

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Jiří Čech

Alternativní školství

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně a použil jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 14.června 2012

.....

Jiří Čech

Děkuji Prof. PhDr. Heleně Grecmanové, Ph.D, za odborné vedení práce, poskytování rad a materiálových podkladů, zejména její ochotu a vstřícnost, kterou mi poskytla.

ANOTACE

1. **Název práce:** Alternativní školství
2. **Jméno a příjmení:** Jiří Čech
3. **Katedra:** Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF UP Olomouc
4. **Obor:** Pedagogické asistenství
5. **Vedoucí práce:** Prof. PhDr. Helena Grecmanová Ph.D.
6. **Počet stran:** 84
7. **Rok obhajoby:** 2012
8. **Klíčová slova:** Alternativní vzdělávání, alternativní školství, typy alternativních škol, klasické reformní školy, Waldorfská pedagogika, Montessori pedagogika, Daltonský plán, Jenský plán, Freinetova pedagogika, učitel, žák, svoboda, individualita, pedocentrismus, aktiviní.

Keywords: Alternative education, alternative schooling, types of alternative schools, classical reform schools, Waldorf pedagogy, Montessori pedagogy, Dalton plan, Jena plan, Freinet pedagogy, teacher, student, freedom, individuality, pedocentrism, aktive.

9. **Resumé:** Bakalářská práce na téma Alternativní školství se zabývá systémem alternativního školství v obecné rovině. Cílem práce je podat stručný přehled o vybraných reformních školách. V teoretické části jsou vymezeny jednotlivé typy reformních škol, jejich vlastnosti a funkce, historický vývoj a představitelé u nás i ve světě. V praktické části se pomocí dotazníku dozvídáme o celkové spokojenosti rodičů se vzděláváním a výchovou jejich dětí, které navštěvují Waldorfskou a Montessori mateřskou školu v Olomouci

Summary: The bachelor thesis Alternative schooling deals with system of alternative education in general. The goal of thesis is giving the overview of alternative reform schools Theoretical part describes the clasical reform schools, their properties and functions, historical development and their representatives abroad and in our country. We know about satisfaction of parents whose children visit Waldorf and Montessori Kindergarten in Olomouc from questionnaire research in practical part.

Obsah

Úvod.....	8
A Teoretická část.....	10
1. Vysvětlení pojmů, funkce, vývoj a typologie alternativních škol.....	10
1.1 Vysvětlení pojmu alternativní školství a alternativní vzdělávání.....	10
1.1.1 Specifické rysy alternativních škol.....	12
1.1.2 Funkce alternativních škol.....	13
1.2 Vývoj alternativního školství ve světě.....	14
1.2.1 Osobnosti reformního školství.....	16
1.3 Vývoj reformního školství u nás.....	19
1.3.1 Osobnosti reformního školství u nás.....	20
1.4 Typologie alternativních škol podle Průchy.....	25
2 Alternativní pedagogické směry.....	26
2.1 Waldorfská pedagogika.....	26
2.1.1 Rudolf Steiner.....	26
2.1.2 Vývoj a výchova člověka z antropofického hlediska.....	27
2.1.3 Charakteristika waldorfské školy.....	28
2.1.4 Epoque.....	31
2.1.5 Organizace vyučování.....	31
2.2 Kritika waldorfských škol.....	33
3 Montessori pedagogika.....	33
3.1 Maria Montessoriová.....	33
3.1.1 Charakteristika montessori pedagogiky.....	34
3.1.2 Dům dětí.....	37
3.2 Kritika montessori pedagogiky.....	40

4 Daltonská škola.....	40
4.1 Helen Parkhurstová.....	40
4.1.1 Charakteristika Daltonského plánu.....	41
4.2 Kritika Daltonského plánu.....	42
5 Winnetská soustava.....	42
5.1 Carleton Wolsey Washburne.....	42
5.1.1 Charakteristika Winnetské soustavy.....	43
5.2 Kritika Winnetské soustavy.....	43
6 Moderní škola.....	44
6.1 Célestin Freinet.....	44
6.1.1 Charakteristika Freinetovy pedagogiky.....	46
6.2 Kritika Freinetovy pedagogiky.....	47
7 Jenská škola.....	47
7.1 Peter Petersen.....	47
7.1.1 Charakteristika Jenské pedagogiky.....	48
7.2 Kritika Jenského plánu.....	51
B. Praktická část.....	52
8 Výzkum.....	52
8.1 Cíl výzkumu.....	52
8.2 Předpoklady.....	52
8.3 Metoda výzkumu.....	52
8.4 Popis vzorku.....	53
8.5 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	54
8.6 Vyhodnocení dotazníku podle jednotlivých předpokladů.....	76

9 Závěr	77
Seznam použité literatury	79
Seznam příloh	80

Úvod

Problematika alternativního školství je velmi diskutovaným tématem. Jeho vzrůstající oblíbenost je nejspíš dána tím, že učí žáky jinými metodami a nenutí je klasickému herbartovskému biflování z paměti, který, i přes veškeré změny, stále přetrvává v českém školství. Současná doba ovšem přináší mnoho změn, kterým není snadné se přizpůsobit. Hodnota vzdělání mnohdy nezaujímá přední příčky hodnotových žebříčků a pomalu ztrácí na svém významu.

Bakalářská práce s názvem „Alternativní školství“ je věnována problematice alternativního neboli reformního školství. Důvodem, který mě vedl k výběru tohoto tématu, jsou kladné ohlasy a vysoká míra spokojenosti mých známých a především jejich dětí, které navštěvují tento typ škol. V Olomouci jsou mateřské a základní školy waldorfského a montessoriovského typu velmi vyhledávané. Zajímalo mě, čím je dána originalita tohoto proudu ve školství u nás i ve světě.

Cílem mé bakalářské práce je popsat vývoj jednotlivých proudů alternativního školství, seznámit s hlavními představiteli a jejich osudy, které je přivedly k potřebě reformovat stávající školský systém a vyjádřit charakteristické odlišnosti alternativního vzdělávání od tradičního. Chtěl bych také zjistit celkovou spokojenost rodičů se vzděláváním a výchovou na waldorfské mateřské škole a Montessori mateřské škole v Olomouci. K naplnění těchto cílů jsem rozdělil svou práci na dvě části.

V teoretické části vymezuji definice a pojetí alternativního školství. Pozornost věnuji také jejich historickému vývoji ve světě i u nás. Zabývám se významnými pedagogickými osobnostmi, které významně přispěli ke změně tehdejšího školského systému. Zaměřuji se na jejich osobní život a motivy, které je vedly k touze po změně. V následující kapitole popisuji vybrané typy reformních škol, které existují dodnes, některé již přes sto let, úspěšně. Na závěr každé podkapitoly uvádím i kritiku tohoto směru.

V praktické části zpracovávám výsledky dotazníkového šetření mezi rodiči, jejichž děti navštěvují mateřské školy s waldorfskými plány a montessoriovskou tematikou. Předmětem šetření je zjištění celkové spokojenosti rodičů.

Při zpracování teoretické části byla použita analýza dostupných materiálů. Všechny informační zdroje jsou uvedeny v seznamu literatury. Celkovou spokojenost rodičů dětí, které navštěvují waldorfskou mateřskou školu a Montessori mateřskou školu zjišťuji pomocí dotazníkového šetření.

Jsem si vědom toho, že problematika alternativního školství je velmi obsáhlá. Tato práce se zaměřuje pouze na malou část této problematiky. Pojednává o historickém vývoji a motivech ke vzniku alternativního školství, významných osobnostech pedagogiky a kladech a záporech jednotlivých typů reformního, alternativního školství.

A. Teoretická část

1. Vysvětlení pojmů, funkce, vývoj a typologie alternativních škol

1.1 Vysvětlení pojmu alternativní škola a alternativní vzdělávání

Pojem „alternativní škola“ či „alternativní vzdělávání“ má obecně mnoho významů a často se používá jako ekvivalent k pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola. Jan Průcha (2004) uvádí, že v této oblasti vládne terminologický chaos, jelikož jak u nás tak i v jednotlivých zahraničních zemích je pojem „alternativní škola“ chápán různě.

Pojem alternativní má základ v latinském „alter“, což znamená jiný či druhý a předpokládá volbu jedné možnosti ze dvou a více eventualit. Alternativní školy jsou někdy nazývány školy hrou, protože jsou to školy s odlišnými metodami a organizací výuky a obvykle se snaží o přiblížení učiva formou hry, diskuse, problémových úkolů a podobně. Alternativní vzdělávání je spojení užívané v různých významech – jeden z nejobecnějších říká, že se jedná o vzdělávání odklánějící se od hlavního proudu, někdy také nabízející dítěti různé cesty (alternativy) poznávání, či různá řešení problémů, úkolů, a podobně. Stejně jako na jiných školách se i zde plní rámcový vzdělávací program. (www.alternativniskoly.cz)

Jak jsem již nastínil výše, pojem alternativní vzdělávání je spojení užívané v různých významech. Podívejme se na několik definic, podle země původu tak, jak je ve své knize uvádí Průcha: (2004, s.20)

Například britský pedagogický slovník 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 (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je například odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“ (Průcha, 2004, s. 17)

Na terminologickou nejednotnost poukazuje například německá pedagogická encyklopedie: „Pro označení pojmu „školy s nestátním provozovatelem“ se používají různé termíny. Oproti již tradičnímu a s jistou exkluzivitou spojenému pojmu „soukromá škola“ se nyní dává přednost termínu „svobodná škola“ (freie Schule). Kromě toho se také používají termíny „alternativní škola“ (Alternativschule) a „reformní škola“ (Reformschule). (Průcha, 2004, s. 17)

Nejnovější německý pedagogický slovník k pojmu alternativní školy uvádí: „Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo jen částečně svými cíli, učebními 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, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, to jsou svobodné školy“. (Průcha, 2004, s. 18)

Opět jiné terminologické rozlišení se uplatňuje v USA, kde termínem: „Alternativní škola“ vyjadřují v podstatě jakékoli inovace jak ve veřejné škole, tak v soukromé škole. Tedy význam termínu „alternativní škola“ se nekryje pouze s významem termínu „soukromá škola“, jak to někdy bývá chápáno u nás“. (Průcha, 2004, s. 18)

V učitelských novinách můžeme najít tuto problematiku také, např. Rýdl říká, „že z užšího hlediska se jedná jen o ty školy, které byly označovány pojmem „alternativní“ od 70. let minulého století, v období nespokojenosti veřejnosti s obsahem a organizací veřejného školství a zakládání škol podle představ určitých skupin veřejnosti. Z tohoto hlediska hrál prioritní roli jen a jen pedagogický přístup. Alternativní školy jsou potom ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám. Protože se již podobné dílčí zkušenosti objevovaly v pedagogické praxi výuky v řadě škol s reformním nebo pokusným programem z počátku 20. století, velmi rychle se zařadily mezi alternativní školy i školy montessoriovské, jenské, daltonské, freinetovské, decrolyovské, lietзовské a částečně i waldorfské“. (Učitelské listy 2001 – 2002)

„Z pedagogického a didaktického aspektu lze za **alternativní školy** považovat takové školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy na rozdíl od běžně uplatňovaných pedagogických a didaktických koncepcí. Tento aspekt vztahuje pojem alternativní škola i na školy státní, neboť i na těchto školách se mohou uplatňovat dílčí či ucelené didaktické inovace, které jsou specifické a vymykají se běžnému modelu školního vzdělávání“. (Průcha, 2004, s. 20)

V pedagogickém slovníku Průcha, Walterové, Mareše (1998) se uvádí: Alternativní škola je obecný termín zahrnující všechny druhy škol, které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizaci výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka a v mnohých dalších aspektech. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat jen k soukromým školám, respektive k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní. (www.alternativniskoly.cz)

1.1 Specifické rysy alternativních škol

Každý typ alternativní školy má své vlastní rysy, na základě nichž se odlišuje od ostatních typů alternativních škol, a tedy není snadné charakterizovat tyto školy jako celek. Z pedagogického a didaktického hlediska se o celkovou charakteristiku pokusili Klassen a Skiera, (Průcha, 2004, s. 31). Uvádějí pět základních rysů, podle nichž se dají alternativní školy charakterizovat.

- „Alternativní škola je změřená **pedocentricky**. To znamená, že výchova se zaměřuje na osobu dítěte a škola vykonává všechny výchovné činnosti v souladu s individualitou dítěte.
- Alternativní škola je **aktivní**. Podle okolností uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem (např. formu rozhovoru, skupinové individuální práce, projektové vyučování atd.). Nejvyšším cílem je přitom rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Aktivní škola považuje kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj za nepostradatelné momenty výchovného procesu.

- *Alternativní škola usiluje o **komplexní výchovu dítěte**. Vedle intelektuální složky rozvoje přikládá vysokou důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce.*
- *Alternativní škola je chápána jako „**společenství**“. To znamená, že formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny společně jak žáky, tak i učiteli a rodiči.*
- *Alternativní škola je chápána podle principu „**Par la vie – pour la vie**“. Míní se tím učení „**z života pro život**“, tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy“. (Průcha, 2004, s. 31)*

I přesto, že existuje několik typů alternativ, vykazují následující společné znaky:

- snaha získat dítě pro vzdělávání, nedusit přirozenou touhu poznávat nové věci a jevy,
 - přátelský vztah mezi učitelem a dítětem, ochota a schopnost učitele pozitivně děti motivovat, podporovat jejich kvality i originalitu a respektovat vývojové zvláštnosti,
 - spolupráce s rodinou dítěte,
 - co nejaktivnější zapojení dítěte ve výuce, podpora spolupráce a rozvoj komunikace,
 - přestování odpovědnosti spoluúčastí dětí na rozhodování,
 - propojování předmětů (k pochopení souvislostí a využitelnosti poznatků),
 - prostředí uzpůsobeno dětem (pomůcky snadno přístupné v nízkých policích, dětská výzdoba),
 - vyučování bez zvonění, ale podle momentálního zaujetí či únavy dětí (proč končit uprostřed zajímavé činnosti a proč nedopřát oddech tam, kde je třeba).
- (www.alternitavniskoly.cz)

1.1.1 Funkce alternativních škol

Alternativní školy je třeba charakterizovat i z hlediska jejich funkcí, to znamená, k jakým účelům vznikají a jak pracují.

Rozlišujeme:

- **funkce kompenzační** – alternativní školy vznikají, aby nahradily určité nedostatky, které se objevují v rámci standardního školství. Alternativní školy uspokojují ty potřeby, které nemohou uspokojit státní školy. Předpokládáme-li, teoreticky, ke vzniku alternativních škol by nemuselo dojít, kdyby státní školství bylo schopné zabezpečovat všechny rozmanité potřeby společnosti. Ovšem v praxi nejspíše není ani možné, aby jediný školský systém pokryl a uspokojil tak širokou rozmanitost vzdělávacích potřeb, které lidstvo požaduje.

- **funkce diverzifikační** – alternativní školy vznikají, aby zajišťovaly nezbytnou četnost vzdělávání. Za negativní rys nelze považovat uniformitu, která se vyazuje v obsahu, organizaci i kvalitě vzdělávání státního školství, protože z důvodů vzdělávání velké skupiny populace je zapotřebí spojení něčím společným, jednotným. Některé typy alternativních škol, jako jsou například některé školy církevní a některé typy reformních škol mají také tendence tíhnout k určité standardnosti či jednotnosti.
- **funkce inovační** – z pedagogického hlediska je inovační funkce tou nejdůležitější. Alternativní školy vytvářejí prostor pro experimentování a různé inovace vzdělávání. Tyto inovace se liší podle typu alternativní školy nebo pedagogické koncepce, na níž je škola založena. Převážně se však týkají dvou oblastí – inovace v organizaci vzdělávacího procesu (nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu, jiné typy klimatu ve třídách a školách aj.), a inovace v obsahu vzdělávání (nestandardní vyučovací předměty, inovace učiva ve standardních vyučovacích předmětech, inovace ve způsobech prezentace vzdělávacích procesů). (Průcha, 2004)

1.2 Vývoj alternativního školství ve světě

Počátky vývoje alternativního školství ve světě nacházíme na přelomu 19. a 20. století. Tento vývoj byl důsledkem narůstajícího rozporu mezi tradiční školou a potřebami nové společnosti. Podstatou bylo překonání rutiny tradiční školy. Upřednostňovala se práva každého jedince, hlavně na rozvoj své osobnosti. Následkem toho bylo hnutí, které svým rozsahem a bohatstvím aspektů nemá v dějinách výchovy a vzdělávání obdoby.

Hybnou silou, jež vedla ke změně tradičního systému školství, byly jak charakterové rysy zasloužilých osobností, tak jejich pozitivní i negativní osobní zážitky v období vlastních školních let. Mnozí ze zakladatelů reformní pedagogiky pocházeli z pedagogické, lékařské, sociální či politické profese.

Myslím, že hlavní motivací k reformě stávajícího školství byly velké sociální rozdíly mezi jednotlivými třídami. (Svobodová, Jůva, 1995)

Cílem iniciátorů reformní pedagogiky také nikdy nebylo vytvořit novou pedagogickou teorii, ale změnit práci škol a jiných výchovných zařízení – vytvořit v nich novou výchovu.

Toto úsilí se proto někdy označuje i jako „reforma zdola“. V souvislosti s tím se zdá být pro toto hnutí vhodnější francouzský název *nová výchova*, případně americké označení *progresivní výchova*, než u nás a v Německu zavedený termín *reformní pedagogika*. (Singule, 1992)

Po druhé světové válce se mnoho pedagogů obávalo, že hnutí nové výchovy spěje ke svému zániku. Více než respektování potřeb dítěte se spíše projevovaly snahy pro výchovu poválečných generací. Byly zdůrazňovány objektivní společenské potřeby a perspektivy pro období vědeckotechnické revoluce a pro postindustriální společnost. I když snahy o novou výchovu nebyly tak výrazné, jako před válkou, přece jen se začaly objevovat nové reformátorské myšlenky, které dávaly základy nové škole. Týkalo se to zejména škol v duchu pedagogiky Marie Montessoriové, waldorfské pedagogiky, Freinetovy pedagogiky apod. (Svobodová, Jůva, 1995)

„Na myšlenkách nové výchovy vznikly po druhé světové válce také tak významné světové organizace, jako je UNESCO (1945) a UNICEF (1946), obě v rámci OSN. Z jejich iniciativy došlo 20. listopadu 1959 v OSN k vyhlášení Deklarace práv dítěte, jejíž obsah je jasně inspirován idejemi nové výchovy a Obecnou deklarací lidských práv z roku 1948“. (Singule, 1992, s. 9,10)

Proti hnutí nové výchovy se však postavily totalitní režimy. V Německu byl vývoj reformní pedagogiky přerušen nástupem fašismu. Představitelé tohoto hnutí byli vězněni v koncentračních táborech nebo byli nuceni emigrovat.

Reformní pedagogika byla ostře kritizována a odmítána hlavně v Sovětském svazu, i když před nástupem Stalina k moci, se objevovaly tendence šířit myšlenky nové výchovy a měly pozitivní vliv na tamní školství. Za nejvýznamnější propagátory v tehdejším Sovětském svazu byli považováni P. P. Blonský a A.S. Makarenko.

Pod sovětský vliv a komunistický režim se dostaly i ideje o nové výchově ze zemí střední Evropy. Spolupráce pedagogů a učitelů s jejich západními kolegy byla však násilně přerušena, a tak se mladí učitelé při svém vzdělávání jen těžko dostávali k informacím o nové výchově, o úspěchu a o pedagogickém dění na západě Evropy. (Singule, 1992)

1.2.1 Osobnosti reformního školství ve světě

Mezi významné osobnosti počínajícího moderního stylu školství řadíme Jeana Jacques Rousseaua, Lva Nikolajeviče Tolstého, Johanna Heinricha Pestalozziho, Friedricha Wilhelma Augusta Fröbela, Johna Deweyho, ale i mnohé další.

U těchto osobností se zabývám jejich iniciativami, kterými přispěli velkou měrou k formování reformního školství.

Výchova v *Jean Jacques Rousseauově* pojetí se stává přirozeným procesem vnitřního rozvoje. Smysl výchovy těch nejmladších viděl v rozvoji vlastního dětství jako kladného činitele a stupně ve výchově. Přirozená výchova je harmonizována s procesem růstu a vývoje po celý život, stává se neukončeným procesem, jak již naznačil J. A. Komenský, a Rousseau jeho názor ještě více zdůraznil. Psychologická koncepce výchovy, kterou vytvořil, byla protestem proti tradičnímu umělému způsobu nakládání s dětmi.

Lev Nikolajevič Tolstoj se věnoval studiím v cizině, které se týkaly pedagogické problematiky, získal odborné pedagogické zkušenosti a poznatky díky návštěvám několika škol, dětských domovů, významných pedagogů a též díky vysoké úrovni dobročinné péče.

Důvodem tohoto počínání byla jasnopoljanská škola, kterou chtěl moderně a správně řídit. Tolstého pedagogické myšlenky, stejně jako u jeho předchůdců, vycházely z kritiky staré školy plné formalismu, kasárenského řádu a byrokratického dozoru. Hlásal názory, že výchova má podporovat duševní a tělesnou aktivitu. Hlavním pramenem vzdělání má být životní zkušenost a moudrost. Doporučil zahájit výuku od sedmi let věku dítěte a založit ji na poznání individuálních zvláštností a možností dítěte. Motivem učitelské práce má být: „Získat druhé pro své zájmy a povznést je na svou úroveň“.

Johann Heinrich Pestalozzi respektoval ontogenetický vývoj dítěte – fyzický, rozumový, jazykový, mravní a citový. U dětí podněcoval rozvoj myšlení, jejich přirozených schopností, individualitu, sebezdokonalování a další. Velmi oceňoval kvalitní rodinnou výchovu, která má organizační řád, z které dítě dostává základy sociálních vztahů, jako jsou například pravidla soužití a zásady ctnostného života. Zdůrazňoval roli matky – první vychovatelky dítěte, která zajišťuje citový rozvoj. Rozvojem tělesné síly se snaží vést dítě

k pracovitosti a poznávání okolního světa. Jako první vypracoval teorii názorného vyučování, cvičení a samostatné práce.

Friedrich Wilhelm August Fröbel spravoval v Burgdorfu sirotčinec, kde poprvé zaměstnával děti hrou i pracemi v hlíně, písku a ve dřevě. Stejně jako Pestalozzi uplatňoval názor, že na výchově se musí podílet i rodina. Přemýšlel o reformě rodinné výchovy, kterou chtěl provést i v praxi. Rozhodl se proto poskytnout rodičům nový materiál a vzdělávací prostředky, které by se v soustavě dětských her staly pomůckami pro poučení. Fröbel zřídil v Blankenburgu dílnu na hračky v podobě učebních pomůcek, tzv. dárků nebo též úloh. Zabýval se především předškolní výchovou a zdůrazňoval důležitost hry v tomto období. Na základě pozorování skutečných dětských her vyvinul celou promyšlenou soustavu her s použitím hraček, tzv. Fröbelových dárků, které znázorňovaly matematické a geometrické prvky, jež pomáhaly dětem lépe rozvíjet svůj smysl pro pochopení krás života (mezi tyto hračky patřil např. míč, koule, válec, krychle, tabulky k vytváření plošných obrazců, hůlky ke skládání přímek, apod.). V roce 1840 otevřel komplex zařízení, ve kterém byl zahrnut jak ústav opatrovnic, tak i dětské herny. Tento komplex nazval „Kindergarten“ (dětská zahrádka), propagoval ideu předškolní výchovy. (Výpisky ze skript VOŠ a SPgŠ Kroměříž)

John Dewey prohlásil, že „tradiční škola měla těžiště vně dítěte, v učiteli, v učebnici, všude kde chcete, jen ne v bezprostředních instinktech a činnostech dítěte“, naproti tomu o nové výchově napsal, „je to změna, revoluce, podobná té, která byla zavedena Koperníkem, když posunul astronomické centrum ze Země na Slunce. V tomto případě se stává dítě Sluncem, kolem kterého se otáčejí různá opatření výchovy; ono je centrem, kolem kterého jsou organizována“. (Singule 1992, s. 11)

Cecil Reddie založil školu v anglickém Abbotsholmu, ve které zdůrazňoval žákovskou samosprávu, ruční práce, tělesnou výchovu a společným životem stimuloval sociální rozvoj svých žáků.

Hermann Leitz byl německý pedagog, který otevřel venkovský výchovný ústav v pohoří Harz. Jeho cílem bylo rozvíjet člověka tak, aby mohl dosáhnout individuální a sociální harmonie, a vybudovat v něm smysl pro kulturu a pokrok. Propagoval, aby obsah

vzdělávání byl prospěšný životu, upřednostňoval pracovní a tělesnou výchovu, pobyt ve volné přírodě a integraci žáků na základě společných zájmů. Obdobné venkovské ústavy vznikaly i zásluhou dalších německých pedagogů, jako byli například **Gustav Wyneken** a **Paul Geheeb**.

Berthold Otto založil soukromou školu v Berlíně pro žáky od osmi do šestnácti let. Proti tradiční „*umělé škole*“ chtěl vybudovat „*školu přirozenou, školu budoucnosti, školu organického vývoje*“. V této škole děti měly prostor rozvíjet se vlastními silami na základě přirozené touhy po vědění. Vyučování bylo nenásilné a plně vycházelo ze zájmů a sklonů žáků. Stejně jako Célestin Freinet byl zastáncem sjednoceného vyučování. Při tomto typu vyučování se shromažďovali jak žáci, tak učitelé a společně konzultovali různé otázky a názory.

Ovide Decroly belgický lékař a pedagog. V Bruselu založil „školu životem a pro život“. Protože chtěl vycházet z dětských zkušeností a zájmů, zrušil tradiční vyučovací předměty a nahradil je „zájmovými centry“, jako například dítě ve škole, naše potrava, naše odívání, dopravní prostředky a podobně.

Maria Montessori, italská lékařka a pedagožka. V Římě založila Dům dětství pro děti ve věku od tří do sedmi let. Dům dětství se stal modelovým zařízením pro předškolní výchovu v mnoha zemích po celém světě. Aby se mohly děti účelně a svobodně rozvíjet, upravila jim odpovídající prostředí a vytvořila soustavu didaktického materiálu. Na dítě bylo nahlíženo jako na individualitu, která má právo sama za sebe svobodně rozhodovat, pracovat svým tempem a podle svých představ a záměrů. Úloha učitele spočívala v připravenosti prostředí a vhodných podmínek a ve sledování dětské činnosti.

Rudolf Steiner, německý filozof a pedagog založil první waldorfskou školu, která si získala oblibu po celém světě. Waldorfská pedagogika usilovala o rozvoj žákovi aktivity, kladla důraz na estetickovýchovné předměty, na pracovní výchovu, na jazykovou výchovu a na náboženskou výchovu. Místo tradičních vyučovacích hodin a klasických osnov se děti vzdělávaly v epochách. Znamkování bylo zrušeno, na místo toho bylo upřednostňováno

ohodnocení formou osobní charakteristiky s doporučením pro další rozvoj. Jako motivačním činitelem bylo vytvoření pozitivní atmosféry ve školách a osobnost učitele.

Helen Parkhurstová, americká učitelka uvedla na pedagogickou půdu daltonský učební plán, založený na samostatném studiu žáků. Pro jednotlivé předměty byly zřízeny odborné pracovny a laboratoře. Žáci si plnili svůj měsíční plán studia. Za nástupce daltonského plánu je považována winnetská soustava založená **Carletonem Wolseyem Washburnem**. Tato soustava učebního plánu odstranila nedostatky daltonského plánu.

Célestin Freinet, francouzský pedagog, založil „moderní školu“, která ovlivnila reformu francouzské standardní školy a slavila svůj úspěch po celém světě. Freinet byl velkým kritikem tradiční školy. Jako základní princip ve své moderní škole uplatňoval pracovní činnost. Každý žák měl možnost si svoji činnost zvolit a realizovat ji dle vlastních záměrů, vlastním postupem a vlastním tempem. Škola měla být místem plným radosti a tvůrčí atmosféry. Žák měl dosahovat vlastního uspokojení z dobře vykonané práce.

Alexander Sutherland Neill, anglický představitel antiautoritativní pedagogiky, založil internátní školu Summerhill pro chlapce a dívky. Podle Neilla je „základní potřebou pro zdravý vývoj dítěte láska a svobodný rozvoj osobnosti“. V duchu antiautoritativní pedagogiky se zřekl jakýchkoli disciplinárních opatření a usiloval o to, aby mladí lidé žili v úplné svobodě. Hlavním úkolem vychovatele bylo chránit mladé lidi před „zhoubnými“ vlivy z vnějšku tak, aby se mohli svobodně rozvíjet.

Peter Peterson, německý pedagog a zakladatel „jenského plánu svobodné všeobecné národní školy“. Stejně jako jeho soudobí reformátorští kolegové kritizoval tradiční školský vzdělávací systém.

Preferoval „školní pospolitost“. Jádro třídy tvořila přirozená skupina žáků, která se dobrovolně a svobodně sdružovala. Výuka probíhala v povinných a volitelných kurzech, hodnocení se provádělo formou charakteristiky. Prostředí školy odpovídalo jejímu pracovnímu charakteru, mělo umožňovat volný pohyb žáků tak, aby bylo možné uskutečňovat různé formy skupinového a individuálního vyučování. Učitel měl být především

humanistickou, organizační a tvůrčí osobností, to bylo pro Petersona základní stavební jednotkou úspěšného výchovného působení. (Svobodová, Jůva, 1995)

Snahou těchto velkých pedagogických osobností bylo zejména poskytnout dětem takové prostředí, ve kterém měly prostor volně se projevit, svobodně se rozvíjet, učit se samostatnosti a také aby se děti do školy těšily a rády do ní chodily.

1.3.1 Vývoj reformního školství u nás

„Zvláštní pozornosti si zaslouží v dějinách alternativního školství reformní pokusy v české pedagogice usilující o humanizaci, aktivizaci a efektivnost výchovy. I když měly formy velmi rozmanité, jejich společným jmenovatelem bylo překonat formalismus tradiční školy a uvést do života výchovné zařízení, které by vycházelo z dětské přirozenosti, rozvíjelo zvědavost, aktivitu a tvořivost dětí a napomohlo přiměřenými prostředky socializačnímu procesu mladé generace“. (Svobodová, Jůva, 1995, s. 8)

1.3.2 Osobnosti reformního školství u nás

Osobnosti reformní pedagogiky, které uvádím níže, jsem zvolil, jelikož byly těmi nejvýraznějšími osobnostmi na domácí půdě. Centry jejich pedagogických aktivit byla zejména velká města jako Praha, Brno, Zlín, Olomouc. Ani jiná města, zejména s dělnickými profesemi, jako bylo Kladno nebo Krnov, nezůstala pozadu.

Josef Úlehla byl učitelem, který si stejně jako jeho někteří současní reformátoři uchoval negativní vzpomínky na svá školní léta a tehdejší systém školní práce. Inspirovali jej osobnosti, jako byl Tolstoj, Rousseau a Spencer. Byl propagátorem „pracovní školy“. Takové, ve které by se dítě mohlo projevovat, smělo ukazovat, zkoušet čemu se může nebo nemůže naučit, napodobovat, zobrazovat, jednat, tvořit, dotazovat se, dělat pokusy. Základ výchovy spatřoval v rozvíjení schopností žáka. Cílem nové pedagogiky bylo, aby žák získal vědomosti a dovedl je využít tak, aby zdokonalovaly jeho život. Ukázalo se, že žákům nejlépe poslouží ty vědomosti, které získal vlastním úsilím. Pro svoji myšlenku získával další spolupracovníky

na školách, kde působil. Jedním z nich byl i Pavel Sula a Božena Hrejsová, se kterými pracoval v české menšinové škole ve Vídni.

Božena Hrejsová pokračovala v duchu reformních myšlenek, které získala při spolupráci s Josefem Úlehlou. Pracovala s dětmi v obecné škole ve Strážnici a později na pokusné škole ve Vídni. Úspěšně zaváděla do výuky volné kreslení, které považovala za protiváhu intelektualismu tehdejší školy. Pozoruhodných výsledků dosáhla i při výuce jazyka i slohu.

Když se vrátila z Vídně do Strážnice, založila vlastní „dílnu maléřeček“ pro výtvarně nadaná děvčata. Věnovala se také sociální činnosti, pečovala o nemocné a opuštěné děti a dospělé. (Výpisky ze skript VOŠ a SPgŠ Kroměříž)

Anna Süssová se zasloužila o otevření pokusné mateřské školy v Brně. Důraz kladla na dostatečný tělesný pohyb, na rozumový rozvoj, který úzce souvisel se zkušenostmi z tvořivé činnosti dětí. Snažila se o vytvoření rodinného vztahu mezi dětmi a učiteli.

Josef Bartoň založil „Domov lásky a radosti“ na dívčí měšťanské škole v Brně.

Antonín Kavka působil na jednotřídní škole v Jedlině u Klášterce nad Ohří. Tam realizoval svoji svéráznou pracovní výchovu dětí. Učil je vyrábět hračky, které byly oceněny i na umělecké výstavě v Paříži.

Ladislav Švarc, Ferdinand Krch a Ladislav Havránek byli učitelé a umělci. Společně působili v „Domě dětství“ v Horním Krnsku. Tam poskytovali péči a výchovu dětem padlých legionářů. Jejich snahou bylo nahradit dětem ztracený domov i rodinu a komplexně rozvíjet jejich osobnost.

Čeněk Janout, František Náprstek a Jan Hostáň byli učitelé působící ve Volné škole na Kladně. Tato škola byla soukromou institucí. Výchova si zakládala na duševní i fyzické práci. Děti měly k dispozici učebny, dílny, zahradu, kuchyň, sbírky, všelijaké aktivizační prostředky. Byly pro ně pořádány různé zájezdy, exkurze, celoškolská shromáždění, besídky. Měli vlastní samosprávu, dětský časopis, dopisovaly si s dětmi z jiných škol.

Frank Mužík učil v Praze a v duchu výchovného individualismu založil výchovnou školu. Zrušil pevný rozvrh hodin a vyučoval v logicky uspořádaných blocích. Také přidal na významu esteticko-výchovné činnosti a snažil se svým žákům podat učební látku hravou a poutavou formou.

Marie Kühnelová na dívčí škole v Praze usilovala o vytvoření prostředí připomínající domov. Se svými žákyněmi pracovala tak, aby v nich rozvíjela skutečnou duševní krásu, jejich tvořivé síly a schopnosti a vedla je k samostatnosti.

Bohumil Zemánek založil pokusnou třídu na chlapecké škole v Praze. Doporučoval, aby se školy měšťanské a obecné sloučily v jednu. Výuka odborných předmětů byla realizována odbornými učiteli. Vyučovací doba byla neomezená, pouze podle zájmu žáků. Byly rozvíjeny koutky živé přírody a pořádány kulturní besídky a mnoho dalších aktivizačních a kultivačních složek. (Svobodová, Jůva, 1995)

Jaroslav Sedlák a Karel Žitný zrealizovali v Praze - Holešovicích sociálně pedagogický pokus. Svůj program charakterizovali těmito slovy: *“Chceme vytvořit společnost lidí zdravých, po stránce tělesné a duševní harmonicky rozvinutých, schopných a znalých radostné práce pro dobro obecné. Chceme vychovat pevné mravní charaktery proniknuté obětavým a účinným citem bratrské lidskosti, charaktery žijící pod zorným úhlem věčnosti pro lepší budoucnost“.* (Kota, Rýdl, 1992, s. 35) *Formou jejich práce byla dětská pracovní obec. Ruší hranice mezi třídami, mezi učiteli a žáky i mezi školou a vnějším prostředím. Vyučování uskupují do několika okruhů (tělesná výchova, tělesná práce, technická kultura, vývoj civilizace, jazyky, počty a měření). Škola má podle jejich názoru nejen vzdělávat, ale i vychovávat v humanistickém duchu“.* (Svobodová, Jůva, 1995, s. 9)

Eduard Štorch, učitel dějepisu a autor známých dobrodružných příběhů z pravěku založil na vltavském ostrově v Praze - Libni spolu se svým skautským oddílem Dětskou farmu. Inspirací mu byly již založené školy v přírodě v zahraničí. Chtěl, aby si jeho žáci v těsném kontaktu s přírodou upevňovali zdraví, rozvíjeli své schopnosti, zvědavost a samostatnost a zároveň usměrňoval sociální chování žáků. (Svobodová, Jůva, 1995)

Jan Mrazík byl učitelem, při svých studiích se seznámil s Josefem Úlehlou. Již jako student se zajímal o světovou pedagogickou produkci, mluvil několika cizími jazyky a tak si pořizoval překlady pedagogických prací z němčiny, angličtiny, ruštiny a francouzštiny.

O dosavadní pedagogice řekl: „Zaslouží si spíše názvu intelektualistická, protože převážně věnuje pozornost vývinu rozumu na úkor citů“. Žádá tedy výchovu „individuálně sociální“ a estetickou.

Augustin Bartoš pracoval na místě ředitele školy v Jedličkově ústavu pro tělesně postižené děti. Byl vzdělaný v oborech filozofie, pedagogika, sociologie, etika, fyziologie, neurologie a ovládal cizí jazyky. Výchovu považoval za přípravu k praktickému životu, proto prosazoval ruční práce – v ústavu se vyučovalo třinácti řemeslům. Výchova dětí byla zásadně individuální, založená na svobodné dětské práci. Bartoš napsal průkopnické vědecké práce z oboru výchovy tělesně postižených dětí.

František Bakule byl učitelem. Často byl označován za „otce českého pokusnictví“. Zpočátku své učitelské dráhy byl ovlivněn Tolstojem a Rousseauem, stejně jako oni byl přesvědčen o původní dobrotě člověka a věřil, že u každého zdravého dítěte je možné vychovat všechny tvůrčí síly. Své první významné pedagogické pokusy uplatnil ve škole na Malé Skále na Semilsku. Požadoval svobodu dítěte. Jeho cílem byla volná škola, kde byl kladen zvláštní důraz na uměleckou výchovu. Usiloval o „volnou kázeň“, mravní zásady vštěpoval vlastním příkladem, žáky dokázal ovládat pohledem, hlasem, mimikou, užíváním zdobnělin. Zavrhoval rozvrh hodin, osnování učiva a učení zpaměti. Ovšem pro své avantgardní pojetí výuky se dostal do rozporů se školskými úřady. Poté působil v Jedličkově ústavu pro postižené děti. I zde se snažil reformovat výchovu dle zásady „výchova životem a prací“. Postižené děti učil jak překonávat jejich fyzické nedostatky a osvojování sebeobslužných dovedností. Využíval svého uměleckého nadání a plně využil estetickou výchovu. Upravil školní prostředí – místo lavic a katedry postavil pracovní stoly, bedny, hoblici a pracovní materiál. Založil Dětské výrobní družstvo, ve kterém se svými žáky vyráběl velmi populární pohyblivé hračky. Bakule se snažil sdružit svůj kolektiv postižených dětí s dětmi zdravými, které pocházely z pražského předměstí. V jejich činnosti se začal stále více uplatňovat sborový vícehlasý zpěv. A tak vznikl sbor „Bakulovi zpěváčci“, který slavil velké úspěchy doma i v zahraničí.

Václav Příhoda byl propagátorem pokusného školství. V tomto systému šlo zejména o racionalizaci činnosti ve vztahu učitel a žák. Změny v přístupu k osobnosti dítěte se týkaly respektování individuálních zvláštností, aktivity, samočinnosti, pracovní činnosti, tělesné výchovy, poznávání sociálního prostředí žáků a spolupráce s dětskými lékaři. Navrhl i novou školskou soustavu, kdy první stupeň tvoří čtyřletá škola obecná a druhý stupeň čtyřleté kolenium. Řídil se hlavní myšlenkou, že škola má rozvíjet zájmy žáků, podněcovat touhu po vzdělání, naučit je samostatně pracovat, podnikat a společensky a kulturně žít. Žáci byli seskupováni do výkonnostních skupin, měli možnost zvolit si studijní směr a vybrat z nabídky volitelných předmětů. Významnou roli měla školní samospráva, vydávání časopisu. Bylo zavedeno školní stravování, knihovny, čítárny, auly.

Stanislav Vrána působil na pokusné škole ve Zlíně. Zkušenosti získal na škole obecné, měšťanské a také na Columbijské univerzitě v New Yorku. Své poznatky tak zúročil, když se stal ředitelem Pokusné diferencované školy měšťanské ve Zlíně. Zlínské pokusné školy vynikaly svým zvláštním postavením, toto postavení vyplývalo z několika faktorů, jakým byla například sama atmosféra města Zlína či osobnost Tomáše a Jana Bati. Moderní prvky těchto škol se vyznačovaly kvalitním pedagogickým týmem odborníků, kteří budovali metodiku předmětů, trvale se vzdělávali, byli zajištěni v oblasti materiální i sociální. Učitelé pečlivě propracovali osnovy a obsahy vyučovacích předmětů tak, aby na sebe tematicky navazovaly. Na základě toho sami sestavovali odpovídající učebnice, texty, testy a učební didaktické pomůcky, věnovali se vědecké a výzkumné práci. Konali každotýdenní porady, kde většinou probírali problematiku pokusných prací. Spolupracovali s ostatními školami, rodiči i s širokou veřejností. Škola byla považována za centrum osvěty a kultury v regionu. Vše bylo spojeno s ochotou učitelů přijmout náročné úkoly. (Výpisky ze skript VOŠ a SPgŠ Kroměříž)

1.4 Typologie alternativních škol podle Průchy: (Průcha, 2004, s. 38)

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

NESTÁTNÍ ŠKOLY

Reformní (konfesní)

- Katolické
- Protestantské
- Židovské
- jiné

Klasické reformní

- Waldorfské
- Montessoriovské
- Freinetovské
- Jenské
- Daltonské

STÁTNÍ NEBO SOUKROMÉ ŠKOLY

Státní nebo soukromé

- S otevřeným vyučováním
- S volnou architekturou
- Magnetové
- Přesahující
- Školy 21. Století
- Bez ročníků
- S alternativním programem
- Nezávislé
- Cestující
- Mezinárodní
- Odenwaldské
- Hiberniánské
- Gesamtchule („jednotné školy)
- Kolegiální
- Brémská školní centra
- Obecné a občanské školy
- S angažovaným učením
- Integrované
- „škola hrou“
- a jiné

2 Alternativní pedagogické směry

V této kapitole se zabývám klasickými reformními školami, které jsou svoji působností dodnes živé a oblíbené. Vždy uvádím zakladatele a charakteristiku jednotlivého pedagogického alternativního směru. Na závěr uvádím kritiku.

2.1 Waldorfská pedagogika

„Waldorfská pedagogika klade důraz na spolupráci s lékařem, který má pomáhat včas rozpoznat všechny chybné jevy v dětském vývoji. Přitom má svůj význam také takzvaná eurytmie, Steinerem rozvinuté zvláštní umění pohybu. V souvislosti s ní vytvořila waldorfská pedagogika léčebně výchovnou koncepci pro děti vyžadující zvláštní péči“.
(Singule, 1992 s. 17)

2.1.1 Rudolf Steiner (1861 – 1925)

Již jako malý chlapec Rudolf Steiner citlivě vnímal rozdíly mezi technickým světem strojů a vynálezů a naproti tomu mezi světem víry a církevních tradic. Později se snažil o spojení těchto dvou světů. Poté co absolvoval reálné gymnázium, vystudoval polytechniku, kde si prohloubil svůj zájem o přírodní vědy, matematiku, německé dějiny, literaturu a filozofii. Pracoval jako učitel v Dělnické vzdělávací škole. Jako člen Teosofické společnosti přednášel a scházel se se stoupenci východních nauk, křesťanství a mystiky. Pracoval na systému antroposofie a v roce 1913 založil Antroposofickou společnost. Po založení waldorfské školy pořádal přednáškové cykly pro učitele a zdokonaloval pedagogiku vycházející z antroposofie pro školní praxi. První waldorfská škola byla založená Rudolfem Steinerem v roce 1919 v obci Waldorf, odtud její název. Hlavní podnět vzešel od ředitele továrny na cigarety Waldorf – Astoria. Školy se rozšiřovaly nejprve v Německu, poté v zemích západní Evropy, v USA, v Kanadě a Austrálii. Waldorfská pedagogika vychází z filozoficko – pedagogické soustavy o výchově člověka. Tuto soustavu Steiner nazval antroposofie (z řeckého anthropos – člověk, sofia – moudrost). Antroposofie souvisí

s křesťanskou orientací, obsahuje v sobě prvky východní filozofie, egyptská a řecká mystéria přírodní mystiku, okultismus a také filozofii Johanna Wolfganga Goetha.

2.1.2 Vývoj a výchova člověka z antroposofického hlediska

Podle antroposofie se člověk vyvíjí ve třech sedmiletých cyklech ohraničených výměnou mléčného chrupu za trvalý až po pohlavní dospělost, tj. – do 7let, do 14 let, od 14 let.

Prvních sedm let je ve znamení fyzického zrození, kdy se rozvíjí tělo dítěte, nejvíce hlava, hrudník, končetiny. V tomto období si dítě buduje svůj vztah ke světu napodobováním dospělých. Vychovatel má být pro dítě vzorem, působit svým příkladem bez poučování a výzev. Podle Steinerja se má přísně dbát na to, aby se v okolí dítěte nedělo nic, co by nemohlo napodobit, tím se lze vyhnout kárání dítěte. Vysvětlování a působení na děti po rozumové stránce není účelné. Také je třeba nechávat dítěti volnost, aby se co nejvíce rozvíjela jeho fantazie. Největší strukturální změnou ve vývoji dítěte je výměna chrupu kolem sedmého roku věku a „zrození“ éterického těla, na něž může vychovatel působit zvnějšku.

➤ *Myšlenka – Svět je dobrý*

V druhém sedmiletém období hraje nejdůležitější výchovnou roli následování. V této roli stojí vychovatel, jako autorita, ke které dítě vzhlíží s neomezenou úctou a láskou. Utváří se vůle a charakter dítěte, nyní je čas k přijímání mravních a estetických zásad. Poznání světa je zprostředkováváno bajkami, pohádkami, říkankami, které mají obsahovat množství symbolů a obrazů a tím upevňovat paměť.

➤ *Myšlenka – Svět je krásný*

Ve třetím sedmiletém období dochází ke zrození astrálního či duševního těla. Nyní se člověk stává natolik zralým, aby si vytvořil svůj vlastní úsudek o věcech, které se dosud naučil, a svobodně o nich uvažoval. V tom mu má ještě pomáhat učitel a vychovatel a mají se na tom také podílet všechny duševní síly mladého člověka. Vychovatel nemá vnucovat své

názory, naopak má mladému člověku naslouchat a objasňovat souvislosti o jeho existenci, jak má pochopit sám sebe a dosáhnout vnitřní svobody.

➤ *Myšlenka – Svět je pravdivý* (Svobodová, Jůva 1995, Singule 1992)

2.1.3 Charakteristika waldorfské školy

Dostala název podle německé obce Waldorf, kde byla v roce 1919 založena první svobodná škola. Ta sloužila dětem továrních dělníků tabákové společnosti.

Hlavním cílem tohoto typu školy je připravenost žáka pro budoucnost a zároveň být školou přítomnosti. Do centra všeho snažení staví antroposofie člověka, vychovává jej ke svobodě a rovnosti. Způsobem výuky probouzí v člověku věčný zájem, zvědavost a svobodnou vůli učit se, k tomu rozvíjí jeho intelektuální a emocionální síly. Podporuje samostatnost ve vzdělávání a jeho tvořivou činnost. Učí žáky empatii, toleranci a podněcuje v nich zájem o veřejné dění ve společnosti a také, jak být otevření světu a nezatrácovat jeho vývoj. Ve vyučování se souměrně rozvíjí, jak rozum, tak i cit a vůle. (Svobodová, Jůva 1995)

„Protože Steiner považuje hospodářství, právo a kulturu za tři na sobě nezávislé funkce, je také waldorfská škola organizována jako svobodná škola (uvolněná od požadavků hospodářství, průmyslu a státu), která má podporovat individuální nadání a tvořivý duchovní život. Její učební plán je organizován do sedmiletého cyklu se speciálním soustředěním na určitou tematiku v každém ročníku (například v 1. ročníku na pohádky, ve 2. na báje a legendy, ve 3. na Starý zákon, ve 4. na severské bohy a hrdinské báje, v 5. na řeckou mytologii a tak dále).

Vedle tradičního obsahu (společensko vědního a přírodovědního učiva) má waldorfská škola zajišťovat všestranný rozvoj dítěte a zahrnout i múzické obory. Diferenciace v některých předmětech začíná až v 8. ročníku“. (Singule, 1992, s. 16)

„Zcela specifické postavení má ve waldorfských školách slavení svátků. Nejsou to jen oslavy narozenin, školních výročí a podobných významných dat. Účelem je vybudovat v dětech pocit sounáležitosti nejen s ostatními dětmi a učiteli ve třídě nebo ve škole, ale pocit sounáležitosti s přírodou, se Zemí a vesmírem. Proto se slaví i svátky, které souvisejí

s ročními dobami a pohybem Země kolem Slunce. Od tohoto působení je nutno odlišit týdenní nebo měsíční slavnosti, které jsou praktickou přehlídkou toho, co se děti ve škole naučily“.

(Svobodová, Jůva, 1995, s. 18)

Úkoly waldorfské školy

Waldorfská škola si klade za cíl být školou současnosti a zároveň vychovávat své žáky pro budoucnost. Její výchovné a vzdělávací úkoly zohledňují požadavky moderního života.

Waldorfská škola v tomto ohledu usiluje o:

- *výchovu ke svobodě, rovnosti, bratrství;*
- *výchovu ke zdraví (životní harmonie);*
- *rozvoj osobnosti – rozvíjení schopností a nadání v každém jednotlivci a vzdělávání jeho intelektuálních, emocionálních a volních sil;*
- *probouzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti;*
- *podporování samostatného vzdělávacího úsilí, kritického posuzování a schopnosti nově spoluutvářet společnost. (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 8)*

Waldorfská škola sestává ze čtyř stupňů:

- ❖ *Předškolní stupeň.*
- ❖ *Základní škola (rozděluje se na nižší a střední stupeň).*
- ❖ *Střední škola (vyšší stupeň).*
- ❖ *Maturitní ročník.*

Předškolní stupeň

V předškolním stupni, tedy v mateřské škole, je kladen důraz na napodobování. Děti jsou k aktivitám podněcovány, nikoli nuceny. Steiner kritizuje uplatňování fyzických trestů v tomto období, stejně jako křik a hubování. Tělesné tresty nedávají dětem návod jak se příště zachovat a chybu napravit. Proto je na místě nechat děti pozorovat uvědomělé chování dospělého, v němž nalézají vzor, jak nastalé situace řešit s rozvahou, tolerancí a pochopením.

Základní škola 1. až 4. třída (7 – 10 let)

Stále hraje důležitou roli napodobování. Dítě potřebuje jako vzor autoritu učitele, pomyslnou vedoucí sílu, záruku bezpečí a ukazatel správného směru, kterým se dát.

Rozvíjejí se všestranné schopnosti dítěte. Například pro vyjadřování se v mateřském jazyce se uplatňují metody a formy hry, písniček, rýmů. Psaní se rozvíjí cvičením spojeným s malováním a kreslením znaků.

Ve druhé třídě, kdy se začíná číst, je kladen důraz na umělecký přednes, melodii a takt.

Ve třetí třídě přibývají biblické dějiny, které zdůrazňují mravní ponaučení. Více než na racionální úvahy se dbá na rozvoj fantazie a představivosti.

Čtvrtý ročník přináší základy zeměpisu a vlastivědy. I v těchto předmětech se stále uplatňují bajky, legendy, pohádky, báje a říkadla.

Stále je také na místě *eurytmie* jako „viditelná řeč“ (hlásková eurytmie) a „viditelná hudba“ (tónová eurytmie). Je to umění vyjádřit pohybem celého těla umělecké dílo nebo vlastní prožitek.

Důležitým bodem ve vývoji je dosažení devátého roku věku dítěte, kdy sílí vědomí vlastního „Já“.

Základní škola 5. až 8. třída (11 – 14 let)

I v tomto období platí důraz na roli a vzor učitele. Učivo navazuje na předchozí s tím, že se rozšiřuje obsah učební látky. Přibývají předměty jako je geometrie, biologie, botanika, dějepis, chemie, fyzika, tělesná výchova, latina nebo řečtina. Žáci získávají praktické dovednosti, které uplatní v běžném životě. Učí se vyplňovat tiskopisy, formuláře, psát dopisy. Ruční práce nabývají na kvalitě. Pracují v dílnách, na zahradě, učí se zacházet s různými materiály, nástroji a náradím. Veškerou činnost provází hra, která podporuje intelektuální úroveň. V popředí je citová a umělecká výchova. Eurytmie má zde stále své místo.

Střední škola 9. až 12. třída (15 – 18 let)

Vlivem puberty a proměny postavy lidského těla se mění chování, chápání, myšlení a vztahy k okolí. Mladý člověk si uvědomuje svoji identitu, je samostatnější, řeší si své problémy, klade si cíle. Učitel se stává partnerem.

Ve vyučování se místo obrazu klade důraz na logické myšlení a úsudek, na vývoj intelektu a vědecké poznání. Podle Steinerovy zásady má být škola naukou o životě.

(Svobodová, Jůva, 1995)

Maturitní ročník 13. ročník (19 - 20 let)

„Maturita sama o sobě nebyla a není zájmem pedagogiky Steinera a jeho souputníků. Studenti ve waldorfských školách byli a jsou připravováni podle specifického učebního plánu (zohledňující úroveň jejich rozvoje), jenž nebere zvláštní zřetel na státní maturitu a její požadavky. Teprve ve 13. ročníku, jenž je dobrovolný právě pro zájemce o přípravu k maturitě, se program orientuje specificky k maturitě“. (Pol, 1995)

Maturitní ročník připravuje žáky waldorfských škol k maturitě, která je opravňuje k přijetí na státní vysoké škol. (Průcha, 1994)

2.1.4 Epoque

Specifickou organizační jednotkou je na waldorfských školách tzv. ***epocha***. Jedná se o dvou až tříhodinovou jednotku umístěvanou například na začátek vyučování každého dne. V epoše se probírá vždy jeden z hlavních předmětů po dobu 3 – 6 týdnů nepřetržitě. Podle názorů učitelů waldorfských škol epochové vyučování zabraňuje povrchnosti, během epochy mají děti prostor na „prožití“ probírané látky a na její „osahání“. (Pol, 1995)

2.1.5 Organizace vyučování

Předměty jsou rozděleny na hlavní, odborné, teoretické, umělecké a praktické.

Hlavní předměty, jako jsou mateřský jazyk, matematika, deskriptivní geometrie, zeměpis, hospodářská nauka, dějepis, sociální nauka, přírodopis, fyzika, chemie a umění se žáci učí ve formě epochového vyučování.

Při epochovém typu výuky si žáci tvoří vlastní epochové sešity, do nichž si učební látku zapisují a zakreslují. Sešity slouží místo učebnic.

Epochové vyučování vyhovuje pomalejším žáků, umožňuje jim proniknout hlouběji do struktury probírané látky. Učební plán se tvoří ve spirále. Jedenkrát za půl roku se epochy opakují, ovšem na jiné úrovni a v jiných souvislostech.

Odborné předměty, jako jsou praktické činnosti, jazykové vyučování a náboženství se žáci učí ve formě odborného vyučování. Tyto předměty vyžadují stálé cvičení.

(Svobodová, Jůva, 1995)

Rozdělení vyučování do hlavního a odborného, nemá zohledňovat pouze specifiku vyučovacích předmětů a z toho odvozenou účelnou metodu výuky a učení, ale vede dále ke koncentraci ve vyučovací práci, kterou má učitel vědomě podporovat. Intenzivní forma práce učitele a žáků je využita k prohloubení učební látky ve smyslu „exemplárního učení“ a k integraci jednotek učební látky ve vyučovacím předmětu. Cílem této formy vyučování je trvalé uchování látky v paměti žáků. (Grecmanová, Urbanovská, 1996)

V současnosti mají dnešní školy mnoho podob a to v závislosti na místních poměrech. Některé školy zřizují i třídy pro děti s poruchami nebo postižením, nebo se alespoň snaží o jejich integraci. Děti jsou přijímány bez ohledu na jejich rasový, sociální, národnostní či náboženský původ. Jsou to školy nestátního charakteru, vznikají za iniciativy rodičů, učitelů a dalších stoupenců, přátel a následovníků waldorfského hnutí. Financování je zajišťováno státními dotacemi. Většinu příjmů škol tvoří příspěvky členů, výtěžky z kulturních a společenských akcí a ze školného.

Rodina a škola jsou v úzké spolupráci. Jsou zřizovány i rodičovské rady, kde jsou voleni nejvíce iniciativní zájemci, těm je dovoleno zasahovat i do pedagogických problémů, a do utváření výchovně vzdělávacího procesu školy.

Žákovské fórum řeší vztahy ve třídách, spolupráci žáků s učiteli, vnitřní úpravy škol a její vybavení.

Waldorfská škola patří k nejrozšířenějšímu typu klasických reformních škol. Můžeme ji nalézt téměř v každé západoevropské zemi. Nejvíce škol tohoto typu se však nachází v Německu a v Holandsku. Dále je také waldorfská pedagogická koncepce realizována ve Švýcarsku, Belgii, v Dánsku. V České republice je realizována waldorfská pedagogika v rámci škol mateřských - Brno, Praha, České Budějovice; základních - Ostrava, Pardubice, Písek, Olomouc; i středních - Příbram, Praha. (Svobodová, Jůva, 1995)

2.2 Kritika waldorfských škol

Na jedné straně je waldorfská škola považována za ideální typ školy. Na straně druhé se najde i kritické hodnocení. Část odborníků a veřejnosti soudí waldorfské školy skepticky. Ačkoli se tato škola považuje za svobodnou, ve skutečnosti vnucuje žákům určitý styl výchovy a vzdělávání, a to až na dogmatické úrovni. Dalším předmětem kritiky, na kterou poukazuje česká školní inspekce je ten, že učitelé nemohou dosáhnout odbornosti ve všech předmětech, které vyučují a výuka se tak snadno může stát povrchní a neodborná. V neposlední řadě je jako negativní aspekt vnímán způsob výuky, zejména nerespektování rozdělení předmětů do ročníků, což znemožňuje přechod dítěte na jiný typ školy. (Průcha, 2004)

3 Montessori pedagogika

„Pomoz mi, abych to dokázal sám“.

Maria Montessori

3.1 Maria Montessoriová (1870 – 1952)

Byla italské národnosti, vyrůstala v důstojnické rodině. Měla zvláštní nadání pro matematiku, vystudovala techniku, poté se soustředila na biologii a jako první žena v Itálii získala doktorát z medicíny. Narodil se jí syn Mario, ale za jeho otce se nikdy neprovdala.

Na ženské univerzitě v Římě řídila katedru hygieny, v té době pracovala i na pedagogické fakultě. Stala se profesorkou a vedoucí katedry antropologie na římské univerzitě. Poté po dva roky pracovala na psychiatrické klinice, kde získala nespočet zkušeností s mentálně postiženými dětmi. Tuto praxi využila pro rozvinutí a ověření všech svých odborných znalostí, které tak uplatnila, když v roce 1907 otevřela svůj první Dům dětství (Casa dei bambini) v Římě. V tu dobu se začala plně soustředit na výchovu předškolních dětí a více než 40 let svého života věnovala organizaci kurzů pro vychovatelky, přednáškové činnosti, spisovatelské práci a pořádání zájezdů s cílem zdokonalit a rozvinout systém předškolní výchovy v Evropě i v zámoří. Díky jejímu snažení a houževnaté práci se její metody hojně zaváděly do předškolních zařízení v Holandsku, Belgii, Španělsku, Skandinávii, USA, Anglii a v Indii.

V roce 1928 byla založena mezinárodní společnost propagující její alternativní hnutí – *Association Montessori Internationale – AMI*.

Její práci přerušila fašistická diktatura. Nejprve jevila o její výchovně vzdělávací systém zájem, ale nakonec činnost montessoriovských zařízení zakázala. Maria Montessoriová v té době se svým synem Mariem odcestovala do Indie, tam navázala přátelství s Ghándím a R. Thákurem a poznala jeho školu Domov míru.

Po návratu do Evropy, v roce 1946, za podpory svého syna Maria se mohla znovu podílet na zakládání předškolních zařízení a základních škol. Maria Montessoriová byla ve svém úctyhodném věku osmdesát let za svoji obětavou práci oceněna Nobelovou cenou za mír. (Svobodová, Jůva, 1995)

3.1.1 Charakteristika Montessori pedagogiky

Maria Montessoriová vysvětlovala svoji výchovnou metodu mottem „pomoz mi, abych to dokázal sám“ (dokázala sama“). Tím měla na mysli stát se samostatným člověkem. Chtěla zavést účinnou metodu, která měla podporovat normální vývoj dítěte. Odmítala striktně výchovu jako pouhou adaptaci dítěte světu dospělých. Svobodu a rozhodování volby si musí dítě samo prožít, nestačí jen pouhé slovní vysvětlení.

U mladších dětí upřednostňovala individuální přístup a individuální práci. Jestliže se dítě rozhodne vykonávat práci samo, nemůže mu jiné dítě do ní zasahovat. Tuto individuální práci může uskutečňovat na svém malém koberci, který je každému dítěti k dispozici. Kobereček si rozhrne a na něm pracuje s didaktickými pomůckami, tak si vytvoří svůj vlastní prostor, ve kterém se může plně soustředit na práci a nikdo mu do ní nezasahuje. V kolektivní práci se dbá na ohleduplnost ostatních vůči sobě. K tomu je třeba, aby se dítě naučilo klidně sedět, poslouchat, tiše a pozorně pracovat. Není tím míněno ono tlumení dětské aktivity, ale jde o zjemnění schopnosti pozorovat a vnímat svět kolem sebe. (Svobodová, Jůva, 1995)

„Například v „hodinách ticha“, které Maria Montessoriová do vyučování zavedla, se děti učily sedět tiše a bez hnutí proto, aby mohly uslyšet zpěv ptáků v zahradě, bzučení mouchy, tichý dech nebo tikot hodin. Děti tak zjistí, že existuje nový svět, ve němž je místo na zklidnění, představy, fantazii a individuální prožitek. Ten navazuje na prožívání ostatních dětí, které se snaží o to, aby ticho neporušily“. (Svobodová, Jůva, 1995, s. 27)

V montessoriovském pedagogickém systému byly uplatňovány i náboženské prvky, nelpělo se přímo na vyučování náboženství, spíše šlo o to, aby se děti naučily žít podle náboženských zásad, které kladly důraz na lásku a pomoc slabšímu.

Děti se mezi sebou učí zdravé komunikaci, spolupráci, vzájemným přátelským vztahům, ohleduplnosti, tím si pěstují morální zásady a zásady společenského chování. (Svobodová, Jůva, 1995)

Pojetí kosmické výchovy u Marie Montessoriové:

Marie Montessoriová rozvíjela představy o kosmické výchově na základě svojí kosmické teorie. Země, příroda má svůj jednotný plán a vykazuje určitou jednotu, celek, v němž každá část, rostlina i živočich plní svoji úlohu ve prospěch celku. Zatímco příroda nevědomky a bezděčně plní svůj předem určený plán, člověk se pokouší přírodu měnit a činí tak na základě svého vědomí.

V kosmické výchově je člověk pokládán za součást jednotného kosmického plánu, tedy i za součást přírody a měl by tedy žít v souladu s přírodou. Myšlenky Marie Montessoriové směřují od člověka k přírodě. Člověk nemá právo zasahovat do dění přírody a páchat ekologické katastrofy. (Rýdl, 1994)

„Úkolem kosmické výchovy je zprostředkovat dítěti představu o souhře jednotlivých částí celku (přírody a člověka). Důležitými cíly je respektování zodpovědnosti za přírodu (životní podmínky) a za člověkem vytvořenou umělou kulturu. Dílčími aspekty vědění o světě jsou zeměpis, astronomie, geologie, chemie, fyzika a biologie, politika, sociologie a dějepis. Důležité ale nejsou jen dílčí poznatky uvedených oblastí, ale zvláště poznání souvislostí a souhry sil navzájem“. (Rýdl, 1994, s. 105)

Tímto pedagogickým systémem se Maria Montessoriová snažila nejen přiblížit městskému dítěti přírodu a venkovskému dítěti výsledky lidské kultury, ale také zprostředkovat dítěti představy o souvislostech přírody a světa a místu člověka v něm. (Rýdl, 1994)

Maria Montessoriová rozdělila přirozený vývoj do čtyř stupňů:

- *Od narození do šesti let*, tehdy se navazují první sociální vztahy a vytváří se vztah k dospělým.
- *Od sedmi do dvanácti let*, je období relativního klidu, růstu, tělesného vyspívání, sociální vztahy nabývají na kvalitě, probouzí se cit pro morálku a snaha pochopit řád okolního světa.
- *Od třinácti do osmnácti let*, projevuje se sklon k sociálním pocitům, kulturnímu vývoji, je to období jáství.
- *Od osmnáctého roku až do ukončení vysoké školy*, pokračuje vlastní nalézání a rozhodování, oddělování se od rodiny.

Na tomto základě stavěla Maria Montessoriová jednotný plán školy:

- *Dětský dům 2 - 6let*
- *Montessoriovská škola 7 – 12 let*
- *Zkušební škola, popřípadě montessoriovské gymnázium 13 – 18 let*
- *Univerzita od 21 let*

Ve svém vyučování dávala přednost heterogennímu složení tříd, tedy žáci nejsou strukturováni dle věkových skupin. Vychovatel má ve vyučování zvláštní postavení, jeho úkolem je připravit dítěti prostředí. Nezasahuje do jeho činnosti, pouze vykonávanou činnost pozoruje z povzdálí a pomůže pouze tehdy, pokud vidí, že dítě si neví rady, nasměruje jej vhodnou cestou a pozoruje dále. Při tomto pozorování vychovatel nazírá do duše dítěte a snaží se chápat jeho potřeby a přání.

Dalším prvkem, kterým Maria Montessoriová pozitivně přispěla k úpravě prostředí, tak aby lépe vyhovovalo dětem, byl zmenšený nábytek, tedy židle, stoly, skříně v takové výšce, aby se děti zvládly sami obsloužit, mohly jej přenášet, utírat na něm prach, ukládat pomůcky na svá místa. Kliky na dveřích byly sníženy, tabule byly nízko, aby na ně mohly psát a kreslit. Jednoduše bylo jejich prostředí účelné a estetické. (Svobodová, Jůva, 1995)

3.1.2 *Dům dětí*

Dům dětí, který založila, vznikl jako útulek pro chudé děti. Cílem zařízení tohoto domu bylo poskytnout dětem pravidelnost a řád v životě tím, že se jim dostalo lepší stravy, tělesné hygieny, lékařské péče a samozřejmě i celodenní výchovy a vzdělávání. Alespoň takto se jim snažila zmírnit bídu, kterou jinak prožívali. Vznikla tak pro ně oáza lidskosti a vstřícnosti, která sloužila jako sociální pomoc zdravým i postiženým dětem. Děti v domě byly vedené učitelkou, která pracovala podle pokynů Marie Montessoriové. Zakřiknuté a zanedbávané děti aktivizovali pomocí didaktických pomůcek. Zaměstnávali je také jednoduchými praktickými činnostmi jako bylo utírání prachu, zalévání květin, zametání a mytí nádobí nebo přišívání knoflíků. Maria Montessori vymyslela didaktický materiál jako hlavní vyučovací pomůcku. Děti cvičily své smysly, upevňovaly svalstvo, učily se číst, psát, počítat a měřit. Didaktický materiál sloužil k realizaci výchovného cíle a to zjištění samostatnosti prostřednictvím vlastní aktivní činnosti. Kladla důraz na spontánní činnost dětí, protože věřila v jejich samostatnost, vrozený pud k aktivitě, sebevýchově a seberozvíjení. Právě díky jejich vrozené spontánnosti a aktivitě a za pomoci didaktického materiálu dosahovaly pozoruhodných výsledků v rozvoji samostatnosti a učení.

Didaktickým materiálem byly jednoduché pomůcky pro nácvik jednoduchých činností jako například manipulace, rozebírání a skládání, rozlišování barev, tvarů a zvuků, rozvíjení motorických schopností pro cvičení smyslů. (Svobodová, Jůva, 1995)

„Členění se do několika skupin:

- *Materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy.*
- *Smyslový materiál (vliv zvuků, povrchů, barev, tvarů).*
- *Jazykový materiál (obrázková abeceda, soubory zvířátek).*
- *Matematický materiál (soubory geometrických těles).*
- *Materiál ke kosmické výchově (sounáležitost člověka k přírodě a harmonické soužití s ostatními lidmi)“.* (Svobodová, Jůva, 1995, s. 26)

Didaktický materiál slouží nejen k rozvoji schopnosti dětí, ale i k rozpoznání chyby, cvičí se jím pozornost a koncentrace.

Zejména je používán pro:

- „Poznávání shodného za pomoci stavebnic a jednoduchých geometrických těles (kostky, válce, hranoly, jehlany, věže různých velikostí).
 - Poznávání rozdílů použitím různě upravených povrchů (měkký – tvrdý, hladký – drsný).
 - Poznávání podobného (dvojice barevných tabulek, zvonkohra s hledáním příslušných tónů).
 - Poznávání vlastností v protikladech (lehké – těžké, světlé – tmavé)“.
- (Svobodová, Jůva, 1995, s. 26)

Byly to jednoduché pomůcky, používaly se k záměrné manipulaci a třídění dle váhy, velikosti, tvaru. Ty byly u dětí mnohem více oblíbené než jakékoli dokonalé a drahé hračky. S manipulací s pomůckami děti získávaly vlastní zkušenosti a nemusely je tak přijímat zprostředkovaně dospělými.

Centrální pojmy Marie Montessoriové:

❖ *Senzitivní fáze*

Maria Montessoriová je popisuje jako určité časové úseky, citlivé momenty ve vývoji dětské osobnosti. Je potřeba věnovat každému období zvláštní pozornost. Protože jen v každém určitém období je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů. Jde o senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního citění, smyslu pro pořádek. Podle Marie Montessoriové mají děti již v předškolním věku tu nejlepší motivaci, schopnost a sílu učit se číst a psát.

❖ *Normalizace a deviace*

Normalizaci vysvětlovala Maria Montessoriová jako proces, který trvá od narození, kdy si dítě buduje svoji osobnost ve formě aktivní seberealizace. Tedy nic mu nebrání v jeho přirozeném vývoji a svobodě.

Deviace popisovala jako odchylky v chování, které se projevovaly strachem, plachostí, lhaním, náladovostí, zlostí a dalšími negativními způsoby chování. Tyto deviace u dětí vyvstávaly v případech, kdy jim bylo bráněno právě v jejich

spontánním vývoji dospělým člověkem. Příčinou bylo napomínání, regulace jejich činností, ponižování... Maria Montessoriová byla přesvědčena, že většina dětí, která si prošla tradiční výchovou, byla touto deviací postižena.

❖ *Aktivní disciplína*

Jednou z vůdčích myšlenek montessoriovské pedagogiky je idea „aktivní disciplíny“. Disciplína, která je nastolena v tradičním způsobu výchovy, děti spoutává a značně omezuje jejich pohyb a dusí jejich aktivitu. Tímto stylem disciplíny nejsou děti ukázněny, ale spíše ničeny. Maria Montessoriová své školy organizovala tak, aby svoboda pohybu byla naopak pravidlem a jediným omezením bylo dodržování pravidel slušného chování.

❖ *Polarizace pozornosti*

Polarizace pozornosti nebo jakási koncentrovanost je dalším zajímavým pojmem v pedagogice Marie Montessoriové. Dítě si svoji aktivitu volí a pracuje svým tempem a podle svých představ. (Svobodová, Jůva, 1995)

„Pozorovali tříleté dítě, při hře s panelem s deseti otvory rozdílné velikosti a jim odpovídajícími válečky. Dítě opakovalo manipulaci 44 krát, aniž by se dalo vyrušit. Maria Montessoriová poznala a v praktickém provozu školy si ověřila, že taková koncentrace je životně důležitá a pro vývoj člověka a vzdělávací procesy nezbytná“.
(Svobodová, Jůva, 1995, s. 28)

❖ *Aktivizační cyklus*

Aktivizační cyklus spočívá v mnohočetném opakování činnosti a schopnosti soustředění se na danou aktivitu, jíž jsou děti právě zaujaty. Tímto cyklem má dítě projít alespoň jedenkrát denně. Činnost má probíhat ve třech fázích – zacvičení, velká práce, kontemplace.

- Zacvičení – je počáteční stadium, vyznačuje se přípravným hledáním a neklidem

- Velká práce – dítě v činnosti pokračuje tím, že upne svoji pozornost k aktivní práci, která bývá většinou dlouhodobá a vícekrát se opakuje. Dítě do ní vkládá své city a zájem.
- Kontemplace – závěrečná fáze, přichází uvolnění z dobře vykonané práce. Dostavuje se „přemýšlivá přestávka“, v níž dítě zpracovává své pokroky z činnosti, kterou právě vykonalo.

V zahraničí se můžeme s těmito školami setkat nejvíce v Německu a v Holandsku.

Pedagogika Marie Montessori se v České republice uplatňuje v rámci škol mateřských: Praha, Hradec Králové, Brno, Olomouc; a základních: Praha, Kladno, Horka nad Moravou.

3.2 Kritika Montessori pedagogiky

Jistá úskalí přináší svobodná rozhodnutí. Nebaví – li žáka například matematika, pochopitelně využije možnosti svobodně se rozhodnout a v bloku volné práce si matematiku jednoduše nezvolí – v tom je svoboda. Zde je výzva pro vychovatele, který by měl žákovi vytvořit natolik lákavou nabídku matematických činností, aby jej získal i pro tento předmět. Toto je ovšem pro vychovatele mnohdy náročné a v případě některých žáků až nemožné. (Svobodová, Jůva, 1995)

4 Daltonská škola

"Jdi bez obav dál".

Motto Daltonské školy v New Yorku

4.1 Helen Parkhurstová (1887 – 1959)

Helen Parkhurstová byla americká učitelka, v roce 1919 založila střední experimentální školu pro chlapce a dívky v Daltonu, ve státu Massachusetts. Podstatou pro její výchovně vzdělávací systém byl Daltonský plán. Předtím, než založila svoji střední reformní školu, pracovala v jednotřídní základní škole. Spolupracovala s Marií Montessoriovou a využila jejich poznatků, které zdokonalila ve svém systému. (Svobodová, Jůva, 1995)

4.1.1 Charakteristika Daltonského plánu

Stěžejní myšlenkou Daltonského plánu je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin a stejně tak i organizace práce žáků ve třídách. Vyučování připomíná vysokoškolský systém práce. Základním principem daltonské školy, tak jako u většiny směrů alternativní pedagogiky, je svoboda.

Učebny jsou rozděleny do „předmětových okrsků“ podle ročníků a podle potřebných pomůcek. Ke studiu slouží knihovny, speciální a odborné učebny a také laboratoře. Systém spočívá na samostatné práci žáků v odborných učebnách podle individuálních plánů a za asistence učitele v roli poradce. Každý žák uzavírá s učitelem smlouvu, tu také vlastnoručně podepíše. Ve smlouvě je uvedený program práce na jeden měsíc pro každý předmět zvlášť. Svůj plán tedy musí za jeden měsíc splnit. Během této doby si vypracovává úkoly a dělá si písemné poznámky. Aby žák získal přehled o celém měsíčním úkolu, absolvuje rozhovor s učitelem. Ten mu poradí, jak si učivo rozložit, které pracovní metody zvolit a jak si rozvrhnout práci na den či týden. Tím se žák také učí, jak může později sám odhadnout co, kdy a jak zvolit. K vybrané činnosti má k dispozici strukturované pracovní návody, bibliografické údaje a pokyny, které jsou nutné pro splnění ústních a písemných zkoušek. Svoji práci může konzultovat s učitelem, nebo se spolužáky. Jestliže mají spolužáci stejné studijní téma, mohou pracovat i ve skupinách. Většinou ale žák pracuje samostatně. Pouze předmětům, jako je hudební, výtvarná a tělesná výchova a ruční práce, se věnují společně. Žákovi je umožněno nerušeně pracovat na tématu, které si sám zvolí, pracuje svým tempem, sám si organizuje činnost a postup práce a tak sám rozhoduje o svém úspěchu. Nakonec se nechá vyzkoušet. Zkoušení probíhá za pomoci testů. V případě neúspěchu žák nepropadá ani není nijak trestán, nicméně nemůže postoupit dále. Musí si učivo procvičit a nechat se znovu vyzkoušet. Teprve potom může Daltonský plán plnit svoji funkci.

Dalším faktorem, kterým se Daltonský plán liší od tradiční školy je úloha učitele a jeho metody práce. Učitel je odborníkem pouze v jednom předmětu. To mu umožňuje se tomuto jedinému předmětu plně věnovat, prohlubovat své znalosti a ty pak předávat svým žákům.

Učitel plní roli rádce, laboranta i hodnotitele. Vede osobní graf každého jednotlivého žáka a do něj zaznamenává jeho postup a pokroky. Vedle toho vede i graf celé třídy. Řídí také

pracovní konference, kde se řeší vybrané úlohy. Pracovních konferencí se účastní celé třídy nebo jednotlivé skupiny. Tím zajišťuje společnou práci žáků a udržuje jejich sociální kontakt.

Daltonský plán se rozšířil zejména V USA, v Anglii a v Holandsku na úrovni základní školy a nižších středních škol. V České republice jsou daltonské základní školy převážně v Brně a existují také školy mateřské a gymnázia uplatňující výchovně-vzdělávací systém Daltonského plánu. V Brně byla založena Asociace českých daltonských škol, která se snaží šířit principy daltonského plánu v ČR. (Svobodová, Jůva 1995, Průcha 2004)

4.2 Kritika Daltonského plánu

Přes nesporný přínos, kterým Daltonský plán obohatil pedagogickou teorii i praxi, není možné přehlédnout některé nedostatky. Obtíže přinášelo žákům například nedostatečné opakování učební látky, které je pro zapamatování nutné a ve studijním systému na ně není brán zřetel. Učivo je s žákem málo prodiskutováno a ukázaly se i nevýhody a úskalí nesystematického získávání poznatků. Chybí častější přímý kontakt s učitelovým výchovným působením. Podobně bývá vytýkáno i málo příležitostí ke společné práci, setkávání dětí mezi sebou a dětí s učiteli, které by je mělo naučit naslouchat a také komunikovat, ovlivňovat a být pod vlivem jiného člověka. Dalším problémem je přílišné spoléhání na žakovu aktivitu a volní vlastnosti. Žáci se slabou vůlí, neteční nebo domácím prostředím málo podporovaní pracují méně a pomaleji, než jsou schopností. Převaha knižního získávání poznatků a informací nutných ke splnění úkolů, vede k zanedbávání všech ostatních poznávacích metod, pěstujících odpovídající dovednosti“. (Svobodová, Jůva, 1995)

5.1 Winnetská soustava

Winnetská soustava úzce navazuje na Daltonský plán.

5.1.1 Carleton Wolsey Washburne (1889 – 1968)

Carleton Wolsey Washburne v dětství navštěvoval školy zřízené Johnem Deweyem. Na Standfordově univerzitě získal bakalářský titul a poté na Californské univerzitě doktorský titul. Několik let vyučoval na školách v celé Californii. Poté začal pracovat jako inspektor ve Winnetce na předměstí Chicaga. Tam se věnoval výchově v období raného dětství

a vymyslel výukové programy pro základní školu. Na principu Winnetské soustavy založil střední školu, v níž usiloval o co možná nejlepší využití zásady individualizace ve výchově a vzdělávání. V té samé době byl ředitelem Letní školy pro učitele ve Winnetce, kde působil do roku 1945. Po druhé světové válce měl za úkol reorganizovat školské soustavy v Itálii. Systém Winnetské soustavy sestavil z vyučovacích metod a postupů, které vycházely z Daltonského plánu. Ten ovšem obměnil a zlepšil, čímž v podstatě odstranil jeho největší nedostatky.

5.1.2 Charakteristika Winnetské soustavy

Individuální učební plán je sestavován na dva roky. Jednu polovinu studia zabírá samostatné studium, druhá polovina slouží společným činnostem dětí, jako je například dramatizace, diskuze, zaměstnávání žáků v klubech nebo při řešení hromadných projektů a realizací společenských shromáždění. Žáci mají vlastní samosprávu, vydávají časopis, věnují se hudebním a výtvarným činnostem.

Podobně jako v Daltonském plánu je učivo sestaveno do programů. Provádí se kontrolní testy, ty hodnotí zvládnutí nebo nezvládnutí učiva a na základě toho žák postupuje dál nebo se vrací k opakování a procvičování. Větší důraz je kladen na opakování a procvičování. Což prospívá méně zdatným žákům. Učitel zde pomáhá usměrňovat tempo daného předmětu, aby se žák zbytečně dlouho nevěnoval jednomu úkolu či předmětu. (Svobodová, Jůva 1995)

5.2 Kritika Winnetské soustavy

S kritikou Winnetské soustavy jsem se nesetkal. Přikládám to faktu, že škola Winnetského typu nebyla u nás nikdy zřízena a proto ani odpůrci, či kritici nemohli přispět svými názory.

Z vlastního hlediska si netroufám cokoli z pedagogiky Winnetské soustavy kritizovat.

6 Moderní škola

„Práce má být principem, motorem a filozofií národní pedagogiky,“

Célestin Freinet

6.1 Célestin Freinet (1896 – 1966)

Vyrůstal v chudé rolnické rodině. Poznal tak tvrdý život rolníků na venkově. Školu, kterou v dětství navštěvoval, přirovnával ke kasárnám. Učitelé byli na žáky přísní a ani prostředí školy nebylo příliš vlídné. Chtěl se stát učitelem, ale jeho studia přerušila první světová válka. V devatenácti letech musel nastoupit do armády, kde utřžil těžké zranění, které mu způsobilo trvalou invaliditu.

Roku 1920 začal vyučovat na venkovské dvoutřídní škole, jeho žáky byly děti rolníků. Stejně jako jeho současníci v pedagogickém oboru, usiloval o překonání tradičních vyučovacích metod, které vedou žáky k pasivitě, přetěžují paměť a nedávají dostatek prostoru pro iniciativu a tvořivost.

Hledal nové vyučovací postupy, ty si prostudoval z reformně pedagogických zdrojů, zároveň studoval spisy Marie Montessoriové a Helen Parkhurstové a dalších významných pedagogických osobností. V roce 1923 dostal nabídku stát se profesorem na střední škole, raději však setrval na své venkovské škole. Chtěl totiž lepší vzdělání pro lidové vrstvy, aby jim bylo umožněno překonat jejich bídu a zaostalost.

I když Célestina Freineta původně inspirovalo hnutí nových škol, zaujal k němu kritický postoj. Měl výhrady vůči nákladnosti a náročnosti těchto institucí, protože ty pak nejsou dostupné pro širší vrstvy. A tak ve spolupráci s ostatními učiteli hledal přijatelná řešení, která by inovovala práci základních škol, ale za stávající ekonomické a sociální situace. Chtěl vytvořit zařízení, kde se může komplexně rozvíjet aktivní a tvůrčí osobnost každého žáka. Tak vzniká Freinetovo hnutí moderní škola. (Svobodová, Jůva 1995)

Célestin Freinet odmítal poznatky, které nabízela dosavadní teoretická psychologie, a soustředil se na vlastní pozorování dětí. Zkoumání systematického charakteru psychiky dětí a mládeže experimentální cestou přineslo cenné poznatky a výsledky, např., že život není stav, ale průběh. (Rýdl, 1994)

„V dynamickém procesu průběhu rozeznává Freinet tři vývojové fáze, které jsou zvlášť výrazné a všichni lidé jimi rychleji či pomaleji projdou. Tyto fáze probíhají, pokud dítě poznává novou skutečnost, a nebo později při jakýchkoliv vzdělávacích procesech.

Tyto fáze jsou: Období dotykového zkoumání okolí a věcí.

Období pozvolného zařazování a včleňování sebe sama.

Období činného působení.

*Freinet se je snažil využívat ve výuce a zkoumal, které děti a proč procházejí fázemi rychleji.“
(Rýdl, 1994, s. 37)*

Z těchto tří etap vyplývalo jeho úsilí nalézt vhodné formy školní činnosti, které poskytnou dítěti možnost aktivní spoluúčasti a samostatného tvoření. Dětskou aktivitu tak stimuloval školní tiskárnou. Děti si sami texty připravovaly, vyráběly i distribuovaly. Díky školní tiskárně si děti začaly dopisovat s jinými dětmi doma i v cizině. I ostatní školy po jejich vzoru začaly tiskárny používat. Celkem to bylo 90 škol v celé Francii a následně i v cizině.

Célestin Freinet nadále své pedagogické zkušenosti obohacoval zřízením školní kartotéky, školním slovníkem, školní knihovnou a audiovizuální technikou. Postupně pak zaváděl do výuky film, rozhlas, rádio a gramofon.

V roce 1927 zorganizoval svůj první kongres moderní školy. Kongresu se zúčastnili jak francouzští pedagogové, tak i zástupci z Belgie, Švýcarska a Španělska. Na svých kongresech prezentoval práce svých žáků formou výstav.

Jeho pedagogickou činnost přerušila druhá světová válka. Po jejím skončení dále popularizoval svoji moderní školu.

V roce 1946 vydal knihu „Moderní francouzská škola“, která se stala jedním ze zdrojů inovace školství ve Francii i v zahraničí. Každoročně se konaly tradiční kongresy moderní výchovy. Po smrti Célestina Freineta zakládá hnutí moderních škol dvě mezinárodní organizace. (Svobodová, Jůva 1995)

6.1.1 Charakteristika Freinetovy pedagogiky

Obsah vzdělávání tkví ve výběru učiva, v jeho rozsahu i v jeho hierarchizaci. Pedagogika Célestina Freineta dbala na rozvoj zdraví dítěte, jeho aktivity, tvořivosti, iniciativy i seberealizace.

Célestine Freinet svůj výchovný systém staví na aktivitě, ostatně i jako jeho reformátorští současníci. Základním principem aktivity je konkrétně pracovní aktivita, která měla vést žáky k samostatnosti. „*Práce má být principem, motorem a filozofií národní pedagogiky,*“ říkal Célestin Freinet. Práce, jež se staví do centra zájmu, má uspokojovat přirozené potřeby žáků. Tyto potřeby jsou snahou vyjádřit sebe sama, komunikace s druhými a něco vytvořit. Práce žáky uspokojuje a je pro ně zajímavější než hra. Žáci mají možnost si práci volit, mohou pracovat společně nebo individuálně. Činnost má žák realizovat dle vlastních záměrů, představ a pocitů, využívat vlastní postupy a také vlastní tempo. V těchto názorech se shoduje se svobodnou výchovou Marie Montessoriové. Škola má být místem, kde děti zažívají radost z práce a z úspěchů, nikoli místem strachu, nudy, předstírání nebo podvádění. Proto je tolik potřebné vytvoření radostné a tvůrčí atmosféry, jedině v takovém prostředí může dítě získávat zdravou sebedůvěru. K tomu, aby si učitel udržel ve třídě kázeň, je třeba mít organizační schopnosti a dodržovat určitý režim.

Podobný přístup Célestina Freineta vidí i ve vztahu školy a rodiny. Odmítá představu, aby škola byla izolována od okolního světa. Naopak tvrdí, že mezi rodinou a školou by neměly být ostré hranice. Škola je pokračováním rodiny, děti do ní mají chodit rády, musí směřovat k vyváženosti a vytvářet harmonické prostředí, má být službou pro život. Má vychovávat silné a zdravé děti, které se dokážou orientovat v neustále se proměňujícím se světě.

(Svobodová, Jůva 1995)

„Freinetovská pedagogika se obrací na učitele všech druhů škol a chápe „moderní školy“ jako školní obce. Jejich hlavními východisky jsou spojení školy a života, tělesné a duševní práce, pedagogická spolupráce žáků a učitelů a spolupráce učitel navzájem.“
(Singule, 1992)

Důležitých je šest základních bodů:

- 1) začlenění okolního světa do školního života a práce,
- 2) práce jako těžiště všech činností,
- 3) svobodné vyjadřování myšlenek a citů,
- 4) individuální odpovědnost,
- 5) demokratické hledání rozhodnutí,
- 6) spolupráce a pracovní orientace učitelů“. (Singule, 1992)

Alternativní školy, které uplatňují principy Freinetovy pedagogické koncepce, jsou nejvíce rozšířeny ve Francii, dále pak v Belgii a Holandsku. V České republice nebyla nikdy freinetovská škola zřízena.

6.2 Kritika Freinetovi pedagogiky

S kritikou Freinetovy pedagogiky jsem se nesetkal. Přikládám to faktu, že škola freinetovského typu nebyla u nás nikdy zřízena a proto ani odpůrci, či kritici nemohli přispět svými názory. Z vlastního hlediska si netroufám cokoli z Freinetovi pedagogiky kritizovat.

7 Jenská škola

„Ve školní pospolitosti převažuje sociální vůle nad vůlí individuální“.

Peter Peterson

7.1 Peter Peterson (1884 – 1952)

Narodil se v Německu. Vyrůstal na rodinné farmě, kde se od dětství podílel na zemědělských pracích. Od malička byl cílevědomý a houževnatý. Každodenní spolupráce v rodině i v malé rodné obci se podepsala na jeho smyslu pro pospolitost, který dokázal prosadit ve svých pedagogických reformách.

Během let 1890 až 1896 navštěvoval školu ve své rodné obci a pozitivní přístup jeho učitelů mu utkvěl v paměti. V roce 1904, poté co vystudoval gymnázium, nastupuje na lipskou

univerzitu, kde studoval filozofii, psychologii, historii, ekonomiku a anglistiku. Na této univerzitě se setkává se dvěma významnými osobnostmi – Wundtem a Lamprechtem.

Wilhelm Wundt, který byl psychologem, mu pomohl lépe poznat experimentální psychologii a empirický výzkum. Wundt byl zastáncem voluntaristické psychologie, kde byl kladen důraz na citovou stránku osobnosti a její vůli. Zároveň byl odpůrcem tradičního herbartovského intelektualismu. Karl Lamprecht byl historik, dějiny vnímal jako neustálý rozvoj kultury a snažil se o vystižení „ducha“ každé epochy. Obě tyto osobnosti významně ovlivnily Peter Petersonovu pedagogickou tvorbu. V roce 1909 se jako středoškolský učitel dostal do Hamburku, tehdejšího centra pedagogických reforem. Zde poznal výchovu vycházející z dětské přirozenosti, zdůrazňující samostatnost a spolupráci, učitel je chápán jako rádce, který se snaží o spolupráci učitelů, rodičů a žáků jako jednoho celku. A tak se začíná utvářet Peter Petersonův plán „vnitřní reformní školy“.

V roce 1920 vedl pokusnou střední školu v Hamburku. Zde získal prostor pro vytvoření své vnitřní reformy školy.

Tyto reformy se projeví v několika směrech:

- Detailněji propojil jednotlivé vyučovací předměty.
- Rozlišil výuku na základní a kurzy.
- Posílil pracovní vyučování.
- Pěstoval sociální vztahy ve škole.
- Realizoval ideu školní pospolitosti, ta se týkala těsné spolupráce učitelů, rodičů a žáků.

Nejvýznamnějším obdobím v životě pro Petera Petersona byl rok 1923, kdy byl povolán na katedru pedagogiky univerzity v Jeně. Nelíbilo se mu příliš, že na jeho pracovišti byly zavedeny herbartovské praktiky a rovněž odmítal převzetí těchto teorií a tak od počátku usiloval o „novou výchovu a novou školu“, která by odpovídala jeho idejím.

Nechává se také inspirovat odkazem Johanna Heinricha Pestalozziho a Fridricha Fröbla, vycházel z jejich představy, že jedinec se rozvíjí sám, díky vnitřním silám, které jsou dány přírodou. (Svobodová, Jůva 1995)

„Nejdůležitější rysy jenského plánu:

- *Učební skupiny žáků přesahující ročník.*
- *Rytmický týdenní pracovní plán skupiny: Vyvážené střídání pedagogických situací (rozhovor, hra, práce, slavnost).*
- *„Školní obytný pokoj“, tj. místnost, na jejímž vytváření se podílejí děti.*
- *Neuplatňuje se vysvědčení v tradiční formě“.* (Průcha, 1994, s. 26)

„Ve svém obecném pojetí výchovy vycházel Peterson z ústřední teze Fröbelovy pedagogiky, že „celý lidský život je výchovou“. Na rozdíl od herbartovské intelektualistické koncepce, která pojímala výchovně vzdělávací proces jako uvědomělé ovlivňování jedince, chápe Peterson výchovu jako permanentní působení na jedince v bezprostředním interpersonálním styku. Proti herbartovskému „uzavřenému“ pedagogickému systému tak staví systém „otevřený“. (Svobodová, Jůva 1995, s. 46)

Na univerzitě v Jeně působil Peter Peterson až do své smrti. byl autorem množství pedagogických děl, ta se stala návody a východisky pro reformní školy nejen v Německu, ale i v dalších státech západní Evropy, zejména v Holandsku. (Svobodová, Jůva 1995)

7.1.1 Charakteristika Jenské pedagogiky

Děti jsou rozdělovány do takzvaných kmenových skupin podle věkových stupňů.

Tyto kmenové skupiny jsou rozděleny na:

➤ Nižší skupinu 1. až 3. ročník (6 - 8 let)

Obvykle v nižším stupni figuruje jeden učitel. V úvodu do základních znalostí je čtení, psaní a počítání, didaktické hry, rozhovory na vlastivědná a prvoučná témata, svobodná práce ve skupinách.

Ve sjednoceném vyučování je to kreslení, hudebně gymnastický výchova, náboženství.

➤ Střední skupinu 4. až 6. ročník (9 – 11 let)

Ve středním stupni vedou výuku jak skupinová tak odborní učitelé. Zde je obsahem skupinová práce o nauce v kultuře, zeměpisu a přírodopisu. Základní kurzy ve výuce jazyka a počítání. Odborné kurzy zahrnují první cizí jazyk, dějepis a fyziku.

Společenské formy pak hudebně gymnastická výchova, náboženství. Žáci mají možnost volitelných předmětů.

➤ **Vyšší skupinu 7. až 8. ročník (12 – 13 let)**

Vyučují skupinová učitelé, větší podíl na výuce mají odborní učitelé. Pokračuje se v prohlubování poznatků ze střední skupiny. V popředí vedou odborné kurzy. Skupinová práce. Řeší se společenské otázky. Žáci mají širší možnost volby, například při výběru druhého jazyka.

➤ **Skupinu mladistvých 9. a 10. ročník (14 – 15 let)**

Výuku vedou skupinová i odborní učitelé. Jedná se hlavně o vzdělání, které žáky vede k výběru povolání. Skupinové vyučování. Odborné kurzy s možností volby orientovat se na konkrétní oblast. (Svobodá, Jůva, 1995, Singule, 1992)

V takovém prostředí vzniká mezi dětmi silně motivující vzdělávací napětí, protože starší žáci poskytují těm mladším určitý model chování. Žáci mají možnost spolupracovat a vzájemně si pomáhat. Místo běžného rozvrhu hodin je zaveden týdenní pracovní plán. Týdenní plán v sobě obsahuje skupinové práce, kroužky, kurzy a velké přestávky, v těch se probírají různé lidské i věcné problémy. V Jenském plánu je upuštěno od tradičních vyučovacích předmětů a vyučovacích hodin. Vyučuje se v *kurzech*, tyto kurzy jsou povinné a volitelné, a mají být přizpůsobeny možnostem a pracovnímu rytmu dětí.

Úspěch žáka je založen do jisté míry na vlastním sebehodnocení a také jej hodnotí i jeho spolužáci. (Singule, 1992)

Hlavní socializační funkci v Jenské pedagogice má „*školní pospolitost*“. Žáci se přirozenou cestou učí rozvíjet rozmanité formy pospolitého života, jako jsou přirozené skupiny žáků, pracovní skupiny, kamarádské vztahy, společná účast na kurzech a jiných školních aktivitách, realizuje se zde sjednocené vyučování, probíhají slavnosti, divadelní a hudební představení, účast na vycházkách a turistických akcích a dalších výchovných projektech školy. Podle Petera Petersona ve školní pospolitosti „*převažuje sociální vůle nad vůlí individuální*“, tak se může přirozenou cestou jedinec stát aktivním členem sociální skupiny, jak je tomu i v životě dospělých.

Prostředí školy je upraveno, aby vyhovovalo jak učitelům, tak i žákům. Budova školy, učebny i pracovny a vybavení v nich má charakterizovat pracovní zaměření školy. Vše je

uspořádáno tak, aby se žáci mohli volně pohybovat v prostředí, kde se uskutečňují skupinové i individuální formy výuky a další aktivity.

Jenský plán požaduje na učiteli, aby byl pedagogickým optimistou, který má organizační schopnosti, umí motivovat své žáky k pracovní činnosti, umí jim pomoci, ale nejdůležitějším charakterovým rysem má být láska k dětem.

Peter Peterson říká: „*Učitel jako dospělý vedoucí zaujímá místo pozorovatele, který stojí za dětmi, studuje je a každé dítě miluje v jeho osobitosti a snaží se je podporovat podle jeho možností, a pro všechny žáky je otcovským a mateřským rádcem*“. (Svobodá, Jůva, 1995)

Školy Jenského plánu našly uplatnění především v Holandsku a také v Německu a v Belgii. V České republice zatím jako jediná uplatňuje principy Jenského plánu Základní škola Na Valech v Poděbradech.

7.2 Kritika Jenského plánu

Jenský plán je kritizován především kvůli nemožnosti absolutní kontroly nad žáky, kteří pracují s vysokou měrou samostatnosti a přitom dochází ve skupinkách k hluku a tak nedostatku tradičně pojímané kázně. [.\(www.wikipedie.cz\)](http://www.wikipedie.cz)

2 Praktická část

8 Výzkum

8.1 *Cíl průzkumu*

V praktické části si kladu za cíl zjistit, z jakého důvodu dávají rodiče přednost alternativnímu způsobu vzdělávání, co se jim na těchto mateřských školách líbí a také celkovou spokojenost rodičů dětí, které navštěvují Waldorfskou mateřskou školu a mateřskou školu typu Montessori.

8.2 *Předpoklady*

Předpoklad č. 1 – Předpokládám, že rodiče se aktivně podílejí na akcích pořádaných mateřskými školami Waldorfská a Montessori. Tyto druhy alternativních škol přímo preferují úzký vztah ve formě škola – rodina.

Předpoklad č. 2 – Předpokládám, že rodiče vědí, že jejich děti navštěvující mateřské školy Waldorfská a Montessori, jsou v těchto školách spokojené. Ze strany učitelek či učitelů je dětem věnována zvláštní pozornost a je uplatňován individuální přístup.

Předpoklad č. 3 – Předpokládám, že výši úhrady za vzdělávání dětí ve Waldorfské MŠ a v MŠ Montessori budou rodiče považovat za vysokou. Výše úhrady za vzdělávání ve Waldorfské mateřské škole činí 2.950 Kč za měsíc za jedno dítě při celodenní docházce, v této částce není zahrnuto stravné. Výše úhrady za vzdělávání v Montessori mateřské škole činí 4.500 Kč za měsíc za jedno dítě při celodenní docházce, v této částce není zahrnuto stravné.

8.3 *Metoda výzkumu*

Pro svou praktickou část jsem zvolil dotazníkovou metodu, tato je časově nenáročná a obsáhne velké množství respondentů. Její nevýhodou může být neporozumění zadání, nevhodný nebo nedostatečný výběr odpovědí. Dotazník je složen z dvaceti otázek. V dotazníku jsem položil otázky uzavřené, polootevřené a otevřené, kde respondenti mohli

vyslovit svůj názor. U otázek, kde byla možnost volného vyjádření názorů respondentů jsem uváděl jejich odpovědi doslovně.

8.4 Popis vzorku

Výzkum jsem prováděl ve dvou alternativních mateřských školách v Olomouci, v měsíci únoru, roku 2012.

Na mateřské školy jsem se zaměřil zejména z důvodu jejich nárůstu v Olomouci a blízkém okolí v poslední době.

Waldorfská mateřská škola se nachází na ulici Dobnerova v Olomouci. Tato mateřská škola má kapacitu 38 míst, v současnosti ji navštěvuje 37 dětí. Do této mateřské školy jsem donesl 40 kusů dotazníků a požádal paní ředitelku, aby je předala rodičům dětí k vyplnění. Napadlo mě, že bych mohl rodičům dotazníky předat osobně, nicméně z hlediska časové náročnosti a mé pracovní vytíženosti jsem nakonec tuto možnost nezvolil. Dotazníky jsem v MŠ ponechal přibližně jeden měsíc, s tím, že jsem předpokládal, že je to natolik dlouhá doba, aby většina rodičů získala dostatek časového prostoru k jejich vyplnění. Doufal jsem v to, že se mi alespoň dvacet pět kusů navrátí vyplněných. Doufal jsem aspoň v 75% návratnost. Když jsem si dotazníky vyzvedl, byl jsem nemile překvapen, protože jsem si mohl vyzvednout pouze 8 vyplněných dotazníků, dalších pět kusů mi rodiče dětí poslali o týden později elektronickou poštou. Celkem se mi tedy z původních 40 kusů dotazníků navrátilo 13 kusů. Respondenti, kteří dotazníky vyplňovali, byli ženského i mužského pohlaví ve věkovém rozpětí 33 – 49 let.

Provoz Waldorfské mateřské školy byl zahájen roku 2011. Mateřská škola nabízí divadelní kroužek, hudebně – dramatický kroužek, kroužek výuky anglického jazyka a výtvarný kroužek.

Waldorfská pedagogika pracuje s vývojovou psychologií dítěte, a proto klade důraz v období do sedmi let na rytmus ročních období, pobyt venku za každého počasí a tvořivost.

Mateřská škola typu Montessori se nachází na ulici Lužická v Olomouci. Nazývá se „Monte školka“. Tato mateřská škola má kapacitu 25 míst, v současné době ji navštěvuje 25 dětí. Počet dotazníků byl 40kusů, stejně jako v předešlé mateřské škole. O vyplnění dotazníků jsem požádal ředitelku, která dotazníky připíchla na nástěnku přímo nad šatními skříňkami dětí, s tím, že bude rodiče informovat. Dotazníky jsem v MŠ ponechal také jeden měsíc, s tím, že jsem předpokládal, že je to natolik dlouhá doba, aby většina rodičů získala

dostatek časového prostoru k jejich vyplnění. Doufal jsem v to, že se mi alespoň 15 kusů navrátí vyplněných. Když jsem si dotazníky vyzvedl, byl jsem s jejich počtem vcelku spokojený, získal jsem 13 kusů. Z původních 40 kusů dotazníků se mi navrátilo 13 kusů. Respondenti, kteří dotazníky vyplňovali, byli ženského i mužského pohlaví ve věkovém rozpětí 30 – 48 let.

Provoz Monte školky byl zahájen v roce 2005. Montessori metoda zajišťuje rozvoj intelektuálních schopností dětí přirozeným a zábavným způsobem. Propracovaný soubor postupů, technik a cvičení vede k připravenosti dítěte na školní docházku a celoživotní vzdělávání.

Program školky je propojen s děním v přírodě, ve městě a v komunitě. Děti se denně starají o živé tvory, pečují o zahradu a pěstují plodiny na záhoncích. V MŠ se zabývají současnými i historickými událostmi, děti se seznamují se základy přírodních věd, s původy svátků a oslav, s koloběhem ročních období. Program školky je živý a stále se rozvíjející. Monte školka nabízí kroužek keramiky, kroužek vaření a pečení, pohybový kroužek, kroužek výtvarné dílny. Kroužek angličtiny je aktivita poskytovaná v rámci školního.

(www.montessori-olomouc.cz)

Jsem si vědom nízkého počtu respondentů, kteří dotazníky vyplňovali. Dle mého názoru se tak stalo z důvodu, že některé děti mohly být v této době nemocné, a tak se dotazníky k rukám jejich rodičů nedostaly. Některé děti navštěvují tyto mateřské školy pouze krátce, nebo pouze jednou do týdne, protože si na docházku a prostředí mateřské školy teprve zvykají.

8.5 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Otázka č. 1

Co Vás přimělo k tomu, dát své dítě do MŠ Waldorfského typu?(možno více odpovědí)

Co Vás přimělo k tomu, dát své dítě do MŠ typu Montessori?(možno více odpovědí)

Waldorfská MŠ

Možnosti	Počet odpovědí
a) pozitivní zkušenost s touto MŠ	7
b) touha zkusit „něco jiného“ než tradiční MŠ	7
c) pozitivní zkušenost známých, rodiny...	5
d) dobrá dostupnost z místa bydliště	0
e) den otevřených dveří	1

Největší vliv sehrála „pozitivní zkušenost s mateřskou školou“ Waldorfského typu a „touha zkusit „něco jiného“ než tradiční MŠ“. Odpověď „pozitivní zkušenost známých, rodiny“ byla zvolena pět krát. „Den otevřených dveří“ byl zvolen jedenkrát. Z dalších odpovědi je patrné, že jakákoli dostupnost nesehrála u dotazovaných žádný vliv.

Montessori MŠ

Možnosti	Počet odpovědí
a) pozitivní zkušenost s touto MŠ	5
b) touha zkusit „něco jiného“ než tradiční MŠ	5
c) pozitivní zkušenost známých, rodiny...	6
d) dobrá dostupnost z místa bydliště	1
e) den otevřených dveří	3

Nejvíce respondenty k výběru mateřské školy typu Montessori ovlivnila pozitivní zkušenost známých, rodiny... Poté pozitivní zkušenost s touto MŠ a touha zkusit „něco jiného“ než tradiční MŠ. Další respondenty ovlivnil den otevřených dveří. A jedenkrát sehrála vliv dobrá dostupnost z místa bydliště.

Otázka č. 2

Navštěvují všechny vaše děti MŠ Waldorfského typu?

Navštěvují všechny vaše děti MŠ typu Montessori?

Waldorfská MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	4
b) ne, ale je to v plánu	1
c) ne, neplánuji to	1
d) mám pouze jedno dítě	7

Seďm respondentů uvedlo, že „mají pouze jedno dítě“. Čtyři respondenti odpověděli „ano“. Z toho vyplývá, že chtějí, aby jejich děti byly vedeny stejnou cestou, to se mi zdá smysluplné. Jeden respondent „má v plánu umístit své další dítě do MŠ stejného typu“, kterou navštěvuje již starší sourozenec. Jeden respondent uvedl, že tuto možnost „neplánuje“.

Montessori MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	5
b) ne, ale je to v plánu	0
c) ne, neplánuji to	0
d) mám pouze jedno dítě	8

Osm respondentů uvedlo, že mají pouze jedno dítě, a to navštěvuje MŠ Montessori typu. Pět respondentů uvedlo, že všechny jejich děti navštěvují MŠ Montessori, což také vypovídá o jistém přesvědčení, jak je určitý druh vzdělávání a přístup k dětem pro rodiče důležitý.

Otázka č. 3

Navštěvovalo Vaše dítě někdy předtím běžnou MŠ?

Waldorfská MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	5
b) ne	8

Osm respondentů odpovědělo, že jejich dítě nikdy předtím běžnou mateřskou školu nenavštěvovalo. Myslím si, že v tomto případě byli rodiče rozhodnutí zvolit tento typ mateřské školy ještě před nástupem jejich dítěte k předškolnímu vzdělávání. Pět respondentů uvedlo, že jejich dítě dříve navštěvovalo běžnou mateřskou školu. To zřejmě vypovídá o nespokojenosti s běžnou mateřskou školou buď ze strany rodičů či dítěte. Usuzuji tak na základě poznámek některých rodičů, které vpisovaly do dotazníků vedle kladné odpovědi.

Montessori MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	4
b) ne	9

Zde uvedlo devět respondentů, že jejich dítě nikdy předtím běžnou mateřskou školu nenavštěvovalo, což také svědčí o jistém rozhodnutí rodičů poskytnout svému dítěti specifický druh výchovy a vzdělávání. Čtyři respondenti odpověděli, že jejich dítě dříve běžnou mateřskou školu navštěvovalo. Jak jsem se již zmínil, zřejmě to vypovídá o nespokojenosti s běžnou mateřskou školou buď ze strany rodičů či dítěte.

Otázka č. 4

Uvažovali jste o umístění Vašeho dítěte i do jiné MŠ alternativního typu?

Waldorfská MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	7
b) ne	6

Sedm respondentů odpovědělo, že zvažovali nad umístěním svého dítěte i do jiné mateřské školy alternativního typu. Myslím si, že rodiče jistě dobře zvažují pro a proti jednotlivých alternativních mateřských škol, a určitě důležitou roli hraje i to, který z přístupů je bližší jim i jejich dítěti. Šest respondentů odpovědělo záporně, měli tedy jisto v tom, jaký typ alternativní mateřské školy je pro ně a jejich dítě ten správný.

Montessori MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	3
b) ne	10

Zde mělo deset respondentů jisto v tom, že jejich dítě bude navštěvovat mateřskou školu typu Montessori. Pouze tři respondenti zvažovali nad umístěním svého dítěte i do jiné mateřské školy alternativního typu.

Otázka č. 5

Víte o nějaké jiné MŠ alternativního typu v Olomouci, či blízkém okolí?

Waldorfská MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	13
b) ne	0
c) pokud ano, o jaký typ se jedná?	

Osm respondentů uvedlo, že vědí i o jiné mateřské škole alternativního typu v Olomouci či blízkém okolí. Devět respondentů uvedlo mateřskou školu typu Montessori. Dva respondenti uvedli mateřskou školu s lesními prvky. I když všechny odpovědi byly kladné, dva respondenti typ alternativní mateřské školy neuvedli. Z odpovědí je zřejmé, že mateřské školy typu Montessori jsou nejvíce v povědomí odpovídajících.

Montessori MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	11
b) ne	2
c) pokud ano, o jaký typ se jedná?	

Jedenáct respondentů sdělilo, že mají v povědomí i jiné mateřské školy alternativního typu v Olomouci či blízkém okolí. Jeden respondent uvedl mateřskou školu Waldorfského typu. Jeden respondent se vyjádřil pro mateřskou školu se zaměřením na angličtinu. Z nepochopitelných důvodů devět respondentů sice odpovědělo kladně, nicméně typ alternativní mateřské školy neuvedli... Dva respondenti neví o jiné mateřské škole alternativního typu. U respondentů, kteří dotazník v Monte školce vyplňovali, sehrála roli

zřejmě nepozornost, nebo to svědčí o tom, že Monte školka je pro rodiče pouze jakýmsi módním výstřelkem dnešní doby pro určitou vrstvu rodin.

Otázka č. 6

Informovanost veřejnosti o možnosti alternativního typu vzdělávání v Olomouci a blízkém okolí se mi zdá

Waldorfská MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) dostačující	1
b) nedostačující	10
c) nedokážu posoudit	2

Deset respondentů odpovědělo, že informovanost o možnosti alternativního typu vzdělávání v Olomouci či blízkém okolí se jim zdá být nedostačující. Vypovídá to také o nespokojenosti rodičů, kteří tento způsob výchovy a vzdělávání preferují. Dva respondenti uvedli, že tuto situaci nedokážou posoudit. Pouze jednomu respondentovi se zdá být informovanost dostačující.

Montessori MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) dostačující	2
b) nedostačující	7
c) nedokážu posoudit	4

Sedm respondentů odpovědělo, že informovanost o možnosti alternativního typu vzdělávání v Olomouci či blízkém okolí se jim zdá být nedostačující. Čtyři respondenti nedokážou tuto situaci posoudit. Dvěma respondentům se zdají být tyto informace dostačující.

Možná by se mohli sami rodiče iniciovat a navrhnout ve „své mateřské škole“ jak tento problém vyřešit.

Otázka č. 7

Máte v plánu umístit své dítě do ZŠ stejného typu?

Waldorfská MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	8
b) ne	1
c) ještě jsem o tom neuvažoval/a	4

Osm respondentů odpovědělo, že má v plánu umístit své dítě do základní školy Waldorfského typu. To opět vypovídá o přesvědčení rodičů o tom, jaké chtějí pro své dítě vzdělání. Waldorfská základní škola je umístěna poblíž centra Olomouce, tudíž hraje velkou roli i dobrá dostupnost. Čtyři respondenti o této možnosti ještě neuvažovali. Jeden respondent se vyjádřil záporně.

Montessori MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	5
b) ne	3
c) ještě jsem o tom neuvažoval/a	5

Pět respondentů uvedlo, že chtějí, aby jejich dítě navštěvovalo základní školu typu Montessori. Což také vypovídá o přesvědčení rodičů o tom, jaké chtějí pro své dítě vzdělání. Pět respondentů o tom ještě neuvažovalo. Tři respondenti uvedli zápornou odpověď.

Nerozhodnost či zápornou odpověď může mít za následek vzdálená poloha základní školy typu Montessori, která se nachází v Horce nad Moravou

Otázka č. 8

Ovlivňuje MŠ jakýmkoli způsobem Váš rodinný život?

Waldorfská MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	12
b) ne	1

Dvanáct respondentů uvedlo, že mateřská škola Waldorfské typu ovlivňuje jejich rodinný život. Zajisté, minimálně v tom, když se svým dítětem vybírají např., jaký kroužek by rádo v mateřské škole navštěvovalo. Jeden respondent odpověděl záporně.

Montessori MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	9
b) ne	4

Devět respondentů odpovědělo, že mateřská škola typu Montessori ovlivňuje jejich rodinný život a to jistě z důvodů, které jsem popsal výše. Čtyři respondenti odpověděli záporně.

Otázka č. 9

Na MŠ Waldorfského typu se mi líbí: (možno uvést více odpovědí)

Na MŠ typu Montessori se mi líbí: (možno uvést více odpovědí)

Waldorfská MŠ

Možnosti	Počet odpovědí
a) způsob práce s dětmi	13
b) spolupráce učitelů s rodiči	10
c) partnerský vztah mezi učitelem a dítětem	9
d) pěstování spolupráce mezi dětmi	10
e) jiné, co konkrétně?	3

Nejvíce respondentům se líbí „způsob práce s dětmi“, který je tak odlišný od práce s dětmi v běžné mateřské škole. Čestnost odpovědí svědčí o spokojenosti rodičů. Na stejné úrovni byly i možnosti „spolupráce rodičů s učiteli“ a „pěstování spolupráce mezi dětmi“, alternativní školský systém je znám tím, že těmto typům spolupráce přikládá velkou důležitost. Šestkrát byla uvedena možnost „partnerského vztahu mezi učitelem a dítětem“, což hraje také důležitou roli při spolupráci učitel-dítě (žák). Třikrát se respondenti vyjádřili volně svůj názor.

Uvedli, že na mateřské škole Waldorfského typu se jim líbí:

„Pěstování vztahu dětí k přírodě, jejím cyklům a darům, jaké nám dává“.

„Maximální využívání přírodních prvků v běžném životě“.

„Přístup k dětem, respekt k lidem a přírodě“.

Otázka č. 9

Na MŠ typu Montessori se mi líbí: (možno uvést více odpovědí)

Montessori MŠ

Možnosti	Počet odpovědí
a) způsob práce s dětmi	12
b) spolupráce učitelů s rodiči	7
c) partnerský vztah mezi učitelem a dítětem	12
d) pěstování spolupráce mezi dětmi	11
e) jiné, co konkrétně?	3

Nejvíce se respondentům z mateřské školy typu Montessori líbí „způsob práce s dětmi“ a „partnerský vztah mezi učitelem a dítětem“. I u tohoto typu alternativní mateřské školy hrají tyto aspekty při výchově důležitou roli, stejně tak i „pěstování spolupráce mezi dětmi“ tato možnost byla uvedena jedenáctkrát. Možnost „spolupráce učitelů s rodiči“ byla zodpovězena sedmkrát.

Tříkrát se respondenti vyjádřili volně. Uvedli, že na MŠ typu Montessori se jim líbí:

„Vedení dětí k samostatnosti“.

„Vedení dětí k samostatnosti, cílevědomosti, zdravému sebevědomí, dává rozhled, svobodu“.

„Dobrá atmosféra“.

Otázka č. 10

Myslíte si, že učitel/ka Waldorfské MŠ má „lepší“ autoritu než-li v běžné MŠ?

Myslíte si, že učitel/ka MŠ Montessori má „lepší“ autoritu než-li v běžné MŠ?

Waldorfské MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	6
b) ne	2
c) nedokážu posoudit	5

Šest respondentů si myslí, že „učitel či učitelka ve Waldorfské mateřské škole mají „lepší“ autoritu, než v běžné mateřské škole“. Jistě je to dáno pěstováním partnerského přístupu mezi učitelem či učitelkou a dítětem. Pět respondentů situaci nedokážou posoudit. Dva respondenti odpověděli záporně.

Montessori MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	9
b) ne	1
c) nedokážu posoudit	3

Devět respondentů si myslí, že „učitel či učitelka ve Waldorfské mateřské škole mají „lepší“ autoritu, než v běžné mateřské škole“. V mateřské škole typu Montessori je také kladen velký důraz na pěstování partnerského přístupu mezi učitelem či učitelkou a dítětem (žákem). Tři respondenti situaci nedokážou posoudit. Jeden respondent odpověděl záporně.

Otázka č. 11

Zaváděla Vaše MŠ v poslední době nějaké inovativní prvky?

Waldorfské MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	2
b) ne	1
c) nevím	10

Deset respondentů uvedlo možnost „nevím“. Myslím si, že by učitelé z Waldorfské mateřské školy, pokud zavádějí nějaké inovativní prvky, měli rodiče s těmito změnami blíže seznámit. Na druhou stranu je možné, že rodiče se o tyto změny jednoduše nezajímají. Dva respondenti uvedli kladnou odpověď, což svědčí o jejich informovanosti, co se týče dění v mateřské škole.

Jeden respondent odpověděl záporně.

Montessori MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	6
b) ne	0
c) nevím	7

Sedm respondentů uvedlo možnost „nevím“. Domnívám se, že stejně jako respondenti výše se dostatečně nezajímají o dění v mateřské škole typu Montessori a nebo nemají vůbec tušení, že by mohly být nějaké inovace zaváděny. Šest respondentů se vyjádřilo kladně, což také svědčí o jejich informovanosti, co se týče dění v mateřské škole

Otázka č. 12

Zavedli byste Vy sami nějaké inovativní prvky?

Waldorfské MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	2
b) ne	11
c) pokud ano, jaké?	

Jedenáct respondentů uvedlo, že by žádné inovace nezaváděli. To vypovídá o jejich spokojenosti.

Dva respondenti odpověděli kladně.

Jeden respondent by zavedl inovativní prvky jako:

„Více dekorací a obrázků v prostorách MŠ, kroužek flétny“.

Další respondent, i když se vyjádřil kladně, svůj názor neuvedl...

Montessori MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	3
b) ne	11
c) pokud ano, jaké?	

Jedenáct respondentů se vyjádřilo k této otázce záporně. Myslím si, že tito respondenti jsou s fungováním MŠ typu Montessori také spokojeni. Tři respondenti uvedli kladné odpovědi. Zavedli by inovativní prvky jako:

„Např. různé formy pravidel, cvičení“.

„Alternativní stravování“.

Další respondent, i když se vyjádřil kladně, svůj názor neuvedl...

Otázka č. 13

Podílíte se aktivně na akcích, které MŠ pořádá?

Waldorfská MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	9
b) ne	4
c) pokud ano, uveďte prosím, na jakých jste se dosud podíleli	

Čtyři respondenti uvedli tyto akce, na kterých se aktivně podílí:

- 1) „Michaelská slavnost, Martinská slavnost, setkání s Mikulášem, Adventní spirála, vánoční setkání“.
- 2) „Svatý Michal, Mikuláš, Vánoční výzdoba školky, Svato Martinská slavnost“.
- 3) „Mikulášská nadílka (zatím nechodíme do MŠ tak dlouho)“.
- 4) „Slavnosti, výzdoba tříd, práce na zahradě“.
- 5) „Šití maminek a divadlo“.
- 6) „Výroba skřítků podzimníčků, účast na masopustu“.
- 7) „Sv. Martin, Advent pro rodiče“.

I když se další dva respondenti vyjádřili kladně, akce, na kterých by se měli podílet z neznámého důvodu, neuvedli...

Čtyři respondenti se vyjádřili záporně.

Z odpovědí vyplývá, že někteří rodiče se opravdu zapojují do pořádání akcí, které mateřská škola pořádá. Někteří rodiče jsou aktivní, ale dle odpovědí to vypadá, že je jich menšina.

Otázka č. 13

Podílíte se aktivně na akcích, které MŠ pořádá?

Montessori MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	9
b) ne	4
c) pokud ano, uveďte prosím, na jakých jste se dosud podíleli	

Čtyři respondenti uvedli tyto akce, na kterých se aktivně podílí:

- 1),,Semináře pro rodiče, besídky“.
- 2),,Halloween, Mikuláš“.
- 3),,Halloween, Mikuláš, úklid“.
- 4),,Halloween, Vánoce, karneval“.

I když dalších pět respondentů odpovědělo kladně, akce, na kterých by se měli podílet z neznámého důvodu, neuvedli...

Čtyři respondenti se vyjádřili záporně.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že jen pár z nich je aktivních a podílejí se na akcích mateřské školy typu Montessori.

Otázka č. 14

Myslíte si, že je Vaše dítě v MŠ spokojené?

Waldorfská MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	12
b) ne	0
c) nedokážu posoudit	1

Dvanáct respondentů odpovědělo na otázku kladně. Myslím si, že je důležité, aby se rodiče zajímali, zda je jejich dítě v mateřské škole spokojené či nikoli. Jeden respondent nedokáže tuto situaci posoudit.

Montessori MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	13
b) ne	0
c) nedokážu posoudit	0

Na tuto otázku odpovědělo všech třináct respondentů kladně, jak jsem již uvedl výše, je jistě důležité, aby se rodiče zajímali, zda je jejich dítě v mateřské škole spokojené či nikoli.

Otázka č. 15

Jaké aktivity má vaše dítě v MŠ nejraději? (kromě zájmových kroužků)

Waldorfská MŠ

Respondenti uváděli tyto aktivity, které má jejich dítě ve Waldorfské mateřské škole nejraději:

„Zpěv, malování, pečení, volná hra“.

„Práce s vodou v kuchyňce, pečení“.

„Povídání pohádek, výtvarné aktivity a čas na volné hraní“.

„Zpívání, tančení, pohyb, čtení knížek, malování, hraní na hudební nástroj“

„Divadlo, pohádky, pečení, kreslení, zpěv“.

„Pohádky, volné hraní, školková zahrada“.

„Návštěvy divadla, slavnosti (vánoční spirála)“.

„Vaření“.

„Hra s dětmi, mytí nádobí, kreslení, pečení, procházky, hra s plyšáčkem“.

Dva respondenti uvedli, že situaci zatím nedokážou posoudit, jelikož jejich děti navštěvují Waldorfskou mateřskou školu teprve krátce.

Dva respondenti svoji odpověď neuvedli.

Montessori MŠ

Respondenti uváděli tyto aktivity, které má jejich dítě v mateřské škole typu Montessori nejraději:

„Pracovní listy, výtvarné aktivity, elipsa, kontinenty“.

„Pracovní listy, práce s pomůckami“.

„Práce s Monte pomůckami“.

„Tvoření (malování, keramika), opičí dráha, elipsa, divadlo, práce s Monte pomůckami, v podstatě vše včetně stolování a čištění zubů“.

„Praktické dovednosti, které si může vyzkoušet“.

„Matematika, práce s plastelínou, keramikou, kreslení“.

„AJ, tvoření, práce na koberci, hřiště“.

Otázka č. 16

Výše úhrady za vzdělávání v MŠ Waldorfského typu se mi zdá
Výše úhrady za vzdělávání v MŠ typu Montessori se mi zdá

Waldorfská MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) vysoká	4
b) odpovídající vzhledem k úrovni vzdělávání mého dítěte/mých dětí	9
c) nízká	0

Devíti respondentům se zdá být výše úhrady odpovídající vzhledem k úrovni vzdělávání jejich dítěte/dětí.

Čtyři respondenti uvedli, že úhrada za vzdělávání v mateřské škole Waldorfského typu se jim zdá vysoká. Výše školného v této mateřské škole činí 2950 Kč za měsíc za jedno dítě,

v této ceně není započítané stravné. Takovou výši školného si jistě každá rodina nemůže dovolit. Myslím si, že kdyby školné nebylo tak vysoké, mateřskou školu tohoto typu by mělo možnost navštěvovat více dětí

Montessori MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) vysoká	2
b) odpovídající vzhledem k úrovni vzdělávání mého dítěte/mých dětí	11
c) nízká	0

Jedenáct respondentů odpovědělo, že výše úhrady za vzdělávání v MŠ typu Montessori se jim zdá odpovídající vzhledem k úrovni vzdělávání jejich dítěte/dětí. Výše školného v této mateřské škole činí 4.500 Kč za měsíc za jedno dítě, v této ceně není započítané stravné. Dvěma respondentům se tato částka zdá vysoká.

Otázka č. 17

Vyhovuje Vám celková vybavenost MŠ?

Waldorfská MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	13
b) ne	0
c) nedokážu posoudit	0

Všech třináct respondentů uvedlo, že jim celková vybavenost Waldorfské mateřské školy vyhovuje. Rodiče, jejichž děti tuto mateřskou školu navštěvují, jsou tedy s vybavením spokojeni.

Montessori MŠ

Možnosti	Počet respondentů
a) ano	13
b) ne	0
c) nedokážu posoudit	0

Všech třináct respondentů uvedlo, že jim celková vybavenost mateřské školy Montessori vyhovuje. Rodiče, jejichž děti tuto mateřskou školu navštěvují, jsou tedy s vybavením spokojeni.

Otázka č. 18

Jaké zájmové kroužky Vaše MŠ nabízí?

Waldorfská MŠ

Respondenti uváděli tyto kroužky, které Waldorfská mateřská škola nabízí:

„Divadelní (dramatický), tvořivá dílna“.

„Divadelní, tvořivá dílna“.

„Dramatický kroužek, tvořivá dílna, angličtina“.

„Hudebně – dramatický kroužek, výtvarná dílna“.

„Angličtina“.

„Dramatický, tvořivá dílna“.

„Rukodělný kroužek“.

„Dramatický, výtvarný“.

„Angličtina, dramatický kroužek, flétna, vaření“.

„Hudebně dramatický, výtvarný, tvořivý“.

Dva respondenti odpověděli: „Nevím“

Jeden respondent odpověď neuvedl.

Montessori MŠ

Respondenti uváděli tyto kroužky, které mateřská škola typu Montessori nabízí:

„Flétna, angličtina“.

„AJ, Flétna, lezení na lezecké stěně, výtvarný kroužek“.

„AJ, flétna, kurz lezení“.

„Flétna, angličtina“

„Flétna, angličtina, kurz lezení (dříve lyžování)“.

„Flétna“.

„Flétna, lezení“.

„Flétna“.

„Flétna, lezení“.

„AJ, flétna“.

„Flétna“.

„Flétnička, angličtina, příprava ke škole“.

„Flétna“

Otázka č. 19

Které z nich navštěvuje Vaše dítě/děti?

Waldorfská MŠ

Respondenti uváděli tyto kroužky, které jejich dítě/děti navštěvuje ve Waldorfské mateřské škole:

„Divadelní“.

„Hudebně dramatický“.

„Hudebně dramatický, dílna“.

„Angličtina“

„Dramatický, tvořivá dílna“

Čtyři respondenti uvedli odpověď: „Žádný“.

Čtyři respondenti uvedli, že jsou jejich děti na navštěvování kroužků příliš malé.

Montessori MŠ

Respondenti uváděli tyto kroužky, které jejich dítě/děti navštěvuje v mateřské škole typu Montessori:

„Flétna, angličtina“.

„AJ, Flétna, lezení na lezecké stěně, výtvarný kroužek“.

„AJ, flétna, kurz lezení“.

„Flétna, angličtina“.

„Flétna, angličtina, kurz lezení“.

„Flétna“.

„Flétna“.

„Flétna“.

„Flétna, lezení“.

„AJ, flétna“.

„Flétna“.

„Angličtina, příprava předškoláků“.

„Flétna“.

Otázka č. 20

Shledáváte na MŠ nějaká negativa?

Waldorfská MŠ

Respondenti z Waldorfské mateřské školy v jedenácti případech uvedli odpověď „Ne“.

Dále uvádím dva názory respondentů, kteří shledávají tato negativa:

„Malá možnost být více v přírodě (poloha školky)“.

„Malé prostory, malá kuchyňka, malá zahrada“.

Většina respondentů je tedy s Waldorfskou mateřskou školou spokojena.

Montessori MŠ

Respondenti z mateřské školy typu Montessori v jedenácti případech uvedli odpověď „Ne“.

Dále uvádím dva názory respondentů, kteří shledávají tato negativa:

„Lokalita – uprostřed sídliště“

„Spíše jen kosmetické – možná lepší výtvarná výchova a básničky“.

Většina respondentů je tedy s mateřskou školou typu Montessori spokojena.

8.6 Vyhodnocení dotazníku podle jednotlivých předpokladů

Uvádím potvrzení či nepotvrzení mých předpokladů.

➤ **Předpoklad č. 1** – Předpokládám, že rodiče se aktivně podílejí na akcích pořádaných mateřskými školami Waldorfská a Montessori. Tyto druhy alternativních škol přímo preferují úzký vztah ve formě škola – rodina.

Tento předpoklad zjišťuji u otázky číslo 13: „Podílíte se aktivně na akcích, které MŠ pořádá?“

Waldorfská MŠ: Předpoklad č. 1 byl potvrzen. Devět ze třinácti respondentů uvedlo, že se aktivně podílejí na akcích, které MŠ pořádá.

Montessori MŠ: Předpoklad č. 1 byl potvrzen. Devět ze třinácti respondentů uvedlo, že se aktivně podílejí na akcích, které MŠ pořádá.

○ Předpoklady byly v obou potvrzeny na základě výpisu akcí, které respondenti ve svých odpovědích uvedli.

➤ **Předpoklad č. 2** - Předpokládám, že rodiče vědí, že jejich děti navštěvující mateřské školy Waldorfská a Montessori, jsou v těchto školách spokojené. Ze strany učitelek či učitelů je dětem věnována zvláštní pozornost a je uplatňován individuální přístup.

Tento předpoklad zjišťuji u otázky číslo 14: „Myslíte si, že je vaše dítě v MŠ spokojené?“

Waldorfská MŠ: Předpoklad č. 2 byl potvrzen. Dvanáct ze třinácti respondentů si myslí, že je jejich dítě v MŠ spokojené. Pouze jeden respondent uvedl, že nedokáže posoudit, zda je jeho dítě v MŠ spokojené.

Montessori MŠ: Předpoklad č. 2 byl potvrzen. Všech třináct respondentů si myslí, že je jejich dítě v MŠ spokojené.

○ Předpoklady byly v obou případech potvrzeny na základě většiny kladných odpovědí respondentů.

➤ **Předpoklad č. 3** – Předpokládám, že výši úhrady za vzdělávání dětí ve Waldorfské MŠ a v MŠ Montessori budou rodiče považovat za vysokou.

Výše úhrady za vzdělávání ve Waldorfské mateřské škole činí 2.950 Kč za měsíc za jedno dítě při celodenní docházce, v této částce není zahrnuto stravné.

Výše úhrady za vzdělávání v Montessori mateřské škole činí 4.500 Kč za měsíc za jedno dítě při celodenní docházce, v této částce není zahrnuto stravné.

Tento předpoklad zjišťuji u otázky číslo 16: „Výše úhrady za vzdělávání v MŠ se mi zdá“.

Waldorfská MŠ: Předpoklad č. 3 nebyl potvrzen. Devět respondentů uvedlo, že výše úhrady za vzdělávání v MŠ shledává odpovídající vzhledem k úrovni vzdělávání jejich dítěte/děti. Čtyřem respondentům se zdá být výše úhrady vysoká.

Montessori MŠ: Předpoklad č. 3 nebyl potvrzen. Jedenáct respondentů uvedlo, že výše úhrady za vzdělávání v MŠ shledává odpovídající vzhledem k úrovni vzdělávání jejich dítěte/děti. Dvěma respondentům se zdá být výše úhrady vysoká.

oPředpoklady v obou případech nebyly potvrzeny. Tento fakt přisuzuji tomu, že většina respondentů je finančně zajištěna natolik, aby si mohla dovolit poskytnout svým dětem tento nákladný druh vzdělávání.

9 Závěr

Alternativní školství je v posledních letech velmi rozšířené a vyhledávané, a to díky netradičnímu přístupu k žákům. Každá alternativní škola funguje na jiných principech.

V teoretické části popisují nejběžnější klasické reformní školy, kterými jsou – Waldorská, Montessori, Daltonská, Freinetovská a Jenská. Společným rysem těchto škol je svoboda dítěte, samostatnost, individuální přístup a partnerský vztah mezi dítětem a učitelem. Nejvíce zastoupená je v České republice Waldorská a Montessoriovská škola.

V dnešní době mají rodiče možnost si zvolit formu předškolního vzdělávání svých dětí. Jednou z nich je vzdělávání v běžné mateřské škole, dále je ale také možno vzdělávat děti v některém, čím dál tím více oblíbeném, alternativním vzdělávacím systému.

Cílem práce je seznámit čtenáře v teoretické rovině s pojmem alternativní školství, s historií a vývojem alternativního školství u nás i v zahraničí a obeznámit jej s jednotlivými typy alternativních škol, jejich vlastnostmi a funkcemi. Důraz je zde také kladen

na uvědomění si přínosu reformní praxe pro současnost a s tím také spojenou nestárnoucí aktuálností tématu alternativních škol a systémů.

Informace ke zpracování teoretické části mé bakalářské práce jsem čerpal především z publikací známých českých autorů. Této tématice se obsáhle věnuje Svobodová a Jůva. Z jejich knihy jsem při psaní práce získal nejvíce informací. Dále jsem čerpal informace od Průchy, Singuleho, Rýdla, Grecmannové, Pola, a také ze skript kroměřížské pedagogické školy. Další informace jsem získal z různých internetových stránek.

V praktické části jsem se snažil získat ucelený pohled na to, jak jsou rodiče, jejichž děti navštěvují alternativní mateřské školy typu Waldorf a Montessori, spokojeni. Míru spolupráce rodičů s mateřskými školami, podílení se na akcích pořádaných mateřskými školami a jejich povědomí o tom, jaké aktivity a kroužky jsou pro děti realizovány a také jsem chtěl vědět, jaké z nich jsou u dětí oblíbené.

Seznam použité literatury

SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V., Alternativní školy. Brno; Paido, 1995. 77 s.

ISBN 80-85931-00-1.

PRŮCHA, J., Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha; Portál, 2004. 144 s.

ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J., Alternativní školy. Gaudeamus, 1994. 109 s. ISBN 80-7041-1972-5.

SINGULE, F., Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha; SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.

RÝDL, K., Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno; Marek Zeman, 1994. 264 s. ISBN 80-900035-8-3.

GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E., Waldorfská škola. Olomouc; Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85753-09-6

POL, M., Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy? Brno, Masarykova univerzita 1995. 165 s. ISBN

Výpisky ze skript Vyšší odborné školy sociální a pedagogické a Středí pedagogické školy Kroměříž

Seznam internetových odkazů

www.alternativniskoly.cz

www.wikipedia.cz

www.montessori-olomouc.cz

Seznam příloh

Dotazník číslo 1

Dobrý den, jmenuji se Jiří Čech a jsem studentem 3.ročníku, Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, obor Pedagogické asistentství.

Rád bych Vás poprosil o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí mojí bakalářské práce na téma: „Alternativní školství“. Tento dotazník je anonymní a poslouží jako podklad pro moji písemnou práci.

Pokud není uvedeno jinak, označte prosím pouze jednu z odpovědí.

Předem děkuji za Váš čas, který věnujete následujícím otázkám.

Věk:.....

Pohlaví:.....

1) Co Vás přimělo k tomu, dát své dítě do MŠ Waldorfského typu?(možno více odpovědí)

- a) Pozitivní zkušenost s touto MŠ
- b) Touha zkusit „něco jiného“ než tradiční MŠ
- c) Pozitivní zkušenost známých, rodiny...
- d) Dobrá dostupnost z místa bydliště
- e) Den otevřených dveří

2) Navštěvují všechny vaše děti MŠ Waldorfského typu?

- a) ano
- b) ne, ale je to v plánu
- c) ne, neplánuji to
- d) mám pouze jedno dítě

3) Navštěvovalo Vaše dítě někdy předtím běžnou MŠ?

- a) ano
- b) ne

4) Uvažovali jste o umístění Vašeho dítěte i do jiné MŠ alternativního typu?

- a) ano
- b) ne

5) Víte o nějaké jiné MŠ alternativního typu v Olomouci, či blízkém okolí?

- a) ano
- b) ne
- c) pokud ano, o jaký typ se jedná?

6) Informovanost veřejnosti o možnosti alternativního typu vzdělávání v Olomouci a blízkém okolí se mi zdá:

- a) dostačující
- b) nedostačující
- c) nedokážu posoudit

7) Máte v plánu umístit své dítě do ZŠ stejného typu?

- a) ano
- b) ne
- c) ještě jsem o tom neuvažoval/a

8) Ovlivňuje MŠ jakýmkoli způsobem Váš rodinný život?

- a) ano
- b) ne

9) Na MŠ Waldorfského typu se mi líbí: (možno uvést více odpovědí)

- a) způsob práce s dětmi
- b) spolupráce učitelů s rodiči
- c) partnerský vztah mezi učitelem a dítětem
- d) pěstování spolupráce mezi dětmi
- e) jiné, co konkrétně?

10) Myslíte si, že učitel/ka Waldorfské MŠ má „lepší“ autoritu než-li v běžné MŠ?

- a) ano
- b) ne
- c) nedokážu posoudit

11) Zaváděla Vaše MŠ v poslední době nějaké inovativní prvky?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

12) Zavedli byste Vy sami nějaké inovativní prvky?

- a) ano
- b) ne
- c) pokud ano, jaké?

13) Podílíte se aktivně na akcích, které MŠ pořádá?

- a) ano
- b) ne
- c) pokud ano, uveďte prosím, na jakých jste se dosud podíleli

14) Myslíte si, že je Vaše dítě v MŠ spokojené?

- a) ano
- b) ne
- c) nedokážu posoudit

15) Jaké aktivity má vaše dítě v MŠ nejraději? (kromě zájmových kroužků)

16) Výše úhrady za vzdělávání v MŠ Waldorfského typu se mi zdá

- a) vysoká
- b) odpovídající vzhledem k úrovni vzdělávání mého dítěte/mých dětí
- c) nízká

17) Vyhovuje Vám celková vybavenost MŠ?

- a) ano
- b) ne
- c) nedokážu posoudit

18) Jaké zájmové kroužky Vaše MŠ nabízí?

19) Které z nich navštěvuje Vaše dítě/děti?

20) Shledáváte na MŠ nějaká negativa?

Dotazník číslo 2

Dobrý den, jmenuji se Jiří Čech a jsem studentem 3.ročníku, Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, obor Pedagogické asistentství.

Rád bych Vás poprosil o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí mojí bakalářské práce na téma: „Alternativní školství“. Tento dotazník je anonymní a poslouží jako podklad pro moji písemnou práci.

Pokud není uvedeno jinak, označte prosím pouze jednu z odpovědí.

Předem děkuji za Váš čas, který věnujete následujícím otázkám.

Věk:.....

Pohlaví:.....

1) Co Vás přimělo k tomu, dát své dítě do MŠ typu Montessori?(možno více odpovědí)

- a) Pozitivní zkušenost s touto MŠ
- b) Touha zkusit „něco jiného“ než tradiční MŠ
- c) Pozitivní zkušenost známých, rodiny...
- d) Dobrá dostupnost z místa bydliště
- e) Den otevřených dveří

2) Navštěvují všechny vaše děti MŠ typu Montessori?

- a) ano
- b) ne, ale je to v plánu
- c) ne, neplánuji to
- d) mám pouze jedno dítě

3) Navštěvovalo Vaše dítě někdy předtím běžnou MŠ?

- a) ano
- b) ne

4) Uvažovali jste o umístění Vašeho dítěte i do jiné MŠ alternativního typu?

- a) ano
- b) ne

5) Víte o nějaké jiné MŠ alternativního typu v Olomouci, či blízkém okolí?

- a) ano
- b) ne
- c) pokud ano, o jaký typ se jedná?

6) Informovanost veřejnosti o možnosti alternativního typu vzdělávání v Olomouci a blízkém okolí se mi zdá:

- a) dostačující
- b) nedostačující
- c) nedokážu posoudit

7) Máte v plánu umístit své dítě do ZŠ stejného typu?

- a) ano
- b) ne
- c) ještě jsem o tom neuvažoval/a

8) Ovlivňuje MŠ jakýmkoli způsobem Váš rodinný život?

- a) ano
- b) ne

9) Na MŠ typu Montessori se mi líbí: (možno uvést více odpovědí)

- a) způsob práce s dětmi
- b) spolupráce učitelů s rodiči
- c) partnerský vztah mezi učitelem a dítětem
- d) pěstování spolupráce mezi dětmi
- e) jiné, co konkrétně?

10) Myslíte si, že učitel/ka MŠ typu Montessori má „lepší“ autoritu než-li v běžné MŠ?

- a) ano
- b) ne
- c) nedokážu posoudit

11) Zaváděla Vaše MŠ v poslední době nějaké inovativní prvky?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

12) Zavedli byste Vy sami nějaké inovativní prvky?

- a) ano
- b) ne
- c) pokud ano, jaké?

13) Podílíte se aktivně na akcích, které MŠ pořádá?

a) ano

b) ne

c) pokud ano, uveďte prosím, na jakých jste se dosud podíleli

14) Myslíte si, že je Vaše dítě v MŠ spokojené?

a) ano

b) ne

c) nedokážu posoudit

15) Jaké aktivity má vaše dítě v MŠ nejraději? (kromě zájmových kroužků)

16) Výše úhrady za vzdělávání v MŠ typu Montessori se mi zdá

a) vysoká

b) odpovídající vzhledem k úrovni vzdělávání mého dítěte/mých dětí

c) nízká

17) Vyhovuje Vám celková vybavenost MŠ?

a) ano

b) ne

c) nedokážu posoudit

18) Jaké zájmové kroužky Vaše MŠ nabízí?

19) Které z nich navštěvuje Vaše dítě/děti?

20) Shledáváte na MŠ nějaká negativa?