

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Případová studie Osvobozené školy
Diplomová práce

Autor: Veronika Machová
Studijní program: M0113A300002 - Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.
Oponent práce: Ph.Dr. Vladimír Václavík, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Veronika Machová

Studium: P19P0649

Studijní program: M0113A300002 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Název diplomové práce: **Případová studie Osvobozené školy**

Název diplomové práce AJ: Case Study of Osvobozená škola

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem této práce je popsat způsoby vzdělávání ve svobodné demokratické škole. V úvodu práce budou popsána filozofická východiska a základní principy vzdělávání. Téma bude zpracováno jako deskriptivní případová studie školy, která bude naplňována prostřednictvím předem definovaných kategorií. Jako hlavní výzkumné metody budou využity polostrukturované rozhovory a zúčastněné pozorování.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Oponent: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 3.11.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením mého vedoucího diplomové práce. Všechny použité prameny a literatura jsou řádně citovány a uvedeny v seznamu literatury. Diplomová práce nebyla předložena žádnému jinému vysokoškolskému orgánu k získání akademického titulu.

V Hradci Králové, dne

.....

Veronika Machová

Poděkování

Ráda bych poděkovala Magdě Košnarové a všem průvodcům a žákům z Osvobozené školy za umožnění nahlédnutí do jejich školy. Dále děkuji vedoucímu mé diplomové práce Mgr. et Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D., za jeho čas a podporu. Velké díky patří i mé rodině a partnerovi, kteří mi byli po dobu mého studia velkou oporou.

Anotace

MACHOVÁ, Veronika. Případová studie Osvobozené školy. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 2024, Diplomová práce

Cílem této práce je popsat způsoby vzdělávání ve svobodné demokratické škole. Práce se zabývá analýzou vzdělávacích metod ve svobodné demokratické škole. Úvodní část je věnována filozofickým základům a klíčovým principům takového typu vzdělávání. Hlavní část práce představuje deskriptivní případovou studii konkrétní školy, strukturovanou podle předem definovaných kategorií. K získání dat byly použity metodologie polostrukturovaných rozhovorů a zúčastněného pozorování, což umožnilo hlubší pochopení fungování a efektivity vzdělávacího procesu v daném prostředí.

Klíčová slova

svobodná demokratická škola, sebeřízené vzdělávání, alternativní vzdělávání, autonomie ve vzdělávání, školní prostředí

Annotation

MACHOVÁ, Veronika. The Case study of Osvobozená škola. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024, Diploma thesis

The objective of this thesis is to describe the educational methods in a free democratic school. The work analyzes the educational approaches within a free democratic school setting. The introductory section is dedicated to the philosophical foundations and key principles of such education. The main body of the thesis presents a descriptive case study of a specific school, structured according to predefined categories. To gather data, methodologies of semi-structured interviews and participant observation were utilized, allowing for a deeper understanding of the functioning and effectiveness of the educational process in this context.

Keywords

democratic school, self-directed education, alternative education, autonomy in education, school environment

Obsah

Úvod	1
1 Svobodná demokratická škola	3
1.1 Koncept svobodných demokratických škol.....	3
1.2 Svoboda a demokracie	4
1.3 Demokracie ve školním prostředí	5
1.4 Svobodné demokratické školy v ČR.....	6
1.5 Organizace.....	7
2 Teoretická východiska konceptu svobodných demokratických škol	9
2.1 Filozofický základ	9
2.2 Psychologický základ.....	11
3 Principy svobodných demokratických škol	20
3.1 Sebeřízené vzdělávání a vnitřní motivace	20
3.2 Důvěra a přijetí.....	22
3.3 Dobrovolnost a věkové míchání.....	23
3.4 Partnerství a samospráva.....	24
3.5 Otevřenost a nenásilí	25
4 Metodologie práce	27
4.1 Výzkumný problém.....	27
4.2 Cíle studie.....	28
4.3 Design kvalitativního výzkumu	29
4.4 Metody sběru dat.....	29
4.5 Analýza a zpracování dat	31
4.6 Etické otázky výzkumu.....	32
5 Případová studie Osvobozené školy	33
5.1 Koncepce školy	33
5.2 Role průvodce	45
5.3 Proces výuky	47
5.4 Shrnutí výzkumné části	54
Závěr.....	56
Použité zdroje.....	57
Seznam příloh.....	61

Úvod

Volba tématu této diplomové práce byla již v počátcích mých studií jasná. Koncept svobodných demokratických škol a obecně sebeřízeného vzdělávání jsem začala postupně objevovat v rámci zájmu o pedagogickou teorii. Velkým milníkem byla četba knihy Proč děti neprospívají od Johna Holta. Tato kniha mi velice otevřela oči. Když mi byla ve třetím ročníku studia pedagogické fakulty umožněna návštěva Osvobozené školy v Praze, bylo jasné, že tématem mé závěrečné práce budou svobodné demokratické školy.

Téma jsem úzce vymežila na případovou studii, která se týká konkrétní školy, a to právě Osvobozené školy. Případová studie mi umožnila intenzivně nahlédnout do fungování konkrétní školy a zároveň mě zavedla k hlubšímu studiu pedagogických a psychologických teorií, na kterých je tento vzdělávací koncept založen.

Svobodná demokratická škola představuje inovativní a alternativní přístup ke vzdělávání, který se vyznačuje důrazem na autonomii, svobodu a demokratické hodnoty. Tento model vzdělávání, který se začal formovat již na počátku 20. století, klade důraz na respektování individuality každého žáka a jeho aktivní zapojení do školního života. V České republice tento koncept nabývá na popularitě a přitahuje pozornost pedagogů a rodičů, kteří hledají alternativy k tradičním vzdělávacím metodám.

Teoretická část práce se zabývá pojmy, jako je svoboda, demokracie a uplatnění demokracie ve školním prostředí. Objasňuje vznik svobodných demokratických škol ve České republice a představuje fungování Asociace svobodných demokratických škol, která nejen že sdružuje tyto školy v naší zemi, ale také se věnuje propagaci a osvětě týkající se sebeřízeného vzdělávání. Dále se práce zabývá teoretickými poznatky z oblasti filozofie, které přispěly ke vzniku celé koncepce. Sebeřízené vzdělávání má základ také v psychologických poznatcích, které jsou v práci rozděleny na základní témata. Ta jsou nadále rozebrána v návaznosti na základní principy svobodných demokratických škol. Jednotlivé principy svobodných demokratických škol jsou rozpracovány ve třetí části práce a objasňují jejich definice a podstatu.

Případová studie je zpracována na základě získaných informací metodami pozorování a rozhovorů. Pomocí těchto metod bylo možné poskytnout ucelený pohled na proces fungování konkrétní školy a realizaci základních principů svobodných demokratických škol v praxi.

Cílem této diplomové práce je podrobně popsat a analyzovat způsob vzdělávání v konkrétní škole. Tato studie si klade za cíl prozkoumat, jak jsou principy svobodného a demokratického vzdělávání využívány v praxi a jak ovlivňují každodenní život školy, vzdělávací procesy a vztahy mezi studenty a pedagogy. Práce může být přínosem v poznání a studiu alternativních koncepcí, protože objasňuje jak a proč jsou dané principy aplikovány v praxi. Také poskytuje širší kontext studia svobodného demokratického vzdělávání.

1 Svobodná demokratická škola

Ve světě, kde se vzdělávací systémy neustále vyvíjejí a adaptují na nové výzvy, přichází koncept svobodných demokratických škol jako revoluční přístup k učení. Tento přístup, který klade důraz na autonomii, svobodu a demokratické hodnoty ve vzdělávacím procesu, se začal formovat již na počátku 20. století. V České republice tento koncept nabývá na popularitě a přitahuje pozornost pedagogů a rodičů, kteří hledají alternativy k tradičnímu školskému vzdělávání.

Následující text popisuje základní hodnoty škol tohoto typu, jako jsou svoboda a demokracie, jeho historické zakotvení i náhled do fungování konceptu v rámci legislativy České republiky. Důležitým aspektem jsou i organizace, sdružující svobodné demokratické školy v české republice i celé Evropě.

1.1 Koncept svobodných demokratických škol

Úspěch pro mě neznamena tituly, dobrá místa a slávu. Za úspěch považuji, pokud k nám přijde dítě s tváří plnou nenávisti a strachu, a za dva roky se v ní zračí život a štěstí.“

(Neill, 2015, str. 181)

Koncept, který začal vznikat už na začátku 20. století je v České republice čím dál tím více oblíbený. Největším průkopníkem tohoto pedagogického směru byl Alexander S. Neill, jež v roce 1921 založil školu Summerhill, která je dodnes inspirací pro vznik dalších svobodných demokratických škol.

Tento typ škol je založen nejen na právu dítěte rozhodovat o svém vzdělávání a využití vlastního času, ale také na participaci dítěte na rozhodování o běžném fungování školy. Žák je součástí komunity, ve které má možnost podílet se na rozhodování o důležitých událostech a pravidlech a zároveň přijímá zodpovědnost za vlastní roli v této komunitě. Učí se principu demokratického rozhodování, které je založeno na respektu k ostatním nehledě na věk, či pozici ve škole. Žákovi je poskytnuta svoboda ve vzdělávání a zároveň podpora, která mu umožňuje dosáhnout jeho cílů. (European Democratic Education Community, 2023)

Každá jednotlivá komunita je individuální. V každé svobodné demokratické škole fungují jiná pravidla v závislosti na potřebách jednotlivců. Proto nelze zobecňovat závěry při pozorování fungování jedné školy, nicméně charakteristické rysy tohoto typu škol jsou jednotné.

V tomto ohledu je také důležité zmínit terminologickou nejednotnost tohoto konceptu. Asociace svobodných demokratických škol, která v České republice sdružuje tento typ

vzdělávacích institucí používá název „svobodná demokratická škola“, který je v této práci využíván pro označení tohoto typu škol. (Asociace svobodných demokratických škol, 2023) Můžeme se také setkat s označením „svobodná škola“ nebo „demokratická škola“, které mohou v laické oblasti označovat stejný typ škol, zároveň se ale používá i pro další instituce tohoto pedagogického směru. Například Pardubická Základní škola Indigo se označuje jako „svobodná škola“, přičemž ale spadá pod Asociaci svobodných demokratických škol. (Svobodná škola Indigo, 2024) V zahraničí se můžeme setkat s pojmem „democratic school“, který do českého jazyka překládáme jako „demokratická škola“. Tento pojem využívá European Democratic Education Community, která zastřešuje, stejně jako Asociace svobodných demokratických škol, tento typ škol po celé Evropě. (European Democratic Education Community, 2023)

V této práci bude pro terminologickou jednotnost označována rozebíraná pedagogická koncepce jako svobodná demokratická škola a pod tento pojem budou zařazené všechny školy uznávající základní principy rozebírané v kapitole Principy svobodných demokratických škol.

1.2 Svoboda a demokracie

Demokracie je svým významem poměrně jednoznačným pojmem – doslova vláda lidu. „Termín pochází z řeckého *dēmokratia*, které bylo vytvořeno ze slov *dēmos* (lid) a *kratos* (vláda) ve středu 5. století před naším letopočtem, aby označilo politické systémy, které tehdy existovaly v některých řeckých městských státech, zejména v Athénách.“ (Fromkin D., 2023) (cit. 2.8.2023) Jedinci se tedy podílejí na rozhodování a vedení směru komunity na základě principů svobody, rovnosti a plurality. Demokratické zřízení se nemusí týkat jen států, ale i komunit, či škol. Forma demokracie, kterou si daná komunita zvolí, potom závisí na potřebách nebo velikosti této skupiny. V současné době se na demokratizaci institucí zaměřuje i české školství.

V některých svobodných školách však ale demokracie nebyla dostačující. Určité komunity dospěly k názoru, že nutit menšinu do něčeho, co nechce, není správné. Proto využívají systém sociokracie, kdy se skupina snaží dojít k jednotnému, společnému řešení. (Polanská, 2018)

Demokratické zřízení našeho státu sahá k myšlenkám T. G. Masaryka a E. Beneše, kteří svým politickým působením hájili nejen myšlenky demokracie, ale i myšlenky svobody. Svobodu dle jejich názorů můžeme považovat za cíl a podstatu demokracie. Individualismus, který demokracie hájí ale neznamená paušální rovnost, nýbrž rozdělení rolí dle kvalifikace, odbornosti a stanovením autority na základě vybraných reprezentantů dle jejich hodnocení zbytku společnosti. (Adamová & Křížkovský, 2000) Politologickým hlediskem svobody se zabývali i jiní velcí myslitelé v historii. Například liberalistické teorie poukazují na „posouvání

hranic odpovědnosti od státu směrem k jednotlivci a vymezení oblasti, v níž jednatelce přebírá odpovědnost za své činy (zodpovídá se z nich a nese důsledky s nimi spojené).“ (Swift, 2005, str. 144) Swift (2005) také hovoří o pojetí rozdílu mezi negativní a pozitivní svobodou. Negativní svobodu označuje jako osvobození od něčeho – tedy od tlaku a překážek a pozitivní svobodu jako svobodu k něčemu. Zároveň ale poukazuje na fakt, že tyto dvě svobody se nedají jednoznačně oddělit, jelikož každá svoboda od něčeho je zároveň svobodou k něčemu.

Pojmem svoboda se zabývá také psychologie hodnot. Hodnoty obecně označuje francouzský filozof J. O. Sartre jako „věc lidské aktivity a svobodné volby.“ (Cakirpaloglu, 2009, str. 44) Sartre označoval svobodu jako hlavní kategorii morálky a jeho pojetí humanistického postoje je přímo založeno na vlastní svobodě. Celá teorie hodnot člověka se ve své podstatě zabývá svobodnou volbou a tento pojem se objevuje v mnoha teoriích od antiky po novodobé teorie.

Na pojem svoboda je tedy možné nahlížet z různých hledisek v závislosti na přesvědčení konkrétního jedince a jeho životní situaci a to z hlediska filozofie, politologie a psychologie. Je možné nahlížet také na politickou svobodu, akademickou svobodu, svobodu projevu aj. odděleně.

1.3 Demokracie ve školním prostředí

Naplňování demokratických principů v rámci vzdělávací instituce má několik specifík a podmínek. Koncepce demokracie ve škole se odráží od norem a hodnot daného společenství a jedná se o způsob uspořádání, chování a vztahů, přičemž míra demokracie se může v každé instituci lišit. Hodnoty, které se v demokratické společnosti zdůrazňují, jsou participace, spravedlnost, společné rozhodování, rovnost, dělba pravomocí a vzájemný respekt. Současná pedagogika se v demokratické rovině inspiruje politickými směry, způsoby řízení ale i historií vývoje vzdělávání. (Pol, Rabušicová, & Novotný, 2006)

Myšlenkám demokracie ve vzdělávání se věnoval i John Dewey, který poukazoval význam svobody myšlení a ve svém textu z roku 1903 poukazuje na potřebu demokratické organizace školního systému, která umožňuje učitelům a studentům aktivně se podílet na vzdělávacím procesu, a poukazuje na význam aktivní účasti a zkušenosti v učení. (Dewey, 1903) Demokratické uspořádání školy tedy není jen výdobytkem moderní doby.

Očekávání, která jsou kladena na školu spočívají v oblasti hodnotového systému, který je žákům nabídnut, ale i v oblasti řízení. Pokud škola směřuje k demokratickému způsobu života, je potřeba vytvořit prostředí, kde bude prostor pro otevřený tok myšlenek, důvěra v jednotlivce

participující na chodu instituce i účastníky vzdělávání a kde se myšlenky demokracie odráží v rolích, vztazích a vytvořených strukturách.

Demokracie se tak odráží nejen v řízení školy a v rozhodování o struktuře školy, ale i ve vzdělávání, kde se demokratický způsob myšlení začleňuje. Nedílnou součástí je tak i hlas žáků, kteří participují v záležitostech, které se jich přímo dotýkají. Je proto potřeba vytvořit bezpečné prostředí, kde je prostor pro všechny názory a projevy žáků a učitelů. Zásadním prvkem v tomto ohledu zůstávají vztahy mezi jednotlivci a míra demokracie, která určuje oblasti, do kterých se mohou žáci zapojit. (Pol, Rabušicová, & Novotný, 2006) Jedna ze studií, prováděná ve Švédsku, poukazuje na rozpor mezi politickými záměry začlenění demokracie a skutečnými praxemi na školách. Výsledky této studie ukazují, že vliv dětí je omezený. I když mají učitelé určité ambice pro školní demokracii a účast žáků, příležitosti dětí mít nějaký vliv jsou stále omezené. Zdá se, že nejednotnost, nesrozumitelnost a nedostatek kontinuity ve škole brání účasti žáků a ambicím pro školní demokracii. Studie také ukazuje, že děti považují mnohá pravidla ve škole za dobrá, ale zároveň kritizují některá z nich, nedůvěřují některým vysvětlením pravidel učitelů, považují některá pravidla a zásahy učitelů za nespravedlivé a nekonzistentní a vnímají, že nemají moc nad tvorbou školních pravidel. (Thornberg & Elvstrand, 2012)

Demokratizace školního prostředí se setkává také s problémy, které se objevují formou chaosu a ztráty kontroly. V tomto ohledu je třeba pracovat se způsobem a cílem školní práce, zároveň i s předáváním informací. Pokud se škola vydává demokratickým směrem, je potřeba informovat žáky o výzvách a problémech, se kterými se škola potýká, díky čemuž se i žáci stávají součástí chodu školy. (Pol, Rabušicová, & Novotný, 2006)

1.4 Svobodné demokratické školy v ČR

V České republice je koncept svobodných demokratických škol stále poměrně nový. V současné době vzniká velké množství komunit a škol, které se tímto směrem chtějí ubírat. Prostor pro vzdělávání dětí je tvořen nejen ve formě školy zapsané v rejstříku škol Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, ale i jako nezávislé komunity, které nejsou vedeny jako oficiální školské zařízení.

Na území našeho státu je základní vzdělávání povinné a upravuje ho zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dle § 3 školského zákona se pro každý obor vydává rámcový vzdělávací program, který stanovuje

povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání. Tento program je závazný při tvorbě školního vzdělávacího programu, za který je zodpovědný ředitel příslušného školského zařízení.

Školní vzdělávací program musí dle § 5 zákona č. 561/2004 Sb. obsahovat „konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, označení dokladu o ukončeném vzdělání, pokud bude tento doklad vydáván.“ (Školský zákon, 2023, str. 4)

Svobodné demokratické školy musí tedy splňovat stejné podmínky, jako školy státní, či soukromé školy jakéhokoliv typu, které jsou zapsané v rejstříku školy MŠMT. Tato skutečnost v rámci naší legislativy značně omezuje některé principy sebeřízeného vzdělávání. Pokud se podíváme na původní koncept fungující například v Summerhillu, je jasné, že tyto školy mohou na našem území fungovat za dosti odlišných podmínek.

Příkladem může být školní vzdělávací program školy Donum Felix, která vznikla v roce 2015, jako jedna z prvních svobodných škol v České republice. Školní vzdělávací program, který byl pro tuto školu vytvořen obsahuje kromě povinných údajů také srozumitelné osvětlení koncepce, kterou škola využívá. Na tvorbě se kromě jiných podílel také Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc., který se k němu vyjádřil následovně: „Školní vzdělávací program demokratické školy Donum Felix považuji za jeden z nejlépe formulovaný ŠVP vzhledem k aktuálním a perspektivním potřebám a cílům vzdělávání nových generací.“ (Donum Felix, 2018)

1.5 Organizace

Asociace svobodných demokratických škol

Asociace svobodných demokratických škol sdružuje školy zapsané v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT, ale i komunitní školy a nově vznikající projekty. V roce 2023 patřilo do asociace osmnáct škol, které jsou v souladu se základními principy, které asociace zastává. Členství v asociaci znamená přijetí těchto principů a tvoření identity školy na jejich základě. Základním principem je sebeřízené učení, které je založené na vnitřní motivaci. Dále důvěra a přijetí, dobrovolnost a úplné věkové míchání, partnerství, samospráva a v neposlední řadě otevřenost a nenásilí.

Asociace svobodných demokratických škol si klade za cíl vytvořit komunikační platformu, která umožňuje členům sdílet know-how, spolupracovat na projektech, zajišťovat právní služby,

financování, zahraniční spolupráci a podílet se na propagaci konceptu. (Asociace svobodných demokratických škol, 2023) Členy asociace nejsou všechny svobodné školy vznikající v ČR.

European Democratic Education Community

Obdobnou asociací je European Democratic Education Community, která sdružuje demokratické školy po celé Evropě. Komunita začala vnikat již v roce 2006 na setkáních v Polsku a Anglii a oficiálně byla zaregistrována v roce 2009 jako nezávislá nezisková organizace se sídlem v Německu.

V současné době zastupuje organizace devadesát sedm škol a šedesát jedna začínajících vzdělávacích komunit. Zaměřuje se na podporu různých forem demokratického vzdělávání v Evropě, propaguje tento typ vzdělávání a podporuje začínající projekty. Poskytuje podporu školám, učitelům, žákům i rodičům a poskytuje informace o oblasti demokratického vzdělávání. (European Democratic Education Community, 2023)

Organizace každoročně pořádá konference za účelem setkávání komunity, diskusí a sdílení vlastní práce. V roce 2023 se konala v pořadí třináctá konference v Bulharsku s cílem prezentovat demokratické vzdělávání společnosti v Bulharsku a sdílení zkušeností s metodami vzdělávání v této zemi. (EUDEC, 2023)

2 Teoretická východiska konceptu svobodných demokratických škol

V této části práce jsou popsána teoretická východiska, která dávají základ konceptu svobodného a demokratického vzdělávání. Jedná se o filozofické myšlenky autorů, jako je Jean-Jacques Rousseau nebo Alexander Sutherland Neill. Dále jsou také uvedena podstatná fakta z oboru psychologie, týkající se učení, motivace, socializace nebo sebepojetí. Všechna tato témata nám dávají ucelený pohled na proces vzdělávání žáka a poskytují argumenty podporující základní principy svobodných demokratických škol popsaných v následujících kapitolách.

2.1 Filozofický základ

Aby bylo možné uceleně nahlédnout na principy a myšlenky svobodných demokratických škol, je důležité zaměřit se na myšlenky některých autorů, kteří vývoj tohoto pedagogického směru ovlivnily. Kořeny svobodného vzdělávání sahají až do dob romantismu, který reprezentuje francouzský revolucionář Jean-Jacques Rousseau. (Kasper T., 2008) Klíčové postavení v proudu svobodných demokratických škol zaujímá Alexander Sutherland Neill, který založil po celém světě známou školu Summerhill. (Neill, 2015)

Jean-Jacques Rousseau

V období romantismu se otázkou svobody ve výchově a vzdělávání dětí zabýval J. J. Rousseau, který byl zastáncem „přirozené výchovy“ a názoru, že dítě je ze své podstaty dobré a kazí ho vliv společnosti. Přestože dle jeho postojů by se dospělý člověk měl zdržet zásahů do přirozeného vývoje dítěte, některé jeho myšlenky se s konceptem „svobodné výchovy“ příliš neseťkávaly. Jak zmiňuje Kasper (2008), otázky svobody a moci nad dítětem v Rousseauově konceptu nejsou zcela dořešené, jelikož i přes přiklání se ke svobodě a přirozenosti, pedagog zdůrazňuje důležitost moci učitele nad dítětem, což vede spíše k závěrům o vedení na základě citové manipulace a závislosti.

Zajímavé je porovnávat Rousseauovy texty zaměřené na výchovu a vzdělávání. Autorovy názory jsou tu totiž v poměrně velkém rozporu. Peter M. Collins se komparaci jeho postojů věnuje v článku uveřejněném v The Irish Journal of Education z roku 1976.

Emile: Cílem vzdělávání je pomoci chlapci se vyvinout a naučit žít v souladu s přírodou a úspěšně dosáhnout dospělosti.

Minor Writings: Vzdělání by mělo vytvářet občany, kteří jsou patriotičtí jak z přesvědčení, tak z nutnosti.

Někdo, kdo není seznámen s celoživotní prací J. J. Rousseaua, by mohl pochybovat o tom, že jednotlivá díla a texty tohoto myslitele sdílejí společného autora. Tuto evidentní rozporuplnost jednotlivých myšlenek tohoto významného filozofa se P. Collins snaží ve svém textu objasnit. V článku autor dojde k závěru, že nekonzistence Rousseauových myšlenek pramení zaprvé jak z kontextu jeho osobního života a toho, pro kterého klienta zrovna pracoval a jakou práci pro něj vykonával. Zadruhé rozpor vycházel z toho, že dle Rousseaua byla vyspělá společnost obecně pozitivní věc pro blaho všech, ale zároveň kazila charakter jednotlivců. Další možné odůvodnění může být to, že Rousseau ve svém životě silně vyzdvihoval emoce nad logiku, a tudíž mu tolik nemusel vadit logický rozpor těchto dvou postavení, jež byly založeny převážně na emocích. V závěru článku Collins dochází k úsudku, že Rousseau si musel být vědom svých vzájemně nekonzistentních postojů, avšak tomuto faktu nepřikládal příliš velkou váhu, jelikož dle jeho vlastních myšlenek jsou lidé inherentně nekonzistentní. (Collins, 1976)

Homer Lane

Práce Homera Lane byla v pozdější fázi jeho krátkého života zastíněna skandálem, který ho donutil ustoupit od kariéry a uzavřít školy. Zároveň se nevěnoval publikační činnosti, takže jediná kniha vydaná pod jeho jménem vyšla posmrtně, a to jako soubor textů, které zkompletovalo několik jeho studentů. Přesto Lane přispěl k rozvoji svobodného přístupu ve vzdělávání a ovlivnil například A.S. Neilla, který později založil školu Summerhill.

Lane je známý pro jeho práci v Little Commonwealth v letech 1913 až 1918, kde se věnoval skupinovým terapiím a aplikoval přístup sdílené odpovědnosti. Středem pozornosti jeho práce byli chlapi zařazovaní do vzdělávání jako mladí delikventi, u kterých uplatňoval cestu svobody a sebevyjádření namísto autoritativního přístupu. (Homer Lane: An account of the Little Commonwealth at Evershot, Dorset, 2019)

Lane se mimo jiné zabýval také otázkou odpovědnosti studentů za vzdělávání. Podle Lanea by „vztah mezi učitelem a žákem měl být čistě demokratický – dítě by nemělo být v obranném postoji, ale mělo by mít možnost klást jakékoliv otázky. Musí jim být dána samospráva, a to jak v týmových hrách, tak při práci, která vyžaduje spolupráci. Musíme jim dát zodpovědnost, řekněme, za hodiny historie a nechat třídu prodiskutovat sylabus a množství času, které stráví jednotlivými částmi a převzít zodpovědnost za splnění práce.“ (Swartz, 1982, str. 182)

Náprava delikventů tak probíhala metodou svobody. Děti si mohly dělat co chtěly a brzy zjistily, že pravidla jsou potřeba, že destruktivní aktivity nejsou tak zábavné, pokud jim v nich nikdo nebrání a že antisociální chování jedince poškozuje celou skupinu. I přes krátké fungování

tohoto společenství přinesla jeho existence důkaz o efektivnosti Laneova přístupu. (Homer Lane: An account of the Little Commonwealth at Evershot, Dorset, 2019)

Alexander Sutherland Neill

Jak bylo uvedeno v předchozím textu, jedním z hlavních představitelů svobodného vzdělávání je A. S. Neill, původem skotský pedagog, který v roce 1921 založil v Anglii školu Summerhill. V průběhu třicátých let dvacátého století se jeho koncept rozšířil a Neill byl často zván jako přednášející pro učitele a rodiče. V počátcích fungování školy byly z velké části přijímány „nepřízpůsobivé“ děti, ale Neill brzy přesunul svou pozornost více k dětem bez psychických problémů. Cílem jeho působení na děti bylo využívat období dětství a dospívání k vytvoření osobní síly a emočního zdraví. Poskytl dětem prostředí, ve kterém mohly svobodně vyrůstat, hrát si, jak jen dlouho potřebují a kde jim bylo poskytnuto dostatek lásky a bezpečí. (Neill, 2015)

Charakteristické znaky, které má výchova dětí v Summerhillu, byly z velké části později přeneseny do nově vznikajících svobodných demokratických škol. Základem je nejen dobrovolná účast ve výuce, samospráva školy a absence disciplinárních opatření, ale i důraz na rozvoj emocí a kreativity a poskytnutí dostatku času na volnou hru, stejně jako učení se pomocí objevování, experimentování a hry. Vztahy mezi dospělými a dětmi jsou na partnerské úrovni. (Štrynclová, 2003)

Neillovy principy fungování školy přetrvávaly po celou dobu jeho působení, a i po jeho smrti (v roce 1973), kdy převzala vedení jeho žena a později dcera Zoë Readhead, se zachovaly původní základy, na kterých stála komunita již od počátku, což je „samospráva v rukou žáků i personálu, svoboda v rozhodnutí účastnit se výuky, svoboda v rozhodnutí strávit hraním dny, týdny nebo roky, pokud je to potřeba, osvobození od jakékoliv indoktrinace, ať už náboženské, morální či politické, osvobození od formování osobnosti.“ (Neill, 2015, str. 25)

2.2 Psychologický základ

Principy svobodných demokratických škol se opírají zejména o psychologická fakta z oblasti obecné psychologie, psychologie osobnosti a sociální psychologie. Uvedené informace jsou čerpány ze zdrojů nezaujatých autorů, nicméně nedílnou součástí práce je i citace autorů, kteří se vymezují ve prospěch sebeřízeného vzdělávání.

Učení

Z poznatků obecné psychologie víme, že „učení je proces, jehož výsledkem je získání poznatků či rozvoj dovedností, případně trvalejší změna v oblasti prožívání, uvažování, či chování.“

(Vágnerová, 2017, str. 133) Učení je možné díky kognitivním funkcím a paměti a je základem pro rozvoj psychických funkcí. Díky učení člověk získává nejen nové znalosti a dovednosti, ale dokáže se lépe adaptovat a orientovat v okolním světě a mezilidských vztazích. V průběhu vývoje se člověk setkává s implicitním učením, které je neuvědomované a automatické a probíhá například neasociačním způsobem, senzibilizací (zvyšováním citlivosti na podnět v důsledku opakování) nebo habituací (přizpůsobování podnětům a eliminací reakce v důsledku opakování).

Explicitní, vědomé učení je naopak záměrné a selektivní. Základní variantou je asociační učení, které se využívá i ve školním prostředí. Je založené na propojení dvou podnětů (nebo podnětu a reakce) a podílí se na něm různé kognitivní procesy. V rámci klasického podmiňování spojujeme dva podněty, kdy jeden z nich nabývá na novém významu. (Vágnerová, 2017) V praxi tato situace vzniká například, pokud žáky naučíme reagovat na zdviženou paži ukončením hovoru či činnosti a přenesení pozornosti na učitele.

Ve školním prostředí hraje roli kromě řízeného učení také sociální učení, kdy se dítě učí interagovat s lidmi ve svém sociálním prostředí. Vytváří si konstrukty a schémata, díky kterým mění své chování na základě situace. Patří sem i odměny a tresty, které se odvíjejí od norem dané společnosti a tím získávají význam v životě člověka. (Vágnerová, 2017)

Základním stavebním kamenem svobodných demokratických škol je vzdělávání založené na vlastních volbách dítěte. Filozofie těchto škol pokládá učení za přirozený proces, který není třeba vynucovat a věří, že dítě samo ví, co v danou chvíli potřebuje. Přitom se opírá o známé poznatky z vývojové psychologie, které se věnují učebním procesům a rozvoji kognitivních schopností dítěte.

Současné vývojové teorie dělí vývoj člověka v první fázi života do prenatálního období, novorozeneckého období, kojeneckého, batolecího a předškolního období. Poté následuje mladší a starší školní období a dospívání. (Langmeier & Krejčířová, 2006) Můžeme si všimnout, že právě nástup dítěte do institucí je v těchto teoriích vnímán jako důležitý milník.

V průběhu prvních čtyř až pěti let života dítěte se v případě dostatečně příznivého prostředí rychlým tempem rozvíjí motorika, kognitivní schopnosti i sociální a emoční dovednosti dítěte. Vzhledem k délce rodičovské dovolené v České republice vyrůstá dítě zhruba do tří let výhradně v rodinném prostředí. Rozvoj jeho schopností je tedy spíše v rukou rodiny a vliv pedagogů přichází zhruba ve třech letech, kdy dítě nastupuje do mateřské školy. I přesto, že dítě

tráví velkou část svého času v instituci zaměřené na vzdělávání, má stále dostatek svobody většinu svého učení řídit samo.

Vstup dítěte do školy podle Langmajera „klade značné nároky na rozumovou vyspělost ale i na přiměřenou pracovní motivaci, zájem, dostatečnou koncentraci a na řadu dalších osobních vlastností.“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, str. 104) Nároky na dítě jsou v tomto období poměrně vysoké, a přestože jsou v současnosti rámcové vzdělávací programy velice volné a benevolentní, nároky na prvňáčky neklesají. Zároveň si dítě v tomto období stále neuvědomuje důvod a přínos učení, které ve škole probíhá.

Jak Langmajer také uvádí, děti často projevují známky nepřizpůsobení, což znesnadňuje jejich začátek školní docházky a často ovlivňuje i pozdější fungování ve škole. „Úspěch či neúspěch ve škole ovlivňuje v té době značně i postavení dítěte v kolektivu třídy, které je opět pro jeho vztahy k druhým lidem i k sobě samému velmi významné.“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, str. 104) Vliv na úspěšný školní začátek dítěte má nejen tělesná zralost, kognitivní zralost, ale i emoční, motivační a sociální zralost. Mladší školní období Langmajer označuje jako věk střízlivého realismu, kdy je dítě plně zaměřeno na to, co je a jak to je. Toto období je silně realisticky zaměřené a dítě má přirozeně silnou motivaci k tomu, zkoumat okolní prostředí a aktivně se zapojovat do fungování světa kolem sebe.

Peter Gray, americký pedagog, který svobodu ve vzdělávání dlouhodobě podporuje, zastává názor, že dítě se učí hrou a zkoumáním. Učení je podle něj aktivní proces, který je kontrolován tím, kdo se učí a jeho motivací. To, že dítě se aktivně učí již od začátku svého života Gray dokládá tím, že před nástupem do školy čili před začátkem řízeného učení, se dítě naučí velké množství dovedností a znalostí, která i přes svou náročnost nevyžadují řízení další osobou. (Gray, Svoboda učení, 2016)

Otázkám vývoje dítěte a procesu učení se věnuje také současná psycholožka Jana Nováčková, podle které se děti rády učí to, co pro ně má smysl. Ve své publikaci *Mýty ve vzdělávání* shrnuje myšlenky, podle kterých se dítě nejlépe učí bez vnějšího donucování. Podle autorky je „klíčem ke kvalitnímu učení zejména smysluplnost, přiměřenost učiva a metod věku, vlastní aktivita dětí, spolupráce a pohoda.“ (Nováčková, *Mýty ve vzdělávání*, 2015, str. 6) Dítě se ze své přirozenosti naučí samo chodit, mluvit, ptá se na nejrůznější věci, jejich významy a souvislosti, a to dávno před nástupem do školy. Děti se učí rády, ale potřebují ve svých činnostech nalézat smysl. Nováčková označuje velkou část praktik, které se objevují v běžných základních školách

jako škodlivé. Učení se nazpaměť bez porozumění, odměny a tresty, známky, a nakonec i to, že požadavky jsou na všechny děti stejné bez ohledu na jejich individuální rozdíly.

Motivace

Lidské chování má původ v motivech, které člověka k určitému chování směřují. Jsou to podněty, které jsou zaměřeny na cíl a vytváří potřebu, která vede k jejímu uspokojení. „Motivy slouží k navození aktivity, která je zaměřena na nějaký cíl, a k jejímu udržení.“ (Vágnerová, 2017, str. 329) Tyto motivy mohou být vědomé i nevědomé a jejich vznik závisí na psychickém i somatickém stavu jedince, zároveň ale na vnějších podnětech. Motivace je spojena s emocemi a kognicí. Podstatou motivace se zabývali v průběhu rozvoje psychologie jako vědy mnozí vědci a při výkladu této lidské vlastnosti závisí na jejich postoji, nebo postoji psychologického směru.

Je důležité rozlišovat motiv a potřebu. „Motiv je tendence k určitému cíli, zatímco potřeba je vnitřní stav přebytku nebo nedostatku něčeho v organismu.“ (Panajotis, 2012, str. 180) Motiv v tomto případě můžeme považovat za obecnější pojem, který zahrnuje potřebu i chování jedince, které ho vede k uspokojení této potřeby.

V kontextu potřeb existuje teorie amerického psychologa A. H. Maslowa, která je obecně známá jako Maslowova hierarchie motivů nebo také Maslowova pyramida potřeb. Motivační systém sestává z těchto kategorií, přičemž se řadí vzestupně dle priorit.

1. Fyziologické potřeby – potrava, tekutiny, vyměšování, pohyb, spánek, odpočinek aj.
2. Potřeba bezpečí – jistota a stálost, struktura a pořádek, absence strachu a úzkosti
3. Potřeba sounáležitosti – láska, náklonnost, ztotožnění a potřeba někam patřit
4. Potřeba uznání – sebedůvěra a sebeúcta, uznání sociální skupiny
5. Potřeba seberealizace – sebenaplnění, naplnění vlastního potenciálu

(Panajotis, 2012)

Učení a vzdělávání můžeme s ohledem na tuto teorii zařadit do pátého stupně hierarchie, jelikož se určitým způsobem jedná o formu sebenaplnění a seberealizace. Logicky lze také odvodit, že pro přítomnost této potřeby je nutné naplnění (nebo alespoň částečné naplnění) potřeb předchozích, a to zvláště u dětí mladšího školního věku, které s ohledem na jejich věk nejsou zralé natolik, aby dokázaly odkládat své primární potřeby. Od dítěte, které nebude ve fyzické pohodě a nebude se cítit v bezpečí (nebo bude vystaveno strachu a úzkosti) nelze očekávat, že bude cítit potřebu seberealizace, která se pojí se vzděláváním, a tudíž motivací se vzdělávat.

Motivaci můžeme (a to zejména v kontextu školního prostředí) dělit na vnitřní a vnější. Škoda (2011) uvádí, že vnější motivace vzniká pomocí impulsu k činnosti, kterou by jedinec nevykonal, ale tento motiv, který může být pozitivní i negativní ho vede k aktivitě. Naopak vnitřní motivace se vyznačuje tím, že pramení z vnitřních pohnutek, které nepřichází z vnějšího prostředí. V běžném životě nelze přesně odlišit vnější motivaci od vnitřní, jelikož jsme neustále obklopeni podněty, které naši motivaci ovlivňují. V procesu školního vzdělávání je ale vnější motivace založena na principu odměny a trestu, když žák vykonává činnosti za účelem získání známek, či jiných výhod nebo se snaží vyhnout trestu. (Škoda & Doulík, 2011) Stejně jako u procesu učení, i zde hraje roli sociální aspekt. Člověk má přirozeně potřebu kontaktu s jinými lidmi, a to v různých rovinách. Tato potřeba ho následně motivuje určitěmu chování, aby se mu dostalo přijetí, lásky nebo společenského uznání.

Vnější motivace je ve školním prostředí podmiňována typicky pomocí odměny a trestu. Odměnu můžeme definovat jako „působení spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb. Trest je takové působení, spojené s chováním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.“ (Čapek, 2008, str. 38) Odměna je využívána ve vyučovacím procesu díky své vlastnosti zvýšit žádoucí chování žáka. Odměny potom mohou být formou pochvaly, známek, předmětných odměn (samolepky apod.), jiných výhod nebo jen prostou přízní vychovatele k vychovávanému. Trest je rovněž hojně využíván, jelikož snižuje pravděpodobnost, že se dané chování bude opakovat. Odměny a tresty jsou nejběžnější výchovné prostředky a úzce souvisí s motivací.

Nováčková vnímá rozdíl mezi vnější a vnitřní motivací v tom, že v případě vnější motivace stojí mezi informací a příjemcem kurikulum dané státem a učitel, který informace předává na základě svého subjektivního postoje ke vzdělávání. Jedinec se tedy učí pouze to, co je mu v daném momentu předáváno a nemá na výběr kdy, jak a co se bude učit. V případě vnitřní motivace má jedinec na výběr kdy a jak bude podněty přijímat a má mnohem širší výběr možností, kterým směrem se bude ubírat. (Nováčková, Argumenty pro vnitřně řízené vzdělávání, 2021)

Socializace

Socializací se z vědeckého hlediska zabývá sociální psychologie, která je založena na psychologii, sociologii a antropologii. K socializaci můžeme přistupovat ze dvou pohledů,

z kterýchž jeden je zaměřen na vytváření sebeobrazu a vlastní osobnosti jedince na základě sociálního prostředí a druhý na adaptaci a sounáležitost se sociální skupinou a kulturou. (Slaměnik, Výrost, & Sollárová, 2008) Tato část práce se zabývá sociálním prostředím, ve kterém se jedinec nachází a jaký vliv na rozvoj jedince toto prostředí má.

Pojem socializace můžeme definovat jako „proces osvojování si způsobů chování a seznamování se s kulturním prostředím, osvojení si společenských norem a plné přizpůsobení se společenskému životu.“ (Slaměnik, Výrost, & Sollárová, 2008, str. 187) Člověk je sociálně situovaná osobnost, což znamená, že je určitým způsobem včleněna do mezilidských vztahů, komunikačních procesů a je ovlivněna sociální skupinou a jejími společenskými a ekonomickými poměry. (Helus, 2015) Proces socializace má tedy vliv na způsoby psychického reagování, vnímání, myšlení a jednání, na základě čehož je člověk včleněn do společnosti. (Slaměnik, Výrost, & Sollárová, 2008)

Jak můžeme odvodit z předchozí kapitoly zabývající se potřebami, socializace je součástí lidských potřeb. V Maslowově hierarchii motivů ji můžeme identifikovat v rámci pocitu bezpečí, který může být zajištěn právě sociální skupinou. Zcela jasně vyplývá z potřeby sounáležitosti, která se přímo týká sociálního prostředí a zároveň i potřeby uznání, kde se sebedůvěra propojuje s postavením člověka v dané společnosti. (Panajotis, 2012) Potřeba sociálního kontaktu se může objevovat v různých podobách. Lidé se stýkají na základě stejných zájmů například v zájmových, náboženských či politických skupinách, ale také může jít o interpersonální vztahy různé doby trvání i míře blízkosti s druhým člověkem. Naprostým základem je citová vazba, kterou člověk většinou poprvé navazuje s pečující osobou, později s partnerem a vlastními dětmi. Kromě jiného je i způsob uspokojování potřeb součástí socializace, a to z hlediska tradice a kultury společnosti. (Slaměnik, Výrost, & Sollárová, 2008)

Průběh socializace je velice komplexní proces, který je ovlivňován ze všech směrů, se kterými se člověk setká. Probíhá v různých prostředích – ať už primárně v rodině, nebo sekundárně ve vzdělávacích institucích, zájmových skupinách nebo náhodných společenských situacích. V současné době velmi ovlivňují socializaci i prostředky masové komunikace – zejména internet a televize. (Helus, 2015)

Socializaci bychom mohli pojmout také jako druh učení. Ve chvíli, kdy začleňujeme dítě do školního kolektivu, vzniká mu potřeba identifikovat se s vrstevníky – přijímat způsoby chování a jednání, a tak se adaptovat na skupinu. Vliv na sociální rozvoj dítěte tedy nemají jen

vychovatelé, ale od určitého věku mají velký a později větší vliv právě vrstevníci, se kterými se dítě stýká. S tímto souvisí i vývoj morálky. (Pugnerová, 2019)

Abychom mohli v další části práce argumentovat ve prospěch některých aspektů svobodných demokratických škol, musíme se podívat na další oblasti sociálního učení, které s těmito aspekty souvisí.

V tomto kontextu můžeme zmínit Vygotského teorii zóny nejbližšího vývoje. Zóna nejbližšího vývoje je definována jako nepřímá funkce počtu podnětů, které děti potřebují k dosažení úspěšného samostatného výkonu v rámci problémové oblasti a následně k udržení a přenosu získaných znalostí na stále odlišnější typy problémů. (Ferrara, Brown, & Campione, 1986) Výkladový slovník z pedagogiky tento pojem definuje jako „vzdálenost mezi dvěma úrovněmi: úrovní současného vývoje (schopnost žáka řešit problém samostatně) a úrovní, která představuje schopnost žáka řešit problémy s pomocí někoho jiného (učitele, rodiče).“ (Kolář, 2012, str. 187) Tento jev souvisí s vrstevnickým učením, které bude zmíněno v následujících kapitolách.

Dítě včleněné do sociální skupiny v rámci školního prostředí se učí navazování vztahů, komunikaci, ale také se jeho jednání a rozhodování mění v závislosti na chování dané skupiny. Ukazuje se, že lidé, kteří jsou součástí skupinových procesů jednají jinak, než jak by jednali, kdyby byli o samotě. A to zejména, pokud je skupina stálá, sepnutá a její členové se vnímají jako její součást. Prezentace vlastního názoru se váže na pocit bezpečí, které dítě ve skupině pociťuje a jeho názory jsou ovlivňovány názory ostatních členů. Každá taková skupina si tvoří vlastní normy, přičemž očekává, že se podle nich budou jejich členové chovat. (Hayensová, 2009) V rámci socializace tedy dochází nejen k sociálnímu učení, ale také k formování osobnosti člověka.

Významnou roli v sociálním učení hraje výše zmíněná komunikace. Základním stavebním kamenem je komunikace v rodině, a to zejména komunikace mezi rodiči, která nejvíce ovlivňuje vztah obou partnerů, který má vliv na fyziologický, kognitivní, emoční i sociální vývoj jejich dítěte. (Boukalová, Cerha, Sedláček, & Šírová, 2023) V rámci školního prostředí se setkáváme s pedagogickou komunikací, kterou můžeme definovat jako „přenos informací, myšlenek, pocitu atd. od jednoho člověka k druhému, resp. skupině lidí, uskutečňovaných pomocí symbolů (znaků) umožňujících přetváření poznatků a dorozumění mezi lidmi.“ (Nelešovská, 2005, str. 26) Tento druh komunikace slouží nejen jako prostředek realizace

výchovy a vzdělávání, ale také zprostředkovává a vytváří vztahy mezi účastníky. Vztahy mezi žákem a učitelem a mezi jednotlivými žáky se neustále vyvíjejí a proměňují.

V této části teoretických poznatků narážíme na definice a výklad pedagogické komunikace, která je typická pro školní prostředí v běžném proudu vzdělávání. Nelešovská (2005) uvádí, že ve vztahu žák x učitel nalézáme asymetričnost, vyplývající z práv a povinností žáků dané školním řádem. Také se zde hovoří o asymetričnosti komunikace a vztahů mezi jednotlivými žáky, kteří se svou dominancí mohou stavět do role vůdce a tím získat nadřazenější pozici v kolektivu.

Pro tuto práci je podstatnější demokratický a nenásilný způsob komunikace, který se v mnoha ohledech liší od klasického autoritativního přístupu využívaného ve školním prostředí. V těchto případech se využívá takzvaná nenásilná komunikace, jejíž základy najdeme v publikacích Marshalla Rosenberga. Ten ji vysvětluje jako přirozené vcítění se do druhého člověka pomocí zbavení se násilí, které často do svých slov vkládáme.

Rosenberg zdůrazňuje schopnost vcítění se do druhého, pokud se takové komunikaci učíme, či je nám přirozená. Zaměřujeme se na objasnění toho, co vidíme a cítíme, namísto hodnocení a souzení. Tento přístup ke komunikaci podporuje vzájemný respekt a empatii. (Rosenberg, 2008)

Sebepojetí

Jedinečnost člověka je dána jeho osobní identitou, která se formuje v průběhu života v procesu sociálního učení, tedy interakcí mezi člověkem a okolím. Psychologie osobnosti pracuje s různými termíny, jako například Ego nebo Já. V psychologii se pojem Já popisuje v různých pojetí a dotýká se i oblasti filozofie. Jedná se o část osobnosti, se kterou se člověk ztotožňuje a prožívá ji, proto ji nelze označovat za osobnost. Vývoj vlastního Já je dlouhodobý proces, který probíhá již od narození, ač v tomto období není dítě schopné rozlišovat mezi svým tělem a okolím. V tomto kontextu nejprve vzniká vědomí fyzického já a až později, kdy je dítě schopno verbálně komunikovat, se současně se sociálním učením objevuje vědomí sociálního Já a vědomí vlastní jedinečnosti. (Orel, Obereignerů, & Mentel, 2016)

Pojem osobnost nelze jednoznačně definovat. L. A. Pervin definuje osobnost jako „ty charakteristiky člověka, které jsou podkladem konzistentních vzorců chování, přičemž těmito charakteristikami rozumí myšlenky, city a pozorovatelné (navenek vyjádřené) chování.“ (L. A. Pervin in (Blatný, 2010).

Sedláčková (Sedáčková, 2009) popisuje Já jako sebeobraz nebo sebepojetí, kam patří sebevědomí, sebeúcta a sebehodnocení a vyvíjí se díky procesům myšlení. Sebepojetí souvisí se sebereflexí, která vzniká díky získaným poznatkům o sobě, na základě interakce s okolním světem.

V oblasti vývoje sebepojetí se díváme jak na psychologické faktory, jako jsou temperament, emotivita, intelektuální úroveň a způsoby přemýšlení a vnímání okolního světa. Vývoj také ovlivňují sociální proměnné, což jsou zejména vztahy v nukleární rodině. Citová vazba mezi členy rodiny je zásadní a hraje zde roli přítomnost či nepřítomnost obou rodičů. Podstatná je i funkce pozitivního vzoru, díky čemuž dítě rozvíjí své pozdější náhledy na svět a morální vlastnosti. Následně je ovlivňováno i hospodářskou situací rodiny a příslušností k etnické nebo náboženské skupině.

Při nástupu dítěte do procesu vzdělávání (předškolního i školního) vstupují vlivy učitele jako autority i vliv vrstevníků a postavení jedince mezi nimi. (Jedlička, 2017)

Se sebepojetím souvisí i sebeúcta, kterou můžeme zařadit k základním potřebám člověka. Je zdrojem motivace i psychické pohody a má vliv na pozitivní sebehodnocení, což ovlivňuje podávání výkonů nejen ve školním prostředí. Pro jedince je důležité udržet si pozitivní sebehodnocení a pokud je tato důvěra ve své schopnosti narušena, může jedinec podléhat úzkosti, nejistotě a obavám ze selhání. Jedním z typických znaků narušeného sebepojetí je naučená bezmoc, kterou můžeme chápat jako rezignaci, podceňování úspěchu a vnímání dobrého výkonu jako náhodu. (Orel, Obereignerů, & Mentel, 2016)

Z těchto poznatků můžeme odvodit, že sebepojetí žáka je klíčové v jeho úspěchu ve vzdělávání, a že podstatný vliv na něj má i školní prostředí, ve kterém jedinec tráví v rámci povinné školní docházky mnoho času, a to právě v období, kdy se jeho sebeobraz utváří.

3 Principy svobodných demokratických škol

V následné části práce jsou popsány jednotlivé principy, na kterých stojí fungování svobodných demokratických škol. Tyto principy jsou přímo uvedené na oficiálních stránkách Asociace svobodných demokratických škol a každá škola, která je součástí této asociace se zavazuje k naplňování těchto hodnot.

Hodnoty, které budou následně rozebrány, se vzájemně prolínají, a proto je těžké je jasně vymezit. V některých tématech se setkáváme s prolínáním pojmů, jako je sebeřízené vzdělávání, vnitřní motivace a nenásilná komunikace.

Proto je důležité tyto hodnoty vnímat jako celek, který utváří obraz konceptu svobodných demokratických škol a nelze od sebe jednotlivé prvky zcela oddělit.

3.1 Sebeřízené vzdělávání a vnitřní motivace

Sebeřízení ve vzdělávání odkazuje na schopnost jedinců samostatně určovat, jaké cílené akce provádět a kdy. Tato schopnost se rozvíjí prostřednictvím času stráveného v méně strukturovaných aktivitách, které dětem poskytují příležitosti k praxi samostatného výkonného řízení. Studie ukázala, že děti, které tráví více času v méně strukturovaných aktivitách, mají lepší samostatné výkonné funkce. Naopak, strukturované aktivity předpovídaly horší samostatné výkonné funkce. Výzkum naznačuje, že výběr aktivit může mít důležitý vliv na rozvoj sebeřízených schopností, které jsou klíčové pro úspěch ve škole i v životě. (Semenov, Michaelson, & Provan, 2014)

Koncept autonomie dítěte se stále častěji objevuje v literatuře zaměřené na vzdělávání i rodičovství. Přestože i klasické vývojové teorie přikládají velký význam směřování k autonomii vychovávaného a negativním dopadům nadměrné kontroly rodičů nad dítětem, stále je toto téma ve společnosti kontroverzní. (Ryan, Deci, Grolnick, & La Guardia, 2006)

Autonomie je základní psychologická potřeba, která hraje klíčovou roli ve vývoji člověka a psychopatologii. Zahrnuje schopnost činit volby a řídit sebe sama, což vychází z vrozené touhy po seberegulaci a osobním agentstvím. Autonomii můžeme definovat jako „termín, který odkazuje na sebeřízení a označujeme tím jednání, které je iniciováno a regulováno vlastním Já.“ (Ryan, Deci, Grolnick, & La Guardia, 2006, str. 796) Výzkum zmíněných autorů zdůrazňuje význam autonomie pro psychickou pohodu, přičemž poukazuje na to, že prostředí podporující autonomii jedince přispívá pozitivně k duševnímu zdraví, motivaci a osobnímu růstu. Naopak potlačení autonomie může vést k psychickému distresu a je spojeno s různými psychopatologiemi. Porozumění a podpora autonomie jsou tedy nezbytné pro podporu

duševního zdraví a řešení psychologických poruch. Autonomie je často diskutována v souvislosti s motivací, osobním růstem a duševním zdravím, což jsou aspekty, které mohou být relevantní pro vzdělávací prostředí. (Ryan, Deci, Grolnick, & La Guardia, 2006)

Zkušenosti se sebeřízeným vzděláváním můžeme čerpat například ze studií zaměřených na budoucnost studentů britské školy Summerhill. Na základě výpovědí bývalých studentů školy Summerhill může být zřejmé, že tato instituce nabízí jak významné přínosy, tak potenciální nedostatky. Pozitiva zahrnují podporu sebedůvěry, zralosti a schopnosti nalézt smysluplný životní směr, což vychází z neomezeného prostředí, které umožňuje studentům rozvíjet se přirozeně podle vlastních zájmů a schopností. Na druhou stranu, někteří studenti cítí, že škola neposkytl dostatečnou akademickou přípravu a stěžovali si na nedostatek kvalitních učitelů a ochrany proti šikaně. Tato zjištění naznačují, že zatímco pro některé jedince může být Summerhill ideálním vzdělávacím prostředím, pro jiné může představovat výzvy, zejména pokud jde o akademickou přípravu a sociální interakci. (Bernstein, 1968)

Častým tématem při rozhovorech o sebeřízeném vzdělávání je otázka výuky čtení. Způsobů učení se čtení je mnoho a didaktické metody v primární výuce čtení se stále zdokonalují a inovují. Ze zkušeností ze škol víme, že čtení je z počátku pro mnoho dětí problematické a věnují mu velké množství času. (Gray, Children Teach Themselves to Read, 2010)

Gray ve svém článku uvádí, že “jedinečné potřeby každého dítěte, které ovlivňují učení se čtení nespočívají pouze v rozdílech biologického nastavení mozku, ale liší se také den od dne na základě specifických zkušeností, přání a pohnutek dítěte, které samo nedokáže ovládat.” (Gray, Children Teach Themselves to Read, 2010, cit. 25.2.2024)

Peter Gray se v jednom ze svých článků věnuje výuce matematiky v rámci sebeřízeného vzdělávání. Zastává názor, že i přesto, že matematika má svou vlastní hodnotu ve společnosti, chybně její ovládání často zaměňujeme s úrovní inteligence. Děti ve svých školních letech věnují tisíce hodin učení se matematice za účelem získání dobrých známek nebo jen čistě z povinnosti bez vlastního zájmu a praktického využití, což pro ně dělá matematiku těžkou a zstrašující. (Gray, Kids Learn Math Easily When They Control Their Own Learning, 2010)

Zkušenosti rodičů i učitelů, kteří děti nechali učit se dle vlastních potřeb ukazují, že dítě využívá matematiku při hře stejně, jako využívá slova, zvuky a barvy a hry obsahující prvky matematiky u těchto dětí převládají i ve vyšším věku. Rané hry dětí zahrnují objevování čísel, jejich posloupnosti a pravidel. Při této opakované hře se dítě učí porozumět vzorcům, které u nich

vytváří matematické a logické představy. (Gray, Kids Learn Math Easily When They Control Their Own Learning, 2010)

Z výpovědí rodičů vyplývá, že děti se často přirozeně začaly věnovat počítání ještě před šestým rokem života. Využívaly k tomu běžné předměty, které měly dostupné. “Jak pokračovaly v matematických hrách, začaly malé děti objevovat základní koncepty sčítání, odčítání, násobení a dělení. Jakmile mají tyto koncepty osvojené jejich praktické využití je již jednoduché.” (Gray, Kids Learn Math Easily When They Control Their Own Learning, 2010, cit. 25.2.2024) Rodiče si všimli, že jejich děti pochopily například princip násobení při jednoduché hře se stavebnicí. Při hrách s jídlem objevovaly koncept dělení, který byly později schopné použít i při řešení jiných problémů. Jeden z chlapců pochopil princip násobení a základy geometrie, když vytvářel čtverce z bonbónů.

Tyto příklady, které Gray v článku uvádí, jsou důkazem toho, že dítě přirozeně využívá matematických operací a vytváří si představy o číslech a práce s nimi i bez řízených didaktických aktivit. (Gray, Kids Learn Math Easily When They Control Their Own Learning, 2010)

Na základě těchto textů můžeme vyvodit, že sebeřízení vzdělávání může přispět k efektivitě výuky a hlubšímu porozumění a větší motivaci. Učení se tak může stát přirozenou součástí života a rozvíjet růst a zvědavost dětí.

3.2 Důvěra a přijetí

Zásadním prvkem ve školní komunikaci je vztah mezi žákem učitelem. Ve svobodných demokratických školách jsou vztahy postavené zejména na důvěře mezi žákem a učitelem a přijetím všech zúčastněných tokových, jací jsou. Gordon (2015) uvádí jako základní prvek úspěšného vyučování vztah mezi učitelem a žákem, přičemž jako nejpodstatnější skutečnost jsou komunikační dovednosti, zejména naslouchání žákovi. Jeho publikace Škola bez poražených se stala světově oblíbenou příručkou ke komunikaci a navazování kvalitních vztahů ve školním prostředí. (Gordon, 2015)

Problematice zdravého prostředí pro výchovu dítěte se zabýval i český psycholog Zdeněk Matějček. Podle něj je zásadní potřebou dítěte jistota ve vztazích k pečujícím osobám. A to ať k rodičům nebo pedagogům, kteří hrají v jeho životě důležitou roli. Dítě je po dlouhá léta svého života bezmocné, a proto je jednou ze základních psychických potřeb poskytnutí ochrany pečující osobou. Matějček zejména hovoří o otcovské a mateřské lásce, nicméně pokud je dítě

vychováváno i v rámci instituce, je potřeba bezpečí a ochrany směřována i do tohoto prostředí. (Matějček, 2008)

Jedním ze způsobů, jak vytvářet přijímající prostředí a důvěrný bezpečný vztah, je aktivní naslouchání. O aktivním naslouchání hovoří i Gordon (2015) ve své příručce efektivní komunikace. Přijímací jazyk je důležitý zejména proto, že přijetí druhého člověka je „důležitým faktorem pro založení vztahu, v němž druhý může růst, rozvíjet se, činit konstruktivní změny, učit se řešit problémy, učinit první kroky k psychologickému uzdravení, stát se produktivnějším a kreativnějším, naplnit svůj potenciál.“ (Gordon, 2015, str. 67) Jde o oblasti vývoje člověka, které jsou ve školním prostředí velice žádoucí, a kromě vytváření vztahu s vychovatelem vedou k rozvoji osobnosti člověka. Odmítající jazyk nevede vychovávaného k potencionálnímu růstu a svobodnému přemýšlení o tom, co na sobě změnit a jak dělat věci lépe. Běžná komunikace ve školním prostředí je prosycena kritikou, odsuzováním a moralizováním. (Gordon, 2015) Tomu se snaží školy postavené na respektující a přijímající komunikaci vyhnout.

Oblast důvěry a přijetí ve svobodných demokratických školách tedy stojí na způsobu komunikace, který je využíván směrem k žákům, učitelům i rodičům. Kromě důvěrného a bezpečného prostředí, které se dětem nabízí, má i funkci sociální, jelikož se dítě tímto způsobem učí určitému způsobu komunikace. V českém prostředí se kromě příručky Thomase Gordona využívá také koncept Jany Nováčkové „Respektovat a být respektován“, který nabízí jak příručku, tak kurzy pro rodiče i pedagogy.

3.3 Dobrovolnost a věkové míchání

Základním rozdílem mezi tradiční školou a svobodnou demokratickou školou je absence povinnosti účastnit se výukových aktivit, ale i společných komunitních aktivit. Pilíř dobrovolnosti úzce souvisí se sebeřízeným vzděláváním, popsáním v předchozí kapitole. Dobrovolnost se ale týká také komunitních kruhů a účasti na rozhodování o chodu školy.

Povinnost účasti na aktivitách se může zdát jako cesta k vytvoření vlastní zodpovědnosti dítěte. Nováčková ve své publikaci *Mýty ve vzdělávání* však poukazuje na to, že to, co se může jevit jako zodpovědnost, je ve skutečnosti jen projev poslušnosti. Autorka uvádí, že „abychom mohli (měli vůbec právo) žádat od někoho zodpovědnost, musí mít dotýčný možnost vybrat si, učinit nějaké rozhodnutí. Příkazy vychováváme k poslušnosti, nikoliv k zodpovědnosti.“ (Nováčková, *Mýty ve vzdělávání*, 2015, str. 23)

Dobrovolnost v aktivitách můžeme pozorovat i v několikrát zmíněné škole Summerhill. Na Summerhillu mají studenti možnost volby, zda se zúčastní vyučovacích hodin či nikoliv. Jejich

volba je však rámcována životem v komunitě, kde sami vytvářejí pravidla, spravují vlastní justiční systém a rozhodují o svých denních aktivitách. Tento přístup nejen podporuje autonomii a osobní rozvoj, ale také posiluje demokratické hodnoty a rovnost mezi studenty a učiteli. (Newman, 2006)

Věkově diverzifikovaná skupina je taktéž základním pilířem svobodných demokratických škol. Stejně jako v Summerhillu, ani školy u nás nemají žáky rozdělené do skupin podle ročníku vzdělávání.

Děti se přirozeně dělí do skupin různých věkových kategorií, což je způsob, který má hluboké kořeny v naší evoluční historii. Tento typ hry, označovaný jako věkově smíšená hra, nabízí příležitosti pro učení a rozvoj, které nejsou přítomné ve skupinách dětí stejného věku. Věková diverzita umožňuje mladším dětem učit se od starších, kteří jim mohou sloužit jako modely a poskytovat jim emocionální podporu. Starší děti si zase mohou procvičovat schopnosti vedení, učení a kreativity. Tento přístup podporuje rozvoj sociálních dovedností, empatie a kreativity u dětí všech věkových skupin a představuje cenný způsob, jak rozšířit jejich vzdělávací zkušenosti. (Gray, The Special Value of Children's Age-Mixed Play, 2011)

Segregace dětí podle věku omezuje jejich přirozený způsob učení se a rozvoje dovedností. Vygotského koncept zóny nejbližšího vývoje naznačuje, že děti se nejlépe učí v interakci se zkušenějšími, což přirozeně vede k rozvoji jejich inteligence a sociálních dovedností. Age-mixing podporuje tvořivost, méně konkurenční hru a větší rozmanitost v učení, což jsou klíčové faktory pro komplexní rozvoj dětí. (Gray, Why We Should Stop Segregating Children by Age: Part I, 2008)

3.4 Partnerství a samospráva

V tématu partnerství se opět úzce dotýkáme již zmíněného pojmu demokracie. Demokratický způsob vedení školy umožňuje žákům participovat na jejím chodu a vytváří tak partnerské vztahy jak mezi žáky, tak mezi žákem a učitelem.

Aplikace demokratických principů do chodu školy zahrnuje zapojení žáků do rozhodovacích procesů, což podporuje rozvoj zodpovědnosti a aktivního občanství. To může být realizováno prostřednictvím školních rad, ve kterých mají žáci možnost vyjadřovat své názory a podílet se na formování školních pravidel a politik. Důležitým aspektem je také zajištění prostoru pro diskusi o aktuálních tématech, což podporuje kritické myšlení a dialog. Demokracie aplikovaná ve škole nabízí nejefektivnější způsob, jak budovat školní kulturu a morální normy zúčastněných. (Wallin, 2003)

Na příkladu školy Summerhill můžeme opět ukázat, jak může demokratické školní prostředí vypadat. V Summerhillu se demokracie aplikuje prostřednictvím školního shromáždění, které funguje jako hlavní rozhodovací orgán. Každý člen školy, bez ohledu na věk, má na tomto shromáždění stejné právo hlasu. Shromáždění se pravidelně koná a řeší širokou škálu témat, od každodenních praktických záležitostí po pravidla chování a disciplinární opatření. Demokracie v Summerhillu se tedy projevuje jako základní princip, který umožňuje studentům a učitelům společně se podílet na správě školy a rozhodování o jejím fungování. (Husin, 2023)

3.5 Otevřenost a nenásilí

Principy otevřenosti a nenásilí se týkají již zmíněného tématu nenásilní komunikace. S přijímáním žáků takových, jací jsou souvisí i téma inkluze. Inkluzi ve školním prostředí je možné definovat jako „přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy. Jedná se o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech žáků.“ (Svoboda & Zilcher, 2019, str. 28) Pojetí inkluze je velice komplexní a v konečném důsledku jej můžeme chápat jako základní přístup, který aplikujeme jak ve vzdělávání, tak v celé společnosti.

Svobodné demokratické školy fungují na základě svobodné volby každého žáka, jakým způsobem se bude vzdělávat a čemu se bude věnovat. Tento přístup přímo podporuje inkluzi, jelikož dává prostor žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat se na základě těchto potřeb a začlenit se do kolektivu. Pokud se podíváme na školu jako celek, škola je přirozeně inkluzivní, protože každý žák, nehlédě na specifickou potřebu, má prostor vzdělávat se dle svých potřeb.

V pedagogice můžeme tuto metodu výuky zařadit k individualizaci výuky, kdy se zachovává individuální přístup k žákům a diferenciací se týká cílů a metod výuky. Tuto metodu lze využít i při zachování frontální výuky, (Zormanová, 2012) která se ve svobodných demokratických školách vyskytuje v případě lekcí vedených průvodcem. Tyto školy zachovávají individualizaci a soustředí se zejména na samostatnou práci žáků nebo skupinovou práci. Zmíněné metody práce přispívají k otevřenosti výuky a inkluzivnímu vzdělávání.

V neposlední řadě se svobodné demokratické školy vyznačují absencí násilí. Pojem nenásilí v prostředí tohoto typu škol opět souvisí s předchozími tématy sebeřízeného vzdělávání a nenásilné komunikace. Kromě těchto skutečností souvisí i s absencí trestů a donucovacích prostředků jako jsou odměny a tresty.

Odměny a tresty se ve školním prostředí využívají jako regulátory chování. Trest má za důsledek frustraci, nelibost nebo omezení potřeb vychovávaného. Čapek zmiňuje i

humanistické přístupy k výchově, které tresty odmítají a uvádí argument, který kritizuje závislost vychovávaného na vnějších podnětech (odměnách), které nejsou přirozenou součástí chování, ke kterému mají vést. (Čapek, 2008) Zde se můžeme opět odkázat na názory Jany Nováčkové, která v tradičním pojetí výuky kritizuje využívání známek, odměn a trestů, jako donucovacích prostředků. „Známkováním bereme učení jeho vlastní smysl, tj, vědomé, z vnitřní potřeby motivované osvojování informací a dovedností. Učení se tak degraduje na prostředek ke sběru dobrých známek či vyhnutí se známám špatným.“ (Nováčková, Mýty ve vzdělávání, 2015, str. 10)

Svobodné demokratické školy tedy směřují k otevřenosti a plné inkluzi. Zároveň odmítají přítomnost násilných donucovacích prostředků, jako jsou odměny a tresty.

4 Metodologie práce

Téma práce, kterým jsou z obecného hlediska Svobodné demokratické školy, pro mě bylo atraktivní již v počátcích mého studia. Při výběru konkrétního tématu a způsobu zpracování práce jsem se soustředila nejen na využitelnost tématu pro účely práce, ale zejména na jeho přínos v rámci poznání odlišného způsobu vzdělávání, než je v naší společnosti běžný.

Z těchto důvodů jsem se rozhodla pro kvalitativní způsob zpracování, a to konkrétně pro případovou studii, která umožňuje hlubší nahlédnutí do problematiky sebeřízeného vzdělávání. Výhodou tohoto využití informací může být důkladnější pochopení tohoto vzdělávacího systému a nahlédnutí do konkrétní instituce, která tento systém praktikuje. Je třeba však brát ohled na subjektivní zaměření práce, která uvádí pouze úzký okruh informací, které se vážou na konkrétní instituci a nedají se tedy využít jako obecný rámec problematiky.

Osobní motivace pro výběr tohoto tématu vychází z mého zájmu o alternativní metody vzdělávání a přesvědčení, že tradiční vzdělávací systém nemusí vyhovovat všem dětem a nemusí být vždy optimální pro rozvoj osobnosti a získávání kompetencí potřebných v běžném životě.

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém, kterým se budu v této práci zabývat, se zaměřuje na koncept svobodných demokratických škol, který je ve světě známý již více než sto let, ale v České republice stále představuje relativně nový fenomén. V současnosti existuje v ČR patnáct škol tohoto typu zapsaných v rejstříku MŠMT. Tento koncept vzdělávání, inspirovaný především školami jako je Summerhill ve Velké Británii a Sudbury Valley School v USA, přináší do českého vzdělávacího systému zcela odlišný přístup.

Pro účely mého výzkumu jsem se zaměřila na pražskou základní školu s názvem Osvobozená škola, která v této práci poslouží jako vzor fungování svobodných demokratických škol. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla jít cestou případové studie instituce. Tento přístup mi umožní zkoumat, jak se principy svobodných demokratických škol uplatňují v každodenním životě takové školy a jak se tento pedagogický přístup dá aplikovat v prostředí českého školství. (Hendl, 2005)

V plánování mého výzkumu byl klíčový výběr vhodných metod sběru dat. Rozhodla jsem se pro využití analýzy polostrukturovaných rozhovorů pro hlubší porozumění individuálním perspektivám účastníků vzdělávacího procesu. Dále jsem ve vybrané škole prováděla

zúčastněné pozorování, abych získala přímý vhled do každodenního fungování školy a interakcí mezi jejími členy.

4.2 Cíle studie

Cílem prováděné studie je podrobně popsat a analyzovat způsob vzdělávání v konkrétní škole. Tato studie si klade za cíl prozkoumat, jak jsou principy svobodného a demokratického vzdělávání využívány v praxi a jak ovlivňují každodenní život školy a vzdělávací procesy.

V souladu s rozlišením cílů dle Maxwella (in Švaříček, Šed'ová, 2007) na intelektuální, praktické a personální cíle, které se vzájemně doplňují a podporují, jsem pro tuto studii vymezila následující specifické cíle:

Intelektuální cíl spočívá v hlubokém pochopení fungování vybrané školy. Chtěla bych analyzovat, jak jsou demokratické principy integrovány do vzdělávacího procesu a jak škola řeší potenciální výzvy, které s sebou tento typ vzdělávání přináší.

Praktický cíl mé práce je ukázat na příkladu konkrétní školy, jakým způsobem se aplikují hlavní hodnoty tohoto typu škol a jak probíhá vzdělávání žáků ve svobodné demokratické škole.

Personální cíl se týká mého osobního rozvoje. Výzkum mi poskytuje příležitost hlouběji pochopit různé aspekty alternativní pedagogiky. Očekávám, že poznatky získané během tohoto výzkumu mi umožní lépe formulovat a rozvíjet mou vlastní vzdělávací koncepci, kterou bych chtěla aplikovat ve své budoucí pedagogické praxi.

Výzkumné otázky jsou základním stavebním kamenem každého výzkumu, protože definují směr, ve kterém se bude výzkum ubírat. Slouží nejen k zacílení na konkrétní téma, ale také jako navigace během celého výzkumného procesu. (Švaříček & Šed'ová, 2007) V případě této studie jsou výzkumné otázky zaměřeny na prozkoumání způsobu vzdělávání na vybrané škole, s důrazem na to, jak jsou teoretické principy svobodných demokratických škol aplikovány v praxi.

Primární výzkumné otázka:

Jak jsou principy svobodného demokratického vzdělávání uplatňovány a integrovány v každodenní výuce a životě školy?

Specifické výzkumné otázky:

1. Jak principy svobodných demokratických škol ovlivňují každodenní život školy?
2. Jak principy svobodných demokratických škol ovlivňují vzdělávací proces?

3. Jak principy svobodných demokratických školy ovlivňují vztahy mezi studenty navzájem a studenty a pedagogy?
4. Jak škola řeší případné výzvy a překážky, které se objevují při realizaci svobodného demokratického vzdělávání?

Tyto specifické otázky jsou zodpovězeny prostřednictvím pozorování a rozhovorů, které mi umožní získat hlubší vhled do fungování školy a pochopení, jak teoretické principy svobodného a demokratického vzdělávání ožívají v každodenním školním prostředí.

4.3 Design kvalitativního výzkumu

Vzhledem k povaze mého výzkumného problému jsem dospěla k závěru, že nejvhodnějším výzkumným designem je případová studie. Tento design mi umožní komplexně zkoumat vybranou školu, včetně dynamiky faktorů, které ovlivňují její každodenní fungování. Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007), případová studie poskytuje možnost pracovat se skutečnými daty. Hendl (2005) charakterizuje případovou studii jako metodu umožňující zachytit komplexnost případu s využitím dat od několika málo jedinců, což mi umožní získat ucelený obraz o fungování školy.

V průběhu výzkumu plánuji využít kombinaci zúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů s klíčovými aktéry (pedagogové, žáci, vedení školy). Tento multidisciplinární přístup mi umožní získat co nejbohatší dataset, který bude sloužit jako základ pro zkoumání a pochopení fungování pozorované školy v její plné komplexnosti a umožní mi přinést cenné poznatky o tom, jak tento vzdělávací model funguje.

4.4 Metody sběru dat

Ve svém výzkumu jsem přistoupila k vytvoření komplexní výzkumné strategie, která měla za cíl poskytnout hluboké porozumění fungování školy Osvozená škola, a to prostřednictvím zúčastněného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů. Výběr těchto metod byl motivován potřebou zachytit způsob, jakým se principy svobodného demokratického vzdělávání promítají do každodenního fungování školy.

Rozhovory jsem navrhla jako klíčovou metodu sběru dat. Rozhodla jsem se pro polostrukturované rozhovory s pedagogy, vedením školy a rodiči. Základním zdrojem informací je rozhovor s ředitelkou školy, která rovněž působí jako pedagog. Tento rozhovor je velice obsáhlý a poskytuje většinu informací. Následuje rozhovor s učitelkou prvního stupně ZŠ, který poskytuje ucelený pohled zejména na proces výuky. Další rozhovory s pedagogy jsou nestrukturované a doplňují pozorování, která jsou na škole prováděna. Rozhovor s rodičem

volím z důvodu získání dalšího pohledu na spolupráci školy a rodiče. Výběr dotazovaných provádím na základě jejich důležitosti a rozsahu zapojení ve škole. Tato metoda umožňuje flexibilitu v otázkách a zároveň zajistí, že rozhovor bude pokrývat všechna důležitá témata. Otázky pro rozhovory byly navrženy tak, aby odrážely klíčové oblasti zájmu identifikované v teoretickém rámci a pozorováních.

Pozorování jsem navrhla tak, aby doplňovalo a prohlubovalo informace získané rozhovory, jelikož poskytuje přímý vhled do školního prostředí a umožňuje zaznamenat chování, interakce a atmosféru, které by mohly být při rozhovorech nedostatečně popsány. Rozhodla jsem se pro pozorování s předem připravenými pozorovacími tématy, které se ale nemusejí objevovat ve všech částech pozorování, na kterých jsem definovala specifické kategorie a indikátory, jež mě zajímaly. Tyto kategorie vycházely z teoretického rámce svobodného demokratického vzdělávání a zahrnovaly aspekty jako jsou rozhodovací procesy, metody učení, interakce mezi studenty a učiteli, a zapojení studentů do chodu školy. Tento přístup mi umožnil soustředit se na konkrétní prvky pedagogického procesu a zároveň zachovat otevřenost k zaznamenávání nečekaných situací. Vzhledem k nestrukturované povaze vyučovacího procesu v této škole nebylo možné pozorování zaznamenávat strukturovaně.

Tato výzkumná strategie mi umožnila nejen systematicky sbírat data o fungování svobodné demokratické školy, ale také poskytla základ pro hlubší analýzu a porozumění způsobu, jakým jsou principy svobodného vzdělávání aplikovány v praxi. Díky kombinaci pozorování a rozhovorů jsem mohla získat ucelený pohled na zkoumaný fenomén.

V rámci mé diplomové práce jsem se rozhodla pro metodu, která umožňuje hluboké proniknutí do studovaného případu, a to prostřednictvím případové studie. Tento přístup mi umožnil shromáždit a analyzovat detailní data o Osvobozené škole, čímž jsem získala komplexní pohled na implementaci základních principů jejího pedagogického směru. Cílem bylo nejen popsat specifika zkoumané školy, ale také přispět k porozumění podobných případů v rámci širšího vzdělávacího kontextu.

Metody shromažďování dat

1. Polostrukturované rozhovory: Jako klíčovou metodu jsem zvolila polostrukturované rozhovory s pedagogy, vedením školy a rodiči. Tyto rozhovory mi umožnily prozkoumat jejich postřehy, názory a zkušenosti týkající se chodu školy. Otázky byly připravené s ohledem na specifika pozorovaného případu, ale zároveň umožňovaly respondentům vyjádřit vlastní pohledy a zkušenosti.

2. Pozorování: Dále jsem využila pozorování, které mi umožnilo získat bezprostřední vhled do každodenního fungování školy, její atmosféry, interakcí mezi aktéry a aplikace pedagogických principů v praxi. Pozorování bylo realizováno jak ve polostrukturované, tak nestrukturované formě, což mi poskytlo širokou škálu dat o reálném chování a situacích.

3. Analýza dokumentů: Součástí diplomové práce je i analýza dokumentů školy, jako je školní vzdělávací program, který je klíčovým dokumentem pro vzdělávání žáků, školního řádu a vnitřního řádu školy. Dále jsem čerpala informace ze školní ústavy. Tyto dokumenty doplňují poznatky získané při pozorování a informace získané z rozhovorů s pedagogy a studenty školy.

4.5 Analýza a zpracování dat

Pro analýzu shromážděných dat jsem se rozhodla využít kvalitativní obsahovou analýzu, kterou Hendl (2007) označuje jako analýzu orientovanou na případ. Tento způsob analýzy se zaměřuje na případ jako celistvou entitu a orientuje se na proces, asociace, příčiny a následky. Zmíněný přístup je obzvláště vhodný pro zpracování polostrukturovaných rozhovorů a textových dat, neboť umožňuje identifikaci klíčových témat a kategorií. Témata byla stanovena buď předem, na základě výzkumných otázek, nebo byla odvozena přímo z dat. Analýzou a interpretací obsahu jsem se snažila odhalit, jak se teoretické principy svobodné demokratické pedagogiky projevují v praxi školy.

Při zpracování rozhovorů s pedagogickými pracovníky a vedením školy jsem pro efektivitu zpracování informací využila shrnující protokol, který nezachovává celý proslov, ale shrnuje hlavní myšlenky, které dotazovaný poskytuje. (Hendl, 2005) Tento způsob je vhodný zejména proto, že mluvený projev respondenta obsahuje výplňová slova, nespisovný jazyk, ale i dodatky, které přímo nesouvisí s otázkou nebo nejsou při zpracovávání informací důležité.

V rámci zpracování pozorování jsem se řídila předem definovanými kategoriemi, které jsem se snažila co nejvíce obsáhnout v samotném textu pozorování, pokud to bylo možné. Samotné záznamy pozorování jsou rozdělné do tabulky, kde je uveden druh činnosti, který jsem pozorovala. V polostrukturovaném textu jsem poté uváděla pozorované jevy. Tabulka byla vytvořena dle potřeb pozorování.

Vzhledem k povaze práce jsem se zabývala také analýzou dokumentů školy, jako je školní vzdělávací program, školní řád a ústava školy. Pro analýzu školního vzdělávacího programu

jsem využila rámcovou analýzu, která mi umožnila organizovat a interpretovat důležitá data. (Hendl, 2005)

4.6 Etické otázky výzkumu

V rámci tohoto výzkumu jsem si kladla za cíl zajistit nejvyšší etické standardy ve všech fázích studie. To zahrnovalo získání informovaného souhlasu od všech účastníků, což znamená, že byli plně informováni o cílech výzkumu, metodách sběru dat, možných rizicích a výhodách účasti na studii, a o tom, jak budou jejich údaje chráněny a použity. Důraz byl kladen na ochranu osobních údajů účastníků a na zajištění anonymity a důvěrnosti informací získaných během výzkumu. V případě práce s nezletilými byl informovaný souhlas získán od jejich zákonných zástupců. Jako výzkumník jsem se rovněž zavázala k objektivnímu a nezájatému přístupu při sběru a analýze dat, aby byly výsledky studie co nejvíce věrohodné a validní.

5 Případová studie Osvobozené školy

Případová studie svobodné demokratické školy Osvobozená škola je zaměřena na popis aplikace principů svobodných demokratických škol. Tyto principy jsou zahrnuty v každodenním fungování školy jako komunity.

Studie je rozdělena na několik částí. První část je zaměřena na koncepci školy. Zabývá se vznikem školy, její charakteristikou a kulturou, funkcí samosprávy, popisem prostředí i analýzou důležitých prvků školního vzdělávacího programu. Také rozebírá vztah mezi školou a rodinou. Další část studie se zaměřuje na roli průvodce a jeho úkoly. Poslední část práce je věnována vyučovacímu procesu, kde je popsán denní rozvrh, průběh lekcí, používané metody a formy výuky, využití pomůcek ve výuce, podstata sebeřízených činností, způsob mapování učebního pokroku i podstata věkového míchání.

5.1 Koncepce školy

Koncepce školy je úzce navázána na principy svobodných demokratických škol, ze kterých vychází. Klíčovými prvky koncepce je samospráva školy, pojetí školního vzdělávacího programu, tvorba prostředí školy a spolupráce školy s rodinou.

Vznik školy

Základní škola Osvobozená škola vznikla v Praze již v roce 2020, a to jako komunitní skupina se záměrem vzdělávání. Oficiálně byla škola otevřena v září roku 2021, jako soukromá škola se zařazením do sítě škol. Jedním ze zakladatelů školy byla také Magda Košnarová, která je současnou ředitelkou školy.

Proces zakládání školy trval několik let. Rozhodnutí k tomuto kroku udělala ředitelka školy již v roce 2017, a to na základě svých zkušeností s prací v oblasti Orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Již tehdy začala vnímat, že ne každé dítě je ve škole šťastné a že takové děti potřebují zejména bezpečný prostor. Takto se začala formovat myšlenka o vlastním prostoru, kde by se děti mohly vzdělávat s pocitem bezpečí a důvěry. Během několika let, kdy škola vznikala, měla ředitelka školy i její spolupracovníci prostor načerpat zkušenosti i informace z jiných škol.

Škola tak fakticky vznikla již v roce 2020, ale vzhledem k tomu, že tým zakladatelů nemohl najít vhodné prostory, které by mohly být schválené pro účel provozu školy, zápis do rejstříku škol se protáhl. Zakladatelka považuje za největší překážku právě byrokracii, která celý proces protahuje. Dle zakladatelky jsou často byrokratické nároky protichůdné a technické nároky jsou nejen náročné na realizaci, ale jsou i velkým finančním nákladem.

Se zakládáním organizace jako je škola, samozřejmě souvisí i finanční náklady, které pokryla částka věnovaná investorem, což významně ulehčilo otevření Osvobozené školy.

Charakteristika školy

Jak už bylo zmíněno, škola byla otevřena v roce 2021 a v současné době využívá pronajaté prostory na Praze 3. Osvobozená škola je škola úplná s 1. až 9. ročníkem. Vyučování zde probíhá v heterogenních třídách nebo v rámci projektů v heterogenních skupinách.

Základem učitelského sboru jsou kvalifikovaní učitelé – působí zde učitel pro 1. stupeň ZŠ, učitel pro 2. stupeň ZŠ a několik asistentů pedagoga. V rámci kultury školy ale každý z pedagogických pracovníků vystupuje jako průvodce a každý průvodce má svou roli. Do procesu vyučování se mohou zapojit také rodiče, kteří mají možnost poskytovat pravidelné lekce. Tuto možnost využívá jeden z rodičů, který poskytuje jedno dopoledne v týdnu lekce v oblasti informačních technologií. Zároveň je možné v rámci expedic navštěvovat pracoviště rodičů, kteří mohou žákům předat své zkušenosti. Tato možnost je vítána zejména kvůli různorodé kvalifikaci rodičů, kteří mohou přinést nové podněty do výuky.

Škola spolupracuje se školním psychologem, který je dle potřeb k dispozici pro žáky, ale i rodiče. Dále škola spolupracuje se speciálním pedagogem, který dochází do školy a zabývá se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V současné době navštěvuje školu v rámci denní docházky třicet sedm žáků. Škola dále nabízí možnost individuálního vzdělávání, které je uskutečňováno dle § 41 zákona č. 561/2004 Sb. Tuto možnost využívá devět žáků, kteří docházejí do školy každé pololetí na přezkoušení.

Kultura školy

Škola vychází ze základních principů, které jsou společné pro všechny školy, které jsou členy Asociace svobodných demokratických škol. Tyto principy byly popsány a rozebrány v teoretické části práce. Je rozdíl, mezi principy a hodnotami, které škola zastává. Principy školy jsou zaměřeny na fungování školy.

Hodnoty komunity potom zpracovávali jednak pedagogičtí pracovníci a zakladatelé, tak žáci. *„Když jsme tvořili hodnoty školy, požádali jsme manžela jedné naší paní učitelky, který je výborný psycholog, aby nás stavěním hodnot na začátku provedl. Z toho se vyextrahovali nejprve osobní hodnoty a potom z toho vyšlo to, co je pro nás ve škole důležité.“*

Pro školu i její zakladatelku a ředitelku je naprosto zásadní respekt. *„Myslím si, že je důležité zmínit, že respekt je něco jiného než tolerance, protože když něco toleruji, tak to mohu prostě jen vydržet se zatnutými zuby, ale respekt je o ochotě dát plný respekt každému. To znamená, že každé osobní nastavení a osobní situace je jiná a já jí nemohu plně porozumět. Zároveň člověka respektuji jako lidskou bytost, i když jeho chování může být destruktivní. Je to o tom, že hodně našich dětí mají specifika chování a specifika v potřebách, které nejsou vždy akceptovatelné, ale mohu respektovat jeho zvláštnosti a rozumím tomu, že ten člověk to takhle má a tím pádem mu mohu poskytovat bezpečné prostředí.“*

Průvodce také zmiňuje hodnoty, jako je svoboda, láska a zodpovědnost. Na definování hodnot pracoval tým pedagogických pracovníků několik měsíců a pokud byl přijat nový průvodce, znovu hodnoty přehodnotili a zahrnovali tak do procesu i nově příchozí. Žáci se věnovali tvorbě hodnot v rámci projektů a jejich pohled přinesl například hodnotu přátelství.

Prostředí

Při tvorbě materiálního a fyzického prostředí školy byli zapojeni hlavně zakladatelé. *„Na začátku jsme tvořili plány my, protože jsme ještě neměli kolektiv dětí ani rodičů. Dokonce jsme ani nevěděli, kdo bude součástí týmu průvodců, ale měli jsme základní skupinu. Přemýšleli jsme o klidných a rušných zónách, společenských prostorech, dílnách, ale to vše vycházelo z dostupné budovy. Kdybychom byli v jiné budově, možná by design vypadal jinak.“*

Budova školy se nachází za příchozím domem na ulici Boleslavská v Praze na Vinohradech. V blízkosti školy se nachází stanice metra a tramvajová zastávka. Budova dříve sloužila jako kancelářské prostory a má pouze přízemí. Před budovou školy se nachází malý dvůr. Pro sportovní aktivity škola využívá nedaleké veřejné dětské hřiště, které je možné využít pro individuální hru i týmové sportovní hry.

Vchodem do budovy je malá předsíň, která slouží na přezouvání a ukládání bot do botníku. Jsou tu k dispozici také přezuvky pro návštěvy. Z této předsíně se dostáváme do chodby, odkud se vchází do několika místností. Na chodbě se nachází skříň s boxy, do kterých si žáci mohou ukládat své věci. Také tu jsou věšáky pro bundy. Na stěně u dveří do chodby je denní rozvrh, kam denní průvodce zaznamenává rozvrh lekcí pro daný den, podle dostupných místností. Také je zde nástěnky s nápady a návrhy, kam by se dalo vyrazit na expedici.

Z chodby je možné dostat se do kanceláře, do klubovny, kde jsou dva gauče a slouží pro porady a další scházení se výborů, nebo i pro trávení času obecně. Další místnosti je šatna, kam si žáci

i návštěvy ukládají batohy a je tu i gauč, takže slouží i jako místo pro trávení času. Z chodby jsou také dostupné toalety.

Po pravé straně od vchodu se nachází jídelna, kde jsou stoly určené pro stravování. Je zde i výdejna obědů. Z jídelny jsou dostupné učebny. Učebny jsou oddělené prosklenými stěnami a posuvnými prosklenými dveřmi. Prostor je proto velice otevřený a umožňuje nahlédnout pro činnosti žáků a průvodců bez vstupu do místnosti. Každá učebna má svůj název.

Žlutá učebna je určena pro výuku jazyků. Jsou zde menší stoly pro mladší děti. V poličkách jsou umístěné učebnice a pracovní sešity Českého jazyka, písanky a další materiály pro výuku. Každý žák má v poličce také svůj pořadač, kam si žáci zakládají své materiály. Učebna má velkou popisovací tabuli a obrazovku, ke které se připojuje počítač a dá se tak využít pro výuku dalších předmětů. Také se zde nachází psací potřeby a pomůcky pro výuku českého jazyka.

Zelená učebna je určena primárně pro výuku přírodních věd a IT. Jsou zde opět stoly, ale jsou větší, protože jsou zde lekce převážně pro děti druhého stupně. Jsou tu počítače, notebooky a 3D tiskárna. Je tu i velká popisovací tabule, nástěnná mapa, poličky s učebnicemi přírodních věd pro 2. stupeň ZŠ a učebnicemi matematiky napříč ročníky.

Ze zelené učebny se vchází do knihovny, kde je křeslo a knihovny s knihami, které jsou rozdělené podle žánru. Tato místnost je určena pro klidové aktivity a je součástí tiché zóny, stejně jako jídelna, žlutá a zelená učebna. Žáci se v tomto prostoru chovají tiše a pohybují se klidně a to z toho důvodu, že se tu odehrává velké množství vzdělávacích aktivit.

Po levé straně od vchodu vcházíme do velké místnosti, která je rozdělena na několik pracovních koutů. Je tu výtvarná dílna, kde jsou stoly a v poličkách různé výtvarné potřeby. Je tu vybavená kuchyň, kterou může každý dle potřeb využívat a stůl určený pro konzumaci potravin. Dalším koutem je herna, kde je koberec a poličky s různými deskovými hrami. Jsou zde i klávesy. Poslední prostor v místnosti je oddělen od výtvarných skříní a jedná se o pracovní dílnu. Je tu různé nářadí, ale i šicí troje a materiály, se kterými mohou žáci pracovat. Zadní část místnosti je oddělena velkými posouvacími prosklenými dveřmi, kde se nachází místnost určená pro pohybové hry. Jsou tu různé matrace a boxovací pytel. Místnost slouží také jako prostor pro realizaci komunitních setkání jako je Velký kruh.

V současné době se škola chystá na přesun do nové budovy a tam už se do procesu vytváření prostoru přidávají žáci. Jedním z kroků bylo i zapojení žáků při výběru budovy. Žáci se tak účastnili prohlídky nové možné budovy školy, kde měli možnost si prostor prohlédnout a

představit si, jak by mohla škola vypadat. „Děti začaly spoluvytvářet plány pro nový prostor. Například jsme jim řekli, že pro začátek budeme používat jen jedno patro z finančních důvodů, ale později se můžeme rozšířit. Děti se začaly ptát, kde by mohly být klubovny, učebny, společenské místnosti nebo herna. Některé děti to moc nezajímalo, ale jiné se do plánování aktivně zapojily.“

Své obavy a nápady mohou sdílet na společných setkáních na začátku dne, kdy využívají tabuli s nákresem budovy, kam zapisují, co by ve škole chtěli a čeho se obávají. „Tento přístup jim dává pocit, že jsou součástí procesu, což může zvýšit jejich zapojení a nadšení pro nový prostor.“

Samospráva školy

Osvobozená škola je demokratická instituce, kde partnersky participují žáci i učitelé. „*Od začátku stavíme školu jako tyrkysovou organizaci, což znamená plochou strukturu řízení. To znamená, že jsme všichni zodpovědní za chod a řízení. Klasické řízení je formou pyramidy. My to máme tak, že vše, co škola musí udělat je velký koláč a každý si z toho koláče ukrojí tolik, kolik zvládne, co umí, ale není nad ním člověk, který by ho řídil. Každý má tedy vlastní zodpovědnost za svou část práce.*“

Dle získaných informací lze rozdělit správu školy na část, kterou se zabývají jen pedagogičtí pracovníci a ředitel školy a na část, na které participují všichni členové komunity, takže i žáci. „*Jsou oblasti, které děti nebaví a nezajímají je, takže v tuto chvíli to máme rozdělené tak, aby se děti mohly zapojit, ale neodradilo je to. Proto máme mikro týmy na záležitostech, kterých se děti neúčastní, což je třeba administrativní tým.*“

Záležitosti, kterými se zabývají jen pedagogové, jsou v oblasti formálního řízení školy a financí. Rozdělení této práce je založené na vlastní odpovědnosti každého. Existují role, které se nevážou na konkrétní osobu, ale rozdělují se. Škola se snaží mít tyto role co nejvíce popisné, aby bylo každému jasné, kdo co dělá. To je například role denního průvodce nebo role klíčového průvodce pro konkrétní žáky.

Školní samosprávu potom konkrétně upravuje dokument, který se nazývá Školní ústava a který určuje rozsah a fungování demokratických principů ve škole. Tyto principy nejsou možné upravovat zasedáním Velkého kruhu. Členy společenství jsou žáci a průvodci (učitelé). Na zasedání mohou být přítomni také hosté, což mohou být lektori, kteří vedou výuku, žáci, kteří jsou vzděláváni individuálně a navštěvují nepravidelně školu a všichni jedinci, kteří do školy

přicházejí na návštěvu. Hosté ale na rozdíl od členů nemohou hlasovat ani podávat návrhy na témata. Velký kruh může umožnit, aby byl vyslechnut názor hosta.

Školní samospráva je uskupení členy školního společenství. Jeho vrcholným orgánem je zasedání Velký kruh. Toto zasedání je přístupné všem členům komunity a o povinnosti či dobrovolnosti účasti na Velkém kruhu rozhoduje právě její zasedání. Velký kruh byl po nějakou dobu povinný pro všechny členy, v návaznosti na potřeby členů bylo však odhlasováno, že účast je dobrovolná. Toto pravidlo se může měnit na základě potřeb komunity. Rozhodnutí Velkého kruhu jsou pro všechny závazná.

Dále jsou zřízeny tematické kruhy dle oblastí, kterým je třeba se v rámci společenství věnovat. Těmto kruhům se říká výbory. Může to být například výbor pro expedice, výbor pro oslavy nebo výbor pro IT. Do těchto skupin se může přihlásit kdokoli na začátku pololetí. Pravidlem je, že pokud se jedinec do výboru přihlásí, musí zůstat minimálně celé pololetí, jelikož se na něj tímto vážou některé povinnosti. Toto rozhodnutí je z důvodu stability výborů a bylo rozhodnuto Velkým kruhem. Je ale možnost z výboru odejít, pokud členové výboru souhlasí a jedinec si za sebe najde náhradu.

Specifickým výborem je Rada bezpečnosti, která řeší konflikty a problémy. Radu bezpečnosti je možné svolat v případě potřeby každým členem společenství.

Hlasování v rámci Velkého kruhu a výborů se provádí sociokratickým hlasováním. Výsledkem tohoto hlasování je konsens. Hlasování funguje na principu, že není možné schválit jakékoliv usnesení, pokud je některý člen zásadně proti. Pokud je člen zásadně proti, je povinen nabídnout jiné řešení. Pokud by došlo k situaci, že člen blokuje rozhodnutí již po třech zasedáních, může Velký kruh dočasně pozastavit hlasovací právo člena, který usnesení blokuje. Jedná se ale o výjimečný zásah do práv člena společenství.

Sociokratický způsob rozhodování spočívá na principu, že se v každém návrhu zohledňují všechny námítky a obavy. Cílem tohoto rozhodování je nalézt společné řešení, které je pro všechny členy přípustné. Dochází tedy k nalezení konsensu, což je stav, kdy nemá nikdo k návrhu žádné zásadní námítky. Člen nemusí s usnesením souhlasit, ale může ho považovat za přijatelný.

Školní společenství rozhoduje o všem, co se bezprostředně týká provozu školy. Rozhodování se tedy týká potřeb žáků. Žáci také spolurozhodují o přijetí nových studentů nebo průvodců. Mají hlas při rozhodování o přítomnosti návštěvy ve škole. „*Žáci nemohou rozhodovat o*

věcech, které by byly v rozporu se zákony České republiky a není možné hlasovat o záležitostech, které by byly v rozporu s konceptem školy. Jinak je v podstatě možné hlasovat o všem.“

Nemohou tedy rozhodovat o výstupech vzdělávání, které stanovuje stát, ale mohou rozhodovat o obsahu a podobě vzdělávacích aktivit a realizaci projektů. V případě, že se jedná o pracovní právní a ekonomické záležitosti, školní společenství (žáci) mají jen poradní hlas.

Přijatá usnesení a školní pravidla jsou zaznamenána v knize pravidel, která je umístěná v klubovně. Jsou také dostupná na sdíleném Google disku. Při zasedání Velkého kruhu je vždy přítomen zapisovatel, který zapisuje záznam ze schůze a přijatá usnesení.

Pravidelnými setkáními školy je v rámci každého dne ranní kruh, na kterém se setkávají všichni přítomní členové komunity v 9 hodin. Ranní kruh slouží primárně pro představení denního průvodce, stanovení denního rozvrhu a nabídky lekcí, které nabízí průvodce nebo žák. Na základě rozhodnutí školního shromáždění je ranní kruh povinný a trvá zhruba 15 minut. Na tomto setkání je v případě potřeby představena návštěva.

Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program Osvozené školy nese název Dílna lidskosti, kteří zakladatelé této školy zvolili podle jednoho z výroků Jana Amose Komenského. Školní vzdělávací program je zpracován podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a je platný od 1.9.2021. Poradci pro tvorbu školního vzdělávacího programu byli Ing. Vladimír Dobeš a jeho spolupracovníci a oponentem byl prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Charakteristika školního vzdělávacího programu

Školní vzdělávací program se opírá o několik charakteristik současného vzdělávacího vývoje. Zejména se jedná o humanistickou teorii vzdělávání, jehož východiskem jsou univerzální lidské potřeby, vnitřní motivace, vnitřní vzdělávací potřeby, hlubší porozumění sobě samotnému a sebeřízení. Program je založený i na současném vývoji ve světě práce, který vyžaduje vlastní iniciativu, flexibilitu, autonomii a přijetí vlastní osobnosti, integraci práce a učení, otevřenou komunikaci a důležitost sociálních dovedností a kvalitních vztahů. Kromě zmíněného jsou podstatné i potřeby dítěte, které se odvíjejí od rychlých změn v propojeném a komplexním světě, z čehož vychází hodnoty, poslání, vize vzdělávací cíle a strategie školy.

Program v této oblasti stanovuje i své základní hodnoty, jako je důvěra, svoboda a odpovědnost, podpora autonomie učení, respekt k autonomii a humanita. Hodnoty vycházejí z pozitivního přesvědčení a důvěry ve svět.

Charakteristika školy, která je v programu uvedená vychází z teoretických poznatků z oblasti psychologie a pedagogiky, které jsou také obsáhlé v teoretické části této práce.

Jsou zde uvedeny hlavní i další určující cíle školy. Hlavním cílem je poznání a přijetí sebe sama, které se opírá o humanistickou teorii vzdělávání. Dále jsou uvedené cíle, jako je rozvoj emoční a sociální inteligence, vztah k prostředí, rozvoj talentů, strategie učení a sebeřízení a rozvoj kritického a tvořivého myšlení. Z těchto cílů můžeme odvodit, že koncepce školy je úzce zaměřená nejen na individualitu jedince, ale také na schopnost aktivního zapojení do komunity. Tyto cíle, ale i strategie výchovy a vzdělávání navazují na klíčové kompetence, jejichž rozvoj pokládá rámcový vzdělávací program za nejpodstatnější výsledek základního vzdělání.

Škola zabezpečuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných, mimořádně nadaných, žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků se sociálním znevýhodněním pomocí individuálního přístupu s využitím podpůrných opatření. Vzdělávací koncepce je zaměřena na přijetí všech jedinců s jakýmkoliv odlišnostmi díky rozvoji hodnot, jako je tolerance a vzájemné pochopení. Jak uvádí program, snaží se o vytvoření přirozeného prostředí, jehož součástí může být každý.

Průřezová témata zařazuje škola do vyučovacích předmětů, projektů i výjezdů mimo školu, a to rovnoměrně napříč všemi ročníky.

Učební plán

Jednotlivé vzdělávací oblasti, které uvádí rámcový vzdělávací program, jsou zařazeny v předmětech Já a svět (JaS), Český jazyk (ČJ), Anglický jazyk (AJ), Německý jazyk (NJ), Matematika (M), Pohyb, umění a kultura (PUK), Hry, relaxace, aktivity (HRA). Program stanovuje rozdělení těchto předmětů v ročnících dle požadavků vzdělávacích dokumentů ČR a konkrétní rozložení předmětů v rámci dne a týdne učitelé přizpůsobují metodám výuky a individuálním potřebám žáků.

Nejobsáhlejším vyučovacím předmětem je předmět Já a svět, ve kterém jsou zahrnuty samostatné vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura, Anglický jazyk, Další cizí jazyk, Matematika a její aplikace a Informační a komunikační technologie, Člověk a svět práce, Výchova ke zdraví. Pro první stupeň je zařazena i oblast Člověk a jeho svět a pro druhý stupeň Dějepis, Výchova k občanství, Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis. Dále jsou zařazena průřezová témata Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Enviromentální

výchova a Mediální výchova. Následně jsou jednotlivé vzdělávací oblasti rozděleny zle očekávaných výstupu na jednotlivá období a jsou uvedeny jak očekávané výstupy Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, tak tak očekávané výstupy a učivo stanovené školním vzdělávacím programem.

Obdobným způsobem jsou ve školním vzdělávacím programu popsány další výše uvedené předměty.

Netradičním předmětem tohoto školního vzdělávacího programu je předmět Hry, relaxace, aktivity, který není zaměřen prioritně na specifickou vzdělávací oblast ani průřezové téma. Tento předmět potencionálně zahrnuje všechny předměty i průřezová témata. Poskytuje ale prostor pro vytvoření osobního prostoru pro dosahování hlavního vzdělávacího cíle, čímž je poznání a přijetí sebe sama. Výstupy tohoto předmětu jsou velice individuální a nelze je přímo specifikovat v očekávaných výstupech a učivu. Tento předmět umožňuje projevit vnitřní motivaci a zájmy a pomáhá k objevení vlastních konceptů, vede k experimentování a podporuje autentickou tvořivost.

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků

Školní vzdělávací program cílí i v oblasti hodnocení na podporu autonomie a sebeřízení žáků. Hodnocení vychází z podpory bezpečného prostředí ve škole a z podpory vnitřní motivace. Z těchto důvodů, je hodnocení výsledků vzdělávání žáků založené na sebehodnocení, které je podpořeno poskytováním ústní zpětné vazby směřované od učitele k žákovi. Jedná se o neformální typ hodnocení, který ale poskytuje okamžitou zpětnou vazbu a podporuje jeho aktuální učení. Sebehodnocení se soustředí zejména na vytváření účinné a respektující komunikace, rozvoj vnitřní motivace a tvořivého myšlení, dodržování pravidel a přijímání hodnot a na rozpoznávání vlastních schopností a možností, které je možné uplatňovat při osvojování vědomostí a dovedností.

Z formálního hlediska škola využívá slovní hodnocení při tvorbě vysvědčení. Zpětná vazba se promítá i do pravidelných setkání žáka, učitele a zákonného zástupce, které se konají minimálně dvakrát ročně a je možné počet konzultací navýšit dle potřeb jedinců. Konzultace jsou primárně určené k reflektování dílčích prací žáka.

Formální slovní hodnocení se objevuje ve výročním vysvědčení, kde učitel zhodnocuje žakovu práci za předchozí pololetí, reflektuje jeho pokroky a porovnává dosaženou úroveň vzdělávání s předchozími výsledky. Podklady pro toto hodnocení shromažďuje učitel v průběhu pololetí a

vede jejich evidenci. Podklady pro hodnocení mohou být dílčí aktivity žáka zaznamenané učitelem, záznamy ze sebehodnocení žáka nebo portfolio školní práce, čímž mohou být pracovní sešity, pracovní listy, virtuální i fyzické materiály tvořené žákem i skupinou žáků. Za vedení evidence o hodnocení odpovídá třídní učitel žáka, který o výsledcích vzdělávání informuje žáka i zákonného zástupce při společné konzultaci.

Součástí školního řádu je převádění slovního hodnocení na známky, které se provádí v případě přestupu žáka na jinou školu jak v průběhu povinné školní docházky, tak při přestupu na gymnázia či střední školy, a to na žádost zákonného zástupce žáka.

Škola ve školním vzdělávacím programu uvádí také kritéria hodnocení, které se odvíjejí zejména od cílů vzdělávání a klíčových kompetencí a podporuje žákovo přebírání zodpovědnosti za vlastní učení a plánování učení. Využívanými metodami při hodnocení jsou popis, dialog, analýza a reflexe.

Spolupráce s rodinou

Škola považuje za klíčovou spolupráci s rodiči žáka. Škola je otevřená rodičům a skrze různé aktivity i způsob komunikace se snaží vytvářet důvěru a porozumění. Rodiče se mohou setkávat s průvodci i dalšími rodiči na společných setkáváních, která se uskutečňují každý měsíc. Tyto setkání nazývají rodičovské kavárny a jejich obsahem je sdílení informací o programu školy, hodnotách, ale je zde i prostor pro sdílení vlastních myšlenek či obav. Zároveň je možné v rámci rodičovské kavárny uspořádat seminář či přednášku vedenou odborníkem, a to většinou na témata týkající se výchovy a vzdělávání dětí. Témata, která jsou probírána se týkají jak vzdělávání dětí, tak třeba stravování. Příkladem může být přednáška iniciována rodičem o škodlivosti konzumace cukru.

Oficiální setkávání pedagoga, rodiče a žáka probíhají dvakrát ročně a na této konzultační schůzce je prostor pro diskusi o výsledcích vzdělávání dítěte a jeho wellbeingu. Tyto konzultace nabízí třídní učitel žáka a nazývají se tripartity. První konzultace se koná v průběhu listopadu a druhá na jaře. Načasování konzultací je dáno tím, aby měl žák dostatek prostoru na začátku školního roku a zároveň v případě problému i dostatek času na konci školního roku, aby mohl na případných nedostatcích pracovat. V rámci tripartit se také diskutuje hodnocení žáka, a tak má rodič přehled o jeho hodnocení dříve, než přijde oficiální vysvědčení.

Pro zachování konzistence při oficiálních setkáních mají průvodci společný plán, kterým se při setkání řídí. Tím se zajišťuje to, že průvodci nepoužívají naprosto odlišné metody nebo přístupy.

Při rozhovoru kladou důraz na pozitivní aspekty a na to, co se žákům daří. Konzultace je zaměřena i na diskusi o vztazích a tom, jak se žáci ve škole cítí. V rámci konzultace reflektují přínos dítěte pro komunitu a jeho aktivity prospívající komunitě.

Rodič se může zapojit i v rámci nabídky lekcí, jak už bylo zmíněno v předchozí části práce. Jeden z rodičů pravidelně nabízí lekce programování. Zároveň mohou rodiče nabízet možnost návštěvy jejich pracoviště v rámci pravidelných expedicí. Rodiče mohou školu doprovázet na expedice, výlety, například na lyžařský kurz.

„Další příležitostí k setkávání jsou brigády, které jsou organizovány pro údržbu a opravy školy. Rodiče dostanou seznam věcí, které je třeba ve škole opravit nebo upravit, a poté přijdou a společně pracují na tom, aby se škola zlepšila. Tato setkání posilují komunitní vazby a umožňují rodičům aktivně se podílet na škole.“ V současné době se škola plánuje přesunout do jiné budovy, takže pomoci rodičů také hojně využívá.

„Přijde mi důležité udržovat velmi transparentní prostředí o tom, co se děje ve škole, což podporuje vzájemnou důvěru. Samozřejmě to sebou nese i řadu bolestivých situací, které řešíme. Zažíváme tu spousty zajímavých životních příběhů.“

S tímto souvisí i podpora, kterou škola rodině může poskytnout. Kromě poskytnutí podpory žákovi formou intervence či intervence školního psychologa, je možné požádat o konzultaci s psychologem i ze strany rodičů. Škola tak pomáhá řešit psychický stav dětí, problémy pocházející z rodinných vztahů, ale i obavy rodičů.

Obavy rodičů se mohou objevovat kdykoliv v průběhu docházky žáka do školy. Vzhledem k podstatě sebeřízeného vzdělávání nemá nad žakovým učením kontrolu ani průvodce, ani rodič, pokud se o tuto kontrolu pokoušejí. Ze zkušeností průvodců se u rodičů obavy objevují, zvláště v oblasti vzdělání jejich dětí. Škola se proto snaží aktivně komunikovat, aby tyto obavy zmírnila a také zmírnila dopady těchto obav na žáka, které mohou způsobit pocit nenaplněných očekávání rodičů. Jedním ze způsobů komunikace o obavách jsou právě zmíněné rodičovské kavárny, kam jsou zváni i odborníci jako je Jana Nováčková, kteří mají hluboké pedagogické znalosti a dokáží rodičům poskytnout pohled z jiné perspektivy.

Na začátku a na konci školního roku pořádá škola školní slavnosti. V minulosti byly pořádány akce jako společné výlety nebo aktivity zaměřené na tvoření.

Rodiče mají možnost trávit čas v prostorách školy. Z počátku mohli rodiče volně pobývat po celé budově, ale to se setkala se stížnostmi dětí, které přítomnost rodičů rušila. Proto vznikla

pravidla pro rodiče, kterým je v současnosti umožněn přístup jen do společenské zóny jako je klubovna a část jídelního prostoru. *„Tímto způsobem jsme našli rovnováhu mezi potřebami rodičů, kteří chtějí být blízko svých dětí, a potřebami dětí, které chtějí mít své prostory bez přílišného rušení. Tento přístup umožňuje rodičům být přítomni a zároveň respektovat prostor, kde se děti mohou cítit pohodlně a nerušeně.“*

Je důležité zmínit, že rodiče nejsou členy společenství, což znamená, že nemohou navrhnout témata na Velký kruh a hlasovat v něm. Je pro ně ale k dispozici schránka důvěry, kterou se Velký kruh zabývá.

Výzvy a nevýhody koncepce školy

Koncept svobodných demokratických škol má jistě mnoho předností. Jedněmi z nich může být přetrvání vnitřní motivaci při učení, bezpečné prostředí pro dítě, tak také stejná váha důležitosti pro každého člena komunity, ať se jedná o žáka, průvodce či ředitele školy. Škola aktivně vytváří prostředí, ve kterém mohou fungovat harmonické vztahy a demokratické principy. Na dítě také není vytvářen tlak, takže má prostor rozvíjet se tempem, které je mu přirozené.

„Někdy je proces rozhodování trochu zdlouhavý a může chvíli trvat, než se věci usadí a než se s nimi lidé sžijí. Často bychom si řekli, že by bylo jednodušší, kdybychom se všichni rychle domluvili a šlo to rychleji. Tato zdlouhavost může být občas frustrující, ale na druhou stranu, když vidíme výsledek, uvědomíme si, že to stálo za to.“

Koncepce tedy klade vysoké nároky na komunikační dovednosti průvodců a je také potřeba dopřát průvodcům dostatek prostoru pro psychohygienu, což zvyšuje nároky na počet pedagogů.

Toto konkrétní školní prostředí nemusí být vhodně pro všechny děti. Jedinci, kteří nejsou vyzrálí, mohou mít problém s častým střídáním se průvodců. Nemají jednoho člověka, na kterého se mohou spolehnout, jako tomu bývá v mateřské škole, či na prvním stupni běžné základní školy. Taková situace pro ně může být znejišťující.

Prostředí školy a její koncepce může být náročná také pro děti, které jsou zvyklé pracovat na základě pokynů učitelů či rodičů. Prostor školy je koncipovaný pro rozvoj zvědavosti a otevřenosti vůči světu, a ne každé dítě je ochotné toto podstupovat. V takových případech se může stát, že se dítě uzavře do sebe a nebude schopné vlastní aktivity. Tyto děti mohou zároveň postupně objevovat svou zvědavost a časem se zapojit do aktivit. *„Máme chlapce, který nechtěl chodit na žádné akce školy, nechtěl chodit na expedice a odmítal se takových věcí účastnit. Po*

nějaké době do toho dozrál a nedávno s námi byl v Berlíně na návštěvě jiné demokratické školy a města. Byl to pro něj tak velký krok a výlet si užil. Je to o tom, že do toho dozrál, i když to první dva roky vypadalo, že se nebude zapojovat.“

Z pohledu zakladatelky je provoz takovéto školy náročný i z hlediska neznalosti konceptů společností. *„Demokratické školy mají v České republice tradici zhruba deset let, což znamená, že veřejnost je moc nezná a je okolo těchto škol spousta mýtů a polopravd. A vím, že nabouráváme očekávání společnosti.“*

5.2 Role průvodce

Základní škola Osvozená škola v současnosti zaměstnává pět učitelů, tři asistenty pedagoga, jednoho pedagoga volného času a tři externí učitele (docházejí jen na výuku svého oboru), kteří všichni vystupují v roli průvodce. Každý průvodce potom působí v různé míře jako denní průvodce, nebo průvodce v nabídce lekcí. Škola volí pro pedagogické pracovníky název průvodce, jelikož tento pojem lépe definuje jeho roli, která je založena na provádění žáků životem a vzděláváním.

Průvodce jako osobnost

„Klíčem k úspěšnému působení ve škole je přístup s otevřenou myslí a schopnost být podporou po celý den. Důležité je umět pozorovat, co se děje, a mít cit pro to, kdy zasáhnout a kdy naopak nezasahovat. Někdy je nejlepší nechat věci plynout bez nevyžádaných rad, a jindy je třeba aktivně pomoci a zeptat se, zda někdo potřebuje pomoc.“ Další klíčovou vlastností, je být vzorem, který ale nevnučuje svůj přístup. Průvodce přináší do školy svůj vlastní pohled, zkušenosti a znalosti, ale zároveň respektuje to, jak se děti ve škole učí a co je jim přirozené.

Průvodce musí najít rovnováhu v tom, být aktivní oporou a zároveň dát dětem prostor pro jejich vlastní objevování a růst. Tímto způsobem se dospělí stávají součástí školního prostředí, aniž by příliš zasahovali do přirozeného vývoje dětí a jejich vztahů mezi sebou.

Role průvodce obnáší i souznění se sebeřízeným vzděláváním, které je založeno na vnitřní motivaci dítěte. Zároveň ale může přinášet do školního prostředí podněty, které mohou děti inspirovat. Často to bývají věci, které průvodce zajímají nebo je baví, což může vést k zájmu dítěte o činnost. Pedagogové v prostředí svobodných demokratických škol přinášejí to, co je v nich samotných, sdílí své zájmy a vášně. Mohou si také všimnout silných stránek osobnosti dítěte a nabídnout mu aktivitu, která by ho mohla zaujmout a pomoci mu v rozvoji vlastních schopností a dovedností.

Role průvodce a jeho povinnosti

V každém dni si průvodci mezi sebou rozdělují role. Klíčová je role denního průvodce, který nenabízí v daném dni lekce, ale pomáhá dětem rozvíjet se v tom, s čím zrovna přijdou. Denní průvodce zároveň působí jako podpora nebo mediátor ve chvílích, kdy ho děti potřebují. Průvodce v této roli nikdy neví, s čím děti přijdou, a proto je tato role velice různorodá. Denní průvodce je vždy uveden na začátku dne v ranním kruhu, aby žáci věděli, na koho se mohou obrátit.

Jeho úkolem je také mapovat sebeřízené činnosti, při kterých dochází ke vzdělávacím situacím a zapisovat, čemu se konkrétní dítě věnuje, popřípadě jakou kompetenci rozvíjelo. Je tak přítomen u různorodých situací, kdy má dítě otázky, na které průvodce odpovídá, popřípadě ho navede dalším směrem. Takové situace ale mohou být velice nenápadné, může se jednat o jednu otázku, či poznámku k nějakému tématu, kterou ale žák dále nerozvíjí a věnuje se něčemu jinému. Proto je důležitý cit pro rozpoznávání vzdělávacích situací, znalost školního vzdělávacího programu a obsahu klíčových kompetencí.

Průvodci také nabízejí pravidelné nebo nepravidelné lekce. Každý průvodce má nějakou kvalifikaci, ať je to vysokoškolský titul z pedagogiky pro 1. stupeň nebo 2. stupeň ZŠ, tak také další vzdělání, které mají většinou asistenti pedagoga a které může významně obohatit výuku. Lekce se potom konají dle potřeby žáků a dle zaměření konkrétního průvodce.

Další rolí je i role klíčového průvodce, což je ekvivalent k třídnímu učiteli. Toho si žáci volí na začátku školního roku a tento průvodce je pro ně hlavní osobou, se kterou probírají otázky jejich vzdělávání. Klíčový průvodce má podle výše svého úvazku určitý počet dětí, se kterými potom provádí sebehodnocení a uskutečňuje tripartity.

Jedna z nejnáročnějších prací průvodce je zaznamenávání výstupů, které děti plní. Děje se tak bez toho, aby průvodce zasahoval do činnosti žáka. V některých situacích může být náročné rozeznat vzdělávací situace, či situace vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí, a proto je nutná důkladná znalost školního vzdělávacího programu. Tomu tak je v případech, že se jedná o sebeřízené aktivity. V případě lekcí průvodce zaznamenává, kdo se lekce účastnil a čím se zabýval.

Komunikace průvodce

Požadavky na komunikační schopnosti průvodce jsou v tomto vzdělávacím systému velice náročné, zejména proto, že průvodce musí být citlivý k tomu, jak, kdy a v jaké míře zasahovat

do situací, či jakým způsobem komunikovat s žáky i v běžné školní interakci. Jak bylo zmíněno v teoretické části práce, tento způsob vzdělávání stojí ve velké míře na respektující komunikaci.

Průvodci s žáky komunikují v rámci komunitních aktivit, běžných situací a sebeřízených činností a také v rámci lekcí. Průvodci komunikují otevřeně, popisně sdílí vlastní myšlenky i názory bez tlaku na žáky, aby se jejich názoru přizpůsobili. Dávají dostatek prostoru pro projev žáků a jejich názory a postoje staví do stejné roviny důležitosti, jako názory jejich a jiných dospělých.

V tomto školním prostředí se objevuje velice často použití popisného jazyka. A to jak v projevech vlastních názorů, tak v komunikaci při řešení konfliktů nebo zpětné vazby při výuce. Jedná se o situace, kdy průvodce použije popis situace, kterou dá dítěti informaci o skutečnosti a nehodnotí přitom jeho samého. Například v situaci, kdy žák psal číslice zrcadlově, průvodkyně reagovala: „Můžeš mi prosím to číslo otočit? Neumím ho takhle přečíst.“ Na žáka tak není vyvíjen tlak, že udělal chybu. V případě řešení porušování pravidel průvodce nekáral žáky, ani jim nic nevyčítal, spíše popsal situaci a hledal její řešení. V případě, kdy žáci porušovali pravidlo a běhali po chodbě, průvodce popsal, co vidí a následně se ptal: „*Potřebujete více místa na hrani?*“ Nejvýrazněji se tento způsob komunikace vyskytuje při komunitních aktivitách, kdy každý sdílí svůj názor, ale také při komunikaci s mladšími dětmi, kdy je potřeba více upozorňovat na některé nedostatky a detailně je dětem popsat. V lekcích s žáky druhého stupně už se popisný jazyk objevuje méně.

Oblast komunikace se dotýká principů svobodných demokratických škol, a to konkrétně principu Důvěra a přijetí, Partnerství a otevřenost a nenásilí, které byly popsány v teoretické části práce. Tyto principy se potom odrážejí v běžné komunikaci průvodce a mají vliv i na komunikaci mezi žáky, jelikož ti jsou následně schopni komunikovat stejným způsobem. To se odráželo v komunitních aktivitách, zejména při řešení problémů a konfliktů, kdy žáci popisným způsobem sdělovali svůj problém a řešili konflikty i bez mediace průvodce. Jeden z konfliktů žáků byl tak zakončen větou: „*Mě nebaví, že vy si čtete a já si chci hrát,*“ čímž žák popsal situaci a ukončil konflikt.

5.3 Proces výuky

Proces výuky v této škole probíhá v oblastech lekcí, projektů, terénní výuky, sebeřízených činností, ale i hry. Škola se soustředí na individuální potřeby a zájmy každého žáka a zároveň vede žáka k fungování v komunitě a respektu ke členům komunity. Výuka je v mnoha ohledech

odlišná od běžného vzdělávání ve školních institucích, a to zejména faktorem, že žáci sami řídí své učení a rozhodují se, čemu se budou věnovat.

Denní rozvrh

Denní rozvrh je vždy určen na ranním kruhu, kde průvodci nabídnou lekce a určí čas jejich konání. Lekce se poté zapisují na tabuli, která je umístěna na chodbě při vstupu do školy. Během dopoledne se konají čtyři lekce po třiceti minutách.

Rozvrh dne

8:00-8:40	Příchod do školy
8:45	Začátek
8:45-9:00	Hry
9:00-9:30	Ranní kruh
9:30-10:00	První lekce – výuka
10:00-10:30	Svačina
10:30-11:00	Druhá lekce – výuka
11:00-11:30	Třetí lekce – výuka
11:30-12:00	Čtvrtá lekce – výuka
12:00-12:40	Oběd
12:40-13:00	Úklid školy
13:00-14:00	Individuální činnosti
14:00-16:00	Družina

Lekce jsou každý den nabízeny podle toho, který z průvodců je přítomný. Průvodci nabízí lekce, kde systematicky probírají látku. To jsou například lekce historie, fyziky nebo matematiky pro 2. stupeň. Lekce, které jsou méně systematické jsou většinou lekce určené pro 1. stupeň ZŠ, kde je látka více individualizovaná a probírá se podle potřeb a zájmů žáků. Zároveň jsou nabízeny i lekce s cílem procvičit konkrétní učivo, které jsou spíše nárazové a často jsou iniciovány žáky. Některé lekce jsou nabízeny i rodiči žáků, kteří mohou nabídnout něco zajímavého. Jeden den v týdnu se pravidelně konají lekce programování, které nabízí rodič.

Žáci se na mohou v rámci pololetí zapsat do stálých lekcí na individuální rozvrh, který je také umístěn při vchodu do školy. Lekce, které jsou nabízeny jsou: Český jazyk, Matematika a

geometrie, Fyzika, Chemie, Biologie, Dějiny, Zeměpis, Němčina, Výchova k občanství, Programování, Angličtina, Pohybovky, Vlastivěda, 3D tisk, Projekty, Foto a film. Nejvíce žáků je zapsáno na lekcích Český jazyk, Matematika a geometrie a Pohybovky. Každou z lekcí garantuje jeden z průvodců. Geometrii a matematiku garantují dva průvodci, jeden pro 1. stupeň, druhý pro 2. stupeň ZŠ.

Pro příklad je možné uvést, že průvodkyně, která je učitelkou 1. stupně ZŠ pravidelně nabízí lekce psaní, gramatiky českého jazyka či matematiky. Průvodce se učitelským vzděláním pro 2. stupeň ZŠ nabízí lekce matematiky a fyziky, nebo také historie, která se často zaměřuje na celosvětový kontext historie, či americkou historii. Témata lekcí potom vychází i ze zájmu žáků. Vzhledem k původu průvodce, který pochází ze spojených států, jsou lekce v anglickém jazyce.

Průběh lekcí

Nabízené lekce bývají vždy zapsány v denním rozvrhu. Často jsou nabízeny průvodcem, ale jejich téma a obsah iniciují i žáci, pokud se potřebují nějakému tématu věnovat. V lekcích psaní pracuje každý individuálně dle své potřeby – žáci často využívají písanky Comenia script nebo vázaného písma. Písanky zakupuje škola dle výběru žáků. Průvodce v těchto lekcích funguje spíše jako podpora. Účastní se jich většinou mladší žáci, tj. žáci na prvním stupni. Část žáků není v lekci přítomná po celý čas, přicházejí a odcházejí, jak potřebují.

V lekcích českého jazyka se využívají pracovní listy, pracovní sešity i učebnice, ale výuka je opět individualizovaná. Průvodce opět funguje jako podpora. V těchto lekcích bývají žáci aktivní.

Lekce matematiky, které jsou určené pro 1. stupeň ZŠ, jsou opět koncipované jako individualizovaná práce na základě potřeb žáků. Průvodce nabízí materiály a poskytuje podporu. Dává zpětnou vazbu popisným způsobem.

Celkově lze říci, že lekce určené pro prvostupňové žáky jsou více založené na individuální práci a iniciativě žáků, s čím přijdou a čím by se chtěli zabývat. Žáci často vstupují do lekce v jejím průběhu a také odcházejí dříve, než lekce oficiálně končí.

Lekce určené pro 2. stupeň ZŠ jsou více organizované a jejich témata se řídí nejen zájmem žáků, ale také tématy potřebné ke splnění výstupů do ŠVP. Lekce mají strukturu a tematicky na sebe navazují.

Účast žáků na těchto lekcích je konzistentní. Většinou jde o tu samou skupinu žáků, kteří se pravidelně účastní lekcí. Na lekci zůstávají od začátku do konce.

Metody a formy výuky

Jak už bylo v předchozí části zmíněno, v lekcích určených pro 1. stupeň ZŠ je využita primárně forma individualizované výuky či samostatné práce. Objevuje se také ale skupinová výuka, kdy žáci pracují většinou ve dvojicích na podobném úkolu a vzájemně se podporují.

Využité metody výuky závisí na výukovém problému. Žáci často přicházejí s otázkami, a tak jsou běžně využity slovní metody, zejména vysvětlování nebo rozhovor. Při práci na konkrétním učivu průvodci využívají názorně demonstrační metody, zejména předvádění a pozorování. Samozřejmě navazují i metody praktické. Metody manipulování a experimentování využívají žáci například v lekcích programování, kde pracují s robotickými hračkami.

Lekce 2. stupně ZŠ jsou většinou koncipovány jako frontální výuka. Tento způsob výuky se objevuje jen u starších žáků, kteří chodí na pravidelné lekce s vlastními cíli a potřebou se vzdělávat. Nejedná se už o nahodilá témata, ale lekce mají určitý řád a tematickou posloupnost.

Hojně se zde objevují slovní metody, z velké části přednášení průvodcem. Průvodce ale zapojuje žáky do výkladu svými otázkami, kterými propojuje současné a minulé učivo. To zejména v hodinách historie. Hodiny matematiky a fyziky obsahují kromě metody vysvětlování metody názorně demonstrační, které se využívají pro současně s vysvětlováním. Nejpodstatnější část lekcí je věnována metodám praktickým, kdy žáci experimentují a vytvářejí si dovednosti v oblasti výpočtů nebo pochopení fyzikálních zákonitostí.

„Zpočátku jsem se snažila prosazovat své vlastní metody a představy o tom, jak by věci měly fungovat, ale zjistila jsem, že to s dětmi úplně nefunguje. Proto jsem začala postupovat jinak, takříkajíc "odzadu." Začala jsem zjišťovat, co děti zajímá, co jim dává smysl, a na základě toho jsem budovala aktivity a lekce. Tímto způsobem jsem mohla lépe reagovat na jejich potřeby a zároveň je motivovat.“ Opačný postup se v tomto typu vzdělávání neosvědčil, nicméně průvodce pokládá znalost pedagogických metod za klíčovou, jelikož umožňuje průvodci reagovat pestrým výběrem způsobů, jak učivo předat. Pedagogické vzdělávání není vždy podmínkou pro realizaci lekcí, ale jeví se jako velice výhodné, jelikož umožňuje nalézání efektivních způsobů výuky a motivace žáků.

Pomůcky a materiální podpora

V každé z učeben se nacházejí didaktické materiály, které mohou žáci volně využívat podle svých potřeb. Jedná se zejména o pracovní sešity, učebnice nebo pracovní listy. Škola je také vybavena psacími potřebami a volné využití kopírování či tisku umožňuje žákům volný výběr materiálu. V současné době však škola nemá tak širokou škálu didaktických pomůcek, které by mohla využít. Z důvodu nedostatku financí se průvodci snaží být kreativní a spoustu materiálů a pomůcek si vytváří sami nebo s pomocí žáků a jejich rodičů. Průvodci hledají způsoby, jak v tomto ohledu udržovat nízké náklady, a tak je tu důležitá flexibilita, tvořivost a schopnost improvizovat.

Škola však nakupuje učebnice, pracovní sešity, které mohou žáci využívat. Také nakupuje písanky, kterou si každý žák vybere podle potřeby psát vázaným nebo nevázaným písmem.

Věkové míchání ve výuce

Děti mají svobodnou volbu v tom, jaké lekce budou navštěvovat a v jakých skupinách budou trávit čas. Přesto je však viditelné, že se děti seskupují do skupin, které jsou přibližně ve stejném věku. Pokud jsou nabízeny lekce pro širokou škálu věkových skupin, obvykle se přidávají děti, které jsou přibližně v rozsahu tří až čtyř ročníků.

„Existují však výjimky. Například jeden chlapec rád chodil na chemii s osmáky a deváťáky, přestože sám byl ještě malý a teprve se učil číst. Půl roku navštěvoval lekce chemie, než si uvědomil, že potřebuje jednodušší učebnice. Velcí kluci ho v pohodě přijali, což ukazuje, že flexibilita může být pro děti obohacující.“

„Většina dětí si vybírá aktivity na základě toho, zda tam budou jejich kamarádi. I když máte možnost smíšených skupin, děti se přirozeně kloní k těm, kteří jsou stejného věku nebo mají podobné zájmy. Skupinky se tvoří podle věku, a také často podle pohlaví, což je pro děti přirozené a podporuje jejich sociální interakce.“ Výhody věkového míchání se však projevují v oblasti motivace. Povzbuzení k činnosti ze strany průvodce není vždy efektivní, ale povzbuzení nebo impulz od vrstevníka, či staršího dítěte bývá naopak velice motivující. Pokud vrstevník řekne: *„Proč už se nenaučíš číst? Kdo ti to má pořádkem číst?“*, má to úplně jiný efekt, než když to samé řekne dospělý. Proto je věkové míchání a sociální prostředí ve škole tak podstatné pro učení a osobní rozvoj dětí.

Mapování učebního pokroku a naplňování výstupů v ŠVP

Učební pokrok žáků se zachycuje ve dvou rovinách. Každý průvodce zapisuje, čemu se kdo na jeho lekci věnoval. Denní průvodce potom mapuje, čemu se žáci věnovali při sebeřízených aktivitách, popřípadě jakou kompetenci rozvíjeli. Tyto skutečnosti potom zaznamenávají do tabulky, kterou pro tyto účely vedou.

„Každé dítě má svou kartu učebního pokroku, která obsahuje všechny předměty a jejich jednotlivé výstupy. Na této kartě jsou zobrazeny požadavky z RVP a školního vzdělávacího programu, což pedagogům umožňuje sledovat pokroky dítěte.“ V současné době tyto karty využívají průvodci a zaznamenávají do nich pozorované skutečnosti. Škola se snaží s žáky komunikovat a vysvětlovat jednotlivá období a očekávané výstupy. Žáci by tak měli vědět, co musí splnit za které období. Zapojení do procesu mapování učebního pokroku se v současné době daří spíše u starších žáků, kteří již dokáží lépe převzít zodpovědnost za vlastní vzdělávání. U mladších dětí je přístup více tolerantní.

Naplnění povinných výstupů, které jsou uvedeny v ŠVP, je v tomto procesu vzdělávání jiné, než bývá zvykem na jiných školách. Jak už bylo uvedeno, každý žák má svůj učební pokrok mapován individuálně, podle toho, čemu se věnuje. K naplnění některého z výstupů nemusí dojít jen při řízené lekci, ale také při sebeřízených aktivitách a hrách. V tomto ohledu je typickým příkladem proces výuky čtení. Dle slov ředitelky umí každý žák do pátého ročníku číst, ale u většiny žáků není jisté, jak se to naučili, protože průvodci jim s tím nepomáhali.

Největší pozornost je věnována rozvoji klíčových kompetencí, které škola považuje za nejdůležitější a také rozvoji kritického myšlení, k čemuž průvodci nalézají příležitosti i při běžných rozhovorech s žáky. *„Například když jsme řešili konflikt mezi Ruskem a Ukrajinou. Snažili jsme se společně s dětmi nacházet odpovědi na otázky, které měly a dohledávaly jsme informace. Nakonec jsme skončili u toho, že jsme si pouštěli videa z roku 1968. Potom přišel jeden kluk ze druhé třídy s tím, že vlastně na Ukrajině použilo Rusko stejný způsob jako kdysi u nás, ale tam jim to nevyšlo. O několik měsíců později jsme se v podobném tématu dostali k dalším, velice kritickým otázkám. Stává se potom, že i osmileté dítě dokáže velice otevřeně přemýšlet o světě kolem něj a některými otázkami dospěláka nachytat.“*

Sebeřízené činnosti

Podstatná část sebeřízeného vzdělávání se odehrává v oblasti hry žáků. V těchto aktivitách nejčastěji rozvíjejí klíčové kompetence. Zároveň se zde objevují situace, kdy žák pokládá otázky průvodcům, které vedou k nahodilým vzdělávacím aktivitám. Často žákovi stačí pouze

odpověď na otázku a dále se tématem nezabývá. V jiných případech dochází k rozvíjení daného tématu a průvodci i žáci navazují vyučovací lekci či tvorbou projektu.

Sebeřízené aktivity často probíhají v oblastech jako je nácvik psaní nebo čtení. Žáci využívají jak opory průvodců, tak spolužáků. Žáci, kteří umí číst často předčítají žákům, kteří tuto dovednost nemají rozvinutou. Jde o předčítání knih, nebo předčítání při hraní deskových her. V těchto situacích se vytváří příležitost pro nácvik čtení a také vzniká přirozená vnitřní motivace pro to, aby se žák naučil číst sám.

Žáci také nabízejí vlastní lekce, kde se věnují svým zájmům. To může být například editování videí, kdy pracují s tablety, na kterých se učí tvořit a upravovat videa. Tyto aktivity většinou probíhají bez přítomnosti průvodce a žáci se sami, či za podpory zkušenějších spolužáků učí dané dovednosti.

Mnoho aktivit probíhají jako běžná interakce, kdy má žák zájem o něco, co dělá průvodce. Může tomu tak být i v oblasti výuky angličtiny, která se nabízí vzhledem k přítomnosti anglicky mluvícího průvodce. Žáci se učí reagovat slovy nebo frázemi a angličtinu se tak učí přirozeným způsobem běžné sociální interakce.

V sebeřízených aktivitách se objevuje rozvoj schopnosti komunikovat a řešit problémy. Žáci se běžně dostávají do konfliktů, které buďto zvládají řešit sami, nebo požádají o pomoc průvodce. Průvodce také musí rozlišit, kdy se do konfliktu zapojit a kdy ne, což klade nároky na jeho pedagogicko-psychologické znalosti a dovednosti.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

„Inkluze je u nás velmi přirozená. Tím že děti mají možnost volby a že jsme otevřeni neurobiologickému vývoji a netlačíme na něj, pokud ještě nedozrálo do další fáze, se u nás spousta diagnóz neobjeví. Máme ale děti, u kterých je vidět, že je potřeba podpora.“

Škola spolupracuje se speciálním pedagogem i s pedagogicko-psychologickou poradnou. Vytváří plán pedagogické podpory pro žáky, kteří projevují v určitých oblastech specifické potřeby. Jedná se zejména o děti z bilingvních rodin, kterých je v této škole hned několik. Škola také pracuje s doporučením, které dostávají ze školských poradenských zařízení.

Školní docházku zde plní i dvě děti, které jsou v péči speciálně pedagogického centra a pro tyto děti je vypracován individuální vzdělávací plán. Škola tímto získává nárok také na asistenta pedagoga. Vzhledem ke konceptu školy a individualizovaném vzdělávání, které zde probíhá, není tak viditelné, kteří žáci specifické vzdělávací potřeby mají.

Určitá část žáků má specifické vzdělávací potřeby, ale není pro ně vypracován plán pedagogické podpory, ani nemají stanovené doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Je tomu tak většinou dle rozhodnutí rodičů, kteří si diagnostiku nepřejí, ale škola s těmito dětmi i tak dokáže pracovat a jejich potřeby naplňovat.

Výchovným poradcem ve škole je ředitelka školy, která tuto funkci vykonává na základě jejího vzdělání a předchozích pracovních zkušeností z úřadu sociálně právní ochrany dětí.

5.4 Shrnutí výzkumné části

Výzkumná část byla zaměřena na metodologii, ve které jsem vymezila výzkumné cíle, hlavní výzkumný cíl i dílčí cíle. Dále jsem zvolila vhodné metody sběru dat a působ jejich analýzy. Výzkum jsem prováděla na Základní škole Osvobozená škola, se kterou jsem byla již před zahájením výzkumu dlouhodobě kontaktu a během dvou let jsem ji několikrát navštívila. Znalost principů fungování svobodných demokratických škol a zkušenost z této konkrétní školy mi umožnila hluboký náhled do toho vzdělávacího systému. Díky zkušenostem jsem tak byla schopna zpracovat ucelený pohled na proces vzdělávání ve svobodné demokratické škole.

V jednotlivých oblastech, které jsou rozděleny do kapitol a podkapitol je na základě sesbíraných materiálů popsáno, jakým způsobem funguje vzdělávání ve svobodné demokratické škole a jak se v tomto fungování odrážejí jednotlivé principy tohoto typu škol. Podstatnou částí práce je i zaměření se na principy fungování školy jako komunity a způsoby komunikace mezi jednotlivci.

Tento koncept vzdělávání má dlouhou historii ve světě, v České republice je však nový. Soustředí se zejména na vzdělávání na základě vnitřní motivace a na rozvoj klíčových kompetencí jak v oblasti vzdělávání, tak v oblasti sociálního rozvoje a fungování v rámci komunity školy. Díky demokratickému uspořádání systému školy umožňuje žákům rozvíjet své schopnosti a připravuje je tak na život, který je čeká po dokončení školní docházky.

Škola je vstřícná jak k potřebám žáků, tak k potřebám rodičů, vůči kterým je velice otevřená, komunikativní a umožňuje rodičům zapojení do komunity i sociálního života. Rodiče nejsou bráni jako platní členové komunity v tom smyslu, že nemají možnost rozhodovat o pravidlech nebo změnách týkající se života ve škole, ale umožňuje jim přispívat svými dovednostmi v rámci výuky a pořádat komunitní aktivity mimo školu.

V současné době nemá škola dostatek absolventů k prezentaci studijních výsledků svých žáků, ale vzhledem ke svému aktivnímu zapojení v Asociaci svobodných demokratických škol, má možnost prezentovat své zkušenosti a odkazovat se na zkušenosti jiných škol tohoto typu.

Výzkumná část obsahuje informace a zkušenosti průvodců, sesbíraných v období pěti dnů, a tak poskytuje pouze krátkodobý náhled do jejího fungování. Z hlediska kvality výzkumu byl sběr informací dostatečný, delší pozorování a zapojení se do chodu školy by však jistě přineslo ucelenější pohled na principy školy a způsoby vzdělávání.

Základní škola Osvobozená škola funguje oficiálně teprve třetím rokem a již v současnosti je na základě mých zkušeností znát rozvoj školy jako komunity i školy jako vzdělávacího prostředí. Škola se aktuálně chystá na přesun do nové budovy, rozšíření velikosti školy i zkvalitnění vzdělávacího prostředí. Je nutné nahlížet na školu jako na proces a živou komunitu, která se neustále mění v závislosti na potřebách jejích členů.

Závěr

V průběhu této diplomové práce jsem se zabývala konceptem svobodných demokratických škol a uplatňováním jejich principů v praxi, přičemž hlavním předmětem zkoumání byla Osvobozená škola. Tato případová studie mi poskytla hluboký vhled do podstaty vzdělávacího procesu v takovémto typu školního zařízení.

Svobodné demokratické školy se vyznačují netradičním přístupem k výuce, který staví na principech autonomie, svobody a demokratické participace. V tomto prostředí mají žáci možnost aktivně se podílet na rozhodovacích procesech a volbě vzdělávacích aktivit, což podporuje jejich vnitřní motivaci a sebeřízení.

Výsledky této studie ukazují, jakým způsobem jsou principy svobodných demokratických škol implementovány do provozu školy a jakým způsobem je v této škole realizovaná výuka, Pozorování a rozhovory s pedagogy ukazují jakým způsobem probíhá výuka a sebeřízení činnosti, na kterých je tento koncept škol postaven. Rovněž je popsán způsob inkluze a začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož koncepce nabízí individuální přístup pro každého jedince bez ohledu na míru specifických potřeb.

Nicméně, je důležité zdůraznit, že implementace tohoto vzdělávacího modelu naráží na určité výzvy. Mezi ně patří například potřeba neustálého přizpůsobování se měnícím se potřebám žáků a udržování rovnováhy mezi svobodou a strukturou. Také je nezbytné zajistit dostatečnou podporu pro pedagogy, kteří musí být schopni efektivně vést vzdělávací proces bez tradičních hierarchických struktur.

V budoucnu by bylo přínosné provést dlouhodobější studie, které by poskytly komplexnější pohled na dopady svobodného demokratického vzdělávání na rozvoj žáků a jejich přípravu na život po ukončení školní docházky.

Na závěr lze říci, že svobodné demokratické školy, jako je Osvobozená škola, představují hodnotnou alternativu k tradičnímu školskému systému. Jejich přístup k výuce nabízí inspirativní model, který může přispět k reformě a inovaci vzdělávacích metod v České republice i jinde ve světě.

Použité zdroje

- Adamová, K., & Křížkovský, L. (2000). *Dějiny myšlení o státě*. Praha: ASPI Publishing.
- Asociace svobodných demokratických škol. (srpen 2023). *Asociace svobodných demokratických škol*. Načteno z Asociace svobodných demokratických škol: <https://www.asociacesds.cz/>
- Bernstein, E. (1968). Summerhill: A Follow-Up Study of its Students. *Journal of Humanistic Psychology, Volume 8, Issue 2*, 123 - 136.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Boukalová, H., Cerha, O., Sedláček, M., & Šírová, E. (2023). *Psychologie rehabilitace*. Praha: Grada.
- Britannica. (2. červen 2023). *Liberty*. Načteno z Encyclopaedia Britannica: <https://www.britannica.com/topic/liberty-human-rights>
- Cakirpaloglu, P. (2009). *Psychologie hodnot*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
- Collins, P. M. (Winter 1976). Rousseau's Philosophy (or Philosophies?) of Education. *The Irish Journal of Education*, stránky 51-80.
- Dewey, J. (December 1903). Democracy in education. *The Elementary School Teacher*, stránky 193-204.
- Donum Felix. (17. květen 2018). *Školní vzdělávací program*. Načteno z Donum Felix: <https://www.donumfelix.cz/skola/dokumenty-skoly/>
- EUDEC. (srpen 2023). *EUDEC2023*. Načteno z EUROPEAN DEMOCRATIC EDUCATION CONFERENCE: <https://eudec2023.com/>
- European Democratic Education Community. (2. Srpen 2023). *What is Democratic Education?* Načteno z European Democratic Education Community: <https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education/>
- European Democratic Education Community. (srpen 2023). *Who we are*. Načteno z European Democratic Education Community: <https://eudec.org/about-us/who-we-are/>
- Ferrara, R. A., Brown, A., & Campione, J. (October 1986). Children's Learning and Transfer of Inductive Reasoning Rules: Studies of Proximal Development. *Child Development*, stránky 1087-1099.
- Froomkin D., D. R. (18. Červenec 2023). *Democracy*. Načteno z Encyclopedia Britannica: <https://www.britannica.com/topic/democracy>
- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených. Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern.
- Gray, P. (9. September 2008). *Why We Should Stop Segregating Children by Age: Part I*. Načteno z Psychology Today: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200809/why-we-should-stop-segregating-children-age-part-i>

- Gray, P. (24. February 2010). *Children Teach Themselves to Read*. Načteno z Psychology Today: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201002/children-teach-themselves-read>
- Gray, P. (15. April 2010). *Kids Learn Math Easily When They Control Their Own Learning*. Načteno z Psychology Today: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/freedom-learn/201004/kids-learn-math-easily-when-they-control-their-own-learning>
- Gray, P. (January 2011). The Special Value of Children's Age-Mixed Play. *American Journal of Play*, stránky 500-522.
- Gray, P. (2016). *Svoboda učení*. Praha: PeopleComm s. r. o.
- Hayensová, N. (2009). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, s. r. o.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Homer Lane: An account of the Little Commonwealth at Evershot, Dorset*. (20. červen 2019). Načteno z infed.org: education, community-building and change: <https://infed.org/an-account-of-the-little-commonwealth-at-evershot-dorset/>
- Husin, N. H. (May 2023). *A Guided Democracy for Children? A Case Study of Summerhill School, Suffolk*. Načteno z Brunel University London: <http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/27779>
- Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: Jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada.
- Kasper T., K. D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Neill, A. S. (2015). *Summerhill*. Praha: Peoplecomm.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii i praxi*. Praha: Grada.
- Newman, M. (2006). When evidence is not enough: freedom to choose versus prescribed choice: the case of Summerhill School. V D. Kassem, E. Mufti, & J. Robinson, *Education studies. Issues and Critical Perspectives* (stránky 56-68). New York: Open University Press. Načteno z academia.edu: https://www.academia.edu/9262056/When_evidence_is_not_enough_freedom_to_choose_versus_proscribed_choice_the_case_of_Summerhill_School
- Nováčková, J. (2015). *Mýty ve vzdělávání*. Bytřice pod Hostýnem: Pavel Kopriva.
- Nováčková, J. (25. září 2021). *Argumenty pro vnitřně řízené vzdělávání*. Praha.

- Orel, M., Obereignerů, R., & Mentel, A. (2016). *Výbrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Panajotis, C. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Pol, M., Rabušicová, M., & Novotný, P. (2006). *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Polanská, J. (27. listopad 2018). *Jak si dáváme nepříjemnou zpětnou vazbu my ze svobodné školy a vůbec – jak u nás rozhodujeme? Sociokraticky!* Načteno z Eduzín: <https://eduzin.cz/wp/2018/11/27/jak-si-davame-neprijemnou-zpetnou-vazbu-my-ze-svobodne-skoly-a-vubec-jak-u-nas-rozhodujeme-sociokraticky/>
- Pugnerová, M. (2019). *Psychologie*. Praha: Grada.
- Rosenberg, M. (2008). *Nenásilná komunikace: řeč života*. Praha: Portál.
- Ryan, R., Deci, E., Grolnick, W., & La Guardia, J. (January 2006). *Developmental psychopathology, Vol 1: Theory and method*. Wiley.
- Sedáčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada.
- Semenov, A., Michaelson, L., & Provan, L. (14. June 2014). Less-structured time in children's daily lives predicts self-directed executive functioning. *Frontiers in Psychology*, stránky 1-16.
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika*. Praha: Grada Publishing.
- Školský zákon. (1. červenec 2023). *ŠKOLSKÝ ZÁKON VE ZNĚNÍ ÚČINNÉM ODE DNE 1. 7. 2023*. Načteno z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>
- Slaměník, I., Výrost, J., & Sollárová, E. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada.
- Štrynclová, G. (2003). *Summerhill. Model antiautoritativní výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- Svoboda, Z., & Zilcher, L. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada.
- Svobodná škola Indigo*. (březen 2024). Načteno z Svobodná škola Indigo: <https://skolaindigo.cz/>
- Swartz, R. (prosinec 1982). *John Dewey and Homer Lane: The "Odd Couple" Among Educational Theorists*. Načteno z JSTOR: <https://www.jstor.org/stable/23768318>
- Swift, A. (2005). *Politická filozofie*. Praha: Portál.
- Thornberg, R., & Elvstrand, H. (Volume 53 2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, stránky 44-54.

Vágnerová, M. (2017). *Obecná psychologie*. Praha: Karolinum.

Wallin, D. (September 2003). Student Leadership and Democratic Schools: A Case Study.
NASSP Bulletin, 87(626), stránky 55-78.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice. S praktickými ukázkami*. Praha: Grada.

Seznam příloh

Příloha A – Záznam pozorování na Osvobozená škola	1
Příloha B – Rozhovor s ředitelkou školy	4
Příloha C – Ústava Osvobozené školy	7