

**UNIVERZITA PARDUBICE**  
**FAKULTA FILOZOFICKÁ**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

2018

Anna Šenfildrová

Univerzita Pardubice

Fakulta Filozofická

„Rodičovské“ školy, nová iniciativa

Anna Šenfildrová

Bakalářská práce  
2018

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Anna Šenfeldrová**  
Osobní číslo: **H14631**  
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**  
Studijní obor: **Humanitní studia**  
Název tématu: **Rodičovské školy, nová iniciativa**  
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Bakalářská práce se zabývá tématem rodičovských škol. Cílem je zjistit, jaký je smysl a jaké jsou cíle rodičovských škol. Dále práce bude zkoumat, co motivovalo rodiče, aby založili rodičovské školy, a jaké jsou rodičovské iniciativy v České republice. Také je třeba zmínit, že rodičovská iniciativa má nějaké zahraniční zdroje, o kterých bude stručně pojednáno (Summerhill, Sudbury, apod.). Posléze se práce zaměří na pojetí svobody vzdělání v představách rodičů.

Výzkumná část bude provedena pomocí kvalitativního výzkumu metodou případové studie. Výzkumným nástrojem bude polostrukturovaný rozhovor. Informanty budou iniciativní rodiče, kteří se nějakým způsobem podílejí na zakládání rodičovských škol.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

[www. svobodauceni.cz](http://www.svobodauceni.cz)

**Pavel Kraemer: Institut inovativního vzdělávání. 2016.**

[www. modernivzdeleni.cz](http://www.modernivzdeleni.cz)

**Průcha, J., Alternativní školy a inovace ve vzdělání, třetí aktualizované vydání. Praha: Portál, 2012, 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.**

**Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., Pedagogický slovník, 4., aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2003 322 s. ISBN 80-7178-772-8.**

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.**  
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **30. dubna 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2017**



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.  
děkan



L.S.



Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2016

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

Ve Dvoře Králové nad Labem dne: 29. 3. 2018

Anna Šenfildrová

Poděkování:

Na tomto místě bych v první řadě ráda poděkovala Prof. PhDr. Rýdlovi, CSc. za jeho odborný dohled a vedení mé bakalářské práce, za jeho cenné rady a věnovaný čas.

Dále bych chtěla poděkovat všem informantům výzkumu za ochotu, cenné informace a za čas strávený při rozhovorech.

A v neposlední řadě děkuji své rodině za podporu a za naději, kterou do mě po celou dobu psaní mé bakalářské práce vkládali.

## ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá tématem „rodičovských“ škol. Cílem je zjistit, jaký je smysl a jaké jsou cíle „rodičovských škol, co rodiče motivuje k zakládání těchto škol a jaké je pojetí svobody vzdělání v představách rodičů.

V teoretické části bakalářské práce je věnována pozornost alternativní pedagogice a svobodnému vzdělávání v zahraničí se zaměřením na školy Sudbury Valley School a Summerhill. Dále pak uvádí „rodičovské“ školy, které již v České republice existují.

Pro napsání praktické části bakalářské práce byl zvolen kvalitativní metodologický přístup, který byl prováděn metodou rozhovoru, pro získání dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Informanti jsou iniciativní rodiče, kteří se podíleli na zakládání „rodičovských“ škol.

## KLÍČOVÁ SLOVA

alternativní pedagogika, Montessori pedagogika, svobodné vzdělávání, Sudbury Valley School, Summerhill School, iniciativní rodiče

## TITLE

Parental Schools, the New Initiative

## ANNOTATION

The bachelor thesis deals with the topic of “parent’s” schools. The goal is to find out what the meaning and aims of “parent’s” schools are, what motivates the parents to found these schools and how they see the freedom of education.

The theoretical part of the thesis is dedicated to the alternative pedagogy and to the free education abroad directing to school Sudbury Valley School and Summerhill. It also presents existing “parent’s” schools in the Czech Republic.

For the practical part, the qualitative methodological approach was chosen. It was performed via dialogues. A half-structured dialogue was used for gaining the information. The interviews were held with the initiative parents who helped to establish “parent’s” schools.

## KEY WORDS

alternative pedagogy, Montessori pedagogy, free education, Sudbury Valley School, Summerhill School, initiative parents

# Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1 Vymezení základních pojmů .....	11
1.1 Alternativní škola .....	11
1.2 Význam inovace ve vzdělání .....	12
1.3 Právní postavení škol a školských zařízení .....	14
2 Představitelé reformních škol a modely jejich pedagogických koncepcí .....	15
2.1 Rudolf Steiner .....	15
2.1.1 Antroposofie .....	15
2.1.2 Antroposofické konání.....	16
2.1.3 Waldorfská pedagogika v ČR.....	16
2.2 Maria Montessori .....	17
2.2.1 Pedocentrismus .....	18
2.2.2 Montessori pedagogika .....	19
3 Svobodné školy.....	20
3.1 Unschooling .....	20
3.2 Summerhill School.....	21
3.2.1 Založení školy.....	21
3.2.2 Principy školy Summerhill .....	22
3.2.3 Filozofie Summerhillu .....	22
3.3 Sudbury Valley School .....	23
3.3.1 Založení školy.....	23
3.3.2 Principy školy Sudbury Valley School.....	24
4 Rodičovské iniciativy v ČR .....	26
4.1 Komunitní školy.....	26
4.2 ZŠ Školamyšl .....	27
4.3 ZŠ V Pohybu .....	28
4.4 ZŠ Na rovině .....	29
4.5 ZŠ Purkrabka.....	30
4.6 „Rodičovské“ školy.....	31
5 PRAKTICKÁ ČÁST .....	32
5.1 Cíl výzkumu .....	32
5.2 Metodologie .....	32
5.3 Výběr výzkumného vzorku .....	33
5.4 Metoda sběru dat.....	33
5.5 Průběh získávání dat .....	34



6	Metoda zpracování dat.....	35
6.1	První „myšlenka-impulz“ k založení školy.....	35
6.2	Motivace k založení školy.....	36
6.3	Cesta k založení školy.....	37
6.4	Představa svobody vzdělávání .....	40
6.5	Cíle škol .....	41
7	Shrnutí výzkumu.....	43
	Závěr.....	45
	Použité zdroje .....	46
	Přílohy.....	49

## Úvod

Bakalářská práce se zabývá tématem „rodičovských“ škol. Tento fenomén je nový a zatím nemůžeme určit, jak bude efektivní a jak pozitivně či negativně ovlivní vzdělávání. Ministerstvo školství pokládá tyto školy za doplňkové k tradičnímu vzdělávání.

V médiích a v různých debatách se hovoří o tom, že Ministerstvo školství omezuje počet vznikajících neveřejných škol. Před zhruba čtyřmi až pěti lety začalo přibývat žádostí o zařazení škol do rejstříku škol, nejdříve se jednalo o jednotky škol, ale tento trend sílil. Tím se dá vysvětlit to, že až do roku 2016 přistupovalo Ministerstvo školství, oddělení, kde se zápisem do rejstříku zabývají, byli tito pracovníci vstřícní k zakladatelům. Sice musely školy splňovat všechny požadavky, které zákon nařizuje, ale když tyto nároky škola splňovala, tak v podstatě bez problému byla do rejstříku škol zapsána. Avšak tento postoj se změnil na přelomu roku 2016 – 2017, kdy to vypadalo, že Ministerstvo školství se snaží tomuto velkému nárůstu neveřejných škol zabránit. Jejich vysvětlení bylo většinou takové, že to není v souladu s dlouhodobým záměrem Ministerstva a že v konkrétním obvodu, kde se měla škola založit je stávající kapacita škol dostatečná.

„Rodičovské školy“, na kterých jsem uskutečňovala rozhovory, tento problém nezažily, jelikož zakladatelé stihli založení v první vlně žádostí, kdy to ještě Ministerstvo školství nebralo jako případnou „hrozbu“. Je známé, že školství má sklony k setrvačnosti. Rodiče, kteří zakládají školy, hledají pro své děti něco jiného, než co nabízí tradiční školy. Chtějí, aby na škole byla respektována individualita dítěte, aby se dítě do školy těšilo a vybudovalo si pozitivní vztah ke vzdělávání a mělo radost z poznání. Rodičům jde i o formu bezpečí, chtějí, aby se dítě neselektovalo se sociálně negativními jevy. Další skupina rodičů chce něco nevšedního, nestandardního a prostě něco „jiného“.

Bakalářská práce je systematicky dělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy spojené s tímto tématem, jako je alternativní pedagogika a význam inovace ve vzdělání. Dále je v teoretické části pojednáno o dvou představitelích reformní pedagogiky a jejich reformních učebních metodách, konkrétně jde o Marii Montessori a Rudolfa Steinera. Neopomenutelnou kapitolou jsou svobodné školy, teorie unschoolingu a dvě nejznámější svobodné školy ze zahraničí, jedná se o školy Summerill School a Sudbury Valley School. V neposlední řadě je v teoretické části pojednáno o rodičovských iniciativách, které již v české republice existují.

Praktická část bakalářské práce je provedena pomocí kvalitativního výzkumu. Zprvu měla být v práci zvolena metoda případové studie, která se v předpokladech zdála jako vhodná, ale nakonec na základě zvážení všech aspektů této metody a prostudované literatury, jsem uznala za vhodné, že pro konkrétní výzkum bude vhodnější metoda rozhovoru. Výzkumným nástrojem je polostrukturovaný rozhovor, který je vhodný, jelikož jsem, mohla s informanty probírat témata, na které jsem měla připravené otázky a navíc jsem se mohla doptávat v případě, že mě něco zajímalo nebo jsem nějaké informace potřebovala uvést na „pravou míru“. Informanti ve výzkumu jsou rodiče, kteří „rodičovskou“ školu zakládali. Cílem bakalářské práce je zjistit „*jaký je smysl a jaké jsou cíle rodičovských škol*“. Dále se práce věnuje tomu, co motivovalo rodiče k tomu, aby školu založili, a jaké je pojetí svobody v představách rodičů.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vymezení základních pojmů

### 1.1 Alternativní škola

Pojem *alternativní* vzniklo z latinského slova „alter“, což znamená ten druhý, jiný, náhradní nebo zástupný. Tudíž slovo *alternativní* představuje jinou variantu, jinou možnost řešení či volby oproti skutečnostem odlišně pojatým nebo protikladným. Alternativní školu lze tedy chápat jako školu jinou, liší se nějak od centrálního proudu tradičních škol. Postavení učitele v tradiční škole je autoritativní, škola tradiční upřednostňuje zaměření na paměťové učení, proto jsou mnohdy tyto školy nazývány manipulativní, nekomunikativní a direktivní školou. (Hrdličková, 1994)

Skalková (1999) pojem alternativní školy pojímá z obecného hlediska, nahlíží na něj v širším rámci. Dle jejího názoru školy ve svém fungování usilují o odstraňování nedokonalostí a nedostatků tradičních škol. Tyto školy se snaží o zavádění nových principů a to celoplošně v celém výchovně vzdělávacím procesu. Tyto instituce nechtějí, ba přímo odmítají jednostranně zaměřený tlak na výkon, klasifikaci jako způsob hodnocení odvedené práce z toho vyplývající obavu a zášť ze známek, pěstující nezdravou konkurenci mezi spolužáky, autoritativní a nadřazený přístup učitele. Kladou důraz na pedocentrický přístup k dítěti a možnost svobodně se rozhodnout, podporují kooperace, aktivitu a tvořivost. V neposlední řadě alternativní školy kladou důraz na rozvoj emocionálních a praktických schopností jedince.

Vladimíra Spilková definuje alternativní školy takto: „*Za alternativní školy byly a jsou potom označovány ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním představám. A je pak úplně jedno, zda se jedná o školy státní, soukromé, veřejné, či volné.*“ (Spilková, 2005, s. 267)

Podle Průchy (2012) je třeba pro lepší pochopení rozlišit několik významových rovin tohoto pojmu, podle oblasti jeho užívání. V úvahu můžeme brát tři sféry v užívání pojmu alternativní škola:

- Školsko-politický aspekt
- Ekonomický aspekt
- Pedagogický a didaktický aspekt

Školy tedy dělíme na školy soukromé nebo veřejné. Veřejné školy jsou, buď státní, nebo nestátní to je určeno podle zřizovatele. Když se zaměříme na školy „rodičovské“ tak ty mohou být veřejné nebo soukromé a to podle toho zda jsou zapsané v rejstříku škol či ne. Když jsou zapsány v rejstříku škol, musí dodržovat zákon a mít povinnou školní dokumentaci. Pokud nejsou zapsány v rejstříku škol, mohou si věci dělat podle svého, ale nemají nárok na státní příspěvek a riskují, že jejich vysvědčení nebude uznáváno.

Dle školskopolitického a ekonomického aspektu lze mezi alternativní školy zařadit všechny školy, které jsou řízeny a zřizovány jinými zřizovateli než těmi státními. Tudíž jsou to školy soukromé nebo církevní, které jsou financovány plně či částečně rodiči dětí nebo zřizovateli avšak některé z nich mohou být plně financovány státem. Nemůžeme však pojem „Alternativní škola“ ztotožňovat pouze a výhradně se soukromými školami, jelikož alternativními školami mohou být i státní školy. Z tohoto výčtu informací lze usoudit, že financování a zřizovatel nejsou hlavní kritéria alternativních škol (Svobodová, Jůva,1995).

Dle pedagogického a didaktického aspektu, lze za alternativní školu považovat všechny takové školy, které uplatňují jiné, nestandardní, zvláštní, inovativní, experimentální formy, metody či obsahy vzdělávání. Dále uplatňují jiné didaktické přístupy na rozdíl od běžných didaktických koncepcích uplatňovaných na státních školách. V posledních letech se začal také objevovat pojem inovativní škola (Průcha, 2012).

## **1.2 Význam inovace ve vzdělání**

Podle K. Rýdla (2003) i podle dalších autorů má pojem inovace mnoho významů. Tento pojem se stal již součástí běžného jazyka. Významem inovace je intenzivní jednání mezi jednotlivými stranami zainteresovaných institucí. Neinovování je v dnešní době bráno jako jistá zaostalost a konzervativnost, dále pak cestu ke ztrátě dynamiky. Pojďme se zaměřit na vymezení významu slova inovace ve vzdělání. Je to termín, o kterém můžeme nabýt dojmu, že vzbuzuje spíše souhlas, ale opak je pravdou. Tento pojem mnohdy vzbuzuje rozdílné ba dokonce protichůdné intelektuální a emocionální reakce. Ale i přes tuto diferenciaci existuje společný význam, který je identifikován jako paradigma. Paradigma z pohledu názorů a myšlenek strukturovaných uvnitř běžné kultury nebo sdílených určitou skupinou individualit, které nám dává jak pochopení, tak i umožnění ovlivnění světa okolo nás.

K. Rýdl (2003) ve své knize píše, že obecné paradigma tvořeno čtyřmi hlavními myšlenkami, kterými jsou:

### Myšlenka něčeho nového a neobvyklého

Novost je základem pro definování pojmu inovace, a to i přesto, že jsou někteří lidé na pochybách ve smyslu dumání nad tím, jak často jsou inovace opravdu původní nebo zda jsou vůbec nezbytné.

### Myšlenkou oslovení nenaplněných sociálních potřeb a hodnot

Ve španělském smýšlení jde o to, že inovace zaručuje realizaci určitých schvalovaných hodnot. Myšlenkou, že reforma je založena na hlavních principech například, demokratizace a rovné příležitosti a inovace by měla sloužit jako měřítko a být garantem kvality jejího provedení. Oproti tomu v Rakousku mají názor, že inovace přináší jakousi možnost poskytovat skutečné vyjádření škol k demokratickým snahám například stejné příležitosti, jak inovace vypovídá o tom, jak činitelé ve vzdělávání a vládní činitelé utvářejí možnosti, jak efektivně dosahovat stejných příležitostí pro mladou budoucí generaci. Drtivá většina zemí vidí v inovaci aktivizující hodnotu.

### Myšlenka moci

U myšlenky moci je zdůrazňováno, že i když je inovace podpořena vzdělávacími cíli a hodnotami, nutně neznamená, že všechny cíle jsou soudržné. Jsou zde spojeny konflikty hodnot a konflikty moci. Dá se říci, že je veden boj prostřednictvím vzdělávání, a to za historickou věrnost, ve smyslu kulturního řízení národa. Jakmile jde o vzdělávání věrohodnost vlád je na očích každému a nechtějí ztratit stabilitu menšinovými proudy, které jsou založeny na silném narušováním hodnot.

### Myšlenka změny

Ve všech zemích Evropy je shoda, že inovace je změna, ale tato změna by neměla být souvislá, aby nedošlo k syndromu vyhoření. Existuje zde také riziko, že proces, který již dále není inovační, může přejít do běžné rutiny (Rýdl, 2003).

Dle Kršňáka (2018) člověk na inovativní školy hledí, jako rodič, který chce pro své dítě jen to nejlepší. Nebo můžeme také říci, že nechce, aby jeho dítě na vlastní kůži zažilo to, co zažil ve svém vzdělávacím procesu na tradiční škole on a rád by svým dětem dopřál něco *jiného*. Často se stává, že sice chce pro své dítě něco lepšího, ale vlastně úplně přesně neví, co by to mělo být. Nebo z pohledu učitele, který bere své povolání jako poslání a chtěl by dětem představit svět trochu po svém. I když je rámcový vzdělávací systém, který mu říká, co by se dítě mělo vše naučit je otevřený a umožňuje realizaci vlastních nápadů. Realizace těchto nápadů

je poněkud horší mezi třiceti ne zrovna naladěnými dětmi v takovémto prostředí je naplnění těchto nápadů v podstatě nemožné. Oproti tomu ve třídě, kde je méně dětí neboli v „malotřídce“, kde nepanuje stres vyvolaný známkováním a frontální výukou, by to šlo (Kramperová, Kršňák, 2018).

### **1.3 Právní postavení škol a školských zařízení**

Školský zákon se ve své první části věnuje právnímu postavení škol a školských zařízení. Konkrétně právní postavení škol upravuje zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 8.

Úkoly týkající se činnosti v oblasti školství jsou předmětem kraje, obce nebo dobrovolného svazku obcí, ty zřizují školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace dle zvláštního právního předpisu. Dále může školu nebo školská zařízení zřizovat Ministerstvo, obdobně jako školské právnické osoby nebo státní příspěvkové organizace dle zvláštního právního předpisu.

Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo obrany, Ministerstvo vnitra a Ministerstvo spravedlnosti zřizuje školy a školská zařízení jako organizační složky státu nebo jako jejich součást. Ministerstvo zahraničních věcí zřizuje školy při diplomatické misi nebo konzulárním úřadu České republiky jako součást těchto úřadů. Tato Ministerstva plní funkci zřizovatelů škol a školských zařízení jménem státu.

Dále bylo přiznáno právo zřizovat církevní školy registrovaným církvím a náboženským společnostem (Školský zákon 561/2004 Sb., v platném znění).

## 2 Představitelé reformních škol a modely jejich pedagogických koncepcí

V této kapitole si představíme dva nejznámější představitele reformních škol Rudolfa Steinera a Marii Montessori a jejich pedagogické koncepce, které jsou pro práci stěžejní, jelikož se těmito koncepcemi nechávají inspirovat rodiče, kteří zakládají „rodičovské“ školy. Záměrně jsem použila slovo „inspirovat“, jelikož na většině škol tohoto typu, již nepřebírají plně všechny postupy těchto modelů vzdělávání, ale berou od „každého něco“ a dávají tomu osobitý styl, podle toho jak to nejvíce vyhovuje pedagogům, rodičům a hlavně jejich dětem.

### 2.1 Rudolf Steiner

Narozen roku 1861 v Kraljeveji na dnešním území Jugoslávie. Jeho otec byl řadový rakouský železniční úředník. Po střední škole začal Steiner studovat matematiku a přírodní vědy. V roce 1894 vydal svou významnou filozofickou práci, Filozofii svobody. Když ukončil své ediční práce, přestěhoval se do Berlína, kde se mimo studia začal věnovat pedagogickým činnostem. Po skočení studií se stal učitelem čtrnáctiletého chlapce, kterého učil doma, jelikož byl postižený vodnatelností hlavy. Tento chlapec byl dle doktorů označen za nevzdělatelného. Toto tvrzení lékařů bylo však mylné, chlapec nakonec díky Steinerovým metodám mohl po dvou letech nastoupit do normální třídy mezi stejně staré děti, zvládl maturitu a dokonce se stal lékařem. Steiner dále působil v Berlíně jako pedagog v dělnické škole v letech 1899 – 1909 (Carlgren, 1991).

#### 2.1.1 Antroposofie

Dle Vališové a Kasíkové (2007) je antroposofie duchovní věda, dle které se člověk skládá ze tří částí: *fyzické, duševní a duchovní*. Tato věda souvisí i s vývojem jedince.

- do věku sedmi let se dítě učí primárně prostřednictvím fyzického těla, nápodobou za pomoci slov například (*Svět je dobrý*)
- dále následuje stránka duševní ta je aktuální do čtrnácti let, dítě se učí prostřednictvím prožitku, morální autority a podobenství (*Svět je krásný*)
- na základě předchozích zkušeností si jedinec do jednadvaceti let utváří schopnost svého vlastního morálního postoje (*Svět je pravdivý*)



### **2.1.2 Antroposofické konání**

Rudolf Steiner roku 1902 v Berlíně přednášel členům spolku Giordana Brun, kde byl členem i on sám. Tam poprvé zmínil svůj budoucí životní plán: Najít nové metody zkoumání duše na vědeckém základě. Po uvedení tohoto životního úkolu si Steiner získal jméno ve vysokých vědeckých kruzích v Německu. Neměl velké iluze, jak budou jeho předkládané názory ve světě akademického bádání přijímány. Jeho obavy byly naplněny, tehdejší představitelé kultury v Německu ho léta přecházeli mlčením. Roku 1902 přednášel formálně u Theosofické společnosti, jelikož zde našel příznivce, kteří projevíli zájem o duchovní bádání, avšak přednášel jen výsledky svého zkoumání. Věcné rozdíly byly příčinou odloučení od Theosofické společnosti. Ale už roku 1902 označoval Steiner cestu vlastního zkoumání pojmem Antroposofie, protože tento jeho výzkum vedl k uvědomění pravé podstaty člověka. Tento název je složen z řeckého antropos tedy člověk a sofia tedy moudrost. Roku 1907 Steiner přednášel v různých koutech Německa pod názvem: Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy, obsahovala prvky waldorfské pedagogiky (Carlgren, 1991).

### **2.1.3 Waldorfská pedagogika v ČR**

Dle Spilkové a kol. (2005) se mezi zahraniční vlivy začala waldorfská pedagogika prosazovat z těchto příčin:

- waldorfské školy mají velkou síť škol po celém světě, také mají v pořádku správní systém a další vzdělávání učitelů
- hodně českých pedagogů v zahraničí ve waldorfských školách pracovala, takže své cenné poznatky přinášeli po roce 1989 mezi české a slovenské kolegy, kteří vnímali tuto pedagogiku podobně jako antroposoficky smýšlející českoslovenští občanů a to jako určitý druh řešení československých nešvarů v oblasti školství.

V roce 1989 po politických změnách byla ustanovena Koordinační rada waldorfského školství. Tato rada se proměnila na České sdružení pro waldorfskou pedagogiku v čele s významným českým psychologem Z. Helusem. Tato instituce ve svých prvopočátcích waldorfských škol spolupracovala s MŠMT ČR. České sdružení pro waldorfskou pedagogiku spolupracuje s Asociací waldorfských škol v ČR, ta vznikla roku 1997 a je zaměřena na spolupráci škol z praktického hlediska v oblastech týkajících se, poradenství pro jednotlivé školy, pořádání veřejných setkání, další vzdělávání učitelů, podpora pro zakládání nových waldorfských škol atd. (Spilková a kol., 2005).

## 2.2 Maria Montessori

Maria Montessori se narodila v roce 1870 v italském městě Chiaravalle. Když jí byly tři roky, přestěhovala se s rodiči do Říma. Studovala na technické škole matematiku a inženýrství poté nastoupila na univerzitu v Římě. Nutno podotknout, že Maria Montessori byla první ženou v Itálii, která získala diplom z medicíny (Rýdl, 1994).

Kariéru lékařky zahájila v Římě na State Orthoprenic School, kde pracovala s dětmi odmítnutými jejich vlastními rodiči. Její úspěch s výukou těchto dětí a její kolegové ji přesvědčili o tom, aby opustila kariéru lékařky a věnovala se výchově a vyučování. Vrátila se tedy na univerzitu v Římě, aby pronikla do hloubky fungování lidského myšlení při studiu filozofie a antropologie. (Rýdl, 2007)

Montessori pokračovala se svou praxí u dětí z různých kulturních prostředí, nejen s dětmi, které potřebují zvláštní přístup, ale i s dětmi normálními z nemajetných rodin i s dětmi z rodin bohatých. Z pozorování vyšla se závěrem, že k tomu aby děti rostly a všestranně se vyvíjely, nepotřebují jen lékařskou a fyzickou péči, ale mnohem více. Takže navrhovala takový způsob výuky, jež se zaměřoval na procvičování smyslů a motorických dovedností. Šlo o to, že pokud mají děti k dispozici ty správné materiály a nacházejí se ve správném prostředí, směřují k tomu, aby se samy zabavily a rovněž, aby si těmito aktivitami, které samy vyvíjejí, osvojily jisté vědomosti a dovednosti. V tomto důsledku vyhoví svým vlastním požadavkům a tím pádem se naučí vyrovnat se se svými specifickými problémy bez zjevného zásahu dospělých (Rýdl, 2007).

Její výchovná metoda spočívala v tom zjistit „normální“ vývoj u dítěte. „*Centrální pojem „normalizace“ spočíval na tezi, že každé dítě v sobě nosí vlastní stavební plán a že je prolnuto kosmicko-božskou hnací silou zaručující jeho zdravý vývoj.*“ (Štrynclová, 2003, s. 24)

V montessoriovském kontextu dospělí ztrácí vůdčí postavení, jelikož jakákoliv snaha o usměrňování vývoje dítěte vedou k bariérám, které zabraňují dítěti v přirozeném růstu (Štrynclová, 2003).

I když své první zkušenosti získávala Montessori u postižených dětí s odstupem času došla k závěru, že její zjištění se vztahují i na ostatní „normální“ děti. Ze svých prvních pokusů zjistila, že je nutné vrátit se k biologickým základům a vytvořila základní zásady, jakým způsobem rozvíjet smyslovou a pohybovou soustavu. Na základě úspěchu s touto metodou u postižených dětí začala zpochybňovat přístupy, které se praktikovali ve školách pro normální děti (Rýdl, 2007).

Další zkušeností pro Montessori byla možnost vyzkoušet své metody u běžné populace dětí, když byla požádána, aby se starala zhruba o šedesát dětí z poměrně chudého předměstí San Lorenzo nacházejícího se v Římě. Tyto děti byly ve věku od 3 do 7 let a, jak už bylo naznačeno, pocházely často z chudých a nevzdělaných rodin. Jelikož Montessori neměla dost finančních zdrojů, musela nábytek a vybavení potřebné k péči o své svěřence zaopatřit ze svých vlastních zdrojů. To ji však nezastrašilo a úspěšně založila v roce 1907 první dětský dům neboli Casa dei Bambini, kde úspěšně použila svůj přístup na postižených a chudých dětech. K tomuto úspěchu navázala Montessori založením další školy pro děti se šťastnějším dětstvím. Došla ke zjištění, že i tyto děti vykazovaly stejnou vrozenou sílu, která je poháněla k neuvěřitelné činnostnosti, stejně jako u dětí, jež vedla dříve. Tímto Montessori zjistila, co je podmínkou pro revoluci ve vzdělání. Své poznatky šířila, kde se jen dalo. Přednášela a učila v Anglii, Holandsku, Španělsku, Spojených Státech Amerických, Indii a Austrálii. Montessori byla dvakrát navržena na Nobelovu cenu míru a dle ankety New York Times byla v roce 1950 vyhlášena jako nejpozoruhodnější žena první poloviny dvacátého století. Bohužel ve všech státech, kde se dostala k moci diktatura nebo byl zaveden totalitní režim bylo dílo Montessori zakazováno či nepropagováno, jelikož byl systém označován za pedocentrický a prostě a jednoduše se „nehodil“ (Rýdl, 2007).

Maria Montessori zemřela roku 1952 v Holandsku. Její dílo však přežívá dodnes ve vzdělávacích institucích po celém světě.

### **2.2.1 Pedocentrismus**

*„Maria Montessori patřila ke krajnímu proudu koncepce takzvané nové výchovy, který je označován jako pedocentrismus“ (Zelinková, 1997 s. 12).* Ti, kteří patřili do této koncepce, neuznávali tradiční školu, která by vyhovovala všem dětem, dle jejich názoru by výchova měla vycházet z individuálních potřeb dítěte, ze zájmu a zvědavosti dětí, takže by výchova měla pouze organizovat práci dítěte. Cílem je provázení životem nikoliv příprava na život. V nejkrajnějším pedocentrismu byly odmítány jakékoli formy a cíle výchovy jako například, formování obsahu výuky do předmětů, rozvrh hodin, učební plány a osnovy. Výrazně potlačována byla role učitele. Nadále se nerespektovali ani metody a postupy, tudíž se vyučovací proces zakládal na intuici a inspiraci učitele. Mezi další nejvýznamnější představitelé pedocentrismu patřili také, E. Keyová, C. Freinet (Zelinková, 1997).

### 2.2.2 Montessori pedagogika

Primárním principem montessori pedagogiky je *úcta ke svobodě dítěte* a jeho přirozeným spontánním projevům. Dalším neméně důležitým znakem je důraz na vytvoření didakticky vhodného upraveného *prostředí*, které má dítěti napomáhat k přirozenému vývoji. K přípravě takového vhodného prostředí dopomáhají speciálně vyrobené pomůcky, které dětem usnadní zdokonalení vlastních smyslů. Vychovatel má v tomto procesu zůstat v pozadí a jeho posláním je umožnit dítěti, aby se co nejvíce projevilo a tak se u něj přirozeně rozvíjela samostatnost. Musí být respektovány takzvané *senzitivní fáze* neboli takové časové úseky, u kterých je dítě citlivé k chápání a vnímání určitých jevů vnějšího světa například (senzitivní fáze pro vývoj smyslů, abstraktního myšlení, řeči atd.). Výuka probíhá ve věkově smíšených skupinách, což napomáhá k tomu, že starší žáci přirozeně pomáhají žákům mladším a ti jsou motivováni tím, co vše už umí starší (Vališová, Kasíková 2007).

### 3 Svobodné školy

Mezi stoupence svobodného vzdělávání můžeme řadit, P. Graye, A.S Neilla, v České republice jsou to například lidé spojení s iniciativou SvobodaUčení.cz. Tito lidé odmítají obavy, že pokud dítě samo řídí své studium, mezilidské vztahy či způsob trávení volného času, nutně narazí na neúspěch a selhání.

V současnosti u nás v české republice graduje hnutí pod názvem Svoboda učení. Primárními principy zde můžeme uvést to, že se děti samy rozhodují, jakým aktivitám se budou celý den věnovat, neexistují zde rozvrhy ani vyučovací hodiny. Tím pádem jsou zodpovědné za své vzdělání. Dospělí, kteří na školách působí, odmítají označení „učitelé“ s dětmi spolupracují pouze v tom případě, že děti samy chtějí. Školní systém je postaven na demokracii, dospělí i děti rozhodují o pravidlech společně bez rozdílů, bez ohledu na věk, každý má stejný hlas. Děti nejsou hodnoceny, pokud si ovšem to ovšem samy nepřejí (Institut pro podporu inovativního vzdělávání, 2016).

#### 3.1 Unschooling

Pojem unschooling poprvé vyslovil John Holt americký spisovatel a pedagog. Po mnoha letech působení ve školství coby učitel cítil zklamání a byl přesvědčen, že školství nelze reformovat, jelikož je špatné od základu, proto se stal zastáncem domácího vzdělávání. Ovšem jely dítě ze školy odebráno a učeno doma, bylo by nesmyslné nastolit doma prostředí podobné škole. Holt věřil, že když jsou děti obklopeni stimulujícím prostředím, tak se naučí vše, na co jsou připraveny a v tu chvíli, kdy jsou na to připraveny. Věřil, že nutit děti do učení není nutné, jelikož k němu přirozeně dojdou, za předpokladu, že jim je poskytnuta svoboda, aby se mohly nechat vést vlastními zájmy, měla by jim být poskytnuta i pestrá škála zdrojů. Tyto výše zmíněné předpoklady Holt nazval Unschoolingem (Staňková, 2013).

V České Republice je unschooling nelegální. V mnoha zemích na světě například USA, Velká Británie, Francie, unschooling legální je.

V případě unschoolingu se učení děje za použití rozhovoru a v určitých situacích, které plynou výhradně přirozeně, protože jak dítě, tak i dospělý jsou zapojeni do plnohodnotného, zajímavého života, který sdílejí s ostatními lidmi (Baranoski, 2018).

## **3.2 Summerhill School**

### **A.S. Neill**

Celým jménem Alexander Sutherland Neill se narodil roku 1883 ve skotském Forfaru. Dětství Neilla a jeho životní cesta byla důležitá pro další formování jeho výchovných zásad. Otec Neilla byl učitel a tak na Alexandra Sutherlanda kladl vysoké nároky, za představou ideálního syna, to však ostře kontrastovalo s jeho nadáním, patřil totiž mezi velmi slabé žáky. Není divu, že mu otec neustále dával za příklad staršího bratra Willieho, který se později stal duchovním. A. S. Neill byl nadán po stránce kreativity, to však v době jeho dětství později i dospívání nebylo příliš zohledňováno. Populárními se staly IQ testy, které byly považovány za jediné spolehlivé měřítko budoucích úspěchů žáků. Neill vyrůstal v přísném prostředí, plném zákazů a příkazů, jednou byl matkou přistižen, jak si se sestrou hráli se svými genitáliemi a byli za to potrestáni, takže to byl pro Neilla vysoce traumatizující zážitek (Štrunclová, 2003).

A.S. Neil nezvládl postup do vyšší školy, takže musel nastoupit do továrny na plynoměry. V tomto období se potíže s učením začali zmírňovat, po čtyřletém učení na škole svého otce se stává učitelem prvního stupně základní školy, kde se za dobu svého působení setkává s rozpory mezi tradovaným přístupem učitele k dětem a svou představou o této vzájemné interakci. Roku 1908 složil úspěšně zkoušky na univerzitu v Edinburghu. Po první světové válce se Neill stal příznivcem takzvané nové výchovy. Později se však od této koncepce začal odklánět, jelikož odsuzoval snahu o prosazení militaristické výchovy a snahu vychovávat dítě v pacifistu (Štrunclová, 2003).

Neillova pedagogika je řazena do proudu nových škol, hlavně do proudu antiautoritativní výchovy. Neill zemřel roku 1973 v Aldeburghu.

#### **3.2.1 Založení školy**

Neill se roku 1921 zúčastnil zakládající konference “New Education Fellowship“ v Calais a poté v návaznosti na tuto konferenci odcestoval do Německa, aby pro časopis New Era, jehož byl spoluvydavatelem, získal informace o školských reformách v Německu. V této souvislosti navštívil školu v Hellerau, kde ještě téhož roku založil svou první školu a nazýval ji “internationale Schule“. A.S. Neill rok 1921 považoval za datum založení Summerhillu, neboť dle jeho přesvědčení se škola Summerhill založená roku 1959 nelišila od školy v Hellerau založené roku 1921. Toto tvrzení je oprávněné, i když docházelo k postupnému vytříbení

Neillova konceptu i na škole v Hellerau najdeme hlavní charakteristiky soužití v Summerhillu, samosprávu školy, nezáměr o zavedení moderních vyučovacích metod, dobrovolnou účast ve výuce, používání paradoxních trestů spočívajících v odměňování viníka, terapeutická sezení. Po revoluci v Sasku, která vypukla roku 1924, přeložil Neill svou školu do Sonntagberku v Rakousku. Avšak po několika měsících působení musel Neill Rakousko opustit a odešel do Anglie. Jako důvod sám uvádí neexistenci náboženské a tělesné výchovy na své škole, podle jiných tvrzení byla důvodem přesunu neschopnost doložit dosažené pedagogické vzdělání Neillova různorodého personálu. V Anglii umístil svou školu v jihoanglickém Lyme Regis na kopci nazvaném Summerhill. Toto pojmenování škola převzala a nechala si ho i po té co se roku 1927 usídlila v Leistonu na východním pobřeží Anglie a zde funguje dodnes (Štrynclová, 2003).

### **3.2.2 Principy školy Summerhill**

Neillova teorie je taková, že každý vnější tlak má negativní vliv na utváření člověka jako takového. Proto také tvrdí, že by mladá budoucí generace měla prožívat své mládí v naprosté svobodě, tudíž mají vychovatelé jen plnit funkci obrany proti špatným vlivům zvenčí. Tyto funkce měli takzvané Private Lessons, což znamená neformální rozhovory vychovatele, které občas vedly i žáci, v nichž měli být zlehčovány náhodné vlivy strachů a komplexů, aby mohl žák znovu nastoupit na cestu zdravého duševního vývoje (Singule, 1992).

Záměrem Neilla bylo vychovávat dítě tak, aby vůbec nedocházelo k traumatizujícím zážitkům, byl přesvědčen o tom, že dítě na svět přichází jako dobré a proto dospělý udělá nejlépe, když se vzdá autority, příkazů, požadavků a trestů. Neill byl zásadně proti trestům, odmítal je proto, že si myslel, že dítě vedou ke strachu a k nenávisti. Upozorňuje také na to, že mnohdy dospělý trestají děti z nevědomého přetlaku vlastních emocí (Matulčíková, 2007).

### **3.2.3 Filozofie Summerhillu**

*Summerhill* je školou osobního výběru, kde se děti musí každý den rozhodnout, jak využijí svůj čas, mohou si hrát nebo se mohou zapojit do různých konstruktivních společenských situací, mohou si sami číst, mohou se zapojit do samostatných skupinových projektů a aktivit. Každý den si děti vybírají a rozhodují se. Je to pro ně hluboká zkušenost, která vede k silnému smyslu pro osobní a odpovědnost a znalosti.

*Summerhill* je demokratické společenství dětí a dospělých, kde se rodí otázky a děti jsou schopné poslouchat, myslet a stejně tak přispívat k rozhodování o svém vlastním životě. Jak

děti postupují skrze školu tak většina dětí usoudí, že ve společnosti přijme větší odpovědnost (Summerhill School, [b.r.]).

Dnes, po celém světě, se vzdělávání zaměřuje stále více na testy a zkoušení, čím více, tím „lépe“. Zdá se, že v dnešní době hodnocení a kvalifikace definují vzdělávání. Pokud by společnost měla zacházet s jakoukoli jinou skupinou lidí způsobem, jakým bude zacházet se svými dětmi, bude se to považovat za porušení lidských práv. Většina dětí se smířila s tím, že je to běžné očekávání od rodičů, školy a společnosti, ve které žijeme. Dnes se v tomto svazujícím vzdělávacím systému, mnoho pedagogů a rodin začíná hledat alternativní odpovědi na běžnou školní docházku (Summerhill School, [b.r.]).

Děti v běžných školách mají málokdy možnost dělat důležitá rozhodnutí nebo přijmout skutečnou odpovědnost. Dospělí rozhodují téměř o všem, co dělají.

### **3.3 Sudbury Valley School**

Škola Sudbury je místem, kde si děti mohou „vychutnávat“ život, svobodu a to od začátku svého studia. Bez ohledu na to kolik jim je let mají studenti možnost svobodně využívat svůj čas, jak si přejí a přejímají vlastní odpovědnost za navrhování cesty k dospělosti. V prostředí školy jsou studenti schopni rozvíjet vlastnosti, které jsou klíčem k dosažení úspěchu. Děti jsou nakloněny učit se nové věci, dostatečně přesvědčeny, aby spoléhali na svůj vlastní úsudek. Jsou adaptabilní na rychlé změny, otevřeny novým inovacím a jsou kreativní při řešení stále nových problémů. Stávají se důvěryhodnými a odpovědnými jednotlivci a fungují jako přispívající členové svobodné společnosti. Studenti v Sudbury Valley zkoumají svět svobodně svým vlastním tempem a svým specifickým způsobem. Rozvíjejí schopnost vzít život do vlastních rukou, zodpovídat za své činy, stanovit si priority, řešit různé etické otázky a pracovat s ostatními v komunitě (Sudbury Valley School, [b.r.]).

#### **3.3.1 Založení školy**

Sudbury Valley School byla založena roku 1968 Hannou a Danielem Greenbergovými, jedná se o školu denní, soukromou. Nachází se ve Framinghamu ve státě Massachusetts určenou pro děti od čtyř let až do středoškolského věku. Tato škola má asi 200 studentů, studenty přijímá bez jakéhokoliv hodnocení, takže ji nemůžeme označit jako elitářskou, jelikož disponuje s polovičními náklady na studenta, než ostatní okolní státní



školy. Nachází se ve Viktoriánském sídle a rekonstruované stodole rozléhající se na ploše deseti akrů (Gray, 2012).

V současné době existuje téměř čtyřicet „Sudbury“ škol. Absolventi této školy mají velkou zkušenost do života tak například jsou velmi kreativní, umí jednat, vystupovat a chovají se odpovědně, svobodně ctí pravidla, mají rozvinuté kritické myšlení, mají respekt k druhým. Jelikož jim je dán velký prostor pro rozvíjení schopností, ve kterých jsou mimořádní a pro zkoumání oblastí, které je zajímají. A právě když je toto splněno a dosáhnou hloubky v té jaké specializaci, mohou se v životě uplatnit právě v tom, co je baví a v čem vynikají (Institut pro podporu inovativního vzdělávání, 2016).

### 3.3.2 Principy školy Sudbury Valley School

Škola Sudbury Valley School je vedena v duchu *participativní demokracie*, je především komunitou, kde dospělí i děti prožívají na vlastní kůži různá privilegia a zodpovědnost celého demokratického řízení. Základním správním orgánem je školská rada složená jak z personálu, tak ze všech studentů, rada se schází jednou týdně a funguje na principu jeden člověk jeden hlas. Školní rada dohlíží na každodenní chod školy, najímá a propouští personál, rozhoduje o školních nákupech. Opravdu jedinečné je, že i čtyřleté děti mají stejný hlas jako starší studenti a dospělí členové personálu. Nikdo z personálu nemá dlouhodobé zajištění místa, mají smlouvu, která je v platnosti jeden rok. Tato smlouva jim musí být každým novým rokem obnovena a to prostřednictvím tajného hlasování. Stanovená pravidla jsou pod kontrolou Soudní komise. Složení této komise se pravidelně mění a je v ní vždy člen personálu a studenty v zastoupení celého věkového spektra. V případě obvinění se musí obžalovaný i žalobce dostavit před Soudní komisy, která rozhodne o vině či nevině obžalovaného. Mezi studenty a personálem se nedělají rozdíly, jelikož před stanovenými pravidly jsou si rovni (Gray, 2012).

*Studenti mají „volnost“*, v tom smyslu, že mají možnost, věnovat se čemukoliv chtějí, ale neměli by porušovat pravidla vytvořené školní radou. V těchto pravidlech je například uvedeno, že studenti nesmí dělat hluk na vyznačených „tichých místech“ nebo zneužívat školní majetek, dále nesmí ničit školní majetek, užívat nelegální drogy na pozemku školy. Toto jsou nejčastější přestupky, jimiž se Soudní komise zabývá. Avšak žádné ze školních pravidel se netýká učení. Neexistují zde testy, nikdo studenty neznámkuje ani nehodnotí. Neexistuje zde ani plán výuky. Studenti si kurzy organizují sami, když chtějí a trvají tak dlouho jak si studenti přejí. Někteří studenti se po dobu studia nikdy do žádného

kurzu nezapojí a škola s tím nemá absolutně žádný problém. Sami členové personálu se nevnímají jako učitelé, jsou považováni za dospělé členy komunity. Jejich náplní práce je odpovídání na upřímné otázky a prezentování názorů a myšlenek a to v kontextu nějaké reálné diskuze (Gray, 2012).

Učení je v Sudbury Valley z větší části *náhodné, jako vedlejší účinek zkoumání a sebe řízených her*. Tato škola poskytuje pro tyto aktivity prostor, čas a také vybavení, do kterého je zahrnuto například, počítače, vybavenou kuchyň, místnost na obrábění dřeva, hřiště, knihy, uměleckou místnost atd. pokud se někdo zajímá o nějakou speciální věc, která není k dispozici, může přesvědčit školní radu, aby ji dokoupila, nebo má možnost vydělat peníze například prodáváním sušenek. Přes všechny materiální zdroje jsou pro studenty nejdůležitějším zdrojem ostatní studenti disponující pestrou škálou schopností a zájmů. Hry, které se odehrávají ve věkově smíšeném kolektivu, napomáhají mladším dětem učit se od starších dětí. Mnoho dětí se naučilo číst, aniž by o tom věděly díky hraní her, které zahrnovaly psaní slov, se studenty, kteří číst již uměli (Gray, 2012).

## 4 Rodičovské iniciativy v ČR

„V nedávné době se v prostředí rodičů a učitelů rozšířila velká otázka, již si v dřívějších časech kladlo jen několik jedinců. Jak udělat, aby z dítěte vyrostl plnohodnotný a zdravý člověk a zároveň zůstalo samo sebou?“ (Kramperová, Kršňák 2018, s. 7). V minulém století se předpokládalo, že dítě přichází na svět jako nepopsaná kniha a úkolem výchovy a vzdělávání je tuto knihu popsat. V podvědomí se mělo za to, že jen v tom případě, že bude kniha správně popsána, může se z dítěte stát plnohodnotná osoba a najde ve společnosti správné místo. Ovšem v posledních letech si mnoho učitelů a rodičů uvědomilo, že idea popsání knihy není tím, co od života chtějí a očekávají. Tudíž se do jejich vnímání začalo dostávat jiné pochopení toho jak vychovávat a vzdělávat. Rodiče a učitelé již neměli chuť psát do knihy. Pak se dělili na dvě skupiny, jedna říkala, že kniha již je popsána, ale dítě by se mezi těmi čarami a obrazy mělo samo zorientovat. Druzí byli zase toho názoru, že popsána není, ale dítě by si ji mělo popsat samo, jelikož ono bude žít svůj život, takže by se mělo samo rozhodnout, jak chce poznávat svět (Kramperová, Kršňák 2018).

Zakladatelé inovativních škol hledají smysluplnou činnost. Touží vytvořit místo, kde budou dospívat lidé. Hledí na své dítě jako na kvetoucí zahradu, v níž budou kvést zdravé mezilidské vztahy. Kam budou děti chodit rády a nejen děti, ale i dospělí, rodiče a učitelé. Tak kde se budou všichni společně zajímat o zákonitosti světa a života (Kramperová, Kršňák, 2018).

### 4.1 Komunitní školy

Takto se označují školy, které většinou nejsou oficiálně schválenými školami, takže můžeme říci, že jsou to jakési „školy neškoly“. „Za „komunitní“ můžeme označit i školu, která je zapsána v Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT, ať státní či soukromá“ (Kramperová, Kršňák, 2018, s. 12).

Slovo *komunitní* podkrývá, že se ve škole odehrává sociální interakce mezi průvodci, rodiči a dětmi, jinak lze říci, že komunitní škola je jakési „společenství učících se lidí“. Komunitní „rodičovské školy“ navštěvují děti, které se učí dle svého vzdělávacího individuálního plánu a zodpovědnost za jejich výuku přebírali rodiče. Zda se více takovýchto dětí schází na jednom místě, kde poznávají „zažívají“ svět pak můžeme hovořit o komunitní škole. V dnešní době se v oblasti vzdělávání rozmazávají přesně vymezené hranice. Ve školství se pomalu, ale jistě odstraňují hranice, které oddělují učitelé od rodičů (Kramperová, Kršňák, 2018).

Dle Kršňáka (2018) se v inovativních školách se rozplývají prvky tradičního školního života. V těchto školách se neznámkuje, nezvoní, nenosí se domů kvanta úkolů na zítřa, samozřejmě výjimkou je, když si děti úkoly nebo známky přejí, pak je dostat mohou. Mění se i podoba rozvrhu není tedy zřejmé, jaký předmět se zrovna vyučuje, občas není ani zřejmé zda je přestávka či vyučovací hodina. Zde se pracuje s chybou, je dovoleno i opisovat, ale opisování není ten pravý název. Jinými slovy se děti učí spolupráci a rozvíjí své komunikační kompetence.

V inovativních „rodičovských školách“ se prolínají pedagogické metody výuky, žádná z metod ve výuce nedomnuje. K tomuto tvořivému prolínání přispívá důvěra průvodců sami v sebe. Znají všechny metody nebo alespoň většinu, ale necítí nutnost opírat se o jakoukoli předem připravenou metodu výuky, jsou schopni improvizovat, jsou si vědomi toho, že se děti učí především nápodobou. Ale to neznamená, že průvodci jsou bez chyby a všechno vědí a s každou situací se umí vypořádat. To však není překážkou, jestliže nevědí, mohou dětem ukázat jak se vypořádat s vlastním nevědáním, s vlastní lidskostí. (Kramperová, Kršňák, 2018)

## **4.2 ZŠ Školamyšl**

Základní škola ŠKOLAMYŠL je školou, kde panuje rodinná atmosféra a zde také vytváří podmínky pro lepší vzájemné poznání a lepší navazování osobních vztahů, dále se snaží lépe poznat individuálně a hlouběji všechny spolupracující členy školní komunity. Děti se vzdělávají ve věkově smíšených studijních skupinách o počtu maximálně patnácti dětí v jedné třídě (Základní škola ŠKOLAMYŠL, [b.r.]).

### **Principy ZŠ Školamyšl**

- V první řadě je u dítěte respektována jeho jedinečnost
- Škola vede děti k samostatnosti dále pak odpovědnosti a spolupráce
- Využívají efektivní vzdělávací strategie
- Vytvářejí dětem podnětné učební prostředí
- Důležitá je i spolupráce s rodinou a komunitou
- Důraz je kladen i na systematické plánování a vyhodnocování
- Dále ve škole pečují o růst profesního vývoje (Základní škola ŠKOLAMYŠL, [b.r.])

## **Důvody vzniku**

Základní škola ŠKOLAMYŠL vznikla z iniciativy skupinky rodičů z Litomyšle a blízkého okolí, kteří se v roce 2014 v Litomyšli sdružili do zapsaného spolku Školamyšl. Cílem rodičů bylo zajistit pro své děti vzdělávání, které odpovídá principům „na dítě orientované pedagogiky“. Rodiče založili školu, protože chtěli mít vzdělávání svých dětí pod kontrolou. Rodiče chtějí mít vliv na průběh a obsah vzdělávání svých dětí a to za pomoci spolupráce vedení školy, rodičů, učitelů a dětí (Základní škola ŠKOLAMYŠL, [b.r.]).

## **4.3 ZŠ V Pohybu**

Základní škola V Pohybu vzniká z iniciativy skupiny rodičů, kteří chtějí najít školu pro své děti školu, která bude splňovat respektující přístup k dítěti s aktivními metodami učení. Rodiče měli společnou myšlenku, umožnit dětem radostné vzdělávání plné prožitků a pohybu v prostředí malé základní školy s rodinnou atmosférou.

Učení zde probíhá na základě vnitřní motivace žáků, přirozeně a učení je chápáno jako celoživotní proces. Učitel na základní škole V Pohybu je průvodcem a partnerem. Na této škole se podporuje individualita každého žáka a zároveň vede žáky ke, spolupráci samostatnosti, zodpovědnosti a orientaci v rychle se rozvíjejícím světě. Název této školy vznikl na základě toho, že se tato škola neustále rozvíjí, takže je v pohybu. Počet žáků ve třídě činní maximálně 16 dětí. (ZŠ V Pohybu, ©2015 – 2017)

### **Principy ZŠ V Pohybu**

- Hlavní principem jsou věkově smíšené třídy, které mají maximálně 16 žáků
- Tato třída má vždy jednoho učitele, na některé části výuky se k němu připojí i asistent
- K dítěti je uplatňován respektující přístup
- Učí se zde v souvislostech a důraz je kladen na prožitkové učení
- Děti se mohou učit i venku, kde mají dostatek pohybu
- Na této škole se nezkouší ani neznámkuje, tudíž tu nehrozí soutěžení a srovnávání
- Je zde uplatňováno slovní hodnocení
- Žák je veden k samostatnosti, zodpovědnosti a zdravému sebevědomí
- Rodiče žáků jsou zapojováni do aktivit, jsou „součástí“ školy (ZŠ V Pohybu, ©2015 – 2017)

## **Důvody vzniku**

ZŠ V Pohybu je soukromou školou, která vznikla v roce 2016. Iniciativní rodiče založili 1. stupeň ZŠ a v časovém horizontu 5 let chtějí pokračovat i 2. stupněm ZŠ. Právní formou je zde školská právnická osoba. Datum zápisu do rejstříku je dne 10. 2. 2016. Datum zahájení činnosti, 1. 9. 2016.

Hlavním důvodem vzniku ZŠ V Pohybu byla v první řadě poptávka rodičů. Dále návaznost na lesní mateřské školy, mateřské školy s věkově smíšenými třídami dětí a s menším počtem žáků ve třídě. Třetím neopomenutelným důvodem je rozšíření nabídky základního vzdělávání. (ZŠ V Pohybu, ©2015 – 2017)

## **4.4 ZŠ Na rovině**

Základní škola Na rovině spojuje různé alternativní způsoby výuky, při tom preferuje aktivizující a názorný způsob výuky. Podporuje jedinečnost každého dítěte uvědoměním a respektováním jeho možností, to znamená, že děti postupují dle individuálně sestavených plánů učiva a mohou si i vybírat z nabídky, podle toho co je aktuálně zajímavé nebo co je v jejich možnostech. Ve škole se propojují věkové skupiny, jelikož je zjevné, že vzájemné učení je vysoce efektivní (Základní škola Na rovině, [b.r.]).

### **Principy ZŠ Na rovině**

Škola rozvíjí a následuje tyto principy Montessori pedagogiky:

- Dítě samo poznává a objevuje
- Dělí se zde odpovědnost
- Dítě se učí pracovat s chybou
- Také je učeno pracovat s pochvalou
- Připraveno je i věcné prostředí pro aktuální senzitivní období jednotlivých dětí
- V neposlední řadě do principů patří samostatná práce jedince (Základní škola Na rovině, [b.r.] )

## **Důvody vzniku**

Nestátní základní škola s 1. stupněm, později také s 2. stupněm dříve sídlila v Lázních Bohdaneč od září 2010 do června 2015. Od září 2015 sídlí na nové adrese v malé vsi Třebosice asi 6 km jižně od Pardubic. Základní škola Na rovině byla založena z iniciativy rodičů a učitelů z důvodu rozšíření nabídky vzdělávání na Pardubicku (Základní škola Na rovině, [b.r.]).

## 4.5 ZŠ Purkrabka

Základní škola Purkrabka je školou, kde se upřednostňuje přátelské prostředí s rodinnou atmosférou. Základním aspektem je to, aby se děti, učitelé i rodiče cítili dobře. Podporuje se zde přirozená vnitřní motivace a touha po vzdělávání a poznávání světa, spojenou s prožitkem, vlastním názorem a postojem. Výhodou je, že ve třídě je malý počet žáků, jelikož je zde více času na individuální věnování se žákovi (ZŠ Purkrabka © 2017).

### **Principy ZŠ Purkrabka**

- Důraz se klade na harmonický rozvoj osobnosti, s čímž je spojeno: smysl pro krásu, spolupráce, komunikace, kritické myšlení, pozitivní vztah k hudbě, intelektuální rozvoj, tvořivost
- Uplatňován je partnerský přístup
- Podpora přirozené zvědavosti dětí
- Děti by měly mít samy zájem učit se na základě vnitřní motivace
- K dětem je veden individuální přístup
- Děti se učí pracovat s chybou
- Děti se učí v souvislostech
- Rozvoj kritického myšlení
- Rodiče a učitelé chtějí docílit toho, aby děti měly radost z vlastního objevování
- Plánují se výlety a výjezdy
- Pozitivní vztah k přírodě
- Pohyb a pobyt venku, děti tvoří z přírodních materiálů
- Učí se zde zdravému životnímu stylu
- Rozvíjet smysl pro skupinovou i samostatnou práci
- Dobré vztahy ve třídě

V neposlední řadě spolupráce školy a rodiny (ZŠ Purkrabka © 2017)

### **Důvody vzniku**

Zřizovatelem školy je Purkrabka o.p.s., která vznikla na začátku roku 2014 transformací občanského sdružení Purkrabka.

Školu založila skupina rodičů, která měla své děti v mateřské škole Maitrea ve Slušticích v roce 2012. A jak děti začaly dorůstat do školního věku, rodiče si uvědomovali, že

bude těžké najít školu, která by vyhovovala jejich požadavkům na vlídnou a přátelskou školu. Do které budou děti chodit rády a která bude u dětí podporovat touhu po vzdělání (ZŠ Purkrabka © 2017).

#### 4.6 „Rodičovské“ školy

Dle Tomáše Feřteka (in Kramperová, Kršňák, 2018) se rodiče, kteří nebyli spokojeni s nabídkou škol dostupných základních škol, ve svém okolí vyskytovali již v devadesátých letech. Avšak nespokojený rodič v té době se jen tiše smířil se stavem „své“ školy, jelikož stejně neměl jinou možnost a dostupnou alternativu nebo měl štěstí a někde v blízkém okolí našel školu, která se o nějaký kvalitní posun snažila. Takže rodič v té době měl jen dvě možnosti, buď se mu podařilo najít o změnu pokoušející se státní základní školu, nebo narazil na nějakou nově vznikající Montessori či waldorfskou školu. Takovýchto škol však bylo v České republice maximálně desítky z celkového počtu škol. Nutno zmínit, že rodičů, kteří by chtěli změnu, bylo velmi málo.

První zlom se dá datovat po roce 2005, kdy proběhlo spuštění reformy založené na rámcových vzdělávacích programech. Takže veřejné školy, které více než deset let pracovaly na vnitřní změně, dostaly šanci ukázat veřejnosti, co vlastně ve skutečnosti dělají. Když se tyto školy staly známými na veřejnosti, dalších desítky a stovky škol je braly jako inspiraci. Některé rodiče to navnadilo, že by se mohli dočkat zásadních změn i na jejich školách. Bohužel ve většině případů se tak nestalo, jak roky běžely, tak žádná viditelná změna neproběhla (Feřtek in Kramperová, Kršňák, 2018).

Druhý zlom nastal v roce 2010 po volbách, jelikož sestava poslanecké sněmovny a úroveň ministrů byla natolik do nebe volající, že vybraná část společnosti pochopila, že nemohou vkládat naděje do změn z centra dění. Můžeme si tedy všimnout, že v tomto důsledku ztráty důvěry státu a jeho schopnostech, vzniká v roce 2010 řada občanských iniciativ z různých oborů. Je tedy více než pravděpodobné, že za zrodem iniciativních „rodičovských škol“ stojí ministr školství Josef Dobeš (Feřtek in Kramperová, Kršňák, 2018). „ *Nebyl ve funkci ani dva roky, ale pro pochopení, že z Ministerstva školství, skutečný impulz ke změně čekat nelze, že tuto funkci může i budoucnosti obsadit v podstatě jakýkoli nýmand bez elementární kvalifikace, to zjevně stačilo*“ (Feřtek in Kramperová, Kršňák, 2018, s. 324). Neveřejných škol tedy přibývalo. Ministerstvo školství bylo k nově zakládajícím školám vstřícné při zařazování do sítě, kdyby tomu tak nebylo, nemá škola nárok na státní peníze. Tudíž mezi lety 2012 – 2017 se počet těchto škol zdvojnásobil, ale pořád jde o okrajovou část, kdy takové školy navštěvuje



zhruba 1,5 procenta žáků základních škol a to je asi desetkrát méně než je tomu v západní části Evropy (Feřtek in Kramperová, Kršňák, 2018).

## 5 PRAKTICKÁ ČÁST

### 5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit proč rodiče zakládají „rodičovské“ školy. Co je k tomu vede, co je motivuje, jaké mají představy, jak by to v procesu vzdělávání mělo probíhat a proč to chtějí dělat jinak. Dále se práce zabývá cíli a hodnotami těchto škol řeší, jaké emoce v sobě museli rodiče řešit při náročné cestě k cíli založit školu.

Na začátku výzkumu jsem si zvolila jeden hlavní výzkumný cíl a tři výzkumné otázky. Hlavním výzkumným cílem je *„zjistit jaký je smysl a jaké jsou cíle „rodičovských škol“*. Vedle hlavního výzkumného cíle byly stanoveny tři dílčí výzkumné otázky.

- Co motivovalo rodiče k založení školy?
- Jaké jsou cíle „rodičovských“ škol?
- Jaké je pojetí svobody vzdělání v představách rodičů?

### 5.2 Metodologie

Praktická část bakalářské práce je založena na kvalitativním výzkumu. Kvalitativní výzkum byl ve svých počátcích podhodnocován, avšak nyní v současné době už si postupně získal v sociálních vědách mezi ostatními výzkumnými metodami rovnocenné postavení. (Hendl, 2012).

Kvalitativní výzkum většinou probíhá v delším časovém horizontu za pomoci intenzivního kontaktu s určitou situací, skupinou, jedincem či fenoménem. Neodmyslitelnou součástí kvalitativního výzkumu je analýza získaných dat ve formě (audiozáznamů, úředních dokumentů atd.). Během sběru dat a jejich následnému analyzování postupně dochází ke konstruování obrazu výzkumu. Výzkumník se snaží porozumět aktuálnímu ději a v tomto důsledku vytváří detailní popis zaznamenaných dat a také toho, co pozoroval (Hendl, 2005).

Kvalitativní výzkum má své přednosti i slabosti. Jako přednost můžeme uvést, že u této metody výzkumu získáváme podrobná data zkoumaného jedince, skupiny, fenoménu nebo události a ke zkoumání těchto objektů dochází v přirozeném prostředí, což je také velkou

výhodou. Za pomoci kvalitativního výzkumu můžeme sledovat procesy a navrhovat nové teorie. Hlavní nevýhodu kvalitativního výzkumu můžeme spatřovat u časové náročnosti sběru dat a jejich vyhodnocování. Dále pak, že získané informace z výzkumu mohou být ovlivněny jistou zaujatostí výzkumníka. Posléze získané výsledky nemusí být vždy zobecnitelné na jiné prostředí a jinou populaci. Dále není vždy nejjednodušší testovat teorie a hypotézy (Hendl, 2005).

### **5.3 Výběr výzkumného vzorku**

Respondenty jsou iniciativní rodiče, kteří se podíleli na zakládání „rodičovských“ škol. Rozhovory byly provedeny s pěti iniciativními rodiči ze tří různých škol, z nichž jedna se nachází v Praze a dvě jsou v Pardubickém kraji. Pro lepší přehlednost byly informantům přiřazena čísla.

- Informant č. 1 – zakladatelka ZŠ Purkrabka, Praha - Škvorec
- Informant č. 2 – zakladatelka ZŠ Purkrabka, Praha - Škvorec
- Informant č. 3 – zakladatelka ZŠ V Pohybu, Pardubice
- Informant č. 4 – zakladatelka ZŠ V Pohybu, Pardubice
- Informant č. 5 – zakladatelka ZŠ Na rovině, Pardubice - Třebosice

### **5.4 Metoda sběru dat**

Za výzkumnou metodu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, kde výzkumník utváří jisté schéma. To dále obvykle určuje okruhy otázek, na které se budeme v průběhu rozhovoru dotazovat. Buď jsou zde okruhy, které jsou plně v kompetenci tazatele, což znamená, že je možné měnit pořadí jednotlivých otázek, dále jsou okruhy, u kterých tato metoda aplikovat nelze, vyžaduje se striktní dodržení pořadí otázek. U tohoto druhu rozhovoru je užitečné použít upřesnění, doptání. A to tak, že necháme informanta dovysvětlit, jak danou odpověď myslí, to nám může pomoci v ověření, jestli jsme danou odpověď správně pochopili. Dalším důležitým aspektem k vedení rozhovoru je i správná volba místa, kde se bude rozhovor odehrávat. Tato rozhodnutí mnohdy záleží na rozhodnutí tazatele, takže si zvolí sám místo k vedení rozhovoru nebo se obrátí na informanta, kde by si přál rozhovor realizovat. U polostrukturovaného rozhovoru nepanuje moc nevýhod. Jediná nesnadná situace by mohla nastat jen v tom případě, že by se tazatel odklonil od pevné struktury rozhovoru, tím pádem by měl následně problém u vyhodnocování získaných dat (Miovský, 2006).

Celkem jsem měla připravených 19 otázek. V průběhu rozhovoru jsem vymýšlela otázky nové, vzhledem ke kontextu rozhovoru a individuálně jsem i měnila pořadí otázek.

Spolupracovala jsem se školami: ZŠ Purkrabka, ZŠ Na rovině, ZŠ V Pohybu, o kterých je pojednáno v teoretické části.

Rozhovor mi poskytlo celkem pět iniciativních rodičů, kteří se podíleli na zakládání „rodičovských škol“. Z nichž nejdelší rozhovor trval 66 minut a nejkratší 25 minut.

## **5.5 Průběh získávání dat**

První fází bylo sjednání schůzek s jednotlivými informanty. S navázáním kontaktu nebyl problém. Informanti byli velmi vstřícní, čehož si velmi vážím vzhledem k jejich pracovní vytíženosti. Nejdříve jsem psala e-maily s popsáním mé žádosti. Ze dvou „rodičovských“ škol mi přišla odpověď téměř obratem. V prvním případě jsem jednala přímo se zástupkyní školy. V druhém případě jsem jednala s panem ředitelem, který můj e-mail přeposlal zakládajícím rodičům a napsal mi, že uvidím, jestli někdo na moji žádost bude reagovat a reagovala pedagogická pracovnice, která byla také velice ochotná ve sjednání termínu. V posledním případě jsem jednala s paní ředitelkou, které jsem volala, jelikož jsem na e-mail nedostala odpověď, ale také jsme se bez problémů domluvili na dvou rozhovorech. Rozhovory se konaly většinou přímo na školách, takže jsem měla možnost prohlédnout si interiér škol, což pro mě bylo velice přínosné. Jen v jednom případě jsem rozhovor realizovala v kavárně.

Před začátkem každého rozhovoru jsem se vždy představila a dotázala jsem se, zda mohu rozhovor nahrát na mobilní telefon z důvodu lepšího zachycení odpovědí. S nahráváním rozhovorů nikdo neměl problém. Následně jsme přistoupili k rozhovoru, kde jsem kladla předem připravené otázky, které jsem doplňovala otázkami, které se do kontextu rozhovoru hodily nebo byly přínosné. Často se mi také stávalo, že jsem pořadí otázek měnila. S informacemi, které byly na základě rozhovorů získány jsem byla spokojená.

## 6 Metoda zpracování dat

Získané informace od respondentů byly následně přepsány do přehlednější formy. Pro zpracování získaných dat byla použita technika kódování. Při kódování dochází k rozkrytí dat, a k jejich nové interpretaci. „Kódování je obecný postup, při kterém se výzkumník snaží přiřazovat klíčová slova či symboly k částem textu tak, aby byla umožněna snadnější a rychlejší práce s těmito částmi a bylo možné prostřednictvím kódů kdykoliv snadno pracovat s většími významovými celky“ (Miovský, 2006, s. 219–220).

Kódování se dělí na kódování *otevřené*, *axiální kódování* a *kódování selektivní*. Tyto druhy kódování se nemusí používat odděleně, ale představují různé způsoby (Hendl, 2012). Výzkumné šetření je doplněno o doslovné citace informantů. Získané kódy jsou rozděleny do následujících kategorií:

- První „myšlenka-impulz“ k založení školy
- Motivace k založení školy
- Cesta k založení školy
- Představa svobody vzdělávání
- Cíle škol

### 6.1 První „myšlenka-impulz“ k založení školy

První kategorie se zabývá otázkou, co rodiče přivedlo na myšlenku založit školu. Výpovědi informantů byly různorodé, ale podstata byla stejná, chtěly pro své dítě něco „jiného“, než to co nabízí tradiční škola. Prvním impulzem bylo to, že dítě dorostlo do předškolního věku, kdy se rodiče museli začít rozhodovat, do jaké základní škole své dítě umístí. Informant č. 5 „*Dcera měla nastoupit do první třídy běžné školy. Zážitek při zápise rozhodl, že vyhledáme školu, která bude “živější”, ne tak strnulá. Naštěstí v Pardubicích byla již při státní škole Montessori třída. Atmosféra nadchla i mne coby učitelku, přihlásila jsem se do Montessori diplomového kurzu a po roce začala na částečný úvazek pracovat tam. Ale nebyla jsem ve škole spokojená, nešlo tam realizovat vše, jak jsme podle kurzu očekávali, navíc nálada uvnitř celé školy, mezi pedagogy byla velmi bídná a přenášelo se to i do tříd. Naštěstí jsme tam byli tři učitelky podobně naladěné, jedna z nás byla velmi podnikavá, založení nové školy vymyslela a zorganizovala tým lidí, který se o to pokusil. A vyšlo to.*“

V jedné z výpovědí byl uveden fakt, že v tradiční škole je moc dětí, proto není možné se dětem individuálně věnovat. Informant č. 3 „*Hlavním důvodem bylo, že jsme nechtěli dávat*

*děti do klasické školy a úplně jakoby ten nejdůležitější důvod byl pro mě, že tam těch dětí je z mého pohledu hrozně moc a není možný se jim individuálně věnovat a tady jich vlastně máme maximálně ve třídě patnáct nebo s tím cílem jsme to zakládali no a měl by s nimi pracovat jeden učitel a jeden asistent s těmi patnácti dětmi. Takže si myslím, že pak můžeme mnohem lépe individuálně pracovat s každým dítětem.“*

V dalším případě šlo o to, že rodiče chtěli navázat na mateřskou školu, která byla vedena filozofií waldorfské pedagogiky, která jim přišla smysluplná. Ale z důvodu nedostupnosti takovýchto škol v okolí přišla myšlenka školu založit. Informant č. 2 *„My jsme jako skupinka rodičů měli děti ve waldorfské mateřské školce Maitrea a tam se nám moc líbilo, jak vlastně s dětmi pracují a vůbec i ta filozofie a tak jsme jako hledali školu, která by nějak rozumně navazovala na to předškolní vzdělávání nebo tak jako, aby nám to dávalo smysl. A protože jsme žádnou takovou školu podobnou nenašli tady v blízkém okolí, protože jsme zase nechtěli, aby děti dojížděly přes celou Prahu, tak jsme došli k tomu, že zkusíme školu založit.“*

Dalším podnětem k přemýšlení nad založením vlastní školy bylo takové, že školy, které by alespoň částečně splňovaly očekávání rodičů, byly přeplněné a přednost k přijetí dostávají děti, které již na škole mají sourozence. Jedné ze zakladatelek vnukla myšlenku kamarádka, která jí poprvé pověděla o unschoolingu a o knize Summerhill.

## **6.2 Motivace k založení školy**

Tato kategorie bude zaměřena na to, co rodiče motivovalo k založení školy. Jedním z aspektů je i jakási nespokojenost rodičů s tradičním systémem vzdělávání, tudíž tato problematika bude v této souvislosti také zmíněna.

Hlavním aspektem a středobodem v motivaci rodičů k založení školy bylo jejich dítě. Tento fakt vyplývá z mé otázky **„jaké je budovat školu pro své vlastní dítě?“** Informant č. 3 *„Tak je to právě jeden z těch motivů, jako proč se tomu věnovat a vlastně proč tomu investovat více času, než kdybych je tady neměla, a myslím si, že tím, že je tady mám nebo budu mít, tak tím, že tomu věnuji té energie mnohem víc, než kdybych je tady neměla. Prostě nebo takhle kdybych je tady neměla tak by mě ani nenapadlo tu školu budovat.“* Informant č. 2 *„Asi to dodává víc síly, jako třeba stihnout termín, větší motivace. V tom termínu kdyby člověk neměl ty děti, které potřebují prostě někam nastoupit, tak by do toho třeba nešel až tak na plno.“* Informant č. 1 *„Člověk je asi ochoten tomu obětovat víc než kdyby to byla jen práce, je to přirozené.“* Z těchto tří výpovědí lze tedy vydedukovat, že hlavní „motiv“ k založení školy je dítě.

Dalším velkým tématem v této kategorii je systém tradičních škol. Motivace rodičů vyplívá i z nedůvěry v instituce, které jsou stále více „zastaralejší a zkosnatělejší“. Informant č. 5 „*Vadil mi strnulý systém, špatné klima, pasivita žáků, to že všichni dělají všechno stejně a na pokyn, nulový pohyb, strach ze zkoušení a testů, tuhé vztahy, soutěžení, nerespektování individuality. Jako učitelka jsem zažila na škole řadu velmi milých dětí, které byly systémem zatlačeni do pozadí a čas ve škole vyloženě protrpěly. Vždy jsem měla touhu je podpořit.*“ Další nespokojenost s tradičními školami vyplívá z nerespektujícího prostředí a orientace na známky. Jeden z informantů má osobní zkušenost s učením na základní škole a největší slabinu v tomto vzdělávacím systému vidí v tom, že se děti ve škole nudí, jelikož jsou jim zadávány úkoly, které nejsou optimální, buď je mají rychle hotové, nebo naopak. Informant č. 3 „*Já sama učím i na klasické škole, takže mám docela srovnání. A tedy ještě před tím, než jsme hledali pro syna vhodnou školu, tak jsme si obcházeli i ty základní školy u nás v okolí. No a většinou to vypadalo tak, že tam sedělo 25 až 30 dětí, no a opravdu mi přišlo, že devadesát procent z nich se jako naprostou většinu toho dne nudí a to z toho důvodu, že to mají rychle hotové nebo z toho důvodu, že to naopak nestíhají, že opravdu strašně malá část z nich dostala fakt jako optimální úkol pro tu svou současnou úroveň. No a tak mi to pro ty děti přišlo jako úplná ztráta času, tam takhle sedět celý den, chtěli jsme něco jiného, chtěli jsme právě, aby nemusely celý den sedět v té lavici, aby něco dělaly i rukama a třeba v té matematice to objevovaly samy. No a tím, že já učím ještě na zkrácený úvazek taky na státní škole tak právě vím, že když tam těch třicet dětí mám, že se prostě nemůžu jim věnovat individuálně.*“

Dalším faktorem, co rodiče motivuje je fakt, že v Pardubicích neexistovala žádná škola, která by nabídla něco svobodnějšího, to co by si rodiče představovali, motivace plynula i z návštěv jiných alternativních škol, byla to i jakási inspirace pro rodiče.

### **6.3 Cesta k založení školy**

Tato kategorie by měla ukázat, jaká byla cesta k založení školy. Co pomohlo nebo kdo rodičům nejvíce pomohl při zakládání školy. Jak dlouho trval celý proces založení školy a jaké vznikaly komplikace v průběhu zakládání. Dále pak jaké emoce v sobě rodiče museli řešit a jestli vznikali neshody ve skupině zakládající rodičů.

Všichni informanti se shodli v tom, že cesta k vytouženému cíli byla velice náročná. Lze říci, že výpovědi byly ve shodě v tom smyslu, že si zakládající rodiny pomáhali navzájem to, že měli společný cíl nadšení pro věc, pospolitost, vzájemná podpora. Dále pak pomáhaly ostatní spřízněné školy. Ve skupinách zakládajících rodin bylo spoustu profesí, což je také

velkou výhodou, jelikož se mohly úkoly rozdělit mezi více lidí. Informant č. 3 „*No pomáhali jsme si vzájemně, zakládajících rodin je 11 celkem, takže jsou tam jakoby opravdu lidi z různých profesí a vlastně každý z nich pomáhal pomocí té své profese, takže řekla bych, že to spíš bylo tím, že to fakt byla větší komunita lidí, takže se ta práce dala rozložit, protože jinak, kdyby to bylo na jednom nebo dvou lidech tak by to bylo opravdu hrozně náročné. Protože tam právě byli i právníci nebo lidi co komunikovali s krajem, co tam prostě měli třeba i zaměstnanecký poměr to byla výhoda.*“

Dalším pomocníkem dle výpovědi jednoho z informantů byla naivita v tom smyslu, že kdyby nebyli rodiče tak trochu naivní a věděli, co je čeká, ani by do toho třeba nešli. Informant č. 2 „*Řekla bych, že úplně ze začátku nám pomohla obrovská naivita, protože kdybychom nebyli tak naivní, jako jsme tehdy byli tak bychom se do toho asi nepustili, takže to je nezbytný předpoklad, protože jsme vůbec netušili, do čeho jdeme na začátku, co všechno to bude obnášet.*“ Informant č. 1 „*A mysleli jsme si, že to jako tušíme, to byla ta naivita a, že to nemůže být tak hrozné jak spousta lidí říká zejména ty lidi kteří mají zkušenosti právě se školou nebo učitelé nebo prostě kdo nějak přičichl k tomu jak to ve škole funguje tak ty měli asi nejvíc výhrad, že to nemůže jako skupina rodičů zvládnout, ale přijde mi, že kromě té naivity nám pomohla taková ta vzájemnost té partičky, to nadšení jako a to že každý tam měl nějakou tu svou odbornost, která jako dohromady postavila takový jako projektový tým vlastně různých profesí od stavebnictví přes účetnictví, finance, pedagogiku samozřejmě tak to bylo taky základem úspěchu.*“

I když zakládajících lidí bylo vždy více než deset, někdy i okolo dvaceti neshody prý nepanovaly, tedy alespoň ze začátku, jelikož bylo velké nadšení pro danou věc a táhla to stejná myšlenka, takže zakladatelé pracovali ve shodě. Neshody se začínají projevat až postupem času, kdy se představy o tom jak by to mělo na škole probíhat, začínou lišit. Informant č. 4 „*Na začátku je nadšení, táhne to stejná myšlenka – založit školu. Ale pak škola jede první, druhý rok a začíná se ukazovat, že si to vlastně každý představoval trochu jinak. Pevně doufám, že ve třetím roce už se to usadí. Víme od ostatních škol, že si většinou prošly něčím podobným.*“ Ano i zástupce druhé školy měl podobný názor, první neshody nastupují po prvotním nadšení a jakémsi „vystřízlivění“ a vstupu zpět do reality. Informant č. 2 „*protože na začátku je v tom společenství vždy jako hurá uděláme to jinak a pak se postupně ukazuje, že každý má tu představu o tom jak by to mělo vypadat jinak, protože jsou v podstatě všichni laici, což je dobré zdůraznit, že my jsme mezi sebou v těch zakládajících rodinách neměli žádné pedagogy, což jako je dost podstatná věc protože některé jiné rodičovské školy třeba je tam alespoň jeden*

*člověk, který jako řekne já budu tu první třídu učit, protože na to mám to vzdělání nebo alespoň budu ředitel, protože mám to vzdělání a tu praxi a takového člověka, který by mohl učit jsme tady neměli, takže jsme neměli jako žádnou reálnou zkušenost s jakoukoliv pedagogickou institucí zevnitř jenom jako konzumenti těch služeb třeba od starších dětí nebo od sebe jak to vypadalo a o to větší byla ta naivita.“* Především neshodám se dle další odpovědi dobrou organizací, kde se určí, kdo do čeho může zasahovat, jelikož je dobré vymezit si určité hranice, když by všichni měli do všeho zasahovat, bylo by to neúnosné. Informant č. 1., *Tam je důležitá organizace, aby se na tom podíleli rodiče a taky vlastně ta škola byla založena rodiči a ty rodiče byli hodně aktivní a tam jsme museli taky určit nějakou hranici, kde jsou, jako aktivní ti rodiče zakladatelé do čeho můžou mluvit, protože ze začátku vlastně my jako zakládající rodiče nás bylo dost, kteří jsme mluvili do toho vedení, protože jsme byli členy orgánů zřizovatelé a to bylo třeba 12 lidí dneska už se to zmenšilo a vlastně to nebylo dlouhodobě únosné, aby tolik lidí mluvilo do toho vedení.“*

Další téma této kategorie se týká největších komplikací, které vznikaly při zakládání školy. Všichni informanti až na jednoho se shodli, že největší komplikací bylo sehnání vhodné budovy. Informant č. 4 *„Nejtěžší je podle mě najít (a udržet si) vyhovující prostory.“* Jediná škola s tím problémem neměla, jelikož prostory poskytl jeden ze zakladatelů, což bylo velkou výhodou. Informant č. 1 *„Majitelé tady toho statku byli jedni z těch zakládajících rodičů a taky vlastně byli v rámci té skupinky rodiči kteří hledají školu pro své dítě a spousta škol které takhle vznikají, tak právě má potíž s tím najít nějaký vhodný objekt a tady bylo prostě nadšení těch majitelů, kteří do toho dali prostě spoustu energie a spoustu peněz navíc, což by jako běžný investor neudělal, takže to si myslím, že je taky jako ten základ úspěchu i to, že se tady podařilo vytvořit nějaký prostor, který už na první pohled se odlišuje od těch běžných škol aniž by ti rodiče třeba tušili co se děje vevnitř, tak už to je velká odlišnost.“* Jako další problém rodiče shledávali administrativní činnost, která byla velmi náročná, co se týče množství dokumentů, které musí škola poskytnout příslušným úřadům. Informant č. 3 *„Tak asi ty administrativní, asi určitě. Pomáhalo město? Město pomáhalo docela dobře, tam šlo spíš jakoby o to množství té dokumentace, co jsme museli doložit a to, že jsme vlastně museli mít už prostory sehnané. No a pak ty lhůty všechny, které to neustále prodlužovaly, ale tak ta administrativa celkově.“*

Délka procesu založení školy byla ve dvou případech stejná, kde od prvotní myšlenky až do založení uběhly dva roky, jeden z informantů tvrdí, že by to bylo možné realizovat v kratším čase, ale je potřeba mít v týmu někoho zkušeného. Jen z jedné odpovědi plyne, že byla škola založena již za jeden rok, což je dle informanta velmi krátká ba přímo rekordní doba



na založení školy. Informant č. 1 „*Rok a byl to dost rekordní čas, právě většinou, že ty školy se zakládají déle jako rok a půl nebo dva roky, že my jsme to vlastně stihli tak a jestli s tím souvisí, kdy přišla ta myšlenka, že se traduje, že kolem silvestra ta reálnější myšlenka přišla v červnu v létě a v září se musela podat ta žádost.*“ Informant č. 2 „*Do konce září pokud chcete začínat další následující školní rok tak musíte do konce září mít podanou tu žádost o registraci, která má právě všechny ty náležitosti. A my jsme během léta na tom začali pracovat, abychom to do toho konce září 2012 vlastně stihli a v září 2013 se otevírala první třída.*“ Jeden z informantů poukazuje na to, že některé iniciativy se rozpadnou dříve, než vůbec projdou tímto dlouhým procesem.

Důležitým faktorem ke zmínění je i to jaké emoce v sobě rodiče na této cestě k založení museli řešit. Emoce byly různorodé, dle jednoho z informantů se u něj vystřídaly snad všechny emoce, které existují, tato odpověď byla samozřejmě úsměvná. Tato zátěžová situace na psychiku člověka jistě působí spíše negativními emocemi, ale nakonec prý vždy převládnu ty pozitivní. Informant č. 2 „*A to s tím souvisí všechny ty emoce, takže určitě nejdřív radost, nadšení pak takové to vystřízlivění jestli vůbec do toho půjdeme pak jako takový shon, vyčerpání, napětí, protože vlastně všichni ostatní měli svá zaměstnání, když jsme o tom uvažovali nebo hodně malé děti a bylo to takové jako v podstatě koníček na začátku po nocích a taková nadstavba takže to samozřejmě živilo všechno to nadšení pro společnou věc, protože nás tam bylo těch rodin několik, což postupně jako zákonitě upadá a pak nastupuje takové to já toho dělám víc než ty a teď se to všechno děje zadarmo, samozřejmě a ve volném čase na úkor rodiny v podstatě takže je tam to vyčerpání*“ Další zmíněnou emoci je strach, co když se to nepodaří co bude s dětmi kam do školy nastoupí. Respondent č. 4 „*Byl to stres, ale vždycky, když se něco povedlo, bylo to velké nadšení. Navíc při zakládání jde opravdu o společnou myšlenku, takže to nadšení je sdílené všemi a je to fajn.*“

#### **6.4 Představa svobody vzdělávání**

U této kategorie je od samotných informantů zdůrazňováno, že to záleží na názorech a hodnotách lidí. Každý má na toto téma totiž jiný pohled. V čem se však informanti shodují je to, že nějaké hranice a mantinely být musí není. V rozhovorech jsem se ptala, zda se rodiče inspirovali svobodným vzděláváním ze zahraničí například školou Summerhill či školou Sudbury Valley School. Jen v jednom případě bylo řečeno, že ne. Jinak v ostatních školách inspirace těmito školami byla, ale spíše jen teoreticky, jelikož to není v kontextu naší společnosti zatím realizovatelné a bylo by to kontraproduktivní. Respondent č. 2 „*Jako já bych*

řekla, že jen lehce a teoreticky, protože mi přijde, že ty svobodné školy dávají smysl, pokud jsou internátní a tady v našich podmínkách a vůbec v kontextu české společnosti je to trochu podle mě kontraproduktivní jako chtít dát dětem takhle absolutní svobodu, ale zároveň pak jet k babičce na víkend, ale pro nás, já se považuju za hodně liberálního člověka, co se týče vzdělávání, a sama nevím, jestli bych unesla jako takovou tu absolutní svobodu. Myslím si, že to dává smysl, pokud je to vzdělávání určitě delší než pět let pokud my tady máme první stupeň, takže ten čas je k tomu potřeba mít delší a i jako to, že mám dopoledne pět hodin svobodu a odpoledne jdu domů a jdu na nějaký kroužek, kde to všechno funguje jinak a prostě kontext celé té společnosti, tak si myslím, že to nemůže fungovat.“ Názory na svobodu vzdělání pak byly stejné z pohledu toho, jak jsem již zmiňovala, že rodiče chtějí dát dětem svobodu, ale v rámci nějakých sdílených pravidel a dospělí by jim měli zabezpečit inspirativní a bezpečné prostředí.

Jinak pak obecně se názory liší podle hodnot a osobnosti konkrétních lidí. Informant č. 3 „Tak v tom se taky asi budeme trochu lišit. Opravdu každý člověk u nás je posunutý trošku jinam, kde je ta hranice mezi tou svobodou a řízeností. Já osobně to mám tak, že si myslím, že se musí pohybovat prostě v nějakých hranicích, že něco málo nebo alespoň nějaké minimální učivo by ty děti určitě splnit všechny a pak by měli mít prostě nějaký prostor na to si v nějakém rozšiřujícím učivu volit. No a co se týká toho minimálního učiva tak i tam si myslím, že si můžou volit alespoň časově, že se třeba mohou zapsat. Dnes budu dělat matematiku nebo dneska budu dělat češtinu nebo prvouku, jakože by měly dostat na výběr i podle svých momentálních zájmů čemu se chtějí věnovat ten den. No a samozřejmě čemu se chtějí věnovat nejvíc. No a musí dostat nějakou nabídku, aby měly z čeho vybírat, takže u nás ta svoboda je omezená tím, že my prostě musíme plnit ten rámcový vzdělávací program, takže my určitě nějaké minimální učivo máme, co po těch dětech chceme, ale chceme, aby měly nějakou volbu, kde teda mohou samy si říct, tomuhle se chci věnovat třeba víc nad rámec toho učiva a podobně.“ Další názor je na stejné bázi jako předchozí, jen trochu razantnější. Informant č. 4 „Škola by tu měla být víc pro děti, víc reflektovat jejich přání a potřeby. Na druhou stranu škola je instituce, ať si každý říká, co chce, to tak prostě je, a to bez jakýchkoli negativních konotací. A jako u každé instituce i zde platí, že kdo se chce účastnit, musí přijmout pravidla. Pokud tohle někdo nechápe a prosazuje větší „svobodu“, nemůže to skončit dobře.“

## 6.5 Cíle škol

Cíle těchto škol jsou podle výpovědí na stejné bázi. Jedni si kladou za cíl, aby byl přístup k dětem individuální dále pak dětem umožnit dětem najít to, co je baví a dále to rozvíjet. Nezahltit děti přebytečnými poznatky, aby je učení neotrávilo, ale bavilo a chtěli se učit na

základě vnitřní motivace a ne například kvůli úspěchům ve formě známek, což je mnohdy pro děti stresující faktor. Škola jim umožní věnovat se něčemu, co je opravdu zajímavá i nad rámec běžného učiva, počítá se i s variantou, že naopak v některých předmětech budou naopak slabší. To však není překážkou, jelikož se rodiče na těchto školách snaží, aby nedocházelo ke kategorizacím dětí, jen podle toho, v čem jsou úspěšné, jako se to na jiných školách běžně děje. Například jen koukat na to, že někdo není dobrý na matematiku a přehlížet, že v jiných směrech je nadaný, nádherně kreslí nebo je nadaný atlet to se musí podchytit a dále rozvíjet.

Druzí, Informant č. 2 „*Se hlásí k humanistickým směrům a to znamená, že pro nás taky nejsou důležité pouze tu důležitost těch znalostí, ale že mnohem větší důraz tu klademe na sociální vztahy, vazby na fungování ve třídě na klima ve třídě. Vlastně to co nám připadá jako úplně nejdůležitější je to, aby se tady děti naučily je poznat své silné stránky, umět s nimi pracovat právě v tom kolektivu, umět dát prostor taky někomu jinému, dalšímu. Umět uznat, že každý je v něčem dobrý, každý má něco v čem vyniká a zároveň, že každý má i něco co mu nejde a, že to je také v pořádku a aby se nebály, jak co se týče výuky, ale i těchto vztahů dělat chyby a uměly se z nich poučit a uměly to používat dál pro svůj život i pro vztahy do budoucna a pro fungování v lidské společnosti, tak to si myslím, že je pro nás úplně to nejdůležitější.*“ Informant č. 1 „*Já myslím, že s tím souvisí i to, že aby děti pochopily, že jsou oni strůjci svého života, že jako tady mají spoustu možností být aktivní, vidět tu své rodiče, že jsou aktivní, že pomáhají v mnoha oblastech a jsou svědky toho jak jejich učitelé jsou aktivní a je to jakoby takový aktivní přístup k životu, který tady vlastně každý den žijeme a vlastně si myslím, že když to dobře zafunguje tak to ty děti dostanou do vlnku odsud jakože prostě nebudou třeba ihned na tom druhém stupni v roli těch pasivních, kteří jen čekají co jim bude sděleno, ale že se budou účastnit. Obecně výchova pro občanskou společnost, by se to tak dalo říct. Že bychom rádi, my ještě úplně nevíme, jestli se to povede, ale je to jedna z těch vizí.*“

Dalším podstatným cílem je radostné dítě, které efektivně využívá vlastní potenciál, pak spokojený rodič a spokojený učitel, jelikož bez této symbiózy by to nefungovalo. Spokojené musí být všechny strany, což je celkem těžký cíl, ale jistě není nemožný.

## 7 Shrnutí výzkumu

Hlavním výzkumným cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaký je smysl a jaké jsou cíle „rodičovských“ škol. Pojem „rodičovské“ školy se v odborné terminologii nevyskytuje, mnoho lidí ani neví, že takové školy existují, tento pojem mají spíše spojený s individuální domácí výukou. Toto téma je zatím nové a „pružné“ tudíž literaturu k tomuto tématu budeme hledat marně. Proto jsem na doporučení pana profesora Rýdla toto téma zvolila. Pomocí výzkumných otázek jsem zjistila odpověď na klíčový problém, který byl na začátku výzkumu stanoven.

První výzkumná otázka se zaměřovala na to, co motivovalo rodiče k založení školy. Zde je centrálním motivem dítě, které se blíží školnímu věku a rodiče se musí rozhodnout, do jaké vzdělávací instituce dítě umístí. Zde narážejí na první problém, že školy, které by jim třeba i v některých aspektech vyhovovaly (například se jim líbí vzdělávací koncepce a filozofie škol), jsou přeplněné nebo jsou daleko od místa bydliště. Další důvodem je jistá nespokojenost s tradičními školami a jejich „zkratnatějším“ vzdělávacím systémem, kde je na prvním místě horečnatá touha dětem vnutit co nejvíce učiva, za cenu toho, že děti budou „otrávené“ a ke škole a k učení obecně si vytvoří odpor. Rodiče nechtějí své dítě odevzdat státu a více se o jeho vzdělání nezajímat. Toto jsou podněty, které rodiče motivovali pro založení vlastní „rodičovské“ školy.

Další výzkumná otázka se se zaměřovala na cíle „rodičovských“ škol. Tyto cíle jsou zakládány na individuálním přístupu k dítěti, podstatou jsou třídy s malým počtem žáků, což školy preferují. Každému dítěti by se mělo dostávat stejné pozornosti, aby se necítilo méněcenné. Dále v těchto školách nekladou důraz pouze na důležitost znalostí, ale především se soustředí na sociální vztahy a vazby dále pak na klima ve třídě. Hodnocení na těchto školách probíhá výhradně slovně, jelikož v toto hodnocení má úplně jinou vypovídající hodnotu, oproti klasickému číselnému známkování, a zabraňuje následnému porovnávání dětí. Rodiče chtějí mít vliv na výchovu a vzdělávání svých dětí. Chtějí, aby jejich děti přemýšlely o problémech, které se na ně „valí“.

Dovolím si tvrdit, že rodiče se jistým způsobem snaží „ozdravit“ společnost nebo ji udržet při nějaké reakci. Chtějí vychovat z dítěte, člověka, který bude schopen sám rozhodovat o svém životě. Není zde uváděno, že by to dělali správně, ale dělají to podle svých představ a snaží se tomu dítěti „ubližovat“ co nejméně, jelikož v každé manipulaci v každé výchově každém vzdělávání je „ubližování“. Jelikož děti ve školách zažívají velmi silnou manipulaci, která je podmíněná například tím, že když dítě uspěje, dostane dobrou známku, takže se dnes

děti neučí pro to, aby něčemu rozuměly nebo, že je něco baví, učí se pro ty známky, aby „prolezly“ a měly to pokud možno co nejrychleji za sebou. Kdežto v „rodičovských“ školách se děti učí to, co je zajímavá a co dokáží použít a mají radost z toho poznávání, baví je to, jelikož se jim to daří. Spousta rodičů vědí, co nechtějí, ale často nevědí, co chtějí a tyto školy jim mohou a chtějí být inspirací, jak je to možné dělat jinak. Rodiče věří, že to bude pro jejich děti lepší.

Poslední výzkumná otázka se zabývá pojetím svobody vzdělání v představách rodičů. Zde je odpověď taková, že rodiče chtějí dávat svobodu dětem, ale v rámci nějakých sdílených pravidel na tom se všichni rodiče shodli. Každý v té skupině má nějaký specifický pohled na svobodu vzdělávání, ale za pomoci jednání s lidmi v týmu se dojde vždy k nějakému kompromisu. Rodiče si ani nemohou dovolit dát dětem absolutní svobodu, jelikož jsou pak vysílány na druhé stupně škol a na střední školy, takže musí plnit rámcový vzdělávací systém, který platí i pro ostatní školy, které jsou v zapsány v rejstříku škol. Rodiče mají ideologii takovou, že způsoby jak se toho základu dá dosáhnout, mohou být pro všechny strany příjemnější a že ten čas, který není krátký a děti ho ve škole stráví, tak aby ho nebraly jako „nutné zlo“, ale spíše jako prostor pro ně.

## Závěr

Bakalářská práce s názvem „*Rodičovské školy, nová iniciativa*“ se zabývá otázkou, proč rodiče zakládají tyto školy. Práce zjišťuje, co je k tomu motivuje, jaký je smysl a jaké jsou cíle těchto škol a jaké mají rodiče představy o svobodném vzdělávání.

Z výzkumné části vyplívá, že rodiče zakládají školy z jisté nespokojenosti s tradičním vzděláváním, vadí jim setrvačnost tohoto systému vzdělávání a jeho „zkostnatělost“. Dalším důvodem je přeplněnost škol, které by alespoň z části rodičům vyhovovala. Chtějí této společnosti něčím přispět, snaží se, aby školné nebylo tak vysoké, jelikož nechtějí vytvořit nějakou „elitní“ školu, ale chtějí, aby škola byla dostupná pro všechny děti. Rodiče jsou aktivní, protože nechtějí jen odevzdat dítě státu a více se o jeho vzdělávání nezajímat, mají představu, jak by to chtěli a věří, že je to pro jejich děti lepší. Z výzkumu lze také usoudit, že pro rodiče představovalo založení školy jistý závazek a zátěž ve formě všech dokumentací, žádostí, schůzek. Vysilující to pro ně bylo i po emoční stránce nejdříve šlo o nadšení pro společnou věc, dále vystřízlivění, strach z nedodržení termínů, únava, ale konečná úleva a radost, že to vyšlo a děti mohou nastoupit v řádném termínu do školy, která má za úkol respektovat individualitu dítěte ve třídách s malým počtem žáků, aby to bylo realizovatelné. Dále si rodiče přáli, aby děti učení bavilo a nebyly z něho „otrávené“, měly by se učit na základě vnitřní motivace ne pro známky. Proto je také na škole uplatňováno slovní hodnocení, které je smysluplnější a děti se nemohou mezi sebou srovnávat.

Většina populace neví o tomto trendu. Pod pojmem „rodičovská“ škola si představují domácí vzdělávání, ale nenapadlo by je, že rodiče sami zakládají školy. Takže chybí informovanost lidí o tomto fenoménu. Když jsem přemýšlela, jaké téma bakalářské práce zvolím, věděla jsem, že chci téma, které je spojeno s alternativní pedagogikou, proto jsem si zvolila na vedení bakalářské práce pana profesora Rýdla. Zprvu jsem přišla s návrhem, že bych chtěla psát o Montessori pedagogice, ale pan profesor mě nasměroval k popsání tohoto „nového“ tématu. Jsem za to vděčna, jelikož to pro mě bylo něčím novým a neprobádaným. Zjistila jsem spoustu osvětlujících informací, které se tohoto tématu týkají, a je to pro mě jistě velkých přínosem.

Hlavní výzkumný cíl, jaký je smysl a jaké jsou cíle „rodičovských“ škol byl zjištěn na základě výzkumných otázek, které byly na začátku výzkumu definovány. Výsledky výzkumu vysvětlují, co rodiče motivovalo k založení školy, jaké jsou cíle rodičovských škol a jak rodiče vnímají svobodu ve vzdělávání.

## Použité zdroje

- CARLGREN, Frans a Václav JAKUBEC. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera; obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Editor Zdeněk Váňa, Arne Klinborg. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.
- FEŘTEK, Tomáš. Inovativní školy jako hledání cesty i vzpoura rodičů. KRAMPEROVÁ, Lucie a Jan KRŠŇÁK. *Jak se učí živě*. Institut pro podporu inovativního vzdělávání. Praha: DharmaGaia, 2018. ISBN 978-80-7436-087-9.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-7040-104-4.
- KRAMPEROVÁ, LUCIE a JAN KRŠŇÁK. *Jak se učí živě*. Institut pro podporu inovativního vzdělávání. DharmaGaia, 2018. ISBN 978-80-7436-087-9.
- MATULČÍKOVÁ, Mária. *Reformnopedagogické školy a alternativne školy a ich prínos pre reformu školy*. Musica Liturgica, 2007. ISBN 9788096978403.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-17-8.
- RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. vyd., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 9788073950040.
- SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. Odborná literatura pro veřejnost. ISBN 80-04-26160-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-858-6633-1.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JÚVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-00-1.

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

VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-071-5.

## **Zákon**

Zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění

## **Internetové zdroje**

BARANOSKI, Sheila. *Rozdíl mezi unschoolingem a pohodovým domácím vzděláváním (ilustrováný na příkladu pečení cukroví)* [online]. Svoboda učení, 2018 [cit. 2018-04-03]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/rozdil-unschoolingem-pohodovym-domacim-vzdelavanim-ilustrovany-prikladu-peceni-cukrovi/>

GRAY, Peter. *Děti se vzdělávají samy IV: Lekce ze Sudbury Valley* [online]. Svoboda učení, 2012 [cit. 2018-03-29]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/deti-se-vzdelavaji-samy-4/>

*Institut pro podporu inovativního vzdělávání* [online]. 2016 [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: <http://www.inovativnivzdelavani.cz/>

STAŇKOVÁ, Zdeňka. *John Holt: Od homeschoolingu k unschoolingu a zpět* [online]. Svoboda učení, 2013 [cit. 2018-03-29]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/john-holt/>

*Sudbury Valley School: The Sudbury Model* [online]. Massachusetts [cit. 2018-04-03]. Dostupné z: [http://www.sudburyvalley.org/01\\_about\\_01.html](http://www.sudburyvalley.org/01_about_01.html)

*Summerhill School: Summerhill - an Overview* [online]. Suffolk [cit. 2018-04-03]. Dostupné z: <http://www.summerhillschool.co.uk/an-overview.php>



- Summerhill School: About* [online]. Suffolk [cit. 2018-04-03]. Dostupné z: <http://www.summerhillschool.co.uk/an-overview.php>
- Školamyšl: Piliře vzdělávání v Základní škole ŠKOLAMYŠL* [online]. [cit. 2018-04-03]. Dostupné z: <https://skolamysl.edupage.org/text7/?>
- Školamyšl: Souvislosti vzniku školy* [online]. [cit. 2018-04-03]. Dostupné z: <https://skolamysl.edupage.org/about/?>
- Školamyšl: Stručná charakteristika školy* [online]. [cit. 2018-04-03]. Dostupné z: <https://skolamysl.edupage.org/text1/?>
- Základní škola Na rovině: Principy výuky* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: <http://narovine.cz/zakladni-skola/organizace-vyuky/>
- Základní škola Na rovině: O naší škole* [online]. [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: <http://narovine.cz/o-nasi-skole/>
- ZŠ Purkrabka: Filosofie výuky* [online]. 2017 [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: <http://www.skolapurkrabka.cz/o-skole>
- ZŠ Purkrabka: Zřizovatel* [online]. 2017 [cit. 2018-04-01]. Dostupné z: <http://www.skolapurkrabka.cz/o-skole/zrizovatel>
- ZŠ V Pohybu: Škola, která jde s dětmi* [online]. ©2015-2017 [cit. 2018-04-03]. Dostupné z: <http://zsvpohybu.cz/>

## Přílohy

### Příloha č. 1: **Otázky k rozhovorům**

- Co Vás přivedlo na myšlenku založit školu?
- Byli jste nespokojeni s organizací a systémem tradiční školy?
- Co hlavního byste vytkli tradičnímu vzdělávání?
- Co nebo kdo vám při zakládání školy pomohl?
- Kolik rodičů se podílelo na zakládání školy?
- Kde jste se s ostatními rodiči poznali?
- Jaké pocity provází rozjezd rodičovské školy? Jaké emoce jste v sobě museli řešit?
- Jaké byly největší komplikace na cestě k založení školy?
- Jaké je budovat školu pro své vlastní dítě?
- Omezila časová náročnost založení školy nějak váš osobní (rodinný) život?
- Inspirovali jste se svobodným vzděláváním ze zahraničí např. praxe škol Sudbury a Sumerhill?
- Jak chápete hranici mezi individuální svobodou a přizpůsobením se celku?
- Jaká je vaše vize svobodného vzdělávání?
- Co si myslíte, že by se dítě ve škole mělo zejména naučit?
- Mohli byste více přiblížit hodnoty vaší školy?
- Podle jaké koncepce vzdělávání (Montessori atd.) jsou vaše děti vedeny?
- Jaké jsou cíle vaší školy?
- Jak konkrétně vypadá spolupráce školy a rodiny?
- Jak se díváte na dvojroli učitel-rodič. Jak se Vám daří přepínat z role máma do role učitel- Tato otázka je pro rodiče, kteří na škole i učí
- Co pro Vás vlastně znamená pojem škola- (V Pohybu, Purkrabka, Na rovině)?

Příloha č. 2: Ukázka vysvědčení pomocí slovního hodnocení

Vysvědčení mi ofotila a poskytla maminka ze ZŠ Purkrabka

ČESKÁ REPUBLIKA  
Základní škola Purkrabka

Třída: V. ....

Ročník: 5. ....

Číslo v třídním výkazu: [redacted] .....

Školní rok: 2017/2018 .....

VYSVĚDČENÍ  
list A

Nedílnou součástí tohoto vysvědčení ..... není ..... Vysvědčení – list B.  
(je – není)

Jméno a příjmení: [redacted] .....

Datum narození: [redacted] ..... Rodné číslo: [redacted] .....

Místo narození: [redacted] .....

1. pololetí

**Chování, povinné předměty, nepovinné předměty**

Milá Anitko,

v českém jazyce jsi v prvním pololetí pracovala velmi dobře. Máš dostatečnou slovní zásobu, v psaném projevu ráda popustíš uzdu své fantazie. Pravidla pravopisu znáš velmi dobře. V tvůrčím psaní je zatím nedokážeš všechna správně použít, ale v cvičeních na jeden pravopisný jev jsi velmi úspěšná. S drobnými chybami zapisuješ *i/y* v kořeni slov i v koncovech podstatných jmen, zvolíš správnou podobu *s/ z* při psaní předložek a předpon. Rozlišíš souvětí od věty jednoduché, vyhledáš základní skladebnou dvojici a správně zapíšeš shodu podmětu s přísudkem. Určíš mluvnické kategorie sloves i podstatných jmen. V tomto školním roce jsi zlepšila úpravu písma a začala pravidelněji doma číst. Přesto by bylo potřebné, abys ještě svůj čas nad knihou prodloužila. Společně s Terezkou jsi dala podnět k napsání vánoční divadelní hry, podílela ses na jejím scénáři i celkové realizaci. Herecké role, jejíž monolog sis sama napsala, ses zhostila s chutí a zápalem. Herodovo ego v tvém uměleckém ztvárnění působilo přesvědčivě a s neotřelým humorem. Tvůrčí potenciál, který nosíš v sobě, jsi schopna využít při každé možné příležitosti.

Angličtina Tě baví a daří se Ti výborně. Udělala jsi velký pokrok, a to i díky dobré domácí přípravě. Je vidět Tvůj zájem o jazyk. Snázíš se vyjadřovat v celých větách. Při řešení úkolů se dopouštíš jen menších chyb. Ráda čteš a jsi aktivní při společných úkolech. Máš dobrou slovní zásobu, kterou umíš v konverzaci využít.

V matematice se Ti daří výborně, zadané zkoušky z mechanických výpočtů jsi zvládla s průměrným hodnocením 9/10. S jistotou písemně násobíš dvojciferným a trojciferným činitelem, písemně dělíš jednociferným dělitelem, znáš i postup, jak vydělit číslo dvojciferným dělitelem. Určíš část celku a zapíšeš ve formě zlomku, sečteš zlomky se stejným jmenovatelem. Sestavíš jednoduchou tabulku, nebo graf a vyčteš z nich potřebné údaje. Vypočítáš obsah čtverce, obdélníka i pravoúhlého trojúhelníka a zaznamenáš odpovídající jednotky. Při výpočtech obsahu umíš využít vlastnosti úhlopříčky. Pracuješ houževnatě a vytrvale, s touhou naplno využít své studijní předpoklady a odvést co největší množství práce. Toto Tvé úsilí nelze přehlédnout a stojí za ocenění.

V ICT pracuješ samostatně, umíš odlišit hardware od software, znáš základy ovládání Windows, používáš klávesové zkratky. Nabyté zkušenosti snadno uplatňuješ při elektronické komunikaci s ostatními žáky. Píšeš s využitím diakriticky, poradíš si s úpravou textů a s příkládáním příloh. Dohleďš informace i v databázích na Wikipedii. V programu malování využiješ připravené grafické nástroje jak pomocí klávesnice, tak pomocí myši.