

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Alternativní pedagogické směry – alternativní školy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Alena Plšková

Vypracoval:

Zdeněk Štursa

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Alternativní pedagogické směry - alternativní školy zpracoval samostatně a použil jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

Brno 23. 4. 2012

.....
Zdeněk Štursa

Poděkování

Děkuji vedoucí mé práce - paní PhDr. Aleně Plškové za odborné vedení, cenné podněty a rady, které mi poskytovala při jejím zpracování.

Také děkuji svým rodičům a bratrovi za podporu ve studiu.

A v neposlední řadě patří můj dík, také pedagogům, kteří se se mnou podělili o jejich zkušenosti s alternativní výukou.

Zdeněk Štursa

Obsah

Úvod	2
1. Vývoj alternativního školství	4
1.1 Pojem alternativní škola	4
1.2 Základní rysy alternativních škol	6
1.3 Alternativní školství ve světě	7
2. Alternativní pedagogika v České republice	10
3. Alternativní pedagogické směry	13
3.1 Waldorfská pedagogika	13
3.2 Montessori pedagogika	20
3.3 Daltonská pedagogika	26
3.4 Freinetova moderní pedagogika	31
3.5 Jesenská pedagogika	36
4. Praktická část	44
4.1 Metody a cíle výzkumu	44
4.2 Analýza výzkumu	46
4.3 Prezentace výsledků	54
Závěr	56
Resumé	58
Anotace	58
Klíčová slova	58
Seznam použité literatury	60

Úvod

Alternativní školy mě zaujaly po absolvování zážitkového víkendu, organizovaném a vedeném učitelem z Brněnské waldorfské školy. Upoutal mě svou osobnostní a životní filozofií, která, jak mi později vysvětlil, je waldorfským školám vlastní. Dychtivě jsem se tenkrát začal informovat o alternativních způsobech výuky s myšlenkou do takovéto školy přihlásit svoje budoucí děti.

Po vypsání témat bakalářských prací, jsem se rozhodl rozšířit své obzory o další alternativní školy a spojit tak příjemné s užitečným. V mé bakalářské práci jsem se rozhodl věnovat výše zmíněné waldorfské, montessoriovské a daltonské pedagogice. Pro ilustraci vývoje různých alternativ ve světě jsem zařadil i Jesenský plán a Freinetovu „moderní školu“, i když bychom je v České republice hledali marně.

Navzdory tomu, že základy alternativních školy byly ve světě položeny již začátkem 20. století a na našem území se začaly rozvíjet od roku 1989, jsou širokou veřejností stále vnímány jako něco nového a provokativního.

S nástupem dalších generací a neustálou popularizací flexibilního a zdravého způsobu života jsou však přijímány velmi pozitivně a bývají také považovány za moderní trend. Z toho, co jsem při zpracování mé bakalářské práce zjistil, mi také připadají v porovnání s tradiční školou jako flexibilnější systémy, které nejsou tolik svazovány tradicí a mají prostor pro neustálý vývoj a progresi svých přístupů k výuce a škole obecně.

Ačkoli toto nebylo cílem mé práce, nabyl jsem v průběhu zpracování také dojmu, že ve městě Brně jsou již alternativní školy velmi známé a do jisté míry hladce zapadly do vzdělávacího systému. Ostatně není také divu, když různé prvky alternativní výuky lze najít u velkého množství brněnských škol, které se s hrdostí k těmto postupům hlásí. Oproti tomu v okolních menších městech, kde působení alternativ ještě není tak známé, je povědomí o nich více méně mizivé. Myslím si, že je to způsobeno především absencí osobní zkušenosti rodičů, nebo jejich okolí, s možností volby jiného, než tradičního způsobu vyučování.

V mé bakalářské práci se věnuji pěti nejznámějším alternativním školám, které bývají obecně označovány jako klasické reformní školy. Po obecném úvodu, v němž nastiňuji pojem alternativní škola, jsem se zaměřil na prezentaci reformních snah, jež se

v České republice objevily před první světovou válkou a ve válečném mezidobí. V dalších kapitolách rozpracovávám jednotlivě světové alternativní školy se zaměřením na hledání jejich společných rysů.

Jako cíle, kterých se budu v průběhu zpracování práce snažit dosáhnout, jsem si stanovil:

- bližší seznámení s tématem klasických reformních škol – definování jednotlivých škol a shrnutí jejich typických rysů studiem dostupné literatury,
- rozbor jednotlivých alternativních pedagogických směrů,
- návštěvu několika škol s alternativní výukou a posouzení, zda se teoretické zásady publikované v odborné literatuře realizují v praxi.

1. Vývoj alternativního školství

1.1 Pojem alternativní škola

Pojem „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymum k pojmům netradiční škola, volná škola, svobodná škola, nezávislá škola aj. V této oblasti vládne nejen v češtině, ale i v ostatních jazycích, terminologický chaos komplikovaný odlišným chápáním pojmu „alternativní škola“ v jednotlivých zemích i v jednotlivých pedagogických teoriích. *„Existují samozřejmě určité obecné definice daného pojmu v pedagogických slovnících a pedagogických encyklopediích“.*

„Například britský pedagogický slovník (D. Lawton, P. Gordon, 1993, s. 42) definuje „alternativní vzdělávání“ takto:

„Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“¹

Průcha současně zmiňuje terminologickou nejednotnost uvedenou v německé pedagogické encyklopedii, kde je poukázáno na stírání významových rozdílů mezi „soukromou školou“ a „svobodnou školou“.²

„Nejnovější německý Wörterbuch Pädagogik (Schaub, Zenke, 2000, s. 28) uvádí k pojmu alternativní školy (Alternativschulen) tento výklad:

Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebnicovými obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických,

¹ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 17

² PRŮCHA, J. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 11

filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.“³

Na podporu tvrzení o nejednotném terminologickém rozlišení Průcha dodává, že se v USA termínem „alternativní škola“ (alternative school) označují v podstatě jakékoliv inovace, jak ve veřejné škole (public school), tak v soukromé škole (private school). Tedy význam termínu „alternativní škola“ se nekryje pouze s významem termínu „soukromá škola“, jak to někdy bývá chápáno u nás.⁴

Jak je z výše uvedeného patrné, pravděpodobně v literatuře nenalezneme jednoznačné vymezení pojmu alternativní škola. „*To ale není v pedagogice – a vůbec ve společenských vědách – nic neobvyklého. Některé pojmy se nedají snadno a jednoduše definovat, buď v důsledku své složitosti, anebo proto, že jsou dosud nové a zatím málo prozkoumané.*“⁵

Nejvýstižnější se jeví definice prof. Průchy:

*„Odlišnost těchto škol spočívá v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, v jiných kurikulárních strukturách (změny v obsahu vzdělávání), v jiných pramenech edukačního prostředí (například jiné architektonické řešení učeben nebo školních budov), v jiných způsobech hodnocení výkonů žáků, v jiných vztazích mezi školou, místní komunitou a rodiči atd.“*⁶

³ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 17 - 18

⁴ PRŮCHA, J. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 12

⁵ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 18

⁶ PRŮCHA, J. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 13

1.2 Základní rysy alternativních škol

Dnešní alternativní školy jsou běžnou součástí vzdělávacích systémů v zahraničí. Avšak podle Průchy jsou v naší zemi stále „považovány za něco nového, neobvyklého, provokujícího, protože jejich existence nemá dosud dlouhého trvání. Jejich vznik byl umožněn – po dlouhé časové odmlce – až společenskými změnami v listopadu 1989. Navíc se u nás pojem „alternativní škola“ spojuje vesměs s představou, že jde jen o soukromou, nestátní školu – což je představa mylná, vyplývající z nedostatečné informovanosti veřejnosti.“⁷

„Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:

- způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole;
- kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím);
- parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi učiteli a žáky);
- způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení);
- vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.“⁸

Tento výčet odlišností alternativních a standardních škol podepírá Rýdl svým výčtem principů a zásad pedagogické práce v alternativních školách:

- Hodnocení známkováním je nahrazeno diferencovanými zprávami, které hodnotí žáka po stránce vyučování, výchovy a jeho socializace.
- Ustoupení od rigidního oddělování vyučovací látky do jednotlivých předmětů a od tradičního pracovního rytmu 45 minutových vyučovacích hodin.

⁷ PRŮCHA, J. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996, s. 9

⁸ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 20

- Vyučování se orientuje na činnost a praktické konání dětí, což se ukazuje jako efektivnější.
- Rodičům jsou navrhovány příležitosti pro spolupůsobení ve škole a možnosti uplatňování jejich vlivu na organizaci výchovně vzdělávacího procesu ve škole i mimo ni.⁹

1.3 Alternativní školství ve světě

I když „je alternativnost permanentním jevem v dějinách školství, o alternativní škole v užším slova smyslu obvykle hovoříme od přelomu 19. a 20. století. Jde o rozsáhlý a mnohostranně orientovaný pokus překonat a změnit tradiční školu, jak se konstituovala v průběhu 18. a 19. století v podmínkách novodobých států na evropském a severoamerickém kontinentě. Narůstající rozpor mezi tradiční školou a potřebami nové společnosti, i právy jedince na mnohostranný rozvoj jeho osobnosti, uvedl do života hnutí, které jak svým rozsahem, tak bohatstvím svých aspektů nemá v dějinách výchovy obdoby“.

„U kořenů novodobé alternativní školy stojí několik zdrojů.“ Nejčastěji se uvádějí jména jako Jean Jacques Rousseau nebo Lev Nikolajevič Tolstoj, s jejich ideou svobodné výchovy a volné školy. Také nelze opomenout renesanční pedagogy Kanta, Pestalozziho či Frikela, stejně jako celou atmosféru tzv. reformní pedagogiky na prahu 20. století. V průběhu tohoto století pak měly bezesporu svůj vliv i filozofické a pedagogické proudy jako freudismus, existencialismus, hermeneutika, humanistická psychologie, postmodernismus a další.

„Neméně významným zdrojem alternativního školského hnutí byla osobní zkušenost tvůrců těchto škol, a to jak zkušenost pedagogická, tak i mimopedagogická, zvláště zkušenost lékařská, sociální a mnohdy i politická.“

Mezi nejvýznamnější alternativní školy, vznikající na konci 19. a první polovině 20. století, patří montessoriovská škola, waldorfská škola, daltonská škola, moderní Freinetova škola a jesenská škola.

⁹ RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994, s. 24 - 25

Montessoriovská škola vzniká v roce 1907, kdy italská lékařka a pedagožka Marie Montessoriová (1870 – 1952) zřizuje v¹⁰ „Římě dětský domov pro děti od 3 do 7 let, který se stává modelovým předškolním zařízením nejen pro Itálii, ale postupně i pro mnoho zemí po celém světě.“¹¹ „Výchova v pojetí Montessoriové má zajistit svobodný a spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte. Tomu slouží jak úprava prostředí (účelné, jednoduché, estetické), tak výběr didaktického materiálu a vhodných tvořivých činností. Dětská činnost je individualizována, dítě si své zaměstnání volí, pracuje svým tempem podle svých představ a záměrů. Mění se i úloha učitele, který má především připravovat vhodné podmínky, sledovat dětskou činnost a stimulovat samostatný rozvoj dětí.“

Nedlouho po montessoriovské škole byla německým filozofem a pedagogem Rudolfem Steinerem (1861 – 1925) založena **Waldorfská škola** u Stuttgartu.¹² „Steiner jako stoupenec Nitzschovy filozofie viděl cíl vývoje v nadčlověku, dokonale rozvinutém fyzicky i morálně, tvůrčím a svobodným.“¹³ Jeho myšlenky se začaly ihned šířit po celém Německu, ale i do zahraničí. „Obdobně jako předchozí alternativní školy usiluje waldorfská škola o maximální rozvoj aktivity žáků. Klade důraz na esteticko-výchovné předměty, na pracovní výchovu i na výchovu jazykovou. Ve shodě s teozofickými východisky hraje významnou úlohu náboženská výchova v duchu křesťanské morálky. Ruší se tradiční vyučovací hodiny, vzdělávání se uskutečňuje mj. v časových blocích – „epochách“ (Epochenunterricht). Osnovy neexistují, o obsahu vyučování svobodně rozhoduje učitel spolu se svými žáky. Známkování je nahrazeno „charakteristikami“ žáků s doporučením pro další rozvoj. Silným výchovným činitelem je celková pozitivní atmosféra školy a učitelova osobnost.“

„V témže roce (1919) je v USA Helenou Parkhurstovou (1897 – 1957) uveden do života **Daltonský učební plán** založený na samostatném učení žáků. Ruší rozdělení do tříd podle věku, pro jednotlivé předměty se zřizují odborné pracovny a laboratoře vybavené pomůckami a knihovnou, celoroční látka se rozděluje na měsíční úkoly, které žáci plní podle vlastního programu a vlastním tempem. Nedostatky tohoto systému – zvláště jednostranné knižní studium a přílišný individualismus – měla překonat winnetská soustava, kterou zavedl Carleton Wolsey Washburne (1889 – 1968).

¹⁰ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 5 - 10

¹¹ JŮVA, V., JŮVA, V. (ML). Stručné dějiny pedagogiky. 6. rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, s. 67

¹² SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 5 - 10

¹³ JŮVA, V., JŮVA, V. (ML). Stručné dějiny pedagogiky. 6. rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, s. 68

Roku 1920 počíná rozvíjet francouzský pedagog Célestin Freinet (1896 – 1966) svou „**moderní školu**“, jejíž některé principy ovlivnily nejen reformu francouzské standardní školy, ale doznaly velké odezvy v mezinárodním měřítku.“ Základním principem Freinetovy pedagogiky je pracovní aktivita. Práce má žákům nabízet přirozenou možnost jak se nenásilně vyjádřit a rozvíjet svoje schopnosti. „Má-li být výchova svobodná, musí mít žák možnost práci si zvolit. Zvolenou činnost pak uskutečňuje podle vlastních záměrů, vlastním postupem a vlastním tempem. Celá výchova má probíhat v radostné a tvůrčí atmosféře, škola má být místem uspokojení z práce a z jejich výsledků.“ Činnost všech dětí je individualizována a zaměřena na kooperaci a budování společenství.

Jako poslední ze jmenovaných škol jsou, roku 1927, vydáním programového díla německého pedagoga Petera Petersena (1884 – 1952) – Jesenský plán svobodné všeobecné národní školy – „položeny základy“ **Jesenské školy**.¹⁴ „Rozvoje osobnosti lze podle Petersena dosáhnout jedině tehdy, když se dítě uvolní z pout tradiční školy. Takovým poutem je formální rozdělení tříd, výuka na bázi tradičních předmětů, zkoušení a klasifikace, ale i odtržení školy od rodiny a společnosti vůbec.“¹⁵ „To má podle „Jesenského plánu“ překonat „školní pospolitost“.“ Jádrem školy je přirozená skupina složená z více ročníků. „Výuka se uskutečňuje v povinných a volitelných kurzech, hodnocení je prováděno formou „charakteristiky“. Prostředí školy má odpovídat jejímu pracovnímu charakteru, má umožňovat volný pohyb žáků, různé formy skupinového a individuálního vyučování i další aktivity.“¹⁶

¹⁴ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 5 - 10

¹⁵ JŮVA, V., JŮVA, V. (ML). Stručné dějiny pedagogiky. 6. rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, s. 69

¹⁶ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 9 - 10

2. Alternativní pedagogika v České republice

„Dnes, po delším časovém odstupu a po eliminaci zkreslujících interpretací v období socialismu, lze konstatovat, že Československo 20. a 30.let minulého století bylo jednou z nejprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství. To vyplývalo z vysoké úrovně tehdejší české reformní pedagogiky, která se ovšem bohatě sytila ze zahraničních pedagogických teorií, stejně jako z domácího výzkumu a praxe.“¹⁷

Jako nejranější pokusy o alternativní vzdělávání klasického typu na území České republiky, uvádí Svobodová a Jůva tyto:

*„1910 otevírá v Brně **Anna Süssová** (1858 – 1941) pokusnou mateřskou školu, kde klade důraz na dostatečný tělesný pohyb, na rozumový rozvoj opírající se o bezprostřední zkušenosti z tvořivé činnosti dětí a na citlivý rodinný vztah mezi dětmi a pedagogy.“*

*„1902 – 13 uskutečňuje **František Bakule** (1877 – 1957) na obecné škole na Malé skále u Trutnova v duchu volné školy estetickou výchovu, která by prostřednictvím estetických podmětů mohla umožnit žákům poznávat přírodu a společnost nikoliv z knih, ale bezprostředním stykem a hlubokým emotivním prožitkem. V roce 1913 pak odchází do Jedličkova ústavu pro zmrzačené děti v Praze, kde pokračuje ve své esteticko-výchovné činnosti.“¹⁸*

Zde dokonce zakládá sbor hendikepovaných dětí „Bakulovi zpěváci“, který si rychle získává obdiv nejen na území České republiky, ale i v celé Evropě. Bakule tímto úkonem dává jasně najevo, že edukace hendikepovaných může dosahovat špičkových výkonů.¹⁹

„Ekonomické problémy vedly však – tak, jako u mnoha podniků tohoto typu – k jeho zániku v roce 1937.“

¹⁷ PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 144 s.

¹⁸ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 12

¹⁹ JŮVA, V., JŮVA, V. (ML). Stručné dějiny pedagogiky. 6. rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, s. 75

*1924 – 34 Bohumil Zemánek (1882 – 1949) uvádí do života svou pokusnou třídu na chlapecké škole v Praze. Doporučuje sloučení školy obecné a měšťanské, výuku jednotlivých předmětů odbornými učiteli, neomezenou vyučovací dobu podle zájmu žáků, rozvíjení koutků živé přírody, výchovné využití kulturních besídek a další aktivizační a kultivační prostředky.*²⁰

Nejsilnějším kritikem vnější i vnitřní podoby prvorepublikového školství byl docent pedagogiky na Karlově univerzitě v Praze **Václav Příhoda** (1889 – 1979). Ten, výrazně ovlivněn pobyty na amerických univerzitách, rozpracovává plán školské reformy.

Ve svých „úvahách dospívá Příhoda k plánu jednotné, vnitřně diferenciované školy“, kterou měla na prvním i druhém stupni navštěvovat celá populace. „Dostatečný individuální rozvoj žáka měl být zaručen na druhém stupni principy diferenciacce do větví (měšťanská, reální a gymnaziální), volbou volitelných předmětů a zásadami individualizovaného učení. Žákům mělo být umožněno vybírat si jednotlivě předměty podle vlastních vloh zájmů a „životních cílů“ a tvořit si tak, alespoň z části, rozvrh šitý na míru“.

Po dlouhých přípravách povolilo Ministerstvo školství několik pokusných reformních škol. 1. září 1929. Tak byly otevřeny školy v Praze Michly, Nuslích, Hostivaři a dále ve Zlíně a Humpolci. Později byly otevřeny i další reformní školy v Brně, Benešově a dalších městech.

Pokusné školy měly do roku 1933 „shromažďovat a analyzovat výsledky reformní činnosti, aby na jejich základě mohlo být odborně rozhodnuto o školské reformě a přistoupeno ke změnám československého školství. Více faktorů však zapříčinilo, že se tak nestalo.

V období hospodářské krize byly pokusné školy konfrontovány s nedostatkem financí a „po vyostření politické krize“ nedošlo ke slibované úpravě školství. „Po druhé světové válce mělo československé školství snahu navázat na předválečné zkušenosti a reformy, ale čas vyměřený demokratické republice byl příliš krátký.

²⁰ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 12 - 13

Československé školství bylo radikálně modifikováno zákonem z roku 1948 o jednotné škole. Ten však opomenul nutnost zásad vnitřní diferenciaci a individualizace. Nejen proto představoval pro školní praxi výrazný krok zpět.“²¹

Průcha soudí, že reformní hnutí u nás bylo „mnohostranné a na světové úrovni. Násilné přerušení vývoje alternativního školství a oficiální odmítání teorií reformní pedagogiky u nás po roce 1948 způsobilo, že nyní musíme nejen shromažďovat poznatky o rozvoji alternativního školství v zahraničí, ale měli bychom také objevovat historické tradice alternativních škol v naší zemi a inspirovat se jimi. První cíl se daří plnit – po roce 1989 vznikla u nás početně rozsáhlá publikační a přednášková aktivita týkající se alternativních (reformních) škol i jejich přímý „ideový import“ prostřednictvím zahraničních odborníků (viz. přehledné hodnocení alternativního hnutí v ČR v 90. letech u K. Rýdla, 1998).“²²

„Nové podmínky ekonomické, sociální i kulturní vedou samozřejmě k tomu, že nelze mechanicky přejímat, ale je nutno hledat a zkoušet nové koncepce cílů výchovy a vzdělávání, školního kurikula i metodiky vyučovací činnosti. Do hry vstupují i tržně ekonomické vztahy, motivy vzniku nových škol zdaleka nejsou vždy jen pedagogické.“²³

²¹ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 203 - 205

²² PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 144 s.

²³ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, 112 s.

3. Alternativní pedagogické směry

3.1 Waldorfská pedagogika

„Duchovním tvůrcem waldorfské školy a pedagogiky je Rudolf Steiner (1861 – 1925), německý filozof a pedagog. Nejdříve se zajímal o přírodní vědy a matematiku, později si znalosti rozšířil studiem dějin, literatury a filozofie.“²⁴

„Po studiích od roku 1890 pracoval ve Výmaru v Goethově a Schillerově archívu.“ Ve svém volném čase se zaměřoval na literární vědy a filozofii. Výsledkem práce na tomto poli byl spis Hlavní linie – „teorie poznání Goethova světového názoru se zvláštním zřetelem na Schillera a o pět let později doktorská práce Pravda a věda. V roce 1897 se přestěhoval do Berlína, kde pracoval jako učitel v Dělnické vzdělávací škole. Od roku 1902 přednášel jako člen Teozofické společnosti a scházel se se stoupenci východních nauk, křesťanství a mystiky. Začal přednášet na berlínské univerzitě, konal přednáškovou turné po Evropě (v roce 1907 přednášel také v Praze). Pracoval na systému antroposofie a v roce 1913 založil Antroposofickou společnost. Jejím hlavním sídlem bylo Goetheanum, vzdělávací centrum, které vybudoval podle vlastního architektonického projektu ve švýcarském Dornachu.“ Zde nejen „dotvářel antroposofii z pedagogického hlediska“, ale pracoval také jako malíř a sochař a přitom stále přednášel.

„Po založení waldorfské školy se pustil do organizace přednáškových cyklů i pro učitele a zdokonaloval pedagogickou antroposofii pro školní praxi. V jeho odkazu po náhlé smrti v roce 1925 zůstalo na 6000 přednášek a 300 děl, zaměřených na přírodní vědy, filozofii, pedagogiku, literaturu, duchovní a lékařské vědy.“ Mezi nejznámější pravděpodobně patří – Theosofie, Výchova dítěte z hlediska duchovnědy a Filosofie svobody.²⁵

²⁴ ŠMAHELOVÁ, B. Nástin vývoje pedagogického myšlení. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně, 2008, s. 58

²⁵ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 19

Hlavní myšlenky

Celý svůj život zasvětil Steiner vytváření pedagogických, filozofických a literárních hodnot. Jeho největším výtvorem se však stala antroposofie. Antroposofie (z řečtiny anthropos – člověk a sofia – moudrost) je „*vybudovaná soustava filozoficko-pedagogických názorů, věda o podstatě člověka, kterou*“ Steiner „*vyložil spolu se svým vztahem ke světu ve spisech*“ *Filosofie svobody* (1894) a *Theosophie* (1904).²⁶

„Antroposofie spojuje teoretické pozorování světa s životaschopným bezprostředním poznáváním.“ Sám Steiner vysvětloval antroposofii takto: *„Kdo chce pozorovat živoucí organismus, musí obrátit svou pozornost na to, jak se jednotlivé staví k celku a naopak, jak se tento celek odráží v jednotlivém. Člověk nemůže rozumět myšlenkovým procesům v mozku, když nezkoumá činnost srdce. A tak je to také ve škole. Vychovatel nemůže porozumět jevům dětského organismu, když nevidí vlastnosti dospělého člověka. Lidský život je celek, je to organismus v čase. Dítě se učí v úctě vzhledem k dospělým lidem. Tato úcta se v průběhu života mění. Neboť život je proměna.“*

Přestože antroposofie stojí na velmi imaginárních a nehmotných základech, samotní antroposofové kategoricky *„odmítají názor, že by antroposofie byla nějakou formou náboženství, nebo hotového myšlenkového systému“*. Je spíše cestou, *„jak získat poznatky o světě a o člověku“*. *„Má člověka probouzet, vychází z předpokladu, že se v jedinci mohou objevit hlubší schopnosti proniknout do světa a jeho podstaty.“*

I když *„antroposofie tvoří samotný základ waldorfské pedagogiky“*, není jako taková *„tématem výuky a nikdy nebyla považována za světový názor. Projevuje se zejména v metodách a způsobech vyučování a výchovy.“* Steiner tuto skutečnost komentuje: *„Učitel nepotřebuje antroposofii pro to, aby ji při vyučování bezprostředně vykládal, nýbrž pro své vlastní vzdělávání.“*²⁷

²⁶ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 19

²⁷ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. 1. vyd. Olomouc: HANEX Olomouc, 1996, s. 6 - 8

Cíle waldorfské výuky

Waldorfská výchova a výuka měla, podle Steinera, především napomoci k plnému a harmonickému rozvoji vnitřních sil každého člověka.²⁸

Tento směr si udržuje i nadále, jelikož si současné waldorfské pedagogické hnutí klade za cíl být hnutím současnosti a vychovávat pro budoucnost. Jeho výchovné a vzdělávací úkoly vyplývají z požadavků moderního života. Waldorfské hnutí v tomto ohledu usiluje o výchovu ke svobodě, rovnosti, o výchovu ke zdraví, rozvoji osobnosti, rozvíjení schopností a nadání v každém jednotlivci a vzdělávání jeho intelektuálních, emocionálních a volních sil, vědomí sociální odpovědnosti, zájem o svět a otevřenost vůči světu, mají dotvářet charakter waldorfské školy.

„S ohledem na úkoly se vyvozují: učební plán, který je přizpůsobený fázím rozvoje mladého člověka, všeobecné vzdělávací cíle, zvláštní úkoly jednotlivých vyučovacích předmětů a didaktické zásady pro vyučování na waldorfské škole.“

Organizace školy

„Waldorfské školy jsou školami obecně vzdělávacího typu.“²⁹ Bývají zakládány „z popudu zájmové skupiny, sdružení rodičů nebo učitelů a jiných následovníků waldorfského hnutí“. Takovéto sdružení je pak „reprezentováno voleným výborem kompetentním k řešení pedagogických, ekonomických a správních problémů“.

Financování těchto školy plyne ze státních dotací, ale *„většinu příjmů školy tvoří příspěvky členů do spolkových fondů, výtěžky z kulturních a společensky prospěšných akcí a školného ve formě rodičovských příspěvků, úměrných ekonomické situaci rodiny“.*

„Řízení školy obvykle zajišťuje kolegium učitelů, které společně rozhoduje o provozních i odborných otázkách“. Svůj postup a pedagogické poznatky sjednocuje na pravidelných týdenních konferencích.

²⁸ POL, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 22

²⁹ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Waldorfská škola. 1. vyd. Olomouc: HANEX Olomouc, 1996, s. 8 - 9

„Jedním z typických prvků waldorfské školy je podíl rodičů na jejím životě a úzké, neformální sepětí školy a rodiny“. Samotní rodiče se podílejí na provozu školy, stejně jako na různých kulturních událostech.³⁰

Vybavení školy

Jelikož waldorfská škola inklinuje k přírodě a zdravému duchovnímu životu, lze tyto tendence pozorovat i v prostorách škol. *„Má-li zakládací skupina dost prostředků na vybudování účelové stavby, bývá škola postavena v přírodním prostředí jako soustava budov ve tvaru mnohoúhelníku, důmyslně propojených spojovacími chodbami.“* Neodmyslitelnou částí jsou pak rozlehlé prostory určené pro školní slavnosti, setkání s rodiči i veřejností, divadelní představení a veškeré kulturní činnosti. Prostorné chodby bývají osazeny velkými okny, která je dostatečně prosvětlují a tvoří jen minimální bariéru mezi žákem a přírodou. Pocit symbiózy s přírodou umocňují vnitřní malby zásadně naturálních barev a množství živých květin. Pro vybavení tříd se používá maximální množství přírodních materiálů. Vše je účelně uspořádáno s ohledem na potřeby dětí, které se mají v prostorách školy cítit volně a příjemně.

„Je samozřejmé, že takové vybavení není standardní a ne každá škola si je může dovolit. Mnoho škol působí v budovách, postavených pro jiné účely, zdaleka ne tak dobře vybavených a přizpůsobuje je požadavkům waldorfské pedagogiky za pomoci rodičů, učitelů a dalších příznivců školy.“³¹

Organizace výuky

„Waldorfská škola většinou zahrnuje dvanáct školních ročníků, přičemž každému ročníku odpovídá jedna třída.“

Třídy 1. – 8. ročníku jsou označovány jako nižší stupeň, třídy 9. – 12. ročníku jako vyšší stupeň. Příslušnost ke třídě vyplývá z věku žáků. Jakékoliv výjimky se udělují se souhlasem kolegia učitelů a rodičů.

³⁰ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 23 - 24

³¹ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 29

Dívky i chlapci se vyučují společně, s výjimkou cizích jazyků, hudby a řemeslných činností.³² Ve třídách se děti rozdělují do skupin tak, aby byla zajištěna jejich pospolitost a spolupráce při různorodosti nadání a temperamentového typu.³³

Jako nejefektivnější zasedací pořádek se ukázalo „ostrůvkové“ temperamentové dělení. Jeho podstatou je oddělení skupinky melancholiků a sangviniků pomocí skupinky flegmatiků. Takovéto rozdělení třídy umožňuje individuální přístup učitele k jednotlivým skupinkám dětí, jelikož každá vyniká v jiném okruhu školní práce.³⁴

„Aktuální počet žáků ve třídě je určován třídním učitelem na základě jeho pedagogické zodpovědnosti za všechny žáky ve třídě a za vlastní průběh vyučování“. Počet žáků ve třídě může být stanovený až na 35. Na počet žáků ve třídách neexistuje žádná norma (např. v Německu jsou třídy, ve kterých je i 40 dětí, proti tomu ve Francii jsou třídy, kde je dětí 7). *„Všeobecně se na waldorfské škole uznává, že početnější třídy lépe umožňují navozování různých sociálních vztahů“.*³⁵

Požadavky na učitele

Jako u každé pedagogické činnosti jsou ve vyučování potřebné odborné kvality učitele. Ovšem ve waldorfské škole je kladen zvýšený důraz na lidské a osobnostní kvality pedagoga. Jeho krédem by měla být myšlenka, že není pouze předavatelem vědění, ale i jeho zpracovatelem. Učivo se pro něj musí stát uměleckým dílem tak, aby přispívalo k rozvoji lidských schopností a dovedností jeho žáků. Musí umět skloubit tělesné, duševní a duchovní vzdělání.

Úspěšnost učitele spočívá podle Steinerja na stupni poznání dětí, které vyučuje a vychovává. Proto vypracoval řadu pozorovacích metod, kterými se učitel může více přiblížit k žákovi, lépe jej poznat a tyto poznatky poté využít k individuálnímu přístupu.

³² GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Waldorfská škola. 1. vyd. Olomouc: HANEX Olomouc, 1996, s. 8 - 9

³³ SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 23

³⁴ VALENTA, M. Waldorfská pedagogika a jiné alternativy. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993, s. 43

³⁵ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Waldorfská škola. 1. vyd. Olomouc: HANEX Olomouc, 1996, s. 9

Na základě těchto pozorování má učitel korigovat vzájemnou interakci s žáky, ale i se svými kolegy z učitelského sboru, který by měl na žáky působit jako sociální celek.³⁶

Jak historie ukázala, klasické vzdělání učitelů „je pro potřeby waldorfské výuky nedostačující, proto je nutné“ jejich další vzdělávání „zaměřené především na rozvoj“ „kreativity a osobnosti. Základem dalšího vzdělávání je studium antroposofické antropologie jako východiska pro didaktiku.“

„Formy vzdělávání waldorfských učitelů jsou velmi variabilní – od interního vysokoškolského studia po semináře a doplňující kurzy.“³⁷ „Ti, kdo prošli státním vzděláváním učitelů, mohou absolvovat jednoroční kurz a poté učit na nižším stupni, nebo až dvouletý kurz pro práci s dětmi vyššího stupně.“³⁸

„Po absolvování běžného pedagogického studia ve státních institucích a specializovaných kurzů, nemá uchazeč o práci ve waldorfských školách automaticky zajištěné místo.“

Každý zájemce o post učitele „je představen na konferenci učitelů pracovníkům školy, jsou mu uloženy úkoly a průběžně zjišťovány kvalifikační předpoklady a schopnosti pro práci v daném kolektivu“. Teprve po určité době rozhoduje shromáždění učitelů o přijetí nového kolegy na stálé místo. S konečným rozhodnutím musí souhlasit i rodiče a vedení místního sdružení.³⁹

Hodnocení žáků

Klasické zkoušení, jako na školách standardního typu zde nenajdeme. „Úroveň žákových vědomostí na waldorfské škole je zjišťována na základě kolektivní práce s celou třídou, například pomocí hromadných odpovědí na učitelovy dotazy. Síla kolektivu má posilovat sociální vztahy mezi jeho členy, umocňovat projevy jednotlivců a odstraňovat jejich zábrany“.

³⁶ RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994, s. 144

³⁷ VALENTA, M. Waldorfská pedagogika a jiné alternativy. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993, s. 49

³⁸ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 31

³⁹ RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994, s. 145 - 146

Žákovské vědomosti nejsou průběžně hodnoceny známkami, učitel práci žáků hodnotí slovně⁴⁰ na pravidelných třídních schůzkách s rodiči. „*Cílem a smyslem těchto posudků je, aby každý byl měřen a hodnocen podle svých vlastních možností a schopností a podle odvedených výkonů vzhledem k těmto schopnostem, což je spravedlivější než zdánlivě objektivní klasifikace známková*“. Tato praxe je navíc v souladu s výsledky zkoumání pedagogické psychologie, které ukazují, že běžná známková vysvědčení vůbec nic nevypovídají o pozdějším vývoji žáka. Často mají vliv na žákovo sebehodnocení a celkovou atmosféru ve třídě.⁴¹

Také žákovo vysvědčení na konci školního roku má formu písemného vyjádření, které popisuje dosažený stav vědomostí a odpovědnosti. Vynikající výkony vyzvedá, poukazuje na slabá místa a vysvětluje jejich příčiny, udílí rady pro další práci. „*Snaží se spravedlivě ukázat, čeho žák dosáhl ve srovnání s minulým obdobím a jaký udělal pokrok*“. Posudky z jednotlivých předmětů se prodiskutují s každým žákem jednotlivě.⁴²

„*Žáci waldorfské školy nepropadají, učitelé se snaží slabého jedince udržet co nejdéle v kmenové třídě*“, přičemž celý kolektiv spolupracuje na žákově zlepšení. Má-li dítě takové nedostatky, které by výrazněji brzdily výukové tempo ostatních, „*přeřazuje se do pomocné třídy*“, kde je vyučováno pomalejším tempem s doplněním určité rehabilitace.⁴³

⁴⁰ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Waldorfská škola. 1. vyd. Olomouc: HANEX Olomouc, 1996, s. 23

⁴¹ RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994, s. 141

⁴² SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 30

⁴³ VALENTA, M. Waldorfská pedagogika a jiné alternativy. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993, s. 48

3.2 Montessori pedagogika

„Dílo Marie Montessoriové, lékařky, pedagožky a bojovnice za práva žen, je významnou součástí mezinárodního reformně pedagogického hnutí.“ „Její systém senzomotorické předškolní výchovy a na něj navazující reformní snahy, které našly uplatnění také v základní škole, dosáhly takového rozšíření, že dnes existující Mezinárodní asociace Montessori se sídlem v Amsterdamu sdružuje kolem třiceti organizací různých zemí“. Díky jejímu řízení „vznikají nejen mateřské školy, ale i školy prvního a druhého stupně a dokonce i gymnázia montessoriovského typu a léčebné ústavy pro výchovu a vzdělávání mentálně postižených dětí“.⁴⁴

Maria Montessori

Maria „*Montessori se narodila roku 1870 v italském městě Chiaravalle*“, odkud se později, i s rodiči, odstěhovala do Říma. Zde své sklony k technice využila při studiu matematiky a inženýrství. Za nedlouho poté získala jako první žena v Itálii diplom medicíny na lékařské univerzitě.⁴⁵ „*Ve své odborné práci se zpočátku specializovala na dětská nervová onemocnění. Řídila katedru hygieny na ženské univerzitě v Římě, zároveň pracovala na pedagogické fakultě a ve svých třiceti čtyřech letech byla profesorkou a vedoucí katedry antropologie římské univerzity. Po dvouleté práci na psychiatrické klinice, která pro ni byla zdrojem zkušeností s mentálně postiženými dětmi, po studiu pedagogiky a filozofie*“, a získání pedagogické praxe, „*otevřela v roce 1907 svůj první, dnes již proslulý, Dům dětství - Casa dei Bambini v Římě. Byla to skvělá příležitost pro praktické využití, rozvinutí a ověření všech dosavadních zkušeností a odborných znalostí, získaných v práci s postiženými dětmi*“.

Postupně svůj zájem soustředila na „*výchovu předškolních dětí a svých dalších více než čtyřicet let života věnovala organizaci kurzů pro vychovatelky, přednáškové činnosti, tvůrčí spisovatelské práci a pořádání zájezdů s cílem rozvinout a zdokonalit systém předškolní výchovy v Evropě i v zámoří*“. Tyto snahy byly brzo odměněny úspěšným zavedením jejich metod do předškolních zařízení v „*Holandsku, Německu,*

⁴⁴ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 37

⁴⁵ RÝDL, K. Metoda Montessori pro naše dítě. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 10

Belgii, Španělsku, Skandinávii, USA, Anglii a Indii. Od roku 1915 pracovalo dětské centrum v Barceloně, v roce 1926 byl založen Institut Montessori ve Vídni“.

Její houževnatou práci přerušila fašistická diktatura, která zpočátku jevila o nový výchovně-vzdělávací systém zájem, ale ve stále se zostřující situaci nakonec zakázala činnost montessoriovských zařízení.

Montessori, spolu se svým synem, navázala při své internaci v Indii „*mnohé přátelské vztahy, např. s Ghándím a R. Thákurem a seznámila se s jeho školou Domov míru*“. Po návratu do Holandska v roce 1946 se znovu podílela na „*zakládání a otevírání předškolních zařízení a základních škol*“. I přes svůj vysoký věk řídila, ze svého holandského sídla, síť školských zařízení. Roku 1952 umírá. Svoje životní a vědecké poznatky „*uložila do několika děl, z nichž jmenujme: Příručka vědecké pedagogiky, Sebevýchova v raném dětství, Absorbující duch a Tajemství dětství*“.⁴⁶

Hlavní myšlenky

Marie Montessori objevila při své práci s dětmi jejich úžasnou schopnost mimořádně silného a dlouhého soustředění na určitou činnost, jehož je schopné i malé dítě. Tuto schopnost nazvala tzv. **fenomémem polarizace osobnosti**.⁴⁷ Podle jejích slov se dělí do následujících tří fází:

Přípravný stupeň – charakteristickým rysem toho stupně bývá „*neklid, hledání a očekávání. Dítě je připraveno věci poznávat a navazovat s nimi kontakt*“, hledá podněty, které ho osloví. Podle Montessoriové dítě rozeznává dvě úrovně podnětů. První úroveň je tvořena vnějšími znaky podnětu, které přímo působí na smysly dítěte např. váha, barva, tvar. Podněty na druhé úrovni vycházejí z osobních zkušeností dítěte, jeho vlastních pocitů a zkušeností. Např. když dítě nehledá knihu podle obrázků, ale zaměřuje se na jména autorů nebo jednotlivé žánry. V této fázi může vychovatel poskytovat pouze nepřímou pomoc, upozornit na předměty a určitým způsobem doporučit. Konečné rozhodnutí však musí zůstat na dítěti, ono si nese zodpovědnost za svůj výběr, nikdo jej nesmí v jeho pohybu nebo volbě omezovat.

⁴⁶ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 37

⁴⁷ <http://www.montessori-olomouc.cz/montessori-metoda.html> (16. 2. 2012)

Stupeň velké práce – dítě věnuje veškerou svou pozornost nové činnosti. Je naprosto pohlceno spontánním opakováním činnosti a s tím spojeným řešením různých nahodilých problémů a komplikací. Hlavním rysem je naprosté soustředění, ze kterého se dítě nenechá okolím vyrušit. Zaměřuje veškerou svou energii na „*sebeovládnutí a odpoutání se od vnějších vlivů*“.

„V průběhu soustředěné práce si dítě osvojuje poznatky, které jsou tím trvalejší, čím hlubší byla koncentrace pozornosti. Samostatně získané poznatky poskytují dítěti jistotu ve vědění a jsou i trvaleji uloženy v paměti.“

„Každodenním soustavným opakováním se utvářejí a posilují psychické kvality dítěte, které přispívají k formování osobnosti.“

Fáze klidu – „závěrem cyklu je zklidnění, zpracování vjemů a poznatků“. Potřeba nasycení je uspokojena, „*dítě je klidné, prožívá radost a uspokojení*“. Tato fáze musí být samozřejmě ukončena uklizením pomůcek na své místo.⁴⁸

Jako příklad polarizace pozornosti uvádí Svobodová, Jůva příklad tříletého dítěte, které si hrálo s panelem s deseti různě velkými otvory a jim odpovídajícími válečky. Dítě panel naplnilo celkem 44 krát, aniž by se dalo vyrušit.

Cíle montessoriovské výuky

Nejzřetelnějším rysem montessoriovské pedagogiky se jeví pojetí výchovy dětí jako zvýšené pedagogické podpory v jejich pronikání do společnosti vlastní cestou, s využitím vnitřních sil a maximalizací úsilí, než jen striktní vedení mezi „mantinely“. Hlavním cílem, v souladu s tímto rysem, tak vyvstává výchova inteligentního člověka s dostatečným sebevědomím, který je schopen reagovat na sociální situace, kdykoliv připravený pomoci, který se nezdráhá převzít zodpovědnost a spolupracovat.⁴⁹

Vybavení školy

Prostředí montessorivských škol a hlavně tříd je upraveno přesně pro potřeby výuky. Třídy nejsou vybaveny dvojlavicemi v řadách, ale spíše využívají jednomístných

⁴⁸ ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 28 - 29

⁴⁹ RÝDL, K. Metoda Montessori pro naše dítě. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 13 -14

až šestimístných stolečků a sedacích polštářů. Dítě má tedy možnost řešit svůj úkol ve společnosti, nebo se mu může oddat docela samo.

Třída by měla žáky povzbuzovat k činnosti, takže v ní nechybí pracovní tabule na stěnách, ukládací boxy pro různé pomůcky, stejně jako spousty polic a výstavních ploch. Vše je samozřejmě rozměrově přizpůsobeno možnostem dětí tak, aby si pomůcky mohly samy brát a zase je uklízet. Nízké přístupné police mají ještě další výchovný cíl – děti si ve třídách samy uklízejí prach, starají se o květiny a provádějí nácviky různých domácích prací.⁵⁰

Organizace výuky

Pedagogika Marie Montessori zásadně podněcuje oboustranný tok informací od učitele k dítěti. Již od mateřské školy se snaží podporovat zejména skupinovou práci mezi dětmi různého věku.⁵¹ Montessoriová se svou výchovnou metodou snažila učit děti samostatnými. Výchova by podle jejího názoru měla podporovat normální vývoj dítěte.⁵² Aby všech těchto cílů dosáhla, využívala následující metody:

Poskytnutí volnosti a výchovu k zodpovědnosti – *„děti v montessoriovských školách mají volnost“*. Mají *„volnost pohybovat se a spolupracovat“*. To ovšem neznamená, že mohou mařit čas poškozováním věcí a rušením ostatních dětí. Volnost děti mají, jen pokud jsou tvořivé a zodpovědné.

„Pomocí motivací a upoutáním pozornosti činnostmi učitel podněcuje přirozenou dětskou zvědavost a získává, tak co nejvíce z jejich zvýšené vnímavosti.“
„Učitel minimalizuje vnikání do pracovních cyklů dětí a postupně je vystavuje větší zodpovědnosti, vždy s ohledem na jejich připravenost, aby jim dal příležitost ke cvičení iniciativy a růstu k nezávislosti a sebevědomí.“

Dále dětem umožní samostatně objevovat, ukáže jim, jak používat pomůcky a zacházet s dostupnými materiály. *“To zdokonaluje jejich soustředěnost a vůli k plnění úkolů samostatně. Zážitek mistrovství přináší pocit úspěchu a vykonání, které je jejich vlastní, a ony si tak vytvářejí přirozenou lásku ke zkoumání a učení.“*

⁵⁰ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 43

⁵¹ RÝDL, K. Metoda Montessori pro naše dítě. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 35

⁵² SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 40

Povzbuzování pozitivnosti – děti jsou velmi citlivé k našim slovům a činům. Napodobují, co nás vidí a slyší dělat či říkat a berou vážně náš názor na jejich výkon. Je nutno brát na vědomí, že jakákoliv forma negativy z naší strany se odráží na dětech. Z tohoto důvodu poskytují stoupenci Montessori dětem konstruktivní odezvu při jejich pokusech učit se a předváděním správného chování. Toto pěstování pozitivnosti proniká za hranice sociálního prostředí, zahrnuje vztah člověka s přírodou a neživými předměty. Děti jsou povzbuzovány v tom, aby se na svět dívaly pozitivně. Pokud pochopí, že negativní chování je zraňující a destruktivní, naučí se spolupracovat a poslouchat z úcty jak k sobě, tak k druhým.

Podporování nezávislosti – *„my nemůžeme dát svým dětem nezávislost, musí jí dosáhnout samy. To, co jim můžeme nabídnout, jsou živoucí příklady a povzbudivá slova. Tím, že budeme dobrými a důslednými vzory toho, co znamená být nezávislý a tím, že poskytneme trpělivé vedení, nakonec vypěstujeme ve svých dětech vůli a schopnost dělat věci samy a pro sebe.“*

Hlavní zásada spočívá ve stanovení takových úkolů, které odpovídají schopnostem daného dítěte. Toto je jediná cesta vychovatele, jak se vyhnout postupnému otupování přirozené dětské nezávislosti. To, že dáme dětem materiály a činnosti, které jsou nad jejich schopnosti, je jen demoralizuje a odradí.

Pěstování sebekázně – sebekázeň bývá označována jako *„energie k ovládnutí a trénování sebe sama, vymazává potřebu pro vynucenou kázeň z vnějšku ve formě příkazů a instrukcí od stanovených autorit“*. Vychovatel pomáhá dětem naučit se řádný pořádek věcí a procvičuje umění koncentrace tak, že je vystaví zodpovědnosti a výzvám. Tím, jak zakoušejí užitek organizovaného prostředí a posílené činnosti, si děti postupně vytváří systém vnitřní kontroly. Např. *„při každodenním zalévání rostlin na zahradě se děti učí rozpoznat a ocenit systém životního prostředí. Získají lásku pro jeho přirozenou krásu, která jim říká, aby se o životní prostředí staraly a neškodily mu nedbalostí nebo leností.“*

Příprava prostředí založeného na realitě Montessori věřila, že děti pod 5 let potřebují vedení při rozlišování reality od fantazie. Pozorováním toho, že děti upřednostňují zabývat se věcmi a předměty z každodenního života vycítila, že včlenění fantazie v raném věku pomocí pohádky a komiksů může zmást děti ještě se učící přirozený řád světa.

Montessori přístup rozhodně nechrání děti před fantazií, ale „upřednostňuje poskytování silného pocitu reality spíše, než zahrnování dětí fikcemi. Předškolní zařízení Montessori proto obklopují děti přírodou a reálnými podmínkami a činnostmi“. Toto výrazně napomáhá vybudování hranice, která v myslích dětí odděluje fantazii z masmédií od reality, kterou sami prožívají.⁵³

Požadavky na učitele

Učitel na montessoriovské škole vystupuje spíše v roli vedoucího, který jak již bylo zmíněno výše, koriguje pozornost a aktivity dětí. Rýdl jej přirovnává spíše k učiteli tělocviku, než vychovateli. Jeho úkolem je totiž předvést žákům jednotlivé cviky a náradí, případně jak postupovat při posilování.

Montessori pedagog proto musí děti při práci pozorovat. Vnímat, které dítě je zručnější v praktických věcech, které spíše v abstraktních. Jak dlouho se které dokáže soustředit. Také by měl tento pedagog monitorovat, zda se některé dítě nezaměřuje pouze jednostranně. V takovém případě musí dotyčného motivovat k jiné práci, kterou si ovšem dítě opět samo zvolí.

Montessori pedagogové jsou také tvůrčími osobnostmi. Mimo standardních pomůcek a materiálů si navrhují svoje vlastní, které bývají zaměřeny na nějakou specifickou činnost, na níž je například zaměřena daná škola.⁵⁴

Hodnocení žáků

Při hodnocení výkonů je třeba mít na paměti, že žáci provádějí práci, která je baví, a kterou si sami vybrali, proto ztrácí klasifikace motivační charakter.

Kvůli nutnosti klasifikace jsou žáci většinou první dva roky hodnoceni pouze slovně, od třetího ročníku jsou klasifikováni. Klasifikace je podávána tak, aby dítě nepracovalo jen kvůli dobré známce.⁵⁵

⁵³ RÝDL, K. Metoda Montessori pro naše dítě. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 35 - 37

⁵⁴ RÝDL, K. Metoda Montessori pro naše dítě. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, s. 73 - 76

⁵⁵ ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 83 - 84

3.3 Daltonská pedagogika

Daltonský plán vzniknul na konci 19. století v USA jako reakce na nedostatek školních tříd a s tímto spojenou potřebu vyučovat více ročníků najednou. Zavrhnuto bylo velké množství návrhů jako např. přijetí pomocných učitelů nebo výuka v odděleních. Smyslem hledání totiž bylo nalézt efektivní řešení hromadné výuky s co možná nejmenším množstvím pedagogů. Ve všech návrzích se opakoval jeden problém: neschopnost „*udržet v účelné činnosti všechna oddělení a přitom vyhovět požadavkům rozdílného nadání, sklonů a zájmů žáků*“. ⁵⁶

Za vznikem Daltonského plánu najdeme americkou učitelku **Helen Parkhurstovou** (1887 – 1959). Která svoji učitelskou kariéru zahájila v jednotřídní škole, kde už v roce 1905 začala první pokusy o individuální práci žáků. Vzniklé poznatky naplno využila, když roku 1911 začala pomocí svého laboratorního plánu organizovat vyučování žáků od 8 do 12 let. Tento pokusný laboratorní plán se osvědčil a s jeho pomocí se dařilo řešit palčivé individuální problémy žáků a současně dětem umožňoval postup vlastním stylem a tempem.

Po těchto prvních pokusech pobývala Parkhurstová v Evropě, kde „*spolupracovala s Marií Montessoriovou a prohlubovala si svoje pedagogické vzdělání*.“ Po návratu zpět do USA, dala Parkhurstová konečnou podobu svému Daltonskému plánu. „*Záhy se vyučování podle něj rozšířilo také v Anglii*“, zde autorka, roku 1923, vydává svoji knihu *Výchova podle Daltonského plánu*.⁵⁷

Hlavní myšlenky

Wenke a Röher definují Daltonský plán následujícím způsobem: „*Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti. Volnost a samostatná práce ve vyučování a výchově se stimuluje a vymezuje pomocí instrukcí nebo zadání. Individuální zpracování určené učební látky ať už předchází a/nebo následuje po skupinovém vyučování nebo práci v klasických vyučovacích*

⁵⁶ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 49

⁵⁷ SINGULE, F., RÝDL, K. Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 24

hodinách, podporuje vzájemnou pomoc a spolupráci stejně jako tyto společné instruktážní lekce.“⁵⁸

Stejně jako pojem alternativních škol, je i pojetí Daltonského plánu velmi neuchopitelné. Je různě roztrženo a větveno. Všechny proudy daltonské výuky však svorně dodržují principy představené Bakkerem: svoboda, samostatnost, spolupráce.

Tyto principy mluví samy za sebe. Kdo by nakonec odporoval tomu, že je jeho dítě vychováno pro svobodu nebo samostatnost. Ovšem samy o sobě se mohou tyto principy zdát trochu zavádějící a zejména svoboda je pro mnohé synonymem chaosu.

Svoboda je v daltonském vyučování realizována formou předání odpovědnosti za průběh, způsob a také výsledek učení žákovi. Žák tudíž garantuje nejen výsledek, ale i celý proces. Tento princip dělá nejvíce problémy učitelům. V klasické škole učitel vysvětlí část učiva, a poté, na základě jeho příkazu, probíhá ze strany žáků zpětná reprodukce. V daltonské škole se však musí učitel jakoby „*vzdát vlastní důležitosti a svou nadvládu předává žákům*“.

Se **samostatností** jsou spojena hned dvě pozitiva. Prvním je žákovo ovlivnění vlastní motivací, protože co si sám vybere, ho zajímá mnohem více. Druhé pozitivum je spatřováno ve snížení nároků na učitele. Pokud si řeší žáci úkoly sami, může se učitel věnovat slabším žákům a lépe dohlížet nad celou třídou.⁵⁹

Posledním principem Daltonského plánu je **spolupráce**. Singule a Rýdl uvádějí, že v běžné škole sice děti pracují na společných problémech, ale ve skutečnosti je klima třídy od sebe spíše izoluje. Daltonský plán, podle jejich slov, vytváří podmínky, ze kterých může žák těžit, užívat si, a má možnost fungovat bezděčně jako člen sociálního společenství.⁶⁰

Winnetská soustava

Přestože Daltonský plán bezesporu obohatil pedagogickou teorii, má i svá negativa. Svobodová a Jůva uvádějí potíže, jež přinášelo nedostatečné opakování učiva a jeho malé prodiskutování s žákem, které jsou pro trvalejší zapamatování látky

⁵⁸ WENKE, H. RÖHER, R. *At žije škola Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000, s. 16

⁵⁹ WENKE, H. RÖHER, R. *At žije škola Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000, s. 20 - 21

⁶⁰ SINGULE, F., RÝDL, K. *Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 25

nezbytné. Kritizují i málo častý kontakt žáka s přímým výchovným působením učitele, stejně jako málo příležitostí ke společné práci žáků, kteří jsou ochuzeni o nutnost naslouchání a vzájemné komunikace.⁶¹

Tyto a další nedostatky se pokoušela odstranit tzv. Winnetská soustava. Ve své podstatě se jednalo o systémovou modifikaci Daltonského plánu, kterou navrhnul **Carleton Wolsey Washburne** (1889 – 1968). V této koncepci definuje sestavování žákovských studijních programů na dva roky. Samostudium koncipuje tak, aby zabíralo pouze polovinu času, druhou polovinu tráví žáci společnými činnostmi. Zavádí také tzv. volné hodiny, což je čas vyhrazený žákům pro dohnání učiva nebo dobrovolné procvičování podle vlastních potřeb.⁶²

Organizace výuky

Organizace výuky a vlastně celá koncepce daltonského vzdělávání některými rysy připomíná vysokoškolské studium. Na začátku roku je podle výsledků studentů z minulého roku sestaven učební plán. Všichni žáci jsou rámcově seznámeni s učivem, které si budou muset v průběhu roku osvojit. Náplň každého předmětu a způsob jeho absolvování si ovšem vyjednávají žáci sami s odbornými učiteli jednotlivých vyučovacích předmětů. Výsledkem je poté podrobný měsíční plán pro každého studenta individuálně, který je následně plněn dle vlastního uvážení.

V průběhu školního roku žáci navštěvují odborné učebny, kde mohou vyhledat pomoc skupiny nebo učitele. Mají k dispozici strukturované návody, bibliografické údaje, a pokyny pro splnění ústních i písemných prací. Takto se může každý věnovat svým vlastním tempem předmětům podle nálady. „*Na konci každého měsíčního plánu předkládá žák odbornému učiteli vypracované úkoly a své písemné záznamy*“. Poté obvykle následuje zkoušení v podobě testu, který ověří žákovi nové vědomosti.

Uvedená organizace studia se týká pouze předmětů, které lze formou plánu vyučovat. Hudební, výtvarné a tělesné výchovy, ale i ruční práce se obvykle vyučují hromadně v odborné učebně.

⁶¹ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 50 - 51

⁶² ŠMAHELOVÁ, B. Nástin vývoje pedagogického myšlení. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně, 2008, s. 61

Daltonský plán je „*otevřeným školským systémem s velkou mírou vlastních tvořivých možností*“ a samozřejmě řadou chyb, proto se v původní nezměněné formě prakticky nevyužívá.⁶³ Školy spíše využívají kombinace běžných hodin a daltonských bloků nebo daltonsky vyučují jen některé předměty. Děti jsou tak vytrženi z běžné monotónnosti výuky a jakékoliv zpestření všednosti nadšeně vítají.⁶⁴

Požadavky na učitele

„Úloha učitele a metody jeho práce jsou dalším faktorem, který se v Daltonském plánu liší od běžné školy. Učitel se věnuje pouze jednomu předmětu, v něm je odborníkem a může mu věnovat i své další vzdělávání. V příslušné odborné pracovní činnosti učitel plní úlohu rádce, laboranta i hodnotitele, který práci žáků usměrňuje.“⁶⁵

V souvislosti se změnou učitelské role uvádí Wenke a Röhner určitý rozpor, který spatřují v rozdílu obecného pedagogického vzdělávání učitelů a realitě daltonského vyučování: „*daltonský učitel se musí vzdát svého dominantního postavení. Právě to je pro něj nejtěžší, neboť také v rámci svého učitelského vzdělávání se učí dominovat. Navíc je sám z dob svého studia na tento způsob zvyklý.*“⁶⁶

Další překážka, kterou musí daltonský učitel překonat je skutečnost, že v některých daltonských školách mohou děti v průběhu vyučovacích hodin střídat studované předměty přejítím do jiné odborné učebny, kde probíhá výuka jiného předmětu. To znamená, že se učitel v průběhu jedné vyučovací hodiny může několikrát obměnit osazenstvo třídy. To samozřejmě s sebou pro učitele nese povinnost být neustále ve střehu a kontrolovat třídu, protože je nutné správné pedagogické vedení a dohled, nad aktivitami jednotlivých žáků.

Dalším z úkolů daltonského učitele je zadávání měsíčních plánů. Při nich pedagog „*seznámí žáka s úkolem a upozorní, na dílčí problémy.*“ Učitel také „*sestavuje úkoly pro žáky a v průběhu jejich plnění odpovídá na dotazy, radí, reviduje písemné*

⁶³ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 49 – 50, 52

⁶⁴ RÝDL, K. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: daltonský plán jako výzva - metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a na středních školách. 1. vyd. Praha: Agentura Strom, 1998, s. 14

⁶⁵ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 50

⁶⁶ WENKE, H. RÖHER, R. Ať žije škola Daltonská výuka v praxi. Brno: Paido, 2000, s. 88

úkoly, zkouší a snaží se usměrňovat práci žáků tak, aby rozptyl mezi nimi nebyl příliš velký. ⁶⁷

Hodnocení žáků

Daltonský plán přistupuje k hodnocení výkonů žáků velmi podobně jako ostatní alternativní školy. Způsob a forma hodnocení nejsou nikde definovány, a proto se jeho implementace liší podle vnitřních směrnic školy. Obecně lze říct, že Daltonský plán přímo neodmítá hodnocení pomocí známek, avšak připojuje k němu i hodnocení slovní.

Speciální místo pak zabírá konečné hodnocení žáka, které je produktem dohody a vzájemného dialogu mezi učitelem a žákem. Každá pochvala má stejnou váhu, jako kritika. Toto stanovisko Daltonského plánu je nesmírně důležité a bývá neustále vyzdvihoáno, protože zveličovat negativa je v lidské povaze přímo zakořeněno. ⁶⁸

⁶⁷ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 50

⁶⁸ CHLEBNÍKOVÁ, P. Daltonský plán, jeho realizace a aplikace jako vyučovacího systému, DP Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 56

3.4 Freinetova moderní pedagogika

Freinetova moderní pedagogika vznikla ve Francii na počátku 20. století díky značnému úsilí **Celestina Freineta**. Do značné míry navazovala na širokou škálu předešlých pedagogických reformátorů. Z těch nejznámějších jmenujme **Jeana Jacquese Rousseaua** (1712 – 1778), který „hlásal návrat k přírodě a lásku k dítěti“, **Alfreda Bineta** (1857 – 1911), který chtěl „postavit výchovu na exaktním studiu dítěte“ a v posledního z reformátorů **Rogera Cousineta** (1881 – 1973) jež se pomocí skupinové práce dětí snažil posílit jejich aktivitu a kreativitu.⁶⁹

Celestine Freinet se narodil 15. října 1886 na jihu Francie do chudé rolnické rodiny. Jeho charakterové vlastnosti a osobnostní rysy „byly formovány chudým venkovským životem, tvrdou prací v hospodářství, ale i veselými slavnostmi a otevřeným, přímým způsobem života malé obce.“ Freinetova pozdější kritika tradiční školy jistě souvisela s jeho postojem k ní, během života ji totiž označil za „kasárna s temnými fádnicemi prostory, přísnou autoritou učitele a nesmyslnými školními pracemi“.

„Po absolvování vyšší počáteční školy vstoupil roku 1912 do učitelského semináře“⁷⁰, z něhož však musel po dvou letech odejít do války. Odtud se předčasně vrací jako válečný invalida a roku 1920 začíná působit jako učitel na dvoutřídní venkovské škole v Provance. Počátkem 20. století se ve Freinetovi probudila jeho učitelská vášeň a začíná rozvíjet řadu vlastních moderních forem výuky, které „poskytovaly žákům prostor pro samostatnost projevu a uplatnění vlastních zájmů“. Jedním z jeho inovativních kroků bylo, i přes nevoli rodičů, přesunutí odpoledního vyučování v letních měsících do volné přírody. Dalším velmi pozoruhodným krokem, který Freinet aplikoval, bylo zavedení žákovských deníků. Každý žák si vedl deník, do kterého si zapisoval svoje vnitřní pocity a postoje např. k přátelům nebo rodičům, ale i nápady, problémy a starosti. Při studiu těchto deníků získával Freinet představu o dětské psychice a prožívání, stejně jako zpětnou vazbu na svoje inovace ve výuce.

⁶⁹ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 55

⁷⁰ SVOBODOVÁ, J. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele). 1. vyd. Brno: MSD, 2007, s. 161

V tomto životním období Freinet studuje spisy slavných pedagogů, jako byla M. Montessoriová nebo H. Parkhustová, dokonce s nimi vede i živou korespondenci.

V roce 1925 navštěvuje Sovětský svaz, kde se na vlastní oči přesvědčil o pravdivosti své ideje, „že výchovou a vzděláním lze zlepšit život pracujících“. Takto ovlivněn, ještě více napíná své síly a snaží se o změnu. Postupně začíná kontaktovat další venkovské učitele a organizuje různá setkání s cílem výměny zkušeností, do kterých zapojuje i zahraniční učitele. Takto vzniká velké hnutí, které Freinet nazývá „Moderní školou“.⁷¹

„Roku 1928 se na mezinárodním pedagogickém kongresu v Lipsku dělí s ostatními účastníky o své pozitivní zkušenosti s uplatněním školní tiskárny, jako prostředku vzdělávání.“

V dalších letech života musí Freinet několikrát změnit svoje působiště, vinu na tom nesou především jeho politické názory, a také druhá světová válka. To mu však nebrání v publikační činnosti, a tak v roce 1946 vychází jeho kniha s názvem „*Moderní francouzská škola*“.

„V roce 1965 se Freinet stihne naposledy zúčastnit pedagogického kongresu v Brestu. 8. října 1966 umírá a je pohřben ve své rodné vesnici Gars.“⁷²

Hlavní myšlenky

Freinetova pedagogika vychází, podobně jako u jiných reformních pedagogik, z kritiky tradiční školy. „*Vytýká jí, že je pasivní, že jednostranně rozvíjí intelekt a zanedbává citovou a volní stránku jednice, a že je pro dítě málo přitažlivá, nezajímavá a mnohdy nudná.*“ Žák je často stresován možným neúspěchem a nátlakem rodičů, kteří se snaží dopomoci mu k co nejlepším výsledkům.⁷³

Aby Freinet neopakoval tyto „chyby“ tradiční výuky, koncipuje svoji školu podobně jako např. Montessoriová. Vědění, podle něj, „*nemá přicházet jen od učitele, žáci mají být vedeni, aby si vědění dokázali opatřit sami.*“ Proto zaměřuje vyučovací metody na povzbuzení přirozené zvědavosti a tvořivosti žáků. Dává jim možnost

⁷¹ RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994, s. 35

⁷² SVOBODOVÁ, J. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele). 1. vyd. Brno: MSD, 2007, s. 162

⁷³ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 58

experimentovat, zkoumat a objevovat. Sám říká: „*Skutečně důležité nejsou vědomosti, nejsou to ani objevy: důležité je zkoumání*“. Tímto se tedy stávají hlavními stavebními kameny Freinetova vyučování především vlastní zkušenosti žáků.⁷⁴

Jako hlavní úlohu školy nevidí Freinet pouze v orientaci na vlast, rodinu a tradice našich předků, nýbrž v produkci tvořivých dětí, které se orientují v životní realitě a nebojí se jít za svými cíly. Snažil se edukovat generace, které se nespokojí se stejnou trochou jako jejich rodiče, ale budou se snažit o dosažení vyšších ideálů.⁷⁵

Vybavení školy

Podobně jako u montessoriovské školy se dbalo ve třídách na prostor. Freinet minimalizoval množství lavic a přesunul učitelský stůl do nitra třídy. Uvolněnou vyvýšenou učitelskou katedru doporučoval využívat k různým vystoupením. Ve třídě se snažil vytvořit různě tematicky zaměřené sektory. Každý obsahoval jiné pomůcky a vybavení podle činnosti, jaká se měla v prostoru vykonávat. Někde se např. sedělo na koberci, jinde byly stolečky pro skupinovou spolupráci.

Velmi se snažil o prosazení moderní techniky. Proto do výuky zakomponoval gramofony, magnetofonové přehrávače, i zpětné projektory.

Většina stěn třídy byla vybavena úložnými prostory pro pomůcky, policemi a nástěnkami na vystavování dětských výtvorů.

Vše se snažil koncipovat tak, aby si děti ve třídě mohly, sami, vybrat činnost, která je zajímá a vyučovací hodina se tak pro ně stala zajímavou. K tomu tématu sám prohlásil: „*Nezakládejte své vyučování na nucení, protože to vede k nutnosti trestat, což zpětně i vám ztrpčuje život.*“⁷⁶

Organizace výuky

Ve Freinetovském stylu výuky neexistují klasické vyučovací hodiny. Výuka je řízena **týdenním vyučovacím plánem**, který je tvořen na základě kompromisu mezi návrhy učitele a jednotlivých žáků. Na konci týdne je zhodnoceno, jak byl plán

⁷⁴ SVOBODOVÁ, J. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele). 1. vyd. Brno: MSD, 2007, s. 164

⁷⁵ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, s. 60

⁷⁶ RÝDL, K. Reformní praxe v současných školských systémech. 1. vyd. Praha: SPN, 1990, s. 44 - 48

dodržován, jsou shrnuty výsledky a úspěchy, kterých se podařilo dosáhnout. Při tomto zhodnocení si jistě každý žák vnitřně vyhodnotí, zda se vyzdvihované úspěchy týkají i jeho, což ho zajisté vnitřně burcuje k lepším výsledkům.⁷⁷

Pro motivaci a nenucenou výuku používal Freinet především techniku psaní **volného textu**. Jedná se o vymezený časový úsek v rámci dne, ve kterém mají žáci za úkol napsat libovolné písemné dílo. Téma, rozsah i druh slohového útvaru si volí každý žák podle sebe. Praxe ukázala, že lze tímto způsobem získat texty, které „*vyvěrají ze skutečného života dětí*“. Jedná se o díla, „*jejichž obsah děti nejvíce zajímá a o kterém nejvíce přemýšlejí*“.

Po dokončení všech textů jsou dobrovolníci vyzváni k jejich přednesu. Nejlepší díla bývají také vyvěšena na třídních nástěnkách, případně vydány ve školních novinách.

Analýza těchto textů může učiteli ledacos prozradit. Zkušený pedagog je schopen určit vnitřní rozpoložení autora, stejně jako vývoj jeho hodnot a nálad v čase. Touto formou lze, také získávat zpětnou vazbu od žáků na různé inovace ve výuce a náměty na její zlepšení.

Díky této technice si žáci neustále zlepšují pravopis, stejně jako vyjadřovací schopnosti, což dozajisté souvisí i se zdokonalováním verbálním. Vzhledem k neustálé potřebě těchto forem projevů, tak děti dostávají velmi praktickou přípravu pro dospělost.

Se zdokonalováním slovního vyjadřování úzce souvisí i další s Freinetových vyučovacích postupů – **školní tiskárna**.⁷⁸

Ač se to zdá neuvěřitelné, Freinet využil kompletní zařízení malé tiskárny ve své výuce. Ovšem nutno podotknout, že tento nápad nebyl úplně jeho. O první využití tiskárny, jako vyučovacího prostředku, se ve Francii pokusil Decroly. Tento se však neujal. Celou generaci po něm se vrací školní tiskárna v podání Freineta, ovšem nová a přepracovaná.

⁷⁷ RÝDL, K. Reformní praxe v současných školských systémech. 1. vyd. Praha: SPN, 1990, s. 42, 43

⁷⁸ RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994, s. 52

Freinet nechával žáky zasahovat do celého procesu tvorby výtisku. Jejich úkolem tedy bylo vytvořit text, který se bude tisknout. Poté tento text patřičně upravit aby byl slohově i gramaticky správný, následně jej celý vysázet z jednotlivých písmen a nakonec na tiskařském lisu vytisknout. Podle Freineta, si děti během jednotlivých úkonů procvičovali jak vyjadřovací, tak komunikační schopnosti, ale i skupinovou spolupráci, trpělivost a zručnost. Navíc mělo dát samotné vytisknutí textu mnohem větší váhu a oficialitu, což zajisté posilovalo autorovo sebehodnocení.⁷⁹

Vytištěné texty se vyvěšovaly na nástěnky, případně vkládaly do školních novin nebo posloužily v poslední vyučovací technice – **meziškolní korespondenci**.

Freinetovi se podařilo postupně vybudovat síť škol po celé Francii, později i v zahraničí, jejichž žáci, dokonce i učitelé si vzájemně dopisovali. Zatímco žáci si vyměňovali vlastní výtvary volného textu, kresby a různé výrobky, pedagogové pomocí dopisování sdíleli své postřehy a zkušenosti z vyučování.⁸⁰

Požadavky na učitele

Podobně jako v ostatních alternativních školách, jsou i v té Freinetově kladeny na pedagoga zvýšené nároky. Freinet považuje jakékoliv vysvětlování, byť podložené ukázkou, za nepřijatelné. Osud vědomostí, které žák nabude pouhým vysvětlením, „*přirovnává Freinet k odnožím předčasně vyhnáným na kmeni právě zasazeného stromu, které na chvíli poskytují iluzi života. Neuchycené kořeny stromu však neposkytují těmto výhonkům dost mízy a živin výhonky usychají.*“ Podobně takto osvojený poznatek je zakořeněn pouze povrchně a nelze od něj očekávat nějaký další rozvoj nebo samostatnou životaschopnost.

Neznamená to ovšem, že by se měl učitel vzdát své role „*vyučujícího a organizátora procesů učení ve třídě*“. Nemusí, a ani nesmí vyškrtnout výklad ze svého působení. Důležité je, kdy s ním přijde, a jaký postoj k žákům zaujme. Podle Freineta by napřed měli žáci bádát, tím vyvstanou různé problémy, překážky a otázky na jejich řešení. A až na tyto otázky by měl pedagog reagovat výkladem.⁸¹

⁷⁹ RÝDL, K. Reformní praxe v současných školských systémech. 1. vyd. Praha: SPN, 1990, s. 18, 23

⁸⁰ SINGULE, F., RÝDL, K. Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 47, 48

⁸¹ ŠTECH, S. Škola stále nová Freinetova „moderní škola“. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, s. 66, 67

3.5 Jesenská pedagogika

Jesenská pedagogika vzniká počátkem 20. století v průsečíku experimentální a reformní kritiky německého školství.⁸² Veškerá její pravidla jsou reprezentována tzv. Jesenským plánem, o jehož vznik se zasloužil Peter Petersen.

Peter Petersen se narodil 26. července 1884 poblíž města Flensburg v severním Německu do rolnické rodiny. Jako nejstarší syn byl vychováván pro převzetí rodinného statku, což v něm probudilo vztah k přírodě, který se později „*projevil i při promýšlení koncepce vlastní pokusné školy*“. Po absolvování místní jednotřídní základní školy, byl přijat na gymnázium. V tomto období Petersenova života se údajně zformovaly jeho názory, že škola má být dostupná všem nadaným dětem. Důvodem k tomu byly jeho velmi nuzné poměry, musel si totiž na své studium vydělávat těžkou prací. I přes finanční potíže dokázal roku 1904 úspěšně dokončit gymnázium a nastoupil studium feologie, anglistiky, historie, psychologie a národní ekonomie na univerzitě v Lipsku. Zde se setkává s **Wilhelmem Wundtem** (1832 – 1920), který ho uchvátil experimentální psychologií, a také zasvětil „*do praxe empirických výzkumů*“. Takto ovlivněný Petersen roku 1909 úspěšně ukončuje svoje vysokoškolské vzdělání disertační prací na téma věnované Wundtově filozofii.⁸³

Tímto začíná Petersenova pedagogická a reformátorská kariéra, což dokládají jeho úspěšné začátky v podobě výuky na gymnáziu a vstupu do „*Spolku pro reformu školy*“. Postupem času získává další úspěchy v podobě ředitelského postu v Hamburské škole a o tři roky později i vedení pedagogické katedry na univerzitě v Jeně. Současně přebírá i univerzitní cvičnou školu, kde má i právo vykonávat „*vlastní pedagogické experimenty*“.⁸⁴ Petersen zde ihned zahajuje radikální přestavbu učebních plánů, které nově zakládá na „*integraci předmětů a formách vnitřní diferenciaci*“.

V roce 1927 se Petersen účastní Mezinárodního kongresu pro novou výchovu, kde také vystupuje s vlastní, již ucelenou, „*konceptí nového typu reformní školy*“. Navrhované změny byly velmi bouřlivě přijaty pod názvem **Jesenský plán**. Od této

⁸² SVOBODOVÁ, J. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele). 1. vyd. Brno: MSD, 2007, s. 182

⁸³ RÝDL, K. Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 21 - 24

⁸⁴ RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994, s. 224

chvíle se stává Petersen velmi známým po celém světě. Je například pozván do Nashville v USA, kde 1928 zakládá pokusnou jesenskou školu.

Při všech aktivitách i nadále „rozšiřuje praktické poznatky z činnosti jesenské školy“ a ve spolupráci s dalšími ústavy zpřesňuje organizační, sociální a především pedagogicko-metodickou stránku Jesenského plánu.⁸⁵

Avšak roku 1933 byla „činnost Spolku na školskou reformu nacistickým režimem zastavena“ a následující roky je Petersen nucen vynaložit veškeré úsilí na ochranu Jesenského plánu od nacistických ideologií.

Krátce po skončení druhé světové války je v Jeně otevřena první pedagogická fakulta, jejímž děkanem se stává právě Petersen (9. října 1946). Toto je, ale jeho poslední úspěch. V politice pomalu nastupuje sovětský režim, který zapříčiní Petersenovo postupné odvolání ze všech funkcí.⁸⁶ Sám se ještě snaží Jesenský plán udržet, a proto podniká okružní cestu po Švýcarsku a nově vzniklé NSR avšak stále místo již nezíská.

„Rezignující a psychicky zcela zlomen žil pak Petersen v ústraní v Jeně a za nezájmu převážné části veřejnosti dne 21. března 1952 zemřel po krátké nemoci ve věku 68 let.“⁸⁷

Jesenský plán si opět získává své příznivce na počátku 60. let, kdy „lze v západoněmecké pedagogice pozorovat snahu po novém zhodnocení“ jeho praktik a o novou interpretaci s cílem využít „progresivní prvky, týkající se zejména organizace výuky“.

Hlavní myšlenky

Jesenský plán lze chápat jako model školy založený na „rodinném principu, tedy na skutečnosti, že škola využívá prvků domova“. „Tradiční základní účastník rodinné výchovy, rodič, je v Jesenském plánu nahrazen tzv. obcí, která vychovává své členy

⁸⁵ RÝDL, K. Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 25 - 29

⁸⁶ RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994, s. 225 - 227

⁸⁷ RÝDL, K. Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 30 - 31

k vzájemné pospolitosti.“ Výchovné působení obce poté způsobuje určité suplování rodiny biologické v podobě rozvíjení důvěry, lásky, kamarádství nebo pomoci.

Za základní kámen Jesenského vzdělávání je Svobodovou považována tzv. **pedagogická situace**. „*Pod tímto pojmem si lze představit situaci, v níž se tvoří problémy a otázky*“ určené jak učiteli, tak žákovi. „*Tyto otázky je třeba řešit, reagovat na ně, zodpovědět je.*“ Tzn., že problémy a otázky vedou žáky k aktivnímu konání a nepřímo i k rozvoji „*pozitivních vztahů žáků ve skupině k sobě navzájem, ale i k učiteli, který v této situaci působí jako organizátor.*“ Jelikož se má v Jesenském plánu vyučovat pomocí tvořivé a naučné práce, nesmí v žádném případě předpokládat výsledek takovéto situace.⁸⁸

Vybavení školy

Petersen ve svých pokusných zařízeních zjistil, že nejvhodnějšího působení školy na žáka docílí pomocí modifikace školního prostředí na domácí prostředí. Rýdl tuto činnost poměrně vystihuje: „*Na místo chladně zařízených tříd, které nijak nevyzývají k činnosti, navrhuje „školní obytné místnosti“, místnosti práce a života, kde se bude člověk dobře cítit.*“ Jelikož se snažil o odstranění „uniformity a strnulosti“ tradičních škol, usiluje Petersen o vybavení vyučovacích prostor roztodivným nábytkem. Proto například kombinoval mezi sebou vybavení několika tříd, aby nebyly všechny stoly a židle stejné. Mnohdy narazil na nedostatečnou pestrost dostupného vybavení, a tak dokonce neváhal oslovit architektonické centrum a pověřit ho výrobou nábytku podle vlastních návrhů. Vybavení tříd tvořily malé stolky pro samostatnou práci, velké stoly pro skupiny, množství polic a skříní pro pomůcky. Ve třídě nesměl dokonce chybět ani koutek živé přírody, což byl prostor určený pěstování rostlin a chov malých zvířátek.

Třída, pojatá jako obytná místnost, ale i péče o rostliny a zvířata, pomáhala v žácích nastartovat odpovědnost: „*Učebna jako obytná místnost musí působit tak, aby byla vnímána jako vlastní pokoj, za nějž se budou děti a učitel cítit společně*

⁸⁸ SVOBODOVÁ, J. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele). 1. vyd. Brno: MSD, 2007, s. 184 - 185

zodpovědní. Úklid, pak již nemusí být službou vykonávanou zaměstnanci školy, ale stane se organickou součástí práce.“⁸⁹

Organizace výuky

Základem školy se podle Jesenského plánu musí stát tzv. „školní pospolitost“. „Školní pospolitost je pro nás prvořadou věcí. V ní a z ní se člověk probouzí k životu a jen jejím prostřednictvím se stává osobností.“ Této školní pospolitosti se snažil Petersen dosáhnout díky nové koncepci školní třídy.

Školní třída byla podle Jesenského plánu tvořena tzv. **kmenovou skupinou**. Ve své podstatě se jednalo o nové rozdělení dětí do skupin viz. tabulka 1.

Tabulka 1: Dělení kmenových skupin v Jesenském plánu

Nižší skupina	1. – 3. ročník 6 – 8 let	čtení, psaní počítání; práce ve skupinách; didaktické hry; kreslení, náboženství, hudebně gymnastická výchova
Střední skupina	4. – 6. ročník 9 – 11 let	skupinová práce v nauce o kultuře, zeměpise; kurzy v jazyce a počtech; odborné kurzy – cizí jazyk; hudebně gymnastická výchova; náboženství
Vyšší skupina	7. – 8. ročník 12 – 13 let	skupinová práce; řešení společenských otázek; odborné kurzy; případně druhý cizí jazyk
Skupina mládeže	9. – 10. ročník 14 – 15 let	vzdělání připravující pro povolání; skupinové vyučování; odborné kurzy

Zdroj: SVOBODOVÁ, J. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele). 1. vyd. Brno: MSD, 2007, s. 187

V praxi to tedy znamenalo sloučení dvou až tří ročníků tradiční školy do jedné třídy a jejich společná výuka.

Petersen svoji teorii o kmenových skupinách vystavěl nejen na základě vlastních pozorování v pokusných školách, ale i na názorech dobových vývojových psychologů.⁹⁰

⁸⁹ RÝDL, K. Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 106

⁹⁰ RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994, s. 234 - 235

Jako hlavní pozitiva toho členění uváděl: „*Protože v kmenových skupinách spolu žijí děti starší i mladší, existuje mnohem více příležitostí k sociálnímu životu. Mladší děti se automaticky učí od dětí starších, které se zase učí přebírat za mladší děti zodpovědnost.*“ Navíc se role starších a mladších dětí střídají, jelikož zhruba po třech letech přechází nejstarší dítě do nové skupiny, kde se stává dítětem nejmladším.

Jako další klad zmiňuje Petersen i systém přirozené konkurence, která v takto členěné třídě vzniká díky soutěživosti dětí. Zatímco v klasické třídě si děti svůj výkon většinou nesou celou školní docházku. To znamená, že pokud je dítě ve výuce slabší, již se této pozice nezbaví. Kdežto v kmenových skupinách se jeho pozice mění. Navíc se přirozeně snaží být vždy chytřejší než mladší žáci, což jeho výkonnost zlepšuje.⁹¹

Jednu z největších odlišností Jesenského plánu a např. Montessoriovské školy spatřuji v plánování vyučování, jelikož Petersen vyžadoval plánování a organizaci práce. Do svého vzdělávacího programu proto zanesl systém tzv. **týdenního pracovního plánu**. Ten byl vypracován vždy třídním učitelem, který musel své svěřence dostatečně znát, aby jej mohl přizpůsobit jejich individualitám.

Týdenní pracovní plán byl tvořen nejen rozpisem veškerých školních činností. Podle zásady „*škola musí plynule navazovat na mimoškolní život dítěte a musí se jej snažit využít a zužitkovat ke své činnosti*“ se do pracovního plánu zanašely i aktivity, které má dítě plnit o víkendech.

Pracovní plán jako celek, musel respektovat i pracovní výkonnostní křivky dne a týdne, stejně jako denní průběh koncentrace a pozornosti žáka. Z tohoto důvodu byly od úterý do pátku zařazeny kurzy pro matematiku a jazykovou výuku. „*V závěru dopoledního vyučování*“, pak „*úvodní nebo procvičovací kurzy pro jednotlivé kmenové skupiny.*“⁹²

Jako další ze specifíků Jesenského plánu se zdají být detailně rozpracované **základní formy vyučování**. Petersenova pedagogika navazovala na rodinný život a pravděpodobně proto se rodinné výchovné situace dostaly i do jeho školy. Vyučování se mělo skládat z **rozhovoru, práce, hry a slavnosti**.

⁹¹ RÝDL, K. Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 75 - 76

⁹² SVOBODOVÁ, J. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele). 1. vyd. Brno: MSD, 2007, s. 189 - 190

Za nejdůležitější aktivitu považoval Petersen **rozhovor**, protože „*vzájemná komunikace je také z hlediska vývojové psychologie nejdůležitější komunikační formou mezi lidmi. Dítě se rodí do hovořícího světa. Řeč jiných lidí podněcuje dítě k aktivitě. Velmi brzy začíná dítě odhalovat význam řeči.*“ Komunikace poté pokračuje v rodině, škole a mezi vrstevníky. Tradiční škola dle mínění Petersena však komunikaci nepodporuje, někdy ji dokonce považuje za kontraproduktivní. Jesenský plán měl toto napravovat, v jeho formách vyučování lze proto nalézt různé debatní skupiny a diskusní kruhy, určitá forma rozhovoru měla dokonce suplovat klasický výklad učiva.⁹³

Před každou prací byla do vyučování, zejména v nižší skupině, zařazena didaktická **hra**. Petersen definoval volnou hru, jejímž úkolem bylo aktivizovat děti k činnosti. Dále pak vyučovací hru, která navazovala na probíranou látku a účelovou hru a byla dopředu připravena, aby doplňovala tělesnou výchovu nebo vyplňovala čas přestávek. Jako poslední hru využíval Petersen hru vizuální v podobě dramatických scének. Hlavním úkolem těchto činností bylo rozvíjení kulturního cítění žáků, jejich osobního rozvoje a exprese jejich pocitů a názorů.⁹⁴

Po hře tradičně následovala **práce**. Petersen do Jesenského plánu nezačlenil práci fyzickou, nýbrž práci naučnou a bádavou. „*Žákovi znalosti, schopnosti a dovednosti měly by být výsledkem aktivního řešení úkolů a problémů.*“ „*Pracovní úkoly a aktivity nastavené jako situace či problémy vybízely k samostatnému nebo společnému plnění.*“

Během jednotlivých vyučovacích bloků řešili žáci úkoly, které vycházely z cílů stanovených v týdenním pracovním plánu. Plnili tak úkoly z matematiky, rodného jazyka, přírodovědy a vlastivědy.

Učitel měl následně za úkol důsledně toto plnění kontrolovat a hodnotit.

Poslední z forem vyučování posiluje díky emocionálním prožitkům „*vzájemné vztahy v kolektivu a rozvíjí citový život dětí.*“ Jedná se **oslavnost** velmi podobnou té, která je používána ve waldorfské pedagogice. Slavnost se v Jesenské škole pojí

⁹³ RÝDL, K. Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2001, s. 81 - 82

⁹⁴ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 195

s každým pátečním zakončením týdne nebo školního roku, stejně jako s narozeninami některého z žáků nebo dosažený úspěch celé třídy.⁹⁵

Požadavky na učitele

Na rozdíl od velkého množství jiných alternativních směrů výuky, se Jesenský plán nespolehá na přirozenou zvědavost žáků, která je samovolně žene za poznáním. Naopak Petersen zdůrazňuje důležitost plánování a připravenosti učitele na hodinu: *„Vyučování musí být stále připravováno a plánováno. Vyučování není ani vyložené intuitivním procesem, využívající náhodně se nabízejících „příležitostí“ z průběhu dne, ani výsledek nového „zásahu“ pedagogického génia.“*

Další z množství zásad, které Petersen stanovil, byla zásada využívání přirozeného napětí, které vzniká z nevyřešených problémů a nezodpovězených otázek.

Z těchto dvou základních pouček plyne jasný závěr. Učitel musí citlivě vyvážit vyučování tím, že učivo, které lze pochopit zkušeností nechá na žácích. Zatímco to, které je komplikovanější a žádá si výklad, je žákům příkladně předvedeno.⁹⁶

Samotný přednes učiva, pak Petersen jasně rozdělil do dvou fází z pohledu učitele:

- První fázi nazval „**vedení vyučování**“, do které zařadil přípravu učitele, *„jeho plánování hodiny, vytvoření a výběr konkrétních podnětů“*.
- Zatímco druhou fázi nazval „**vedení ve vyučování**“, jež obsahovala *„konkrétní proces zprostředkování podnětů, jejich aplikaci v praktické situaci vyučování.“*⁹⁷

Hodnocení žáků

Svoboda v systému hodnocení výkonu žáka panuje v Jesenském plánu obdobně, jako v jiných alternativních školách. *„Petersen sice kritizuje tradiční hodnocení žáka*

⁹⁵ KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 194 - 196

⁹⁶ RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994, s. 237

⁹⁷ SVOBODOVÁ, J. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele). 1. vyd. Brno: MSD, 2007, s. 185

formou kvantifikace jeho znalostí, na druhou stranu si ale uvědomuje nutnost žákův výkon hodnotit“ a zjišťovat. „K tomu slouží i neoblíbený známkový systém, který však může být nahrazen případně alespoň doplněn slovním, písemným nebo ústním hodnocením. Známkování může být navíc zcela zrušeno, např. v prvních letech školní docházky nebo v určitých předmětech či kursech. Ve škole vyučující podle Jenského plánu se navíc neuplatňuje vysvědčení v tradiční podobě.“⁹⁸

⁹⁸ SVOBODOVÁ, J. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele). 1. vyd. Brno: MSD, 2007, s. 189

4. Praktická část

Ve městě Brně je k dnešnímu dni 87 základních škol, z toho 9 se označuje za alternativní, jelikož jsou držiteli certifikátu od asociací, zaštiťujících jejich způsob výuky. Mezi těchto devět alternativních škol jsou nerovnoměrně rozprostřeny waldorfské (1 škola), montessori (3 školy) a daltonské (5 škol) způsoby výuky. Avšak tato čísla přímo nedefinují četnost výskytu alternativních prvků ve vzdělávání. Ve skutečnosti mnoho tradičních škol nebo jednotlivých učitelů aplikují ve svých hodinách alternativní způsoby. Důvodem je skutečnost, že postupem času dochází k prolínání a kombinaci tradiční a alternativní výuky.

Pro svůj výzkum jsem kontaktoval většinu těchto alternativních škol. Avšak spolupráci se mi podařilo navázat pouze se dvěma. Ostatní mě odmítaly s vysvětlením, že jsou zahlceni podobnými požadavky a musejí dávat přednost studentům pedagogických fakult. U několika škol jsem se dokonce setkal s neodůvodněným odmítnutím.

V důsledku těchto nezdarů jsem byl nucen svůj výzkum rozšířit o obsahovou analýzu přístupů jednotlivých klasických alternativních pedagogických směrů.

4.1 *Metody a cíle výzkumu*

Vzhledem k stanoveným cílům práce jsem zvolil kvalitativní metody. Mým záměrem není ověřování hypotéz, ale hledání odpovědí na otázky pomocí kterých chci ověřit a doplnit informace, získané nastudováním literatury.

Na základě této výzkumné strategie užívám metodu strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Ta je pro tento výzkum vhodná hlavně kvůli malému množství potenciálních respondentů a možnosti zkoumat přímo v přirozeném prostředí – škole. Další výhodou této metody se jeví zachycení většího množství doplňkových informací. Rozhovor také poskytuje možnost požádat respondenta o vysvětlení nejasností, případně on sám může žádat bližší specifikaci otázky.

Znění otázek, které jsem při rozhovoru kladl respondentům.

1. Jaký je Váš věk a jak dlouho učíte na této škole?
2. Vyzkoušel jste i tradiční způsob výuky?

3. Váš názor na ostatní alternativní směry výuky?
4. Které předměty vyučujete?
5. Kdo je zřizovatelem školy?
6. Odkud plynou finance na provoz školy?
7. Kolik je ve škole tříd?
8. Kolik tříd ročně otevíráte?
9. Který alternativní směr využíváte?
10. Je tato škola členem některé z organizací zaštiťujících alternativní vyučování?
11. V kolika třídách je realizována alternativní výuka?
12. Sleduje škola úspěšnost svých absolventů u přijímacích zkoušek?
13. Vyžaduje škola spolupráci rodičů?
14. Vyžaduje škola od učitele speciální vzdělání pro alternativní výuku?
15. V jaké formě realizujete alternativní výuku?

Z důvodů zmíněných výše se mi nepodařilo realizovat uspokojivé množství rozhovorů, a proto jsem se přiklonil k doplnění praktické části o analýzu a komparaci přístupů jednotlivých alternativních škol.

Metoda komparace slouží ke „zkoumání a výkladu jevů, jímž se na základě stanovení shody mezi těmito jevy usuzuje na jejich vlastnosti nebo původ.“

Tato metoda vychází z předpokladu, že „kvantitativní a kvalitativní určení věcí a jevů je dáno pouze jejich formou a vnějšími vlastnostmi. To umožňuje jejím prostřednictvím určovat a klasifikovat věci a jevy na základě porovnávání a využívání elementárních vztahů podobnosti.“⁹⁹

⁹⁹ ŘEHORŮ, A. Metodologie I. Brno: BonnyPress, 2009, s. 72

Další použitou metodou je analýza, která je určena k poznávání daných zkušeností. „Její podstatou je členění zkoumaných celků na dílčí části a jejich postupný výzkum.“ Cílem je pak „všestranné poznání skutečností nebo některých jejich stránek.“

Pro kvalitativní srovnání jednotlivých klasických alternativních škol využívám konkrétně prostředky obsahové analýzy, která je přímo určena ke zkoumání „rozborem jakýchkoliv textů“, „v nichž jsou informace obsaženy ve verbalizované podobě.“¹⁰⁰

Stanovení výzkumných otázek

Obsahové analýze jsem podrobil materiály, ze kterých jsem čerpal informace v teoretické části. V nutných případech jsem se obracel na internetové stránky zabývající se teorií alternativních škol. Analyzoval jsem přístupy jednotlivých alternativních škol k následujícím bodům:

1. postavení učitele ve výuce,
2. způsob hodnocení žáků,
3. členění vyučovacího dne,
4. prostředky, které daná pedagogika využívá k předávání učiva,
5. aplikovatelnost alternativních postupů na celou ZŠ.

4.2 Analýza výzkumu

Pro výzkum pomocí strukturovaných rozhovorů jsem kontaktoval pouze alternativní školy ve městě Brně především kvůli jejich velkému množství, a také kvůli dobrému dopravnímu spojení. Tento vzorek se ještě zúžil díky jejich zaneprázdnění nebo neochotě podílet se na výzkumu.

Nakonec jsem navázal spolupráci se školou ZŠ Plovdivská a ZŠ Přemyslovo náměstí, kde mi vyšli vstříc. V rámci spolupráce jsem dostal k dispozici vždy jednoho učitele, který mi školu ukázal a následně se podrobil strukturovanému rozhovoru. Těmito rozhovory se mi tedy podařilo nahlédnout do využívání daltonské a waldorfské pedagogiky v praxi.

¹⁰⁰ RADVAN, E., VAVŘÍK, M. Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách. Brno: BonnyPress, 2009, s. 50

Strukturovaný rozhovor 1

Respondent: Mgr. Antonín Tomek

Škola: ZŠ Plovdivská

1. Jaký je Váš věk a jak dlouho učíte na této škole?

Je mi 36 let a na této škole vyučuji již sedmým rokem.

2. Vyzkoušel jste i tradiční způsob výuky?

Ano, v začátcích mé profesní kariéry, ovšem nezaujala mě. Zdála se mi velmi svazující.

3. Váš názor na ostatní alternativní směry výuky?

Měl jsem možnost dva roky vyučovat na škole s čistě daltonskou výukou, ale tento směr mě moc nezaujal. Neviděl jsem žádný přínos oproti tradiční výuce. S ostatními alternativními způsoby výuky nemám osobní zkušenost, proto je nechci nijak komentovat.

4. Které předměty vyučujete?

Jsem třídním učitelem, to znamená, že vyučuji ve své třídě všechny hlavní předměty. Pokud si na nějaké učivo netroufnu, mám možnost si do třídy přizvat povolanějšího kolegu.

5. Kdo je zřizovatelem školy?

Zřizovatelem ZŠ Plovdivská je město Brno.

6. Odkud plynou finance na provoz školy?

Na tuto otázku nejsem asi ten správný člověk, ale myslím si, že jelikož jsme státní škola, tak pravděpodobně ze státního rozpočtu. Také se účastníme velkého množství grantů, převážně z EU.

7. Kolik je ve škole tříd?

Ve škole je celkem devět tříd.

8. Kolik tříd ročně otevíráte?

Vzhledem k tomu, že máme vždy jen jeden ročník, tak jednu.

9. Který alternativní směr využíváte?

Na naší škole se realizuje waldorfská pedagogika v plném rozsahu.

10. Je tato škola členem některé z organizací zaštiťujících alternativní vyučování?

Ano, naše škola je členem Asociace waldorfských škol České republiky.

11. V kolika třídách je realizována alternativní výuka?

Ve všech třídách prvního i druhého stupně.

12. Sleduje škola úspěšnost svých absolventů u přijímacích zkoušek?

Ano, přesná čísla neznám, ale naši absolventi bývají u přijímacích zkoušek úspěšnější než např. absolventi gymnázií. Pravidelně se umisťují mezi nejlepšími uchazeči.

13. Vyžaduje škola spolupráci rodičů?

Ano, naše škola s rodiči velmi úzce spolupracuje. Při zápisech prvňáčků jsou rodiče dokonce podrobni dotazníku a pohovoru, abychom si byly jisti, že vzájemná spolupráce bude možná. Rodiče u nás mají nezastupitelné místo. Měsíčně pořádáme „třídní schůzky“, na kterých je informujeme o úspěších jejich dětí a společně plánujeme akce. Rodiče u nás např. před začátkem školního roku vymalují a vyzdobí třídy, také společně sepisují pro druháčky jejich první knihu místo klasického slabikáře.

14. Vyžaduje škola od učitele speciální vzdělání pro alternativní výuku?

Ano, každý učitel musí absolvovat přípravné semináře pro výuku na waldorfských školách.

15. V jaké formě realizujete alternativní výuku?

Členství v Asociaci českých Waldorfských škol nás zavazuje k plnému nasazení všech principů waldorfské pedagogiky na hlavní vyučovací předměty.

Strukturovaný rozhovor 2

Respondent: Mgr. Petr Koupil

Škola: ZŠ Přemyslovo náměstí

1. Jaký je Váš věk a jak dlouho učíte na této škole?

Na ZŠ Přemyslovo náměstí učím sedmým rokem. Je mi 32 let a nastoupil jsem na tuto školu ihned po dokončení studia pedagogické fakulty.

2. Vyzkoušel jste i tradiční způsob výuky?

S tradičním způsobem výuky jsem se setkal pouze v rámci praxe během studia. Již tehdy jsem byl proti čistě alternativním způsobům výuky. Po vystudování jsem zjistil, že ZŠ Přemyslovo nám. zavádí kombinovaný způsob výuky a neodolal jsem.

3. Váš názor na ostatní alternativní směry výuky?

Jak jsem již uvedl, čistě alternativní způsob výuky mě neláká a nevidím ho jako přínosný.

4. Které předměty vyučujete?

Jako jediný učitel ve škole vyučuji dějepis, z čehož vyplývá, že na jiný předmět mi již nezbývá prostor.

5. Kdo je zřizovatelem školy?

Jsme plně státní škola, zřizovatelem je město Brno.

6. Odkud plynou finance na provoz školy?

Ze státního rozpočtu a různých dotačních programů EU.

7. Kolik je ve škole tříd?

Ve škole máme celkem 18 tříd pro 9 ročníků.

8. Kolik tříd ročně otevíráte?

Každý rok otevíráme dvě třídy.

9. Který alternativní směr využíváte?

Na naší škole využíváme kombinaci tradičního způsobu výuky s některými daltonskými prvky. Jedná se především o daltonské pracovní listy určené k zopakování nebo doplnění učiva, které volně zařazujeme do tradičního výkladu.

10. Je tato škola členem některé z organizací zaštiťujících alternativní vyučování?

Ano, naše škola je členem Asociace českých daltonských škol.

11. V kolika třídách je realizována alternativní výuka?

Daltonské pracovní listy využíváme ve všech třídách. Jednotliví vyučující je mají připraveny k dispozici a je na jejich individuálním zvážení, zda je zařadí do výuky.

12. Sleduje škola úspěšnost svých absolventů u přijímacích zkoušek?

Určitě ano, ale bližší informace neznám.

13. Vyžaduje škola spolupráci rodičů?

Naše škola je především tradiční, takže s rodiči spolupracujeme stejně jako základní školy s klasickým způsobem výuky.

14. Vyžaduje škola od učitele speciální vzdělání pro alternativní výuku?

Studium daltonské výuky je na naší škole dobrovolné. Každý učitel má možnost čerpat informace z velkého množství knih, přednášek a konferencí, které organizuje Asociace českých daltonských škol.

15. V jaké formě realizujete alternativní výuku?

Alternativní způsob výuky je u nás realizovaný daltonskými pracovními listy, které zařazujeme do tradiční výuky. V praxi to znamená, že všichni učitelé konkrétního předmětu společně vytvářejí všechny pracovní úkoly. Tyto pracovní listy zařazuje každý vyučující do své výuky dle vlastního uvážení, pokud cítí potřebu výklad doplnit nebo chce jiným způsobem zopakovat probranou látku před písemným zkoušením. Tato daltonská cvičení jsou hodnocena známkami A – E, které zapisujeme do hodnotícího listu na nástěnku. K těmto hodnocením daltonských úkolů učitel přihlíží při konečné klasifikaci na vysvědčení.

Analyza přístupů alternativních pedagogik

1. Postavení učitele ve výuce

Waldorfská pedagogika – je typická tím, že má učitel postavení autority, která osobně předává žákům informace ze všech hlavních předmětů.

Montessoriovská pedagogika – učitel je zde rádcem a určitým koordinátorem, který usměrňuje aktivity žáků tak, aby nerušili ostatní a nezaměřovali se pouze na jednu činnost.

Daltonská pedagogika – postavení učitele je podobné jako v tradiční škole. Pro žáky je autoritou, která předává vědění v určitých oborech, a která vyžaduje vědomosti pro ověření, co se žáci naučili.

Freinetova pedagogika – učitel je jediným organizátorem hodiny, pracuje s celou třídou. Jeho úkolem je nastavování pedagogických situací, které nutí žáky bádát.

Jesenská pedagogika – povinností učitele je hodiny pečlivě připravovat, jeho úkolem je i vytváření přirozených problémů, které děti musejí aktivně řešit.

2. Způsob hodnocení žáků

Waldorfská pedagogika – klasické zkoušení se zde nepraktikuje, učitel hodnotí podíl a aktivitu jednotlivých žáků na společných činnostech pomocí slovních charakteristik po celou dobu školní docházky.

Montessoriovská pedagogika – děti zde vykonávají pouze to, co si sami vyberou, proto je hodnocení těchto činností poněkud zavádějící. První roky jsou děti hodnoceny slovně, od třetího ročníku nastupuje klasifikace.

Daltonská pedagogika – daltonský plán přistupuje k hodnocení výkonů poměrně benevolentně a nechává volbu na konkrétní škole. Osobní zkušenost mám se známkováním A – E, ale možné je i číselné hodnocení kombinované se slovní charakteristikou.

Freinetova pedagogika – k hodnocení žáků jsem nenašel žádné informace, domnívám se však, že je možné klasické hodnocení.

Jesenská pedagogika – zde opět nejsou pravidla jasně dána. V prvních letech školní docházky může být hodnocení pouze slovní, další roky se praktikuje hodnocení známkami doplněné slovním komentářem.

3. Členění vyučovacího dne

Waldorfská pedagogika – vyučovací den je specifický tím, že se probírá pouze jeden předmět v rámci epochy, po něm mohou následovat výchovné předměty (výtvarná, hudební, tělesná, pracovní výchova, aj. předměty) s běžnou dotací 45 minut.

Montessoriovská pedagogika – klasická montessori pedagogika rozděluje den na pracovní bloky, které trvají 90 minut a jsou mezi sebou odděleny přestávkami. Náplň práce se od sebe nijak neliší, jelikož si děti svoji činnost vybírají sami. Při procházení internetových stránek českých montessoriovských škol jsem však nesčetněkrát narazil na běžné rozvrhy s předměty, které trvají 45 minut.

Daltonská pedagogika – podobně jako v případě montessori pedagogiky by si každý žák měl mít možnost zvolit, kterému předmětu se chce věnovat. Ovšem po zhlédnutí několika internetových stránek českých škol jsem dospěl k závěru, že v českých školách se využívá běžná 45ti minutová dotace zaměřená na konkrétní předmět.

Freinetovská pedagogika – tradiční freinetovská pedagogika nečelní striktně den na různé předměty. Učitel spíše postupně provádí žáky činnostmi, které se vzájemně prolínají.

Jesenská pedagogika – tradiční jesenský plán využívá organizaci dne velmi podobnou freinetovské pedagogice – neohrazené činnosti, které se vzájemně prolínají.

4. Prostředky, které daná pedagogika využívá k předávání učiva

Waldorfská pedagogika – učivo je zde přednášeno učitelem, žáci si píšou většinou ke konci hodiny společně zápisy, ze kterých si následně učivo opakují.

Montessoriovská pedagogika – vědomosti jsou předávány pomocí zkušeností, které dítě získává na základě cvičení podle vlastního výběru. Učitel poskytuje pouze návod, jak cvičení správně provádět. Opakování učiva pravděpodobně probíhá opakováním cvičení.

Daltonská pedagogika – tradiční daltonská výuka se zaměřuje na studium primárních zdrojů. Žák si sám vyhledává informace, které potřebuje ke splnění úkolu.

Freinetovská pedagogika – z teorie je patrné, že klasický výklad zde má své místo jako v tradiční škole a waldorfské škole, zdali se však využívají i učebnice se mi zjistit nepodařilo. Dle mého názoru jsou nahrazeny zkušeností podobně jako v montessoriovské pedagogice, jelikož byla Freinetova moderní škola zaměřena na chudý venkov.

Jesenská pedagogika – bližší informace se mi nepodařilo získat, avšak z dostupných materiálů usuzuji, že Jesenský plán využívá klasickou výuku s oporou v učebnicích.

5. Aplikovatelnost alternativních postupů na celou ZŠ

Waldorfská pedagogika – v české republice jsou školy s waldorfskou výukou ve všech devíti třídách naprosto běžné.

Montessoriovská pedagogika – koncepce této pedagogiky se, dle mého názoru, spíše hodí pro předškolní vzdělávání. To ovšem nic nemění na faktu, že lze v České republice nalézt i školy, které praktikují montessori přístupy na celém prvním stupni, následně děti pokračují přestupem na gymnázia

Daltonská pedagogika – tradiční daltonská výuka se na druhých stupních prakticky nevyskytuje, v ČR se využívá spíše jednotlivých daltonských bloků nebo se daltonským způsobem vyučují jen některé předměty.

Freinetovská pedagogika – bližší informace se mi nepodařilo získat.

Jesenská pedagogika – podobně jako u freinetovské pedagogiky jsem nenalezl podrobnosti k této problematice, ale vzhledem k tomu, že se Jesenský plán zase tolik neliší od tradiční výuky si myslím, že lze aplikovat na všech devět ročníků základní školy.

4.3 Prezentace výsledků

Vyhodnocení strukturovaných rozhovorů

Vzhledem k získání velmi malého množství respondentů jsem výsledky rozhovorů nepodroboval důkladné bližší analýze. To ovšem neznamená, že realizované výzkumné šetření má pro moji práci malý, nebo snad nulový přínos. Při jeho realizaci jsem zjistil, jak příště postupovat při jednání se školami a podařilo se mi do značné míry nahlédnout do zákulisí alternativního školství.

Také jsem se poučil, že navzdory všudypřítomnému proklamování alternativních škol o jejich dokonalém fungování a naprosté otevřenosti veřejnosti může být skutečnost dosti odlišná. Tyto školy si jsou svého reálného stavu vědomi, a jakmile se znalý člověk začne o jejich fungování zajímat, s cílem vytvoření jakéhokoliv veřejného díla nebo prezentace svých poznatků, stahují se do svých pomyslných „ulit“. Tuto činnost realizují odmítáním návštěv, kvůli údajné časové zaneprázdněnosti nebo ignorováním jakéhokoliv kontaktu. O reakcích na nahlédnutí do výuky nebo rozdání dotazníků se raději ani nebudu zmiňovat.

Navzdory tomu, že jsem realizoval pouze dva rozhovory, podařilo se mi při jejich vedení získat bližší náhled jak na daltonskou, tak na waldorfskou pedagogiku. Nastudovaná literatura mi umožnila utvořit si určitý obecný náhled. Ten jsem si při rozhovorech doplnil o zajímavé detaily, které by nebylo možno získat z knih. Tyto poznatky jsem do samotných rozhovorů nezanášel, protože jsem to považoval za nadbytečné. Využil jsem je v teoretické části při přeformulování a doplňování teorií jednotlivých alternativních pedagogik.

Vyhodnocení analýzy

Jak analýza ukázala, je svět klasických alternativních škol velice členitý. Spíše než společné prvky vystupují na první pohled z přehledu extrémy v podobě waldorfské a montessori školy. Waldorfská škola zde reprezentuje mezní bod v přístupu třídního učitele, který osobně předává žákům učivo ze všech hlavních předmětů. Podobný extrém spatřuji u montessori školy v přístupu k výuce, která má být maximálně spontánní a dobrovolná a naprosto neplánovaná.

Při bližším náhledu na celou analýzu lze spatřit společné prvky například u freinetovské a jesenské školy v přístupu učitele, který má vyučovat pomocí situací a zážitků. Podobnou shodu těchto škol spatřuji i v organizaci vyučovacího dne, která se v České republice značně podobá i montessori pedagogice – rozvrh dne je naplánován pouze orientačně a dodržuje se pomocí pozvolného přecházení od jedné činnosti ke druhé.

Další společné prvky freinetovské a montessoriovské školy se objevují v samotném principu předávání vědomostí žákům. Obě školy totiž zastávají formu zkušenostního vzdělávání, při které se žák k vyučovací látce dostává pomocí vlastních zkušeností. Tato forma je určitě zábavná a patrně jsou takto získané vědomosti stálější oproti prostému výkladu učitele, avšak tímto způsobem nelze vyučovat veškerou látku.

V kritériu vhodnosti alternativních směrů pro dlouhodobé vzdělávání lze objektivně hodnotit pouze waldorfskou, montessori a daltonskou pedagogiku. Jen k těmto směrům lze nalézt uspokojivé množství materiálů, protože se na rozdíl od jesenské a freinetovské pedagogiky, vyskytují na území České republiky. Na českých školách se waldorfské, montessoriovské a daltonské způsoby vzdělávání využívají jak pro předškolní vzdělávání, tak pro výuku na prvních stupních základních škol. Na druhých stupních se v plném rozsahu využívá pouze waldorfské pedagogiky. Montessori a daltonské praktiky nejsou pravděpodobně vhodné.

Poslední podobnost lze spatřit ve způsobu využití učebních textů u daltonské a waldorfské pedagogiky. Obě se spíše než na shrnující učebnice zaměřují na primární zdroje v podobě encyklopedií. Waldorfská pedagogika k tomuto studiu ještě přidává předávání zkušeností prostřednictvím třídního učitele, kdežto daltonská pedagogika se zaměřuje na aktivní vyhledávání materiálů na internetu.

Závěr

Pojem alternativních škol se začíná čím dál více dostávat do povědomí obyčejných lidí. Aby ne, když má dnes každý rodič možnost si pro své dítě vybrat tu školu, která bude splňovat jeho představy. Musím však říci, že jsou tématem velmi kontroverzním a nejsou ani zdaleka širokou veřejností přijímány pozitivně. V každém případě se snaží působit dojmem moderních vzdělávacích institucí, které děti připravují přirozeným způsobem na dospělost.

Těžko soudit, zda nejsou úspěchy těchto škol, dokládané výkony svých absolventů u přijímacích zkoušek, zapříčiněny pouze tím, že jsou navštěvovány převážně dětmi z intelektuálně založených rodin. To znamená, že se jedná o děti, které jsou ve studiu zvýhodněny, jak po stránce duševní, tak svou genetickou výbavou.

V každém případě začínají alternativní pedagogické směry, zřejmě kvůli dojmu modernosti, který vzbuzují, pozvolna ovlivňovat i tradiční školství. Tento trend není, dle mého názoru, rozhodně na škodu, jelikož díky němu získává tradiční způsob vyučování „přívětivější tvář“.

Bakalářskou práci jsem zaměřil na pravděpodobně nejstarší alternativní pedagogické směry – waldorfský, montessoriovský, daltonský, jesenský a freinetovský – které pedagogická teorie označuje za klasické reformní školy.

V teoretické části jsem splnil první cíl práce, tj. „bližší seznámení s tématem klasických reformních škol“, což dokládám rozsáhlými kapitolami zabývajícími se historickým vývojem alternativního školství, jak ve světě, tak na území České republiky.

Následujícími kapitolami věnovanými popisu jednotlivých směrů alternativní pedagogiky a současně i provedenou analýzou v praktické části plním i druhý cíl, tj. „rozbor jednotlivých alternativních pedagogických směrů“.

Posledním stanoveným cílem bylo absolvovat návštěvy několika škol s alternativní výukou a posoudit, zda se teoretické zásady publikované v odborné literatuře realizují v praxi. Tento cíl označuji spíše jako částečně splněný. Hlavním důvodem pro toto tvrzení je fakt, že se mi podařilo navštívit pouze jednu školu s alternativním způsobem výuky a to waldorfským. Druhá navštívená škola praktikovala pouze kombinaci tradičního a daltonského vyučování. V každém případě obě tyto školy

téměř úplně respektovaly teoretické pokyny pedagogických směrů, které aplikovaly. U obou škol jsem navíc zaznamenal i zajímavé inovace, které jejich výuku modernizovaly.

Příprava a samotné vypracování mé bakalářské se mi stalo zábavou. Téma alternativních pedagogických směrů mě zaujalo a rozhodně se o něj budu ještě hlouběji zajímat. Díky značně velkému množství materiálů, jsem získal nadhled na celou jejich problematiku. Osobně doufám, že vzhledem k zapracování i obtížně dostupného materiálu bude tato práce přínosná i pro čtenáře již zasvěcené do problematiky alternativního vzdělávání.

Resumé

V mé bakalářské práci se zabývám tématem alternativních pedagogických směrů – alternativních škol. Práci dělím na teoretickou a praktickou část. V části teoretické se věnuji samotné definici alternativní školy a alternativní pedagogiky. Dále shrnuji veškeré odlišnosti alternativních škol od školy tradiční. Tuto kapitolu zakončuji ukázkami alternativních škol rozšířených ve světě. Následuje hlavní kapitola věnovaná dějinám alternativní pedagogiky v České republice. Zde popisuji několik příkladů pokusných škol, které byly aktivní v období mezi světovými válkami. Teoretickou část uzavírám nejrozsáhlejší kapitolou zabývající se pěti pravděpodobně nejznámějším alternativním pedagogikám – waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské a jesenské pedagogice. Každé věnuji zasloužený rozsah a zabývám se okolnostmi jejich vzniku a jejich autory, hlavními myšlenkami i příklady z výuky.

Anotace

Bakalářská práce s názvem „Alternativní pedagogické směry – alternativní školy“ se zabývá teoretickým popisem alternativních škol. V teoretické části je zaměřena na definici pojmu alternativní škola, historický vývoj alternativních škol ve světě a zvláštní kapitola je věnována historii alternativního vzdělávání na území České republiky. Následující kapitola je věnována klasickým alternativním školám, jejich vývoji a postupům. Praktická část se zaměřuje na analýzu přístupů jednotlivých alternativních škol a jejich vzájemnému srovnání.

Annotation

The Bachelor thesis titled „Alternative educational trends - alternative school“ deals with the theoretical description of alternative schools. The theoretical part focuses on the definition of term alternative school, the historical development of alternative schools in the world and a special chapter is devoted to history of alternative education in the Czech Republic. Following chapter devoted to classic alternative schools, their development and processes. The practical part focuses on the analysis of alternative approaches in the schools and their mutual comparison.

Klíčová slova

Alternativní škola, Waldorfská škola, Montessori škola, Daltonská škola, Freinet škola, Jenská škola.

Keywords

Alternative school, Waldorf school, Montessori school, Dalton school, Freinet school, Jena school.

Seznam použité literatury

Zákony

- 1) Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Literatura

- 2) GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. Waldorfská škola. 1. vyd. Olomouc: HANEX Olomouc, 1996, 145 s. ISBN 80-85753-09-6.
- 3) CHLEBNÍKOVÁ, P. Daltonský plán, jeho realizace a aplikace jako vyučovacího systému, DP Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007
- 4) JÚVA, V., JÚVA, V. (ML). Stručné dějiny pedagogiky. 6. rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
- 5) KASPER, T., KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.
- 6) POL, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 165 s. ISBN 80-210-1097-5.
- 7) PRŮCHA, J. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996, 108 s. ISBN 80-7178-072-3.
- 8) PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 144 s. ISBN 80-7178-584-9.
- 9) RADVAN, E., VAVŘÍK, M. Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách. Brno: BonnyPress, 2009, 56 s.
- 10) RÖHER, R., WENKE, H. Daltonské vyučování: stále živá inspirace. 1. vyd. Brno: Paido, 2003, 156 s. ISBN 80-210-1097-5.
- 11) RÝDL, K. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994, 264 s. ISBN 80-900035-8-3.
- 12) RÝDL, K. Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: daltonský plán jako výzva - metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a na středních školách. 1. vyd. Praha: Agentura Strom, 1998, 45 s. 80-86106-03-9.
- 13) RÝDL, K. Metoda Montessori pro naše dítě. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, 140 s. ISBN: 80-7194-841-1.

- 14) RÝDL, K. Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2001, 167 s. ISBN: 80-85866-87-0.
- 15) RÝDL, K. Reformní praxe v současných školských systémech. 1. vyd. Praha: SPN, 1990, 131 s.
- 16) RÝDL, K. Vybíráme školu pro svoje dítě. 1. vyd. Praha: Grada, 1993, 107 s. ISBN 80-7169-032-5.
- 17) ŘEHOŘ, A. Medologie I. Brno: BonnyPress, 2009, 74 s.
- 18) SINGULE, F. Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 117s.
- 19) SINGULE, F., RÝDL, K. Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 54 s. ISBN 80-04-26160-4.
- 20) SVOBODOVÁ, J. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele). 1. vyd. Brno: MSD, 2007, 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0.
- 21) SVOBODOVÁ, J., JÚVA, V. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Brno: Paido, 1996, 112 s. ISBN 80-85931-19-2.
- 22) ŠMAHELOVÁ, B. Nástin vývoje pedagogického myšlení. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta MU v Brně, 2008, 98 s. ISBN 978-80-7392-040-1.
- 23) ŠTECH, S. Škola stále nová Freinetova „moderní škola“. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 258 s. ISBN 80-7066-673-0.
- 24) VALENTA, M. Waldorfská pedagogika a jiné alternativy. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993, 67 s. ISBN 80-7067-274-9.
- 25) WENKE, H., RÖHER, R. Ať žije škola Daltonská výuka v praxi. Brno: Paido, 2000, 125 s. ISBN 80-85931-82-6.
- 26) ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové odkazy

- 27) <http://www.asociacedalton.cz> (20. 3. 2012)
- 28) <http://www.chalabalova.cz/static/svp.doc> (10. 3. 2012)
- 29) <http://www.montessori-olomouc.cz/montessori-metoda.html> (16. 2. 2012)

- 30) <http://www.slunicko-montessori.cz/zakladni-skola> (18. 3. 2012)
- 31) http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-katedry/kae/Metodologie_odborne_prace_-_opory.pdf (20. 3. 2012)
- 32) <http://www.waldorf-brno.cz/zakladni-skola> (20. 3. 2012)
- 33) <http://www.zsgajdosova.cz> (18. 3. 2012)
- 34) <http://www.zshusovabrno.cz> (18. 3. 2012)
- 35) <http://www.zskridlovicka.cz> (18. 3. 2012)
- 36) <http://www.zsmasarova.cz> (29. 3. 2012)
- 37) http://www.zsmutenicka.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=608 (18. 3. 2012)
- 38) <http://www.zspastviny.cz/web/index.php/cs/montessori-pedagogika> (22. 3. 2012)
- 39) <http://www.zspremyslovo.cz> (18. 3. 2012)