

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY - HISTORIE A SOUČASNOST

Závěrečná práce

„STUDIA PEDAGOGIKY“

období od 1. září 2006 do 29. června 2007

Zpracovala:

Ing. Kateřina Raichová, SPŠ a VOŠ Kladno

Praha a Střední Čechy

Praha a Střední Čechy – duben 2007

Anotace

Tato práce s názvem „Alternativní školy – historie a současnost“ byla zpracována jako závěrečná práce v rámci absolvování vzdělávacího programu „STUDIUM PEDAGOGIKY“, realizovaného NIDV, krajské pracoviště Praha a Střední Čechy, v období od 1. září 2006 do 29. června 2007. Práce stručně shrnuje vývoj alternativních škol ve světě i v českých zemích od konce 19. století až po současnost. Podrobněji jsou rozepsány principy dnes už klasických typů alternativních škol a okrajově jsou zmíněny i další používané alternativní postupy.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně, s využitím poznatků získaných absolvováním vzdělávacího programu „STUDIUM PEDAGOGIKY“ a studiem odborné literatury. Souhlasím s tím, aby moje závěrečná práce byla v Národním institutu pro další vzdělávání používána jako studijní materiál pro další zájemce.

V Kladně dne 26. dubna 2007

Ing. Kateřina Raichová, SPŠ a VOŠ Kladno, Praha a Střední Čechy

Podpis:

Obsah

1	Úvod	1
2	Definování pojmu alternativní škola	2
2.1	Nedostatky tradičního školství.....	2
2.2	Inovační záměry alternativních škol	2
2.3	Dělení alternativních škol	3
2.4	Přehled modelů alternativních škol.....	3
2.4.1	Svět	3
2.5	Česká pedagogika	8
3	Přehled základních typů alternativních škol	11
3.1	Waldorfská škola	11
3.2	Montessoriovská škola.....	15
3.3	Daltonská škola.....	18
3.4	Carleton Wolsey Washburne a Winnetská soustava.....	19
3.5	Célestin Freinet a jeho moderní škola.....	20
3.6	Peter Petersen a Jenská škola.....	21
3.7	Charakteristika některých typů současných alternativních směrů	22
4	Závěr	24
	Seznam použité literatury	25
	Seznam tabulek	26
	Rejstřík	27

1 Úvod

Motivem k výběru tématu alternativních škol pro mne byla má vlastní pedagogická zvědavost, jak lze realizovat výchovu a vzdělávání také jiným, než standardním způsobem, jaké jsou výhody a naopak úskalí alternativních metod.

Od nepaměti hraje výchova a vzdělávání významnou úlohu v rozvoji osobnosti. Institucionalizace procesu výchovy přinesla vznik škol (soukromých, státních, církevních) s povinnou školní docházkou, s povinnými výchovně vzdělávacími standardy, s povinnými zkouškami a jim odpovídajícími kvalifikačními stupni. Konzervativní stálost cílů, obsahů, forem i metod výchovy a vzdělávání v sobě již od počátku nesla a nese riziko zastarání a tím i volání po změně, inovaci či alternativním řešení školy jako instituce.

Alternativní škola se objevuje vždy po stabilizaci určité standardní školy.

Konflikt mezi nedostatky konzervativní výchovy a vzdělávání a snahou po jejich zlepšení a změně je jev provázející celé dějiny školství. Ale o alternativní škole v užším smyslu se obvykle hovoří od přelomu 19. a 20. století, kdy v Evropě i Severní Americe narůstá rozpor mezi tradiční školou a potřebami nové společnosti, ale i právy jedince na mnohostranný rozvoj.

2 Definování pojmu alternativní škola

Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, 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, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy. (J. Průcha, 2004, s.18)

2.1 Nedostatky tradičního školství

Tradičnímu školství jsou vytýkány následující nedostatky:

- převážně intelektualistické zaměření, nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní a volní
- nedocení pracovních činností, malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy
- jednostranná orientace na učení a podcenění tvůrčích schopností
- obětování současného života dítěte sporné a nejisté budoucnosti
- nepřiměřený pracovní a životní režim školy, přemíra drilu a nátlaku
- malá citlivost učitele vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti
- izolace školy od života, od rodiny i od kulturních institucí (J. Průcha, 2004)

2.2 Inovační záměry alternativních škol

Mezi základní inovační záměry alternativních škol patří:

- změna celkové orientace školy
- komplexní rozvoj osobnosti v jednotě její stránky intelektuální, emocionální a volní
- nahradit dosavadní „školu učení“ novou „školou tvůrčí“
- posílit pracovní aspekty školy (uskutečnit školu činnou, pracovní, aktivní apod.)
- věnovat zvýšenou pozornost aspektům tělovýchovným, zdravotním a estetickým (umělecké kreativitě)

- aktivizovat morálně výchovnou funkci školy
- prohloubit kontakty školy se životem, se společností, s rodinou i s přírodou (rozvíjet „životem pro život“, zapojit rodinu a kulturní instituce do spolupráce se školou, vrátit školu do přírody)
- překonat tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými a individuálními
- posílit úlohu hry v rozvoji jedince vedle učení a práce
- překonat strohé členění žáků podle věku a vytvářet přirozené životní skupiny dětí
- navodit nový partnerský vztah učitelů a žáků a pozitivně změnit celkovou atmosféru školy (J. Průcha, 2004)

2.3 Dělení alternativních škol

Ve světě se vyvinulo mnoho typů alternativních škol, které lze rozdělit do tří hlavních skupin:

- Klasické reformní školy (waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské, daltonské)
- Církevní (konfesní) školy (katolické, protestantské, židovské, jiné konfesní)
- Moderní alternativní školy (integrované vyučování, zdravá škola, škola hrou, projektové vyučování, otevřené vyučování, dramatická výchova, projekt začít spolu, domácí vzdělávání aj) (J. Průcha, 2004)

2.4 Přehled modelů alternativních škol

V následujícím chronologickém přehledu jsou uvedeny modely alternativních škol, jak se objevovaly od konce 19. století.

2.4.1 Svět

1889 Anglický pedagog Cecil Redie zřizuje školu v Abbotsholmu, která se stává vzorem obdobným zařízením na kontinentu. Zdůrazňuje žákovskou samosprávu, vyzvedává ruční práce, podporuje tělesnou výchovu a společným životem chce stimulovat sociální rozvoj svých žáků.

- 1898 Německý pedagog Hermann Lietz otevírá venkovský výchovný ústav Landerziehungsheim Oldenburg. Jeho cílem je dosažení individuální a sociální harmonie. Chce rozvíjet nového člověka se smyslem pro kulturu a pokrok, snaží se vytvořit dětem rodinné prostředí. Tvrdí, že obsah vzdělávání má být prospěšný životu, akcentuje pracovní a tělesnou výchovu, pobyt ve volné přírodě a integraci žáků na základě společných zájmů. Obdobné venkovské výchovné ústavy vznikají z iniciativy dalších německých pedagogů. 1906 Gustav Wyneken zřizuje volnou školní obec Freie Schulgemeinde Wickersdorf, 1910 Paul Geheeb Odenwladschule (Odenwandskou školu) v Oberhambachu.
- 1906 Berthold Otto zakládá soukromou školu Hauslehrerschule v Berlíně Lichterfelde pro žáky od 6 do 18 let. Proti tradiční „umělé škole“ chce vybudovat „školu přirozenou, školu budoucnosti, školu organického rozvoje“, ve které se mají děti rozvíjet vlastními silami na základě přirozené touhy po vědění. Vyučování má být nenásilné a má plně vycházet ze zájmů a sklonů žáků. Ústředním článkem výuky bylo tzv. „sjednocené vyučování“ (Gesamtunterricht), při kterém se shromažďovali všichni žáci i učitelé, a kde každý měl právo vyjádřit svůj názor, sdělit své zážitky a klást otázky. Průběh výuky určovaly pouze zájmy a potřeba poznání. Tradiční třídy byly nahrazeny čtyřmi věkovými skupinami (začátečníci, kurz nižší, střední a vyšší), uplatňovala se zde žákovská samospráva, která zahrnovala i žákovskou kancelář a soudy.
- 1907 Belgický lékař a pedagog Ovide Decroly zřizuje v Bruselu svou „školu života a pro život“. Ve svém „životném vyučování“ odmítá výuku v tradičních vyučovacích předmětech, které nahrazuje „zájmovými centry“, které vycházejí z dětských zkušeností a zájmů například dítě ve škole, naše potrava atd.

Ve stejném roce v Římě otevírá i italská lékařka a pedagožka Marie Montessoriová dětský dům Casa dei Bambini pro děti od 3 do 7 let, kde má výchova zajistit svobodný a spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte. Tomuto cíli je přizpůsobeno prostředí (účelné, estetické, jednoduché), výběr didaktického materiálu a vhodné tvořivé činnosti. Dětská činnost je individualizována, dítě si své zaměstnání volí, pracuje svým vlastním tempem a podle svých představ. Učitel se stará o přípravu vhodných podmínek, sleduje dětskou činnost a stimuluje samostatný rozvoj dětí. Dětský dům se stal modelovým předškolním zařízením pro mnoho zemí po celém světě.

1919 Německý filozof a pedagog Rudolf Steiner zakládá první waldorfskou školu u Stuttgartu, která stejně jako jiné alternativní školy usiluje o maximální rozvoj aktivity žáků. Klade důraz na estetickovýchovné předměty, na pracovní a jazykovou výchovu. Významnou úlohu hraje i náboženská výchova v duchu křesťanské morálky. Vyučování neprobíhá v tradičních vyučovacích hodinách, ale v časových blocích – „epochách“. O obsahu vyučování svobodně rozhoduje učitel spolu se svými žáky, jelikož osnovy neexistují. Klasické známkování je nahrazeno „charakteristikami“ žáků s doporučením pro další rozvoj. Silným výchovným činitelem je nejen osobnost učitele, ale celková pozitivní atmosféra školy.

V témže roce v USA Helen Parkhurstová uvedla do praxe daltonský učební plán, založený na samostatném učení žáků. Tradiční rozdělení do tříd podle věku je zrušeno, jsou zřízeny odborné pracovny a laboratoře vybavené pomůckami a knihovnou, celoroční látka je rozdělena na měsíční úkoly, které žáci plní podle vlastního programu a vlastním tempem. Jednostranné knižní studium a přílišný individualismus jsou nedostatky tohoto systému, které se snažila překonat winnetská soustava, jejímž duchovním otcem je Carleton Wolsey Washburne. Učební látka je zde rozdělena na dvě části. První část absolvuje každý student svým tempem stejně jako v daltonském plánu a získá základní znalosti. Druhou, tvořivou část řeší ve skupinové spolupráci. Skupiny vytvořené podle individuálních zájmů a schopností pak řešily praktické úlohy ze života.

1920 Francouzský pedagog Célestin Freinet začíná rozvíjet svou „moderní školu“, jejímž základním principem je aktivita, a to zejména aktivita pracovní. Práce má uspokojovat přirozené potřeby žáků vyjadřovat se, komunikovat a tvořit. Při svobodné výchově musí mít žák možnost si práci zvolit a tu pak uskutečňuje podle svých záměrů, vlastním postupem i tempem. Veškerá činnost i výchova má probíhat v radostné a tvůrčí atmosféře. Škola má být místem uspokojení z práce a z jejích výsledků. Dětská činnost je individualizována, ale má vést ke kooperaci a k tvorbě školního společenství. Některé Freinetovy principy ovlivnily reformu francouzské standardní školy, které bylo vytýkáno pasivní jednostranné rozvíjení intelektu, zanedbávání citové a volní stránky osobnosti a současné stresování nevhodnými nátlakovými formami.

1924 Anglický představitel antiautoritativní pedagogiky A. S. Neill zakládá internátní školu Summerhillschool. Pro Neilla je základní potřebou dítěte láska a svobodný

rozvoj osobnosti. Ve své škole se zříká všech disciplinárních opatření a usiluje o to, aby mládež žila v úplné svobodě. Hlavní úlohou vychovatele je chránit takto svobodně rozvíjející žáky před „zhoubnými“ vlivy z vnějšku.

1927 Německý pedagog Peter Petersen vydává „Jenský plán svobodné všeobecné národní školy“, kde píše, že rozvoje osobnosti lze dosáhnout jen tehdy, když uvolníme dítě z pout tradiční školy, jakými jsou formální rozdělení žáků do tříd, výuka na základě tradičních předmětů, zkoušení a klasifikace, ale i odtržení školy od rodiny a společnosti. Tuto propast má překonat „školní pospolitost“, kdy jádrem není třída, ale přirozená skupina vytvořená na základě dobrovolného a svobodného sdružování žáků. Výuka probíhá v povinných i volitelných kurzech, hodnocení je prováděno formou „charakteristiky“. Prostředí školy má vždy odpovídat jejímu pracovnímu charakteru, má umožňovat volný pohyb žáků, různé formy skupinového a individuálního vyučování i další aktivity. Učitel má vytvářet vhodné podmínky, organizovat a motivovat činnosti žáků. Učitel nesmí tlumit vlastní aktivitu žáků. Centrem úspěšného výchovného působení je humanistická a tvůrčí osobnost učitele.

20.–30. léta dvacátého století nebyla díky politické situaci v mnoha evropských zemích příliš nakloněna vzniku alternativních škol, a ani druhá světová válka neumožňovala upírat pozornost na vývoj nových pedagogických směrů. Teprve v druhé polovině dvacátého století se dále rozvíjely některé osvědčené modely alternativního školství, jako škola montessoriovská, waldorfská nebo jenská a zároveň se objevují i nové pokusy posilující sociálně pedagogický aspekt, škola se hlouběji propojuje se společností, s rodinou i s kulturními institucemi, do popředí se dostávají programy orientované na sociální reformy společnosti.

1952 Z iniciativy Klause J. Fintelmana a jeho spolupracovníků vzniká z učebních dílen podniku Hibernia-Chemie jednotná škola Hibernia pro žáky od 4 do 20 let, která je rozdělena do 3 stupňů (Unterstufe od 4 do 12 let, Mittelstufe od 13 do 16 let a Oberstufe od 17 do 20 let) učení, které je spojeno s prací. Absolvent získá všeobecné i odborné vzdělání (maturitu i výuční list) a současně je připraven na další celoživotní vzdělávání. Fintelmann definuje Hibernii jako volnou, nestátní, otevřenou školu, která je řízena učiteli, žáky i rodiči formou pedagogické, právní a hospodářské samosprávy. Konceptci připomíná školu waldorfskou, ale neomezuje

se jen na všeobecné vzdělávání, ale zahrnuje i odborné vzdělávání včetně přípravy pro celoživotní rozvoj jedince a jeho sociálního fungování.

1972 V Hannoveru na ulici Glocksee byl zahájen pokus o školu nového typu, jejíž vznik iniciovali angažovaní rodiče, učitelé i odborníci. Žáci pocházejí z různých společenských vrstev a hlavním kritériem pro jejich přijetí je ochota rodičů spolupracovat se školou a podporovat obdobné vztahy jako ve škole i v domácích podmínkách. Idea této školy vychází z antiautoritativního hnutí „dětských krámů“ a ze studentského protestního hnutí šedesátých let. Hlavním problémem této školy je propojení antiautoritativního rozvoje, dětské autonomie a autoregulace se vzdělávací prací, vedoucí ke kritice a změně společenské reality. Tento problém se snaží řešit integrací principu autoregulace s principem exemplárního učení.

1974 Hartmut von Hentig spolu se spolupracovníky zahajuje při univerzitě v Bielefeldu svůj program humanizace školy. Paralelně rozvíjí dva projekty: školu laboratoř (pro pedagogické experimenty a pro přípravu učitelů) a vyšší školu (Oberstufen Kolleg). Snaží se najít novou funkci školy v současném světě. Nevytvořil tradiční alternativní školu, ale státní pokusnou školu, která měla být skutečným místem života dětí a mládeže. Jeho škola je založena na takových principech, jako je poznávání prostřednictvím činností, spirálový model vzdělávání, výchova k solidaritě a spolupráce školy s okolním světem (s kulturními zařízeními, s podniky, s rodinou). Zdůrazňuje také politickovýchovné aspekty – výchovu k míru, k pluralismu a k internacionalismu.

V témže roce v dánském Tvindu začíná rozsáhlý pedagogický pokus navazující na tradice dánských pedagogů, kteří zdůrazňovali svobodné, živé a přirozené lidové vzdělávání, založené spíše na živém slovu nežli na učebnicích, a orientované jak realisticky, tak historicko-poeticky. Tvindská koncepce kritizuje odtržení tradiční školy od skutečných problémů života společnosti a proto jejím hlavním principem se stalo učení prostřednictvím jednání v praxi. Sociální a politické problémy ve společnosti se stávají obsahem výuky. Vzájemné srovnávání teorie a praxe, její nové teoretické zpracování a prosazování výsledků poznání v běžném životě, je pak i hlavní metodou k pochopení složitosti světa.

1979 V Münsteru vzniká projekt základní školy Gievenbeck, pro kterou je příznačné trojí „otevření školy“.

1. Metodické otevření – míní zohlednění mimoškolních zkušeností žáků a akcentování hravé, kreativní a produktivní formy učení a práce
2. Tématické otevření – vybízí k překročení tradiční oborové orientace výuky
3. Institucionální otevření – znamená větší přihlížení k mimoškolním oblastem života, k rodině, k obci, k lokalitě a zvýšit podíl rodičů, představitelů veřejného života i jiných než školních institucí na výuce

Projekt se snaží hlouběji integrovat prostředky školní pedagogiky i pedagogiky sociální při rozvoji mladé generace.

2.5 Česká pedagogika

I v dějinách české pedagogiky lze najít reformní pokusy usilující o humanizaci, aktivizaci a efektivnost výchovy. Společným jmenovatelem různých forem alternativních škol bylo překonání formalismu tradiční školy a vytvoření takového výchovného zařízení, které by vycházelo z dětské přirozenosti, rozvíjelo zvědavost, aktivitu a tvořivost dětí a napomohlo přiměřenými prostředky socializačnímu procesu mladé generace.

1910 Anna Süssová otevírá pokusnou mateřskou školku, v níž klade důraz na dostatečný tělesný pohyb, na rozumový rozvoj, který vyplývá z bezprostřední zkušenosti z tvořivé činnosti dětí, a na citlivý rodinný vztah mezi dětmi a pedagogy.

1902-13 František Bakule se snaží aplikovat na obecné škole estetickou výchovu v duchu volné školy, kde prostřednictvím estetických podnětů umožňuje žákům poznávat přírodu a společnost nikoliv z knih, ale bezprostředním stykem a hlubokým emotivním prožitkem.

1910-25 Josef Bartoň usiluje o „Dům lásky a radosti“ na dívčí měšťanské škole v Brně. „Bez lásky, bez čistého příkladu, bez znalosti dětské duše nebude nikdo povoláným učitelem“, píše Bartoň. „Cesta poznání sama však nestačí, nutné jsou činy a to činy nesobecké, obětavé“ (Mravní výchova ve škole, Brno 1923, s.12).

1911-18 Josef Úlehla se na české menšinové škole ve Vídni pokouší o svobodnou a volnou výchovu v tolstojovském duchu. Ruší učební plán i rozvrh hodin a zavádí volné besedy. Posiluje činnosti výtvarné a pracovní, snaží se, aby základem poznání byla především osobní zkušenost, pozorování a experiment.

- 1919-23 Antonín Kavka praktikuje v jednotřídce svéráznou pracovní výchovu dětí spojenou s tvorbou hraček, které byly v roce 1925 oceněny i na umělecké výstavě v Paříži.
- 1919-24 Svou činnost rozvíjí „Dům dětství“ v Horním Krnsku s celodenní umělecky orientovanou internátní výchovou pro děti padlých legionářů, která měla nahradit domov i rodinu a komplexně rozvíjet jejich osobnost. Na škole působili vynikající učitelé a umělci – Ladislav Švarc, Ferdinand Krch, Ladislav Havránek.
- 1919-33 V Kladně působí Volná škola práce. Je to soukromá, koedukovaná a laická instituce, která zakládá výchovu na duševní i fyzické práci. Jako prostředek k tomuto účelu slouží nejen učebny, ale i dílny, kuchyně, zahrada, sbírky, zájezdy a exkurze, samospráva, celoškolská shromáždění, besídky, dětský časopis a korespondence s jinými školami. Na škole pracovali vynikající učitelé – Čeněk Janout, František Náprstek (autor Statutu Volné školy práce) nebo spisovatel Jan Hostáň.
- 1921-24 Frank Mužík se snaží realizovat výchovnou školu v duchu výchovného individualismu. Ruší pevný rozvrh hodin, vyučování se odehrává v logicky uspořádaných blocích, posiluje estetickovýchovné činnosti a usiluje, aby veškerá školní činnost byla realizována hravou a poutavou formou.
- 1921-26 Marie Kühnelová se snaží na dívčí škole v Praze vytvořit prostředí, které nejen připomíná domov, ale i uvolňuje tvořivé síly, schopnosti a samostatnost žáků a rozvíjí skutečnou duševní krásu.
- 1924-34 Bohumil Zemánek provozuje svou pokusnou třídu na chlapecké škole v Praze. Pro výuku doporučuje sloučení obecné a měšťanské školy, výuku jednotlivých předmětů odbornými učiteli, neomezenou vyučovací dobu podle zájmu žáků, rozvíjení koutků živé přírody, výchovné využití kulturních besídek a další kultivační a aktivační prostředky.
- 1924 Jaroslav Sedlák a Karel Žitný začínají realizovat svůj sociálně pedagogický pokus. Jejich pracovní formou byla dětská pracovní obec. Ve své práci boří hranice mezi třídami, mezi učiteli a žáky i mezi školou a vnějším prostředím. Vyučování seskupují do několika okruhů (tělesná výchova, tělesná práce, technická kultura, vývoj civilizace, jazyky, počty a měření). Podle jejich názoru je úkolem školy nejen vzdělávat, ale i vychovávat v humanistickém duchu.

1926-30 Působí v Praze Dětská farma, která měla vzor v zahraničních školách v přírodě. Školu spolu se svým skautským oddílem organizoval učitel dějepisu a autor dobrodružných románů z pravěku Eduard Štorch. Těsný kontakt s přírodou měl upevňovat zdraví, rozvíjet schopnosti, zvědavost a samostatnost a současně usměrňovat sociální chování žáků.

Zatím izolované a nekoordinované jednotlivé reformní počiny jsou na prahu 30. let vystřídány pokusem o integraci procesu s cílem uskutečnit zásadní reformu celého českého školství. V roce 1929 vzniká pod vedením učitele Karlovy univerzity Václava Příhody „Organizační a učební plán reformních škol“, podle kterého byly zřízeny pokusné školy na několika místech republiky. Plán reformních škol se snažil o racionalizaci výuky, o jednotnou třístupňovou školu (škola obecná, Komenium a Atheneum) a o vnitřní diferenciaci (v rámci třídy byli žáci rozděleni podle svých intelektuálních schopností na skupiny A, B, C a D).

Léta 1946 – 89 byla obdobím snahy o vytvoření jednotné školy.

Počátkem devadesátých let změna politické situace, liberalizace školství i pluralistické pojetí výchovy vytvářejí prostor, aby vedle standardních státních škol vznikla postupně celá síť škol soukromých, církevních i laických, které zcela oprávněně hledají inspiraci v alternativním školství. (J.Svobodová, V. Jůva, 1996)

3 Přehled základních typů alternativních škol

3.1 Waldorfská škola

Waldorfská škola je spjata s osobností Rudolfa Steinera (1861 – 1925) a antroposofií jako základním filozoficko-pedagogickým názorem. Antroposofie je složitá filozofie, která se vyčlenila z theosofie, souvisí s křesťanskou orientací, má prvky východní filozofie, obsahuje egyptská a řecká mystéria, přírodní mystiku, okultismus a filozofii J. W. Goetha.

Steiner dospěl k závěru, že člověk není pouhým produktem přírodních duševních a fyzických sil, ale je tu i vyšší síla, která hned od narození pomáhá rozvíjet jeho přirozené vnitřní tvořivé síly, které ho podněcují k tvorbě nových duchovních hodnot a jsou nezávislé na fyzickém těle. Smyslem výchovy podle Steinera je poskytnout dítěti co největší volnost, aby se mohly tvořivé síly maximálně rozvinout. Tvořivé síly lze poznat prostřednictvím vyšších způsobů poznání, jimiž jsou: imaginace, intuice a inspirace. Poznávání prochází třemi úrovněmi: přípravou, osvícením a zasvěcením.

Podle Steinera je člověk komplexem tří světů, které jsou představovány třemi druhy těla, které dělí dětský věk na období:

- Do 7 let, kdy se ve třech etapách rozvíjí fyzické tělo (hlava - centrum smyslově nervové organizace, hrudník - centrum dechu a oběhové soustavy a končetiny - proces látkové výměny). V tomto období je pro děti nejdůležitější příklad a napodobování. Dětská fantazie se rozvíjí hlavně tím, že jí necháváme co největší volnost. Děti se snažíme podněcovat, ale k ničemu je nenutíme. Hlavní motto tohoto období zní: Svět je dobrý.
- Do 14 let, kde příklad a napodobování vystřídá následování a poslušnost. Důležitá je i autorita a láska k vychovateli, jenž ji představuje. Utváří se vůle a charakter dítěte. Paměť je vázána na vznik éterického těla, proto se paměti věnuje velká pozornost a dítě se v tomto období učí pamětně to, čemu později porozumí. Rozum je duševní síla, která se projevuje až spolu s pohlavním dospíváním. V období od 10-do 14 lze rozum rozvíjet abstraktními teoriemi. Heslem je: Svět je krásný.
- Po 14 roce probíhá pohlavní dozrávání a do života vstupuje nový prvek – láska. Ve výchově se upřednostňují složky estetické, mravní a náboženské. Výchova je svobodná v tom smyslu, že vychovatel nemá mladému člověku vnucovat žádné

názory, ale snaží se hledat kompromis mezi působením rozumu a citu, pomáhá hledat odpovědi na otázky týkající se existence a úsudku o světě. Ústřední myšlenkou je: Svět je pravdivý.

V současnosti je škola organizována do 13 ročníků.

- předškolní stupeň (mateřská škola)
- nižší stupeň (1.-4. třída, 7-10 let, základní škola) – rozvíjení všestranných schopností dítěte (1. třída vyjadřování; orientace na mateřský jazyk, ale i na dva cizí jazyky formou her, písniček a jednoduchých rýmů; 2. třída rozvíjí dovednost psaní, čtení s důrazem na umělecký přednes, melodii, rytmus a takt přednesu; ve 3. třídě jsou přidány biblické dějiny, zdůrazňující mravní ponaučení; ve 4. třídě jsou začleněny základy zeměpisu a vlastivědy; výrazným předmětem je eurytmie – „viditelná řeč pro hláskovou eurytmii“ a „viditelná hudba pro eurytmii tónovou“)
- střední stupeň (5.-8. třída, 11-14 let, základní škola – navazuje na předchozí období a přibývají předměty: geometrie, biologie, botanika, chemie, fyzika, tělesná výchova, od 6. třídy latina nebo řečtina a v 8. třídě dějepis; děti získávají i praktické dovednosti důležité pro běžný život, v samostatných pracích se učí formulovat problémy kulturní, hospodářské i politické, ruční práce nabývají vyšší kvality v dílnách, odborných pracovnách a na školní zahradě)
- vyšší stupeň (9.-12. třída, 15-18 let, střední škola – je spojena s větší samostatností s uvědomováním si vlastní identity; učitel se stává partnerem, jehož autorita je založena na větších zkušenostech, vědomostech a pedagogickém umění; látka je předkládána tak přehledně, aby si žák mohl vytvářet vlastní představy a názory)
- 13. ročník s možností maturity

Učební plány jsou zde jen rámcové a vycházejí z antroposofického centrálního postavení člověka a jeho vývojových stupňů.

Vyučování probíhá v epochách, což jsou pevně vymezené vyučovací jednotky s určitým obsahem, které umožňují soustředit se na daný problém tak dlouho, jak je třeba. Epochu tvoří spojené 2 až 3 vyučovací hodiny, v nichž se probírá jeden předmět po dobu tří až šesti týdnů. Každá epocha se dvakrát ročně opakuje. Předměty jsou rozděleny do skupin na hlavní, odborné, teoretické, umělecké a praktické. Předností epochového vyučování je podle Steinera to, že učitel má možnost se na následující období velmi dobře

připravit nejen po stránce obsahové, ale i metodické a didaktické. Učivo se pak může probrat v detailech a velmi intenzivně.

Rozvrh hodin je většinou postaven tak, že den zahajuje asi půlhodinový vstup plný uměleckých aktivit, které pak volně přecházejí do vyučování v epoše. Dopoledne jsou zařazovány předměty hlavní, odpoledne pak předměty praktické, umělecké a tělesné aktivity.

Specifika výuky v epochách:

- Žák má vždy přednost před učební látkou (učitel vždy bere ohled na duševní specifika, individuální nadání i slabosti svých žáků).
- Vyučování probíhá bez učebnic jen s použitím doporučených encyklopedií a jiných pomůcek, žáci si vytvářejí epochové sešity.
- Epochové vyučování souvisí s principy racionálního a efektivního učení. Odpadá roztržité vyučování do rychle po sobě následujících předmětů. Epochové vyučování vyhovuje pomaleji chápajícím studentům, umožňuje proniknout hlouběji do probírané látky, umožňuje dávat méně domácích úkolů nebo žádné. Žáci mohou být diferencováni do skupin.
- Týdenní rozvrh obsahuje mnohem méně hodin než bývá zvykem v tradiční škole.
- Studenti spolupracují, ve třídě panuje pospolitost, nikdo nepropadá, jelikož by se tím zastavil jeho vývoj ve všech ostatních předmětech i v sociální oblasti.
- Učební plán se tvoří ve spirále, epochy se opakují v půlročních intervalech, žáci nezapomínají, jelikož se témata opakují znovu na jiné úrovni a v jiných souvislostech.
- Tvůrcem učebního plánu je učitel.

Ve waldorfské škole neexistuje zkoušení, ale učitelé i žáci se pravidelně přesvědčují o pokrocích ve studiu, podle kterých je pak přizpůsobována jejich práce tak, aby byly splněny výchovně vzdělávací cíle jednotlivých předmětů. Na konci školního roku vydávají učitelé vysvědčení formou písemného hodnocení dosaženého stavu vědomostí a dovedností. Učitel nejen chválí výborné výkony, ale poukazuje na slabiny, vysvětluje příčinu nevalného úspěchu a udílí rady pro další práci.

Důležitou součástí školy je i specifický prostor školní budovy, který je vždy charakterizován velkým sálem, který je centrem pro shromažďování, pro školní slavnosti, koncerty, setkání s rodiči a veřejností, divadelní představení a ostatní kulturní činnosti. Třídy i chodby jsou odlišně barevně laděny, jako výzdoba tříd slouží reprodukce děl umělců, ale i práce studentů.

Waldorfské školy mají mnoho podob v závislosti na místních poměrech, požadavcích a možnostech. Některé z nich mají také třídy pro děti s poruchami učení nebo postižením, jiné budují internáty, aby mohly působit v celodenním systému. Děti se ve třídách dělí do skupin, aby se upevňovala pospolitost a spolupráce při různorodosti nadání, sociálního původu i profesionálních aspirací.

Řízení školy většinou zajišťuje kolegium učitelů, které společně rozhoduje o provozních i odborných problémech. Kolegium se schází pravidelně každý týden na konferencích, kde se řeší a diskutují pedagogické problémy a jsou stanovovány konkrétní úkoly pro jednotlivé zaměstnance školy. Na období 1 měsíce až roku je volen jeden z učitelů, který zajišťuje kontakt s výborem spolku (sdružení zakládající waldorfskou školu).

Typickým prvkem waldorfské školy je úzké sepjetí rodiny a školy. Rodiče se často aktivně podílejí na zakládání a budování škol, na jejich úklidu a údržbě. Nejaktivnější z nich jsou po seznámením s antroposofickou filozofií voleni do rodičovské rady, čímž mají možnost kvalifikovaně zasahovat do pedagogických problémů.

Poslední článek v triádě škola – rodina – žák je tvořen žakovským fórem, které jako samosprávný orgán pomáhá řešit problémy vztahů ve třídách, spolupráci žáků s učiteli, vnitřní úpravu školy a jejího vybavení.

Pokračováním waldorfské pedagogiky je škola hiberniánská, která respektuje požadavek antroposofie v tom, že v jednotlivých ročnících odpovídá stupni vývoje dětí. Základní stupeň klade důraz na harmonický rozvoj dětí. Střední stupeň umožňuje celodenní vliv školy i s odpoledním vyučováním a vyšší stupeň směřuje ve čtyřech kolejích k sociálně praktickému, učňovskému nebo odbornému zaměření studentů. (J. Svobodová, V. Jůva, 1996)

3.2 Montessoriovská škola

Nese název podle zakladatelky Marii Montessori (1870 – 1952), italské lékařky a pedagožky, která mimo jiné pracovala na psychiatrické klinice s mentálně postiženými dětmi a po studiu pedagogiky a filosofie otevřela v roce 1907 svůj první Dětský dům (Casa dei bambini) v Římě. Dům sloužil jako útulek pro asi 50 dětí z chudých rodin. Těmto zanedbaným dětem se zde dostávalo lidskosti, vstřícnosti, pravidelnosti a řádu v životě i celodenní výchovy a vzdělávání. Práce se zakřiknutými dětmi probíhala na principu aktivizace podle pokynů Montessoriové pomocí didaktických pomůcek a vykonávání jednoduchých praktických činností (utírání prachu, zalévání květin apod.). Hlavní vyučovací pomůckou byl tzv. „didaktický materiál“ určený pro cvičení smyslů, rozvíjení svalů, koordinace těla a k výuce čtení, psaní, počítání a měření. Didaktický materiál sloužil k realizaci výchovného cíle, kterým bylo zajištění samostatnosti prostřednictvím vlastní aktivní činnosti.

Filozofií Montessoriové bylo, že každé dítě má svůj vlastní stavební plán svého rozvoje. Úkolem dospělých je zachytit dětské snahy, pochopit je a podporovat. Dětem vrozený pud k aktivitě, sebevýchově a seberozvíjení je základem toho, že děti za pomoci didaktického materiálu dosahují pozoruhodných výsledků v rozvoji samostatnosti i v učení. Sama Montessoriová charakterizovala svoji metodu heslem: „Pomoz mi, abych to sama dovedla“. Z toho vyplývá, že výchovu vidí jako účinnou pomoc podporující normální vývoj dítěte. Ve svých názorech zastávala krajní pedocentrismus a její systém má silné individualistické a náboženské rysy, které aplikovala do své výchovy tím, že učila děti žít podle náboženských zásad (láska a pomoc slabším). V dětech se měly pěstovat vzájemné čisté vztahy, klid, rozvaha, ochota pomoci i uctivý respekt před milostí boží. Úlohou vychovatele je pouze připravovat prostředí a didaktický materiál, ale jinak svoji aktivitu má podřídit svobodnému rozhodování dítěte a tím mu dát možnost sebevýchovy.

Přirozený vývoj dítěte rozdělila na čtyři stupně:

1. období – do 6 let – dítě navazuje první společenské vztahy a vztahy k dospělým
2. období – od 7 do 12 let – období růstu, tělesného vyspívání, rozšiřování společenských kontaktů, vystoupení z rodinného kruhu a domácího vlivu, probouzení smyslu pro morálku, snaha pochopit řád světa
3. období – od 12 do 18 let – projevuje se sklon k sociálním pocitům, probíhá kulturní vývoj a vnitřní přestavba, pocit jáství

4. období – od 18 let do konce vysoké školy – pokračuje vlastní nalézání a rozhodování, oddělování od rodiny

Jednotný plán školy kopíroval tato čtyři období :

Dětský dům (2-6 let)

Montessori škola (7-12 let)

Zkušenostní škola, popř. montessoriovské gymnázium (12-18 let)

Univerzita

Ve vyučování nejsou děti děleny podle věku, ale montessoriovská škola dává přednost heterogennímu složení tříd. Základem výchovy je vedení k samostatnosti, ze které je uvolňován potenciál samostatného rozvoje dítěte. Klasická škola je pro Montessoriovou místem, kde je dítě zbavené práv vydáno do rukou učitele, který ho ovládá.

Důležitou součástí této školy je didaktický materiál, který se dělí do 5 skupin:

- a) didaktický materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy
- b) smyslový materiál (cvičí smysly – vliv zvuku povrchu, barvy a tvaru)
- c) jazykový materiál (obrázková abeceda, soubory zvířátek)
- d) matematický materiál (soubory geometrických těles)
- e) materiál ke kosmické výchově (sounáležitost člověka a přírody, harmonické soužití s ostatními lidmi)

Didaktické pomůcky cvičí pozornost a koncentraci. Pro počáteční vyučování jsou typické tři navazující fáze, kde učení není jen verbálním procesem, ale je zapojena i činnost manuální.

1. pojmenování předmětu (to je O a to je I, dotkni se O, dotkni se I)
2. rozpoznání předmětu a jeho použití (podej mi O, pokud dítě váhá, smí se ho dotknout, pokud ho ani pak nepozná, tak se nemá trvat na pokračování)
3. vyslovení slova (necháme dítě písmeno pojmenovat)

Stejně důležité jako didaktické pomůcky je i prostředí, ve kterém se děti pohybují, proto má nábytek upravenou velikost i váhu tak, aby ho děti mohly samy přemísťovat. Jednoduchá, účelná, estetická i výškově přizpůsobená úprava interiéru dětem umožňuje získávat dovednosti nutné pro každodenní život a učí je samostatnosti a sebedůvěře.

Dalším termínem, se kterým se v montessoriovské škole setkáváme, je senzitivní fáze, jež vyjadřuje časový úsek, kdy je dítě nejlépe vnitřně naladěno k příjmu informací.

Senzitivní fáze je tedy nejvhodnějším okamžikem pro nabízení didaktického materiálu. Pokud je tento okamžik promeškán, výuka již neprobíhá zdaleka tak efektivně.

Montessoriová pojmenovala i koncentraci dětí při mnohočetném opakování stejné činnosti, jako „polarizaci pozornosti“. Zjistila, že tato koncentrace je pro děti životně důležitá.

Při výchově dětí má být respektován jejich „aktivizační cyklus“, který má počáteční fázi v podobě přípravného hledání a neklidu. Druhá fáze pokračuje upoutáním pozornosti, vícekrát se opakující aktivní prací s citovým zaujetím a spontánním zájmem. Poslední fází je uvolnění „přemýšlivá přestávka“, kdy dítě zpracovává své pokroky v činnosti.

Klíčovými pojmy v pedagogice Montessoriové jsou normalizace a deviace. Normalizací je míněn proces trvající od narození, kdy dítě buduje svoji nezávislou osobnost na základě svých vrozených možností a vnějších životních a konkrétních výchovných podmínek. Normalizace vede ke svobodným projevům a nikoliv pouze k napodobování. Naproti tomu deviace označují odchylky chování dětí jako jsou strach, lhaní, náladovost, plachost, zlost, agresivita atd. Úprava chování dětí po nějaké době pobytu v jejím Dětském domě vedla Montessoriovou k hypotéze, že negativní vlastnosti dětí nejsou jejich skutečnými vlastnostmi, ale z větší části reakcí na chování a podněty okolí. Pokud dítěti není umožněn spontánní vývoj pro neustálé napomínání a jinou stálou regulací jeho činností dospělými, dochází pak k deviaci.

Děti mají mít svobodný pohyb, proto nejsou spoutávány klasickou disciplínou a jediným jejich omezením je zachovávání pravidel slušného chování, což Montessoriová označuje jako „aktivní disciplínu“. Tresty a odměny Montessoriová odmítá z principu, že jim dítě nerozumí, a tak se míjejí účinkem.

Hry, společenská výchova i pohádky patří vedle odměn a trestů k dalším podceněným výchovným činitelům. Montessoriová bývá kritizována i za přílišný důraz na náboženskou výchovu. Také svou pozornost zaměřovala spíše na děti předškolního věku. Na druhou stranu je pro současnou pedagogickou praxi velmi cenná myšlenka odmítání uspěchanosti, práce pod tlakem času a prvku soutěživosti, který často v dětských činnostech převažuje. V zahraničí je montessoriovská pedagogika považována za jeden z nejlepších systémů, který lze použít především pro postižené děti. (J. Svobodová, V. Jůva, 1996)

3.3 Daltonská škola

Na konci 19. století stála pedagogika před nelehkým úkolem zefektivnění hromadného vzdělávání v jednotřídkách. Vyučování v jednotlivých odděleních přinášelo základní problém, jak udržet v účelné činnosti všechna oddělení a přitom vyhovět požadavkům rozdílného nadání a zájmů žáků.

Daltonskou školu založila v roce 1919 Helena Parkhurstová, jako střední experimentální školu (High School for Boys and Girls) v Daltonu. Její podstatou byl Daltonský plán – výchovně vzdělávací systém, jehož teoretické základy vyložila autorka v knize *Education on the Dalton plan.* (J. Svobodová, V. Jůva, 1996))

Tato vzdělávací koncepce vychází ze zásady individuálního učení, podporuje nadšení a radost žáků v procesu učení, jehož výsledkem mají být samostatní a zodpovědní lidé, kteří se umí uplatnit nejen ve své komunitě, ale i v dynamicky se rozvíjejícím globálním světě, a při tom po celý život zůstávají dychtivými a uvědomělými studenty. Tomuto rozvoji pomáhá péče o přirozenou dětskou zvědavost a vštěpovaná důvěra ve vlastní schopnosti a intelekt.

Daltonský plán ruší tradiční systém vyučovacích hodin i organizaci práce žáků ve třídách. Parkhurstová poprvé rozdělila učebnu do předmětových okrásků podle ročníků a vybavila je potřebnými pomůckami, čímž umožnila samostatné získávání vědomostí a individualizaci výuky. Jsou zde zrušeny homogenní třídy, což umožňuje žákovi studovat některý předmět na vyšší úrovni, jiný na nižší. U každého žáka je na začátku roku testována úroveň znalostí i nadání v jednotlivých předmětech, na jejich základě pak učitel sestavuje program práce na jeden měsíc, který obsahuje minimální, normální a maximální výkony, které lze v daném času dosáhnout. Osnovy zůstaly zachovány, učební látka je předem stanovena a není možné ji dodatečně upravovat. Žák si volí, kterým předmětem začne a také sám určuje tempo studia.

Vlastní vzdělávání je založeno na kombinaci tří různých typů práce – v kmenových hodinách (House), při daltonských úkolech a při individuálních konzultacích. Základními principy daltonské výuky jsou: zodpovědnost, samostatnost a spolupráce.

V daltonském vyučování je učitelem ten, kdo inspiruje žáky svými podněty, náměty a myšlenkami a sám také inspiraci hledá, ať již pomocí samostudia nebo při výměně zkušeností. Učitel je odborníkem, věnuje se pouze jednomu předmětu a může mu věnovat

i další vzdělávání. Opravdový „dalton“ je charakterizován spoluprací nejen samotných žáků nebo učitelů, ale také učitelů a žáků, samostatností, invencí a schopností pomáhat si. (R. Röhner, H. Šenke, 2003).

Nedostatky daltonského plánu spočívají v nedostatečném opakování látky, které je nezbytné pro její zapamatování, v nesystematickém získávání poznatků, v jednostranném knižním zdroji informací, učivo je s žákem málo prodiskutováno, chybí častější kontakt s učitelem, je malá příležitost ke společné práci i setkávání mezi sebou. Dalším úskalím je, že žáci se slabou vůlí pracují méně a pomaleji, než jsou schopni. Daltonské učení nemělo příliš velký světový ohlas, ale našlo své uplatnění v 70. letech, kdy se požadovala individualizace výuky. V současné pedagogice je stále zájem o některé prvky daltonského plánu, jakými je např. samostatné učení z vlastního popudu. (J. Svobodová, V. Jůva, 1996)

3.4 Carleton Wolsey Washburne a Winnetská soustava

Individualizované vyučování bylo realizováno i dalšími způsoby. Jedním z nich je winetská soustava, která úzce navazuje na daltonský plán. Jejím protagonistou byl Carleton Wolsey Washburne (1889-1968), který vytvořil nejen výukové programy pro elementární školu, ale sestavil i systém vyučovacích metod a postupů, uspořádaných v určitém organizačním rámci. Byl si vědom nedostatků daltonského plánu a odstranil je. Učební individuální plán nechal sestavovat na dva roky. Samostudium tvořilo jen polovinu vymezeného času. Druhá polovina byla věnována společným činnostem dětí (dramatizaci, diskusi, zaměstnání žáků v klubech, řešení hromadných poznávacích projektů, organizování a uskutečňování společenských shromáždění). Žáci měli vytvořenou vlastní samosprávu, vydávali vlastní časopis, věnovali se výtvarným a hudebním činnostem.

Obdobně jako v daltonském plánu je učivo pro všechny žáky dáno standardně, je sestaveno do programů pokračujících krok za krokem. Programům odpovídají kontrolní testy pro určení, zda žák danou látku zvládnul nebo ne. V případě neúspěchu žák nepropadá, ale může se vrátit znovu k učivu za pomoci prohlubovacích a opakovacích cvičení. Žáci měli individuální čas ke zvládnutí látky samoučením a samostatnou prací. Vedle toho měli možnost zabývat se speciálními partiemi pro opakování. Další odlišností bylo zařazení tzv. „volné hodiny“, kterou mohli žáci využít k dohnání toho, co nestihli. Pokud se žák věnuje příliš dlouho jednomu úkolu nebo předmětu, pak mu s učením pomáhá učitel. V učebnicích měli žáci ke kontrolním testům připojená i řešení, takže mohli

rozvívjet i svoji sebekontrolou. Během vyučování žáci zůstávají spolu ve třídě, ale pracují individuálně.

Daltonská škola s využitím winetské soustavy není ve světě příliš rozšířena. (J. Svobodová, V. Jůva, 1996)

3.5 Célestin Freinet a jeho moderní škola

Célestin Freinet (1896-1966) byl nadšený učitel, který po celý život hledal pro své žáky nejvhodnější metody, aby se mohli rozvíjet v duchu reformní pedagogiky prahu 20. století.

V obecném cíli výchovy zdůrazňuje individuální aspekt výchovy, ale vždy ho vidí v sociálním kontextu. Centrem jeho výchovy je dítě, které však není izolovaným jedincem, ale tvořivý člen společnosti podílející se na jejím rozvoji.

Freinet vymezil i obsah vzdělání, výběr učiva, jeho rozsah i hierarchizaci. Ve své moderní škole neklade důraz na množství memorované látky, ale:

- a) na zdraví a elán individua, na aktivitu, na přirozený, vyrovnaný rozvoj osobnosti, která se sama pomocí vlastních sil podílí na realizaci.
- b) na využití rozmanitých vzdělávacích možností
- c) na vlastní přinesený pracovní materiál a techniky, které umožní přirozenou a ucelenou výchovu

Základním principem Freinetova výchovného systému je tedy aktivita, a to konkrétně aktivita pracovní, která má být principem, motorem a filozofií národní pedagogiky. Všechny vzdělávací procesy a jejich pokrok mají být realizovány na základě samostatnosti, ale tato individualizace nemá vést k izolaci, ale ke kooperaci, která napomáhá vytvářet školní kolektiv pracující pro radost i pokrok všech.

Práce má uspokojovat přirozené potřeby žáků, jakými jsou potřeba komunikace s ostatními, snaha něco vytvářet a vyjádřit se. Pokud má být výchova svobodná, pak by dítě mělo mít možnost si práci volit a to jak ve skupině, tak samostatně. Problém mravní výchovy a kázně řeší tak, že kázeň má vyplynout z režimu, je důsledkem dobré organizace práce ve škole a současného klimatu ve třídě. Podmínkou úspěšné výchovy je i školní disciplína a autorita učitele. Vztah školy a rodiny vidí tak, že škola má být pokračovatelem rodiny, dítě z ní nemá utíkat, ani ji vnímat jako nutné zlo.

Freinet vytvořil celý soubor vzdělávacích a výchovných prostředků. V procesu dětského poznávání rozlišoval tři fáze: smyslový kontakt, postupné začleňování a nakonec aktivní podíl na realitě, kterým byl provoz školní tiskárny, kdy děti texty samy připravovaly, vytvářely a distribuovaly. Pokračováním této aktivity bylo dopisování dětí nejprve s domácími školami, později i s cizinou.

Úlohu učitele viděl především v organizaci studia, podpoře a poradenství studentům. Učitelé pravidelně spolupracují s ostatními kolegy a vyměňují si s nimi své zkušenosti.

Freinetův odkaz obohatil a inspiroval pedagogiku a školu nejen francouzskou, ale i světovou. (J. Svobodová, V. Jůva, 1996)

3.6 Peter Petersen a Jenská škola

Peter Petersen (1884-1952) odmítl herbartovskou intelektualistickou koncepci, kde myšlenky jsou zdrojem citů a jednání, a ze které vyplynula herbartovská škola permanentního poučování. Vychází z představy, že jedinec se rozvíjí v podstatě sám díky vnitřním silám, daným přírodou. Výchova je vlastně „pomoc při rozvoji“, kde učitel jako „dospělý vedoucí“ zaujímá místo pozorovatele, který miluje děti takové jaké jsou a snaží se je podporovat v rámci svých možností.

Petersenova pedagogika, základ jenské školy, je zaměřená na rozvoj dětské osobnosti, který je možný jedině tehdy, když se dítě uvolní z pout tradiční školy. Žáci jsou ve škole ve „školní pospolitosti“, čímž je míněna přirozená skupina odpovídající normální situaci v životě. Zmíněná školní pospolitost má velkou socializační funkci, převažuje v ní sociální vůle nad vůlí individuální, dítě se stává aktivním členem sociální skupiny, stejně jako v životě dospělých. Deset školních let rozdělil Petersen do čtyř věkových skupin, kde každá skupina má pevně vypracovaný týdenní plán učiva.

Rozvrh učiva není řešen v tradičních vyučovacích předmětech a vyučovacích hodinách, ale tzv. kurzech (povinných a volitelných), které by měly být přizpůsobeny možnostem i pracovnímu rytmu dětí. Společné jsou jen základní kurzy mateřského jazyka, matematiky a úvodní kurzy k ostatním předmětům, což připomíná daltonský plán nebo winetskou soustavu. Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale „charakteristikami“, podobně jako ve škole waldorfské.

Tabulka 1: Přehled základních forem Jenského plánu

Školní věk

Chronologický věk

10.	Skupina mládeže	15.
9.	Vzdělání připravuje pro povolání – skupinové vyučování, přitom odborné kurzy s možností volby (možnost orientace) – noví učitelé a odborní učitelé	14.
8.	Vyšší skupina	13.
7.	Pokračování a prohloubení práce ze střední skupiny – skupinová práce – řešení společných otázek – posílení odborných kurzů – vyšší možnost volby+ případně druhý jazyk – skupinová učitelé, větší podíl odborných učitelů	12.
6.	Střední skupina	11.
5.	Skupinová práce v nauce o kultuře, zeměpise a přírodopise – základní kurzy v jazyce a počtech – volitelné kurzy podle potřeby – odborné kurzy: např. první cizí jazyk, dějepis, fyzika atd. – společenské formy: hudebně gymnastická výchova – náboženství – skupinová učitelé, vedle toho odborní učitelé	10.
4.		9.
3.	Nižší skupina	8.
2.	Úvod do základních poznatků – výuka čtení, psaní a počítání – svobodná práce ve skupinách – didaktické hry – rozhovory na vlastivědná a prvoučná témata – sjednocené vyučování (Gesamtunterricht ve smyslu B. Otta) – kreslení – hudebně gymnastická výchova – náboženství – zpravidla systém jednoho učitele	7.
1.		6.

(J. Svobodová, V. Jůva, Alternativní školy, 1996, s. 69)

Petersenovou snahou o integraci individuálních a sociálních cílů, o spojení obsahu učení a osobní životní praxe a rozvoj jedince jako osobnosti i člena lidské společnosti, zůstává jenská škola živou inspirací pro inovaci školy a výchovy. (J. Svobodová, V. Jůva, 1996)

3.7 Charakteristika některých typů současných alternativních směrů

Moderní alternativní směry mají značný počet variant a proto uvádím jen některé z nich, které se objevují v českém školství.

Angažované učení - jehož protagonistou je Stanislav Červenka, je způsob, kdy žák má sám potřebu se vzdělávat, učit a poznávat.

Škola hrou – je směr, snažící se vyloučit ze školy pasivitu, nudu, únavu, nedostatek činnosti a pohybu.

Integrované vyučování – integrace zde znamená spojování a propojování učiva, poznatků a informací, které mají zabránit získání izolovaných informací z izolovaných předmětů.

Zdravá škola – podstatou projektu je vytvoření zdravého prostředí v našich školách a výchova ke zdravým životním návykům a chování. Vidí zdraví jako celkově dobrý životní pocit, který člověk prožívá v rovině tělesné, duševní i sociální.

Projektové vyučování – využívá při výuce tvorbu projektů, jejichž cílem je řešit úkol, který je konkrétní a má smysl, je reálný, vychází ze života a zase se do něj vrací. Práce na projektu dává žákům příležitost uplatnit se podle svých možností, spolupracovat s ostatními, být prospěšný, zažít pocit z úspěchu, ale i významu vzdělání.

Otevřené vyučování – vyjadřuje otevřenost dvojím směrem. První otevřenost je směřována k žákovi. Nejedná se jen o určitou vyučovací metodu ani dílčí změnu v metodách, formách, obsahu a organizaci školní práce. Druhá otevřenost je směrem ven, tedy ke změně vztahu školy vůči okolnímu světu. Dítě by mělo být centrem veškeré činnosti. Škola by měla nahradit pocity strachu a donucování za pozitivní pocity při zažití úspěchu.

Dramatická výchova – zakladatelkou hnutí je Winifred Wardová, jehož principem je objevování vnitřního i vnějšího světa dětí prostřednictvím dramatických situací.

Projekt Začít spolu – původní program Step by step se začal vytvářet v 90. letech v USA na základě nových poznatků o lidském mozku a procesu učení i z praxe mnoha škol (viditelná je inspirace školou C. Freineta).

Domácí vzdělávání - vzdělávání dětí doma má počátky v 60. letech v USA a je legální ve všech zemích Evropské unie (kromě SRN).

Církevní školy – jsou školy, které zřizuje církev (u nás katolická, evangelická), a tudíž se do nich promítají principy křesťanství. Nemusí se od běžných škol lišit organizací výuky. (J.Svobodová, V. Jůva, 1996)

4 Závěr

Alternativní školy a inovace ve vzdělání doprovázejí vzdělávací systém jako nezbytná součást jeho vývoje. Vzhledem k novým ekonomickým, sociálním i kulturním podmínkám však školy nemohou jen mechanicky přejímat ideje a metody výuky, ale je nutné hledat a zkoušet nové koncepce cílů výchovy a vzdělávání, školního kurikula i metodiky vyučovací činnosti. Alternativní školy vždy byly a budou významnou pedagogickou laboratoří pro hledání nových cílů, nového obsahu i nových forem a metod výchovně vzdělávacího působení. Součástí úlohy pedagogické vědy a výzkumu je však také analyzovat a hodnotit výsledky takovýchto pedagogických experimentů. Nadšení pedagogů pro inovaci nebo alternativní koncepci je vždy nutné kriticky zkoumat, zda změna přináší užitek a osvědčuje se v praxi nebo nikoliv. Bohužel pro skutečné porovnání efektivity výchovy a vzdělání jednotlivých alternativních programů a standardních škol chybí základní empirický výzkum.

Seznam použité literatury

SVOBODOVÁ J., JŮVA V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996.

RÖHNER R., WENKE H. *Daltonské vyučování stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003

PRŮCHA J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2004, 2.vyd.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přehled základních forem Jenského plánu	22
--	----

Rejstřík

alternativní škola	iv, 6
Církevní (konfesní) školy	7
Klasické reformní školy.....	7
Waldorfská škola	15