, J. (2005) *The Pursuit of Happiness: the lives of sudbury valley alumni*. Framingham: Sudbury Valley School Press. ISBN 978-1888947250
- GREENBERG, M. (2002) *The View From Inside: Sudbury Valley School from the Perspective of Michael Greenberg*. Framingham, Masetchusetts: The Sudbury Valley School Press. ISBN 1888947241
- HANNAM, D. (2001) *A pilot study to evaluate the impact of the students participation aspects of the citizenship order on standards of education in secondary schools*. Alternatives to School: Self-directed Alternatives [online]. [cit. 2015-11-12]. Dostupné z: <http://alternativestoschool.com/pdfs/The%20Hannam%20Report.pdf>
- HANSEN, M. (2013) *Right-sizing the Classroom: Making the Most of Great Teachers* [online]. Washington, D.C., The Thomas B. Fordham Institute, 2013, November 18, 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://edexcellence.net/publications/right-sizing-the-classroom-making-the-most-of-great-teachers>

- HECKMAN, J.J.,KAUTZ, T. (2013) *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition*. The National Bureau of Economic Research: Working Papers & Publications [online]. Cambridge, Masetchusetts: NBER, November 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.nber.org/papers/w19656>
- HOLT, J. (2012) *Proč děti neprospívají*. Stehlík. ISBN 978-80-902707-6-3.
- KALOUS, J. (2014) *Změna vzdělávacího paradigmatu. Česko hledá budoucnost* [online]. Praha, 7. 3. 2014 [cit. 2015-11-12]. Dostupné z: <http://www.ceskohledabudoucnost.cz/documents/Kalous.pdf>
- KIYOSAKI, R. (2001) *Bohatý táta, chudý táta*. Pragma.
- KONDR, T. (2013) *Rozhovor s Janou Nováčkovou o respektu ve vzdělávání*. SvobodaUčení.cz: Články [online]. 20. ledna 2013 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/rozhovor-s-janou-novackovou>
- KONDR, T. (2013) *Školy typu Sudbury v Evropě*. Svoboda.Učení.cz: Články [online]. 13. května 2013 [cit. 2015-11-12]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/sudbury-eu>
- LEHMAN, P. (2011) *Freedom and Limits for Teens*. Education.com: Parenting and Families [online]. Feb 25, 2011 [cit. 2015-11-12]. Dostupné z: <http://www.education.com/reference/article>
- MONTROSE42. (2013) *Character is a skill that can be developed- according to new research*. Montrose42 Blog: Home [online]. November 19, 2013 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <https://montrose42.wordpress.com/2013/11/19/character-is-a-skill-that-can-be-developed-according-to-new-research/>
- NEUMANNOVÁ, J., KRÍŽ, R. (2014) *Tak trochu jiná výuka aneb Jak funguje svobodná škola*. Mensa ČR: pro nadané děti [online]. 1.6.2014 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://deti.mensa.cz/index.php?pg=aktuality&aid=376>
- NOVÁČKOVÁ, J. (2010) *Mýty ve vzdělávání*. Spirála. ISBN 978-80-901873-9-9.
- OPPENHEIMER, M. (2014) *Would You Send Your Kids to a School Where Students Make the Rules?* New Republic [online]. 2014, January 6, 2014 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <https://newrepublic.com/article/116015/sudbury-valley-school-alternative-education-right-my-kids>

- PARKES, A., SWEETING, H., WIGHT, H., HENDERSON, M. (2013) *Do television and electronic games predict children's psychosocial adjustment?: Longitudinal research using the UK Millennium Cohort Study*. Arch Dis Child: Online First [online]. Arch Dis Child, March 25, 2013 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://adc.bmj.com/content/early/2013/02/21/archdischild-2011-301508.full.pdf+html>
- PERKNEROVÁ, K. (2013) *Dětský psycholog Václav Mertin: Škola není izolovaný ostrov ve společnosti*. Pražský deník. 31.8.2013. VLTAVA-LABE-PRESS, a.s.
- PLATÓN. *Ústava: Kniha VII*. 3. opr. vydání. Praha: Oikoymenh, 2001. ISBN 80-7298-024-6.
- POLÁKOVÁ, M. (2015). Perpetuum. Scio, s. r. o, 2015, II(4): str.44.
- PRUD'HOMME, M.-A. (2014) *No School Left Undemocratic: Experiencing Self-Government In a Free School*. Journal of Unschooling and Alternative Learning [online]. 2014, (8, 14) [cit. 2015-11-11]. ISSN ISSN:1916 - 8128. Dostupné z: <http://jual.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v82164.pdf>
- TEACHING STRATEGIES (2010) *Research Foundation: The Creative Curriculum*. Teaching Strategies: Curriculum [online]. [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://teachingstrategies.com/content/pageDocs/Research-Foundation-Creative-Curriculum.pdf>
- ROTHBARD, M.N. (1978) *For a New Liberty: The Libertarian Manifesto*. Revised Edition. London: First Collier Books. ISBN 0-02-074690-3.
- SADOFSKY, M. (2009) *What it Takes to Create a Democratic School (What Does That Mean Anyway?)*. Sudbury Valley School: Featured Essays [online]. Sept. 2009 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://www.sudval.com/essays/092009.shtml>
- SADOFSKY, M. (2007) *Why Does a Sudbury School Work?* Sudbury Valley School: Featured Essays [online]. 2007, Jul 2007 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://www.sudval.org/essays/072007.shtml>
- SAPADIN, L. (2013) *Do Kids Have Too Much Freedom?* PsychCentral: World of Psychology [online]. 22 Apr 2013 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://psychcentral.com/blog/archives/2013/04/24/do-kids-have-too-much-freedom/>
- SAPPIR, M. (2009) *Sudbury Schools*. Did you learn anything? [online]. 2009 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.didyoulearnanything.net/about/sudbury/>

- SINGER, H. (1966) *Frei Schulen Eine weltweite Bewegung* (str. 61-70) in Ludwig, P. Summerhill: antiautoritäre Pädagogik heute. Weinheim: Beltz
- SOKOL, J. (2015) *Proč potřebujeme etickou výchovu?* Perpetuum. Scio, s. r. o, 2015, II(4): 28-30.
- STAŇKOVÁ, Z. (2013) *John Holt: Od homeschoolingu k unschoolingu a zpět.* Svoboda.Učení.cz: Články [online]. 6. listopadu 2013 [cit. 2015-11-12]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/john-holt>
- SUDBURY VALLEY SCHOOL (1995) *Sudbury Valley School Handbook, Corporate By-Laws of the Sudbury Valley School, Inc: How the school is governed.* Framingham: Sudbury Valley School Press. ISBN ISBN 1-888947-14-4.
- SUDBURY VALLEY SCHOOL (1970) *The Crisis in American Education: An Analysis and A Proposal.* Framingham: Sudbury Valley School Press.
- SWIDLER, A. (1976). *What free schools teach.* Social Problems [online]. Society for the Study of Social Problems, Oxford University Press, Dec., 1976, 24 (2): str. 214-227 [cit. 2015-11-11]. DOI: 10.2307/800340. ISSN 00377791. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/800340>
- ŠTRYNČLOVÁ, G. (2003) *Summerhill: Model antiautoritativní výchovy.* Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-541-2.
- TÓTH, R. (2013) *Deset omylů naší školy.* Psychologie.cz: Články [online]. 2013-05-10 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://psychologie.cz/deset-omylu-nasi-skoly/>
- TRUNK, P. (2013) *Democratic Schools Are Stupid.* Penelope Trunk: Education [online]. August 26th, 2013 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://education.penopetrunk.com/2013/08/26/democratic-schools-are-stupid/>
- VÁGNEROVÁ, M. (2012) *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání.* Praha: Karolinum. ISBN 9788024621531.
- VEDDER-WEISS, D., FORTUS, D. (2011) *Adolescents' Declining Motivation to Learn Science: Inevitable or Not?* Journal of Research in Science and Teaching [online]. Wiley Periodicals, Inc, 48/2: str. 199 - 216 [cit. 2015-11-12]. DOI: 10.1002/tea.20398. ISSN 1098-2736. Dostupné z: http://www.researchgate.net/publication/230523935_Adolescents'_Declining_Motivation_to_Learn_Science_Inevitable_or_Not

VYGOTSKIJ, L.S. (2004) *Psychologie myšlení a řeči*. Portál. ISBN 80-7178-943-7.

WIGHTMAN, A. (2015) *Sudbury/democratic schools: Reach for learning freedom*. Reach Sudbury School of Toronto: Blog [online]. 2015-07-27 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://www.reachsudbury.ca/wordpress/>

ZHAO, Yong. (2014) *How Does PISA Put the World at Risk (Part 5): Racing to the Past*. YongZhao [online]. 12 April 2014 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://zhaolearning.com/2014/04/12/how-does-pisa-put-the-world-at-risk-part-5-racing-to-the-past/>

Webové stránky

<http://alternativestoschool.com/>

<http://www.democraticeducation.org/>

<http://www.eduin.cz>

<http://www.eudec.org/Research+workspace>

<http://www.giraffeboards.com/>

<http://www.hole-in-the-wall.com/>

<http://www.johnholtgws.com/>

<http://www.manifesto15.org/en/#>

<http://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn>

<http://www.scio.cz>

<http://www.sudval.org/>

<http://www.svobodauceni.cz/>

<http://www.ted.com>

Videa

How the School Operates: School Meeting, Judicial Committee. Sudbury Valley School: About SVS [online]. [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: http://www.sudval.org/01_about_05.html

MITRA, S. (2010) *The child-driven education.* TED [online]. Jul 2010 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education

ROBINSON, K. (2010) *Bring on the learning revolution!* TED [online]. Feb 2010 [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution?language=en

Sudbury školy: dokument. SvobodaUčení.cz [online]. 23. 12. 2013 [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=aLPA7phRAGw>

Sudbury Valley School [online]. [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=awOAmTaZ4XI>

Sudbury Valley School on Television [online]. [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.veoh.com/watch/v34958783G9kFG7Q>

SVS: Focus and Intensity. Sudbury Valley School: Photos [online]. Sudbury Valley School Press [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <http://www.sudval.org/focusintensity.html>

SVS: Intro video. Sudbury Valley School: Photos [online]. Sudbury Valley School Press [cit. 2015-11-13]. Dostupné z: <http://www.sudval.org/introvid.html>