

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Michaela Hubálková

Alternativní školství

Olomouc 2013

vedoucí práce: Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím literatury uvedené v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne

.....

Michaela Hubálková

Poděkování

Děkuji paní Prof. PhDr. Heleně Grecmanové, Ph.D., za odborné vedení mé bakalářské práce a za poskytnutí cenných rad při jejím zpracování.

Děkuji zástupkyni ředitelky Waldorfské školy Olomouc paní Mgr. Marii Sedlákové za to, že mi umožnila nahlédnout do výuky na této škole a děkuji i paní Protivánkové a celému učitelskému sboru za poskytnutí potřebných informací ke zpracování mé práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michaela Hubálková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Alternativní školství
Název v angličtině:	Alternative education
Anotace práce:	Bakalářská práce pojednává v teoretické části obecně o alternativních školách. Zaměřuje se na jejich charakteristiku, funkce a vlastnosti. Poměrně velkou část věnuje historickým souvislostem jejich vzniku a vývoji. Podrobněji se zabývá jednotlivými typy alternativních škol, především klasickými reformními školami (waldorfská, montessoriovská škola, ...). V praktické části jsou uvedeny informace, na základě vlastního pozorování, získané během návštěv Waldorfské školy Olomouc, realizující pedagogickou koncepci Rudolfa Steinera.
Klíčová slova:	Alternativní školy, reformní hnutí v pedagogice, klasické reformní školy, církevní školy, moderní alternativní školy
Anotace v angličtině:	The theoretical part of bachelor thesis deals with alternative schools in general. It focuses on their characteristics, functions and properties. A relatively large part devoted to the historical context of their origin and development. More specifically examines the types of alternative schools, especially classical reform schools (Waldorf, Montessori school, ...). In the practical part provides information, based on own observations, obtained during visits to the Waldorf School in Olomouc, implementing pedagogical concept of Rudolf Steiner.
Klíčová slova v angličtině:	Alternative schools, reformatory movement in pedagogy, classic reform schools, church schools, modern alternative schools
Přílohy vázané v práci:	1. Seznam waldorfských škol a sdružení u nás 2. Metoda cvičení ticha v montessoriovské škole 3. Přehled mateřských škol s programem a prvky Montessori pedagogiky k 31. 12. 2012 v Olomouckém kraji a přehled základních škol se ŠVP dle Montessori pedagogiky k 31.12.2012 v Olomouckém kraji 4. Úkol pro aktivizaci vnímání a pozornosti pro 3. třídu waldorfské školy
Rozsah práce:	87 + přílohy
Jazyk práce:	čeština

Obsah

Úvod	6
1 Definování základních pojmů.....	9
2 Vznik a vývoj alternativních škol.....	15
2.1 Reformní pedagogika neboli hnutí nové výchovy.....	15
2.1.1 Reformní pedagogika a vznik a vývoj alternativních škol ve světě	17
2.1.2 Reformní pedagogika a vývoj alternativních škol u nás.....	23
2.1.2.1 Vývoj reformní pedagogiky v Československu na počátku 20. století	24
2.1.2.1.1 První etapa: 20. léta 20. století (1918 – 1928).....	25
2.1.2.1.2 Druhá etapa: 30. léta 20. století (1929 – 1939)	27
2.1.2.1.3 Vývoj reformní pedagogiky v Československu v letech 1939 – 1948...	29
2.1.2.1.4 Reformní myšlenky ve výchově a vzdělávání na konci 20. století a na začátku 21. století.....	29
3 Charakteristika a funkce alternativních škol	32
3.1 Charakteristika alternativních škol	32
3.2 Funkce alternativních škol.....	35
4 Typologie alternativních škol	37
5 Jednotlivé typy alternativních škol	39
5.1 Klasické reformní školy.....	39
5.1.1 Waldorfské školy	39
5.1.2 Montessoriovské školy	45
5.1.3 Freinetovské školy	48
5.1.4 Jenský plán	49
5.1.5 Daltonský plán	51
5.2 Církevní školy	53
5.3 Moderní alternativní školy	55
6 Waldorfská škola Olomouc	58
6.1 Charakteristika školy	58
6.2 Vlastní pozorování.....	59
6.2.1 Výzkumná otázka	59
6.2.2 Výsledky pozorování.....	60
6.2.3 Vlastní zhodnocení	76
Závěr	80
Seznam zkratk.....	82
Seznam použité literatury	83
Seznam příloh.....	87

Úvod

Tématem mé bakalářské práce je Alternativní školství. Tato problematika mě zaujala nejen z hlediska inovativního přístupu ke vzdělávání dětí a mládeže, ale také z důvodu, že podporuje dětskou individualitu, odlišnost každého dítěte, jeho zájmy, koníčky, rozvíjí jeho fantazii apod.

Alternativní školy jsou zvláštními typy škol, které jsou zaměřeny pedocentricky. Děti jsou v takových školách vyučovány jinak než v tradičních školách. Výchova se zaměřuje na osobnost dítěte, jeho jedinečnost.

U nás ale i ve světě existuje mnoho typů alternativních škol, ale dá se říci, že všechny mají určité společné znaky. Těmi znaky jsou především nižší počet žáků ve třídách, přátelský, velmi blízký vztah učitele a žáka, prostředí, které je uzpůsobeno dětem, blízká spolupráce s rodiči dětí, snaha o co nejvyšší zapojení dítěte ve výuce, dále úsilí o respektování a podporu individuálních zvláštností žáka, jeho osobnosti, rozvíjení zájmů. Existuje ale mnoho jiných specifik, kterými se v práci zabývám.

Práce pojednává v teoretické rovině o alternativních školách obecně. V první kapitole se zaměřuji na vymezení základních pojmů, které jsou nezbytné pro pochopení celkové koncepce alternativních škol. Druhá kapitola, které věnuji poměrně velkou část své práce, pojednává o vzniku a rozvoji alternativních škol ve světě a u nás a o jejich významných představitelích, kteří mají na jejich vzniku zásluhu. Zabývám se reformním hnutím neboli hnutím nové výchovy, které se snažilo změnit pohled, jak na celkový přístup k výchově a vzdělávání dětí, tak i na dítě samotné. Podle některých autorů je rozvoj a zakládání alternativních škol považován za další, kvalitativně vyšší vývojovou fázi reformní pedagogiky (Hrdličková, 1994). S touto teorií souhlasím, protože nejdřív musel vzniknout „odrazový můstek“ představovaný různými idejemi autorů, novými koncepcemi, teoriemi, školami. U alternativních škol tyto základy bezpochyby najdeme. Třetí kapitola charakterizuje alternativní školy z několika hledisek, jako je charakteristika pomocí obecných znaků či srovnání s tradiční školou s ohledem na jejich funkce, účel, za jakým vznikly. Poslední kapitolu teoretické části věnuji typologii alternativních škol vymezenou podle Průchy (2001). Ten rozdělil alternativní školy na klasické reformní školy, mezi které řadíme waldorfské školy, montessoriovské školy, školy jenského, daltonského plánu, či freinetovské školy. Rozlišil také školy církevní a moderní alternativní školy, které charakterizují pouze ve stručnosti.

Cílem mé práce je seznámit čtenáře s celkovou koncepcí alternativních škol, jejich vznikem (co mu předcházelo) a jejich vývojem v zahraničních zemích i u nás. Práce se zaměřuje také na charakteristiku, vlastnosti a funkce alternativních škol a přibližuje jejich jednotlivé typy s podrobnějším popisem klasických reformních škol, protože jsou u nás i ve světě nejrozšířenější.

V praktické rovině se čtenář seznámí s Waldorfskou školou Olomouc, kterou jsem navštěvovala a prováděla v ní zúčastněné pozorování, abych zjistila, jak funguje waldorfská pedagogika, koncepce Rudolfa Steinera, v praxi. Pro zpracování problematiky waldorfské školy jsem se rozhodla po návštěvě dnu otevřených dveří této školy. Zaujal mě především přístup k dětem. Respektuje jejich přirozený vývoj, zohledňuje nadání dítěte. Waldorfská koncepce se snaží o všestranný rozvoj osobnosti. Rozvíjí tedy rozumovou složku osobnosti (znalosti), složku citovou (morální principy) a také složku volní (použití získaných znalostí). Pedagogika je založena na prožitku, tzn., že se dítě seznámí s problematikou prostřednictvím vlastní zkušenosti.

Cílem praktické části je zjistit a zhodnotit, jak probíhá vyučování na waldorfské škole a co je pro toto vyučování charakteristické. Dospět jeho naplnění bych měla tak, že popíšu průběh vyučování v jednotlivých dnech, kdy školu navštívím, se zaměřením na pozorovaná témata.

Po prostudování dostupné literatury a zdrojů a po vyhodnocení získaných údajů z pozorování, bych v závěru chtěla poukázat na možné uplatnění principů alternativních škol pro pedagogickou praxi u nás.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Definování základních pojmů

Ještě dřív, než se začneme zabývat problematikou alternativního školství, je zapotřebí si vymezit a definovat základní pojmy, jejichž znalost je pro tuto práci klíčová.

Pojem „alternativní školy“ a jejich vymezení

Pojem „alternativní“ má základ v latinském *alter*, což v překladu znamená *druhý* či *jiný* a předpokládá volbu druhé či jiné možnosti z několika eventualit. Ve spojení se vzděláváním v nejobecnější rovině může znamenat odklon od hlavního proudu a mnoho odborníků z řad pedagogiky či jiných oborů definuje alternativní školy různě.

Průcha (2001, s. 17) uvádí, že „alternativní škola“ či „alternativní vzdělávání“ je mnohovýznamový a můžeme je použít jako synonymum k pojmům například netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola apod. Dále však poukazuje na komplikované odlišné chápání tohoto pojmu v různých zemích či v jednotlivých pedagogických teoriích.

Další chápání pojmu „alternativní školství“ přináší Pedagogický slovník Průchy, Walterové, Mareše (2009, s. 16), kde se uvádí, že: „alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifichnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné.“

Pomoci objasnit tento pojem může také Zelina (2000, s. 13), který vymezuje alternativní školství či alternativní pedagogiku vůči tradiční škole či tradiční pedagogice. Tradiční školou míní školu, kde základními znaky je paměťová reprodukce znalostí, autoritativní postavení učitele, donucovací metody, relativně stálá organizace vyučovacích hodin, vyučování a školního roku, také školu s pevnými osnovami a učebními plány určenými zvenčí a školu s přísným způsobem řízení školy a edukativních procesů.

Pro lepší pochopení v závěru vymezuje alternativní školu jako „systémovou novokoncipovanou školu vůči tradiční“ (2000, s. 17). Hlavní rozdíly spatřuje například ve filozofii a cílech výchovně-vzdělávacího procesu nebo například v obsahu, kurikulu,

v metodách, přístupech, technikách či řízení a organizaci školy a neméně důležitým rozdílným znakem je i postavení žáků a učitelů ve škole a rodičů ve vztahu ke škole.

Blíže seznamuje s tímto pojmem také Rýdl (1999, s. 11), který jej chápe jako „školu, která plně nebo částečně (škola s alternativními prvky) uskutečňuje záměry nějakého alternativního pedagogického hnutí (většinou lišící se v organizaci vyučování, méně již v obsahu nebo cílech).“ Doplnuje, že u nás jsou za alternativní školy označovány školy nestátní, ale rozlišovat alternativní školy podle zřizovatele je podle něj nesmyslné, jelikož zřizovatel nemusí prosazovat principy, na němž jsou alternativní školy postaveny.

A v neposlední řadě vymezují pojem „alternativní školy“ či „alternativní školské hnutí“ ve své publikaci také Svobodová a Jůva (1996). Jejich pohled je oproti předcházejícím autorům obecnější a sahá až několik staletí do historie, kdy spojují alternativní koncepce, alternativní pokusy o změny a inovace se stabilizací školství. Uvádějí, že „dějiny školství jsou vlastně neustálý dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou“ (1996, s. 5). Za alternativní považují školy nově vznikající, vymezující se oproti tradičním školám (např. renesanční snahy o školu nového typu – Vittorino da Feltre nebo také pansofická škola potocká J. A. Komenského). Shrnují, že ačkoliv je alternativnost neustále trvajícím a opakujícím se jevem v dějinách školství, o samotných alternativních školách lze hovořit až s přelomem 19. a 20. století.

„Jde o rozsáhlý a mnohostranně orientovaný pokus překonat a změnit tradiční školu, jak se konstitovala v průběhu 18. a 19. století v podmínkách novodobých států na evropském a severoamerickém kontinentě“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 5). Docházelo k narůstajícímu rozporu mezi tradiční školou a potřebami nové společnosti či právy jedince na mnohostranný rozvoj. Tento rozpor vedl ke vzniku hnutí nové výchovy (viz k vývoji alternativních škol).

Vymezení alternativních škol

Průcha (2001, s. 19) se domnívá, že je třeba rozlišit několik významových rovin pojmu alternativních škol a to podle sféry užívání. V úvahu totiž bere 3 aspekty:

- školskopolitický,
- ekonomický,
- pedagogický a didaktický.

1. Školskopolitický aspekt

Tento aspekt bere v úvahu rozdíly mezi školami státními (veřejnými) a nestátními (soukromými). Školský zákon uvádí, že za zřizovatele veřejných škol u nás považujeme Ministerstvo školství, kraje, obce či svazky obcí nebo jinou právnickou či fyzickou osobu. Nestátní (soukromé) školy jsou zřizovány jinými než státními orgány.

Z tohoto školskopolitického aspektu, ať už se to týká jejich zřizování, správy či kontroly a jejich následné zařazení do sítě škol našeho školského systému, Průcha (2001, s. 19) vyvozuje, že za „alternativní školy“ můžeme považovat „všechny druhy škol, které fungují mimo sektor veřejných škol, ale souběžně s nimi.“ Za alternativní tedy považuje církevní školy, dále pak školy, které jsou zřizované a následně provozované soukromým subjektem, sdružením učitelů, rodičů aj.

2. Ekonomický aspekt

Tímto aspektem je myšleno rozlišení škol podle způsobu jejich financování. Veřejné školy jsou financovány z veřejných zdrojů (ať už státních či například z rozpočtů obcí apod.), tudíž jsou pro žáky bezplatné. Soukromé jsou naopak financovány zcela nebo zčásti svými zřizovateli a žáci musí platit školné.

Alternativní školy z tohoto hlediska lze charakterizovat jako takové školy, kde klienti za své vzdělávání platí školné a dostává se jim nějaké zvláštní služby, například méně obvyklé vzdělávací programy. Tento aspekt však není rozhodujícím faktorem pro vymezení alternativnosti škol.

3. Pedagogický a didaktický aspekt

Pedagogický a didaktický aspekt je považován za nejvíc významný při určení alternativnosti. Za alternativní lze považovat „všechny takové školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných (standardních) pedagogických a didaktických koncepcí (Průcha, 2001, s. 20). Alternativní škola v tomto smyslu je ekvivalentem k pojmům netradiční škola, inovativní škola, nezávislá škola či škola reformní aj. A nemusí se jednat pouze o školy soukromé, nýbrž se některé inovace mohou uplatňovat i ve školách veřejných.

Tyto tři roviny významových rozdílů pojmu „alternativní škola“ se úzce prolínají, a proto může docházet a často také dochází k zaměňování termínů alternativní škola, soukromá škola, volná škola apod.

Ovšem za rozhodující aspekty pro chápání pojmu „alternativní škola“ ve smyslu, v jakém je předkládáno v této práci a v publikacích, ze kterých vycházím, považuji aspekt pedagogický a didaktický. Důležitý není způsob financování nebo kdo školu zřizuje (ať už se jedná o soukromé či veřejné školy), ale pedagogická specifičnost vznikající za účelem realizovat konkrétní funkce vzdělávání (viz funkce alternativních škol).

Průcha tedy shrnuje (2001, s. 20), že „jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému,“ a předkládá typické odlišnosti alternativních škol od standardních. Řadí mezi ně způsob organizaci výuky nebo života dětí ve škole, kurikulární programy, parametry edukačního prostředí (vše, co ovlivňuje edukační proces), způsob hodnocení výkonu žáků (převážně slovní hodnocení) a také vztah mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.

Pojem „tradiční škola“, „standardní škola“

Alternativní školu a její vymezení máme vysvětlenou, teď je ještě nutné si popsat, co znamená tradiční škola v tomto smyslu. Hrdličková (1994) chápe tradiční školu jako školu, která má svá daná pevná pravidla. Jedná se o třídně hodinový systém vyučování, autoritativní postavení učitele, pevné učební plány a učební osnovy, školu s relativně stálou organizací vyučovacích hodin. Tradiční škola upřednostňuje paměťovou reprodukci znalostí, absolutizuje rozumový vývoj dítěte a uvádí také omezený prostor pro práci výchovnou (škola nekomunikativního, direktivního a manipulativního rázu).

Průcha (2001) zase definuje standardní školu jako takovou, která představuje jakýsi předepsaný vzor, standard. Je to většinově zavedená norma. Ovšem dále poukazuje, že ty, které se nějakým způsobem od standardu odchyľují, jsou nestandardní, tedy alternativní. Za alternativní by se pak dali považovat například školy soukromé či církevní, jelikož se od státních škol odchyľují. Přidává však, že i některé státní školy se mohou odlišovat, působit tedy jako alternativní (např. školy s rozšířeným vyučováním cizích jazyků). Každou takovou odchylku pak je třeba vnímat jako změnu k lepšímu, umožňující nám dosahovat lepších vzdělávacích výsledků, měli by poskytovat vyšší kvalitu vzdělávání apod.

Pojem „inovativní škola, inovativní koncepce vzdělávání“

Pojem inovace pochází z latinského *innovare*, což v překladu znamená *obnovit, udělat znova, měnit*. (podívat se do slovníku cizích slov)

Inovativní škola je podle mnohých autorů problematický termín, mnoho z nich spojuje alternativní školu a inovativní školu v jeden termín a další se přiklání k menším odlišnostem mezi těmito dvěma termíny. Představme si některé z definicí.

Rýdl (1999, s. 12) se pokusil definovat inovativní školu jako „specificky český, zatím neoficiální pojem, který má označovat školu prosazující v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy alternativní pedagogiky, jejichž konečným důsledkem je zdravý a přirozený vývoj jednotlivců a minimalizování sociálně negativních jevů ve společnosti.“ Průcha (2001, s. 23) dále poukazuje, že Rýdlova definice inovativní školy je téměř totožná definicí alternativní školy téhož autora (viz výše). Z uvedeného vyplývá, že alternativní škola je zároveň školou inovativní, protože prosazuje nějakou změnu, inovaci oproti standardu.

Sám Průcha (2001, s. 21) pod pojmem „inovativní škola“ spatřuje školy, „které se účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace.“

Další definici přináší Pedagogický slovník (2009, s. 105), kde se hovoří o „inovativní škole“ jako „v české pedagogice novém termínu, označujícím školy, v nichž se uplatňují nějaké inovace ve vzdělávání, tj. odlišnosti od standardních vzdělávacích obsahů, forem učení a vyučování, hodnocení výkonu žáků, vztahů mezi učiteli a žáky, aj.“ Dále se zde uvádí, že tento pojem není jednoznačně vymezen a že se do určité míry může shodovat s termínem *alternativní škola*. Ovšem rozdíl je patrný v koncepcích. „Inovativnost“ se liší od „alternativnosti“ v tom, že se vztahuje spíše na dílčí a krátkodobější změny a úpravy ve vzdělávání, zatímco alternativnost spíše na dlouhodobé a zásadnější koncepce vzdělávání.

Pojem „reformní pedagogika“, „hnutí nové výchovy“

Reformní pedagogice neboli hnutí nové výchovy se budu věnovat ve 2. kapitole, proto podávám jen stručnou definici pro přehled.

Pojem reforma obecně znamená nějakou přeměnu, změnu, či úpravu, zlepšení, můžeme ji chápat jako systémový děj ve společnosti spojený s dlouhodobou změnou stavu.

Pedagogický slovník (2009, s. 243) definuje „reformní pedagogiku“ jako „souhrnné označení pro různé teoretické koncepce a praktické snahy vytvářející modely alternativní

školy.“ Dále uvádí, že byla rozvíjena hlavně v 1. polovině 20. století a jejími představiteli byli například Marie Montessori, Célestin Freinet, Peter Petersen aj.

Hnutí nové výchovy považujeme za synonymum reformní pedagogiky. Rýdl (1999) upřesňuje, že hnutí nové výchovy se používalo pro anglosaský svět a reformní pedagogické hnutí (reformní pedagogika) pro středoevropskou a zejména německou oblast.

2 Vznik a vývoj alternativních škol

Je třeba si vysvětlit, proč vůbec různé alternativní školy vznikaly a jak se vyvíjely ve světě a u nás. Ačkoliv již z uvedených definic můžeme vyvodit, že za původem jejich vzniku stojí převážně kritika tradičních forem vyučování, souvisí s jejich vznikem i vývoj společnosti jako takové, touha a snaha po změně, inovaci, zdokonalování jak celé společnosti, tak s tím související změny vzdělávacích institucí.

Průcha (1994) uvádí, že některé současné alternativní školy jsou představovány školami, které vznikaly na území různých států díky vlivu reformních pedagogických teorií a hnutí. Od 1. poloviny 20. století, kdy se začala rozvíjet reformní pedagogika, a především pak ve 20. a 30. letech 20. století, je tato spojena s teoriemi významných pedagogických myslitelů, mezi které řadíme J. Deweyho, M. Montessoriovou, P. Petersena, R. Steinera a další.

2.1 Reformní pedagogika neboli hnutí nové výchovy

Reformní pedagogika spadá do období konce 19. století a 20. – 30. let 20. století. Rýdl (1994, s. 16) ji považuje za „pedagogicky nejplodnější období dějin výchovy a vzdělávání“. Konkrétně datuje toto období do let 1880 – 1940 a uvádí, že ačkoliv některá předkládaná řešení vychází již z motivů pedagogické teorie z přelomu 18. a 19. století, přišla reformní pedagogika s mnoha originálními pedagogickými idejemi, návrhy, nápady na řešení aktuálních problémů ve výchově a vzdělávání a mnoho z těchto teorií ovlivňuje pedagogickou teorii a praxi dále.

Rýdl (1994) dále uvádí 3 základní faktory, se kterými se ztotožňují i mnozí další autoři. Jde o tyto:

1. Reformní pedagogika je hnutím **mezinárodním**. Jedná se „o vnitřně dynamický pedagogické hnutí, které svými obecnými východisky a cíli přesahovalo hranice jednotlivých států“ (Hrdličková 1994, s. 20).
2. Byla zaměřena na změny života, jeho stylu a obsahu, ovšem **nejdůležitějším východiskem** považovala **změnu školy**.
3. Uplatňovala **pedocentrickou orientaci výchovy**, tedy zaměřenost na dítě, na jeho zájmy, potřeby, individuální možnosti.

Hrdličková (1994) vidí příčiny vzniku reformních snah ve všeobecné nespokojenosti s oficiálním školstvím, především nespokojenost s Herbartovým učením, které ovládlo 2. polovinu 19. století a které zejména jeho pokračovatelé zlehčovali a vybírali si, co pro ně bylo příhodné. Kritika směřovala převážně k jednostranně didaktické a autoritativní podobě jako je důraz na pamětní učení, důraz na osvojování nadbytečného množství učiva i pod hrozbou přísné kázně či trestů. Oproti tomuto směru se vytváří opozice, která se dovolává volnější výchovy, její svobody, spravedlnosti, odstranění mechanického způsobu učení, abstraktními výklady, uniformitou vyučovacích metod, stresujícím zkoušením, potlačování potřeb dítěte, co se týče pohybu a jiných činností, zájmů a dalších přirozených potřeb dětí atp.

Z výše uvedeného můžeme vyvodit několik základních znaků reformní pedagogiky. Svobodová (2007) ve své publikaci uvádí několik jejích hlavních znaků.

- První znak je společný se základním faktorem vymezeného Rýdlem. Jde o **pedocentrismus**. Jedná se o zaměřenost na dítě, na jeho potřeby, zájmy. Tomuto se výchova a vzdělávání zcela podřizuje. Dlouhou dobu bylo na dítě nahlíženo jako na malého dospělého, ale v důsledku rozvoje společnosti, rozvoje především lékařských věd či psychologie se mění i pohled na něj. Dítě má své charakteristiky, zcela se odlišuje od dospělého člověka a podle toho by s ním mělo být i zacházeno.
- Druhým podstatným znakem reformní pedagogiky je **princip individualizace**. Předpokládá, že každé dítě je jiné, má svá specifika. Učitel by měl pracovat s rozmanitými možnostmi jednotlivých dětí. Tomu by měla být přizpůsobena i výuka, kdy by se hromadné vyučování nahradilo vyučováním, kde by se každé dítě mohlo učit jinak a podle svého tempa.
- **Projektová výuka** si také našla své místo v reformních snahách a poskytovala nejen systém učiva v logicky uspořádaných celcích, ale i praktické úlohy, které odpovídají praktickým životním situacím. Dochází tedy ke spojení teorie a praxe. Umožňuje také rozvíjet spolupráci ve skupinových pracích či samostatnost v samostatných pracích.
- Dalším znakem reformní pedagogiky je podle Hrdličkové **princip samostatnosti a aktivity**, který se naplňuje v návaznosti na projektovou výuku. Učitel zadává úkol s cílem, ke kterému mají žáci dojít. Ti na základě vlastního uvážení, použití vlastního rozumu zvolí vhodné prostředky, jak dosáhnout stanoveného cíle. Na toto navazuje

i učení se nést zodpovědnost za svá rozhodnutí či plánování práce a odhadování času potřebného ke splnění úkolu.

2.1.1 Reformní pedagogika a vznik a vývoj alternativních škol ve světě

Reformní pedagogika ve světě

Autoři se shodují, že reformní pedagogika navazuje na pedagogické dědictví významných pedagogů minulosti. Uvedme například Jeana Jacquese Rousseaua a jeho ideu přirozené výchovy nebo Lva Nikolajeviče Tolstého a volné školy. Svobodová a Jůva (1996, s. 5) uvádějí, že „názorová východiska moderní alternativní školy jsou však mnohem širší.“ Řadí sem i humanistický odkaz renesanční pedagogiky, Kanta, Pestalozziho a Fröbela, či Spencera a Deweyho a ideu nutnosti pro praktické vzdělávání neboli přípravu pro život a další. Svůj podíl si mohou přičíst i různé filozofické či pedagogické proudy 20. století jako například existencialismus, hermeneutika, humanistická psychologie, postmodernismus a jiné.

Díky těmto snahám vznikaly různé školy a Svobodová (2007) uvádí, že ačkoliv se nacházely ve městech i na venkovech a nesly znaky zemí svého původu, můžeme u nich najít určité společné rysy. Tím je především společný cíl výchovy a to harmonie těla, rozumu, citu, vůle a jednání, která je využitelná pro život jednotlivce i pro život ve společnosti. Škola se stává školní obcí, pracovním společenstvím. S tím souvisí i společenská prostředí, ve kterých je škola zakládána. Například venkovské školy využívají přírodních vlivů či zdravějšího ovzduší. Dalším rysem je i žákovská samospráva, vzájemnost či svobodné rozhodování, které stojí naproti k poslušnosti a autoritě školního řádu. Důraz je kladen i na sociální výchovu, která je uskutečňována společenstvím dětí. Dále se zavádí různé výlety, vyučování v epochách, významným pedagogickým prostředkem se stává prožitek, hra či dramatická výchova.

Dalším zdrojem, který měl vliv na formování reformní pedagogiky je osobní zkušenost tvůrců alternativních škol (Svobodová, Jůva, 1996). Jedná o zkušenost jak pedagogickou v pozitivním či negativním smyslu tak i mimopedagogickou (zkušenost lékařská, sociální či politická například). Mnoho zakladatelů alternativních škol pochází původně z lékařské profese. Z nejznámějších si uvedme například Marii Montessoriovou, která se zabývala studiem dětských nervových nemocí. Své poznatky poté aplikovala na výchovu a vzdělávání zdravé populace.

Významní představitelé reformní pedagogiky

Východiskem vzniku alternativních škol byla kritika příliš formálního přístupu tradičních škol, aniž by se bral zřetel na vnitřní obsah nebo dopad na výchovu a vzdělávání. Tuto kritiku formalistického způsobu vzdělávání vyslovovali již zmínění myslitelé a mnozí další, které si dále představíme. Některé uvedu jen v krátkosti, protože se jimi budu věnovat v kapitole s jednotlivými typy alternativních škol.

Mezi významné představitele reformní pedagogiky patří celá řada osobností od pedagogů, po vědce, filozofy apod. Jejich životní postoje, vzdělání, zkušenosti ať už profesní či životní se promítli v jednotlivých proudech a reformních snah, které zastupovali. Z toho můžeme vyvodit, že alternativní školy a jejich inovační záměry a změny oproti tradičním školám vyplývají z filozofických východisek jednotlivých autorů.

Hrdličková (1994) a další autoři uvádí několik významných představitelů reformní pedagogiky ve světě:

➤ **Ellen Keyová** (1849 – 1926), Švédsko

Byla sociální a pedagogickou reformátorkou, učitelkou a spisovatelkou. Jejím celosvětově známým dílem je *Století dítěte* vydaným v roce 1900. Cipro (2002b) uvádí, že dílo bylo považováno za jeden z milníků pedagogického myšlení. Keyová v kapitole *Výchova* vychází nejen z pedagogických koncepcí J. J. Rousseaua, L. N. Tolstého či H. Spencera, ale i z Komenského učení, které se týká například postavení vychovatele a jeho postoj k tělesným trestům a dalšímu.

V díle vymezuje ideu nového pohledu na dítě, které má právo na svobodnou výchovu (Svobodová, 2007). Hrdličková uvádí, že Keyová je zastánkyní tzv. krajního pedocentrismu - výchova má být přirozená a zcela podřízená zájmům dítěte. Zastávala názor, že dítě má svobodně vyrůstat v rodině a jeho prostředí. Pouze rodina může splnit úlohu výchovy a to, aby odpovídala „individuálním sklonům a schopnostem dítěte“, na které kladla velký důraz (Cipro, 2002b, s. 462).

Mimo jiné byla Keyová zastánkyní svobody, emancipace a práv žen.

➤ **Georg Kerschensteiner** (1854 – 1932), Německo

Pedagogický teoretik, který se začal zabývat otázkou manuální pracovní výchovy a zavedl pojem „pracovní školy“ (Arbeitsschule), kdy práce má vzdělávací hodnotu, pokud je splněno 5 principů:

- princip spontaneity – motivace vlastním přáním něco zhotovit
- princip totality – angažuje se celá osobnost žáka
- princip svobodného uplatnění – svoboda tvoření, možnost omylu
- princip uvědomění růstu – práce má probouzet pocit vnitřního úspěchu
- princip umožnění sebekontroly – „práce naplňuje zákon věčnosti, který se projevuje v díle“ (Cipro, 2002b, s. 515).

Zpočátku se někteří mylně domnívali, že pracovní školu vytvoří tím, že do ní zavedou ruční práce. Kerschensteiner ale nesouhlasil. Základ pracovního principu spočívá ve vnitřní motivaci a zájmu (Svobodová, 2007) a ve spojení duševní práce s tělesnou, jak vyplývá z výše uvedených principů.

Budoval také školu nového typu tzv. „Berufsschule“ neboli školu pro povolání a hledal spojení řemesla se školou, vycházel z životních potřeb soudobé společnosti. Chtěl, aby se každý žák ve škole naučil nějakému řemeslu, a proto propojil všeobecné vzdělání s výukou řemesla.

➤ **Pavel Petrovič Blonskij** (1884 – 1941), Rusko

Zabývá se taktéž ideou pracovní školy, ale odmítá, že by pod pojmem práce mělo být myšleno ruční práce a škola, aby se tak stala pouhou dílnou a dítě pracovníkem v ní. Chápe pracovní školu jinak než v některých dřívějších úvahách, například v úvahách Kerschensteinera. Vzdělání by se mělo uvádět žáka do světa techniky, v níž spatřuje sílu lidstva. Žák by se měl naučit používat pracovní nástroje, v čemž také spatřuje podstatu pracovní výchovy a pokud tak zvládne, může si podrobit přírodu, která by podle něj měla sloužit lidským potřebám. Může ji ovládnout. Ovládnutím však myslí využití jejich zákonitostí, nikoliv, jak může vyznít, neekologické zacházení s přírodou (Cipro, 2002a).

➤ **John Dewey** (1859 – 1952), USA

Jedním z představitelů, jemuž bývá připisován „kopernikánský obrat“ v pedagogice, tedy obrat od centrálního postavení učitele ve výchově a vzdělávání k dítěti, které se stává centrem pozornosti (Cipro, 2002a).

Byl hlavním představitelem tzv. americké progresivní výchovy, jejímž základem je zkušenost, neboť „neexistuje učení, které by nespočívalo na zkušenosti“ (Svobodová, 2007, s. 10). Svobodová dále uvádí (2007), že Dewey vidí školu jako formu života ve společnosti,

kteřá podporuje i demokracii, proto má výchova chápat nejen dítě a rozvíjet jeho osobnost, ale má být současně i nástrojem reformy společnosti.

Dewey je představitelem amerického pedagogického pragmatismu. Pracovní, činná škola má klást důraz na přímou zkušenost a vlastní žákovy zážitky. Jeho pedagogická koncepce se stala východiskem problémové a projektové vyučovací metody. Problém je chápán jako učivo, které žák nedostává formou hotových poznatků, ale musí překonat překážky při jejich hledání. Učivo nutí žáky k myšlení, uvažování, hodnocení, třídění a následnému vyvozování závěrů. Projektové vyučování probíhá tak, že žáci spolupracují na určeném projektu, který je osobně zajímavý. Určení projektu záleží z velké části na nich a vychází z jejich prožitků. Učitel plní roli poradce a pomáhá žákům s plánováním projektu, která má svou sociálně výchovnou hodnotu (Svobodová, 2007; Cipro, 2002a).

➤ **Ovide Decroly (1871 – 1932), Belgie**

Decroly patří mezi zvláštní skupinu pedagogických teoretiků tvořenou lékaři, kteří se původně zabývali anomáliemi dětského vývoje a posléze tyto poznatky aplikovali na otázky výchovy jako takové (Cipro, 2002a).

Je zakladatelem reformní linie, která se ještě dnes uplatňuje na některých školách v Belgii či Francii. Založil v Bruselu reformní školu, která využívá principy pracovní výchovy a respektování zájmů dítěte. Jeho reformní snahy vycházeli z kritiky nedostatků tehdejší školy, především v:

- malých propojenostech mezi činnostmi ve škole a mimo ni
- malém vztahu vyučovacích předmětů k základním zájmům dítěte
- nerespektování přirozeného vývoje dětského myšlení při tvoření souboru vyučovacích předmětů
- v množství učiva přesahující schopnost mu porozumět, či si jej trvale osvojit
- malém prostoru pro výběr činností, které by si děti mohly samy vybrat
- a v neposlední řadě také ve zvýhodňování předmětů realizujících se převážně verbálně učebním plánem (Průcha, 2001).

Považoval za nutné překonat tyto nedostatky tím, že dítě se bude připravovat na život vštěpováním dvou druhů znalostí: o sobě samém a znalostí o okolním světě (Cipro, 2002a).

Svobodová (2007, s. 14) tyto rozdělila do 3 částí, co dítě může vidět kolem sebe a co se pro život musí naučit, aby v něm obstál.

1. **Člověk a organismus** s životními potřebami (jedná se o znalosti o sobě samém – stavba a funkce těla, základní lidské potřeby a vlastnosti, ...)
2. **Sociální prostředí** rodiny, školy, města, kraje, národa, společnosti a lidstva
3. **Přírodní prostředí** (zvířata, rostliny, nerosty, hospodářský cyklus, vesmír)

Na základě zmíněných nedostatků Decroly založil reformní „Školu životem pro život“ (L'école pour la vie par la vie) s požadavkem svobodného a nerušeného vývoje dítěte za použití nenásilných výchovných prostředků. Dítě by mělo být samo vnitřně motivováno, vychovatel jej pouze vede k cíli s tím, že respektuje jeho vnitřní pohnutky a popudy a snaží se v něm rozvinout všechny tělesné i duševní vlastnosti dítěte (Svobodová, 2007).

Za důležité považují také zmínit, že uplatnil princip globalismu, ke kterému došel na základě vlastní praxe. Princip globalismu spočívá v poznání, že „pro dítě je snazší, přirozenější a jednodušší vnímat a vybavovat si celistvé obrazy skutečností než jejich uměle vydělené části“ (Cipro, 2002a, s.119). Ovšem tento princip můžeme spatřovat už u Komenského v jeho Velké didaktice, Decroly však z tohoto jevu vytvořil výchozí ideu své pedagogiky.

➤ **Adolph Ferrière** (1879 – 1960), Švýcarsko

Průcha (2001) uvádí, že Adolph Ferrière je považován za jednoho ze zakladatelů Společnosti pro novou výchovu, která byla založena v Calais v roce 1921 na prvním kongresu pedocentricky orientovaných teoretiků a učitelů.

Své myšlenky Ferrière publikoval zejména v díle Činná škola (1920), která se stala jedním ze základních kamenů koncepce tzv. činné školy (uplatňované i u nás V. Příhodou). Z jeho zásad si můžeme uvést například:

- Aby vychovatel mohl rozvíjet všechny žákovy schopnosti, musí se vžít do jeho osobnosti.
- Orientovat se na zájmy dítěte by měla každá výchova na školách nového typu.
- Škola by měla fungovat jako „samosprávná obec“, která je tvořena a spravovaná jak dospělými tak i dětmi.

Následujícím významným reformátorům se budeme věnovat v 5. kapitole, proto ve stručnosti pouze představím.

➤ **Rudolf Steiner** (1861 – 1925), Německo

Rudolf Steiner je považován za zakladatele pedagogické koncepce tzv. „waldorfských škol“, která vychází z filozofického pojetí tzv. „antroposofie“.

➤ **Marie Montessoriová** (1870 – 1952), Itálie

Je považována za jednu z největších představitelk reformního pedagogického hnutí. Pedagogika M. Montessoriové je podle Cipra (2002a) spojení dvou akcentů. Na jedné straně svoboda dítěte, která je základním kamenem celé reformní pedagogiky, a na straně druhé odpovědnost a disciplína dítěte, které musí být v dítěti uplatňovány a dítě k nim musí být motivováno.

➤ **Peter Petersen** (1884 – 1952), Německo

V roce 1926 vydal knižně zásady své pedagogické koncepce „nové výchovy v rámci neoevropského kulturního hnutí“, kterou staví do opozice k profilu tradiční školy. Petersonova koncepce se pak stala teoretickým základem alternativních škol jenského plánu (Průcha, 2001).

➤ **Celestin Freinet** (1896 – 1966), Francie

On, jako mnozí pedagogičtí reformátoři, podroboval svou pedagogiku kritice formalistických praktik tradiční školy a prosazoval aktivní a tvořivou práci dětí. Jeho koncepce narozdíl od jiných reformátorů vychází z důrazu na materiální nástroje, které poskytuje učiteli moderní komunikační technika (tisk, magnetofon, fotografie, ...) (Cipro, 2002a).

Je tedy zakladatelem moderní, pracovní školy, jejímiž východisky je spojení školy a života, tělesné a duševní práce, pedagogická spolupráce žáků a učitelů či vzájemná spolupráce učitelů, dále pak co možná největší samostatnost žáků a dítě jako tvořivý člen společnosti podílející se zároveň i na jejím rozvoji (Svobodová, 2007).

➤ **Helen Parkhurstová (1887 – 1959), USA**

Jedná se o zakladatelku daltonské koncepce, která byl nazvaná podle města vzniku - Dalton, Massachusetts, USA, a založené v roce 1919. Jak sama zdůrazňovala, jde o plán, nikoli systém a může jej využít jakákoliv škola. Typickými znaky daltonského plánu jsou:

- samostatnost,
- svoboda,
- spolupráce.

Dítě spoléhá samo na sebe, samo se rozhoduje, má svobodu při výběru z připravených úkolů, je respektováno jeho vlastní tempo, i volba způsobu práce. Neméně důležitým znakem je i spolupráce jako vzájemná služba, ohled na druhé a možnost vybrat si způsob pomoci. Učitel, specialista na svůj předmět, usměrňuje, radí, podporuje iniciativu, dodržování dohodnutých dohod a pravidel, dále také hodnotí výsledky práce a koordinuje postup učení ve skupině (Svobodová, 2007).

Výčet reformátorů, které jsem uvedla není konečný, existuje mnoho dalších významných osobností, kteří se podepsali na vývoji reformní pedagogiky i celé koncepce alternativních škol. Jak shrnuje Hrdličková (1994), uvedené koncepce i proudy prošly několik desítek let trvajícím vývojem a přežívají ve svých základech i do dnešní doby a to buď jako koncepce či proudy ovlivňující současnou pedagogiku nebo existují jako specifické a samostatné pedagogické koncepce a školy (pedagogický systém Marie Montessori, waldofské školy Rudolfa Steinera, školy jenského plánu Petera Petersona a další).

S jejich vývojem souvisí nové a nové problémy a otázky, kterými se zabývají a které jsou řešeny podle aktuálních společenských podmínek. A i dnes můžeme vidět, že se ukazují jako funkční a schopné se přizpůsobit a vytvářet „přitažlivou a originální vzdělávací a výchovnou alternativu“ (Hrdličková, 1994, s. 26).

2.1.2 Reformní pedagogika a vývoj alternativních škol u nás

Většina autorů se shodne, že reformní pedagogika a vývoj alternativních škol u nás se nikterak neliší od vysoké úrovně vzniku a vývoje reformní pedagogiky a alternativních škol v zahraničních zemích. Průcha (2001, s. 29) například uvádí, že „Československo 20. a 30. let minulého století bylo jednou z neprogresivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství.“ To vyplývá z vysoké úrovně tehdejší české reformní pedagogiky, ačkoliv z velké

míry čerpala ze zahraničních pedagogických teorií. Neopomínala však domácí výzkum a praxi.

Jak již bylo zmíněno, reformní pedagogika představuje pedagogické hnutí s těžištěm ve 20. a 30. letech dvacátého století. Reformní hnutí představovalo význam pro vývoj české pedagogiky v následujících letech. Tehdejší alternativní školy byly vyvíjeny v důsledku pedagogického nadšení a tvořivosti mnohých pokrokových učitelů, díky čemuž docházelo ke změnám na různých úrovních, s různým významem a dosahem. Jejich vznik byl iniciován a podporován pedagogickou teorií a výzkumem. Tyto snahy můžeme vidět v počtu nejrozličnějších pokusů učitelů vytvářet alternativní formy vyučování, vytvářet pokusné reformní školy. Svobodová (2007) zmiňuje, že kromě městských tříd a škol, ve kterých se učilo jinak, vznikaly různé venkovské ústavy a výchovné domy, školy v přírodě a lesní školy, třídy na vzduchu či zotavovny. To přispělo i k otevření se škol vůči společnosti, lepší spolupráci s rodiči a vznik kulturních a společenských organizací a institucí.

Významným zdrojem informací se v první třetině dvacátého století stává nově založený Pedagogický ústav J. A. Komenského v Praze (dnes Výzkumný ústav pedagogický), který je od roku 1919 řízený předním českým pedagogem Otokarem Kádnerem (1870 – 1936). Nové poznatky se získávali také prostřednictvím Československé obce učitelské, Školy vysokých studií pedagogických v Praze a v Brně, jednoleté státní pedagogické akademie v Praze, Brně a v Bratislavě nebo dvouleté soukromé pedagogické akademie v Praze. Dalším přínosem informací byl i časopis *Nové školy*, který vydával významný představitel československé pedagogiky Otokar Chlup (1875 – 1965). Dalšími, kdo se podíleli na vzniku časopisu *Nové školy* byli přední pedagogičtí odborníci, například prof. I. Bláha, doc. J. Uher či doc. S. Velinský, školní inspektoři i učitelé z praxe (Svobodová, 2007; Průcha, 2001).

Reformní pedagogika v Československu usilovala o humanizaci, aktivizaci a efektivnost výchovy. Společným cílem všech forem alternativních škol mělo být překonání formalismu tradiční školy a dát tak vzniknout výchovnému zařízení, které vychází z dětské přirozenosti, podporuje a rozvíjí zvědavost, aktivitu, jejich tvořivost, vychází z jejich zájmů apod. (Svobodová, Jůva, 1996).

2.1.2.1 Vývoj reformní pedagogiky v Československu na počátku 20. století

Svobodová (2007) uvádí, že vývoj reformní pedagogiky v Československu probíhal v několika etapách, z nichž 2 jsou stěžejní. **Dvacátá léta 20. století** popisuje jako období originálních samostatných pokusů pedagogických individualistů, kteří využívají zahraniční

poznatky. A druhá fáze, **třicátá léta 20. století**, se snaží postavit pedagogiku na vědeckých základech a koncipovat jednotnou školu druhého a třetího stupně.

2.1.2.1.1 První etapa: 20. léta 20. století (1918 – 1928)

Reformní úsilí je pod vlivem silného nadšení, romantismu, velké snahy a odhodlání udělat zejména pro dítě ale i pro školu co možná nejvíce pozitivního. Toto období bývá označováno v pedagogické literatuře jako **pedagogický romantismus**, který má svá specifika: svoboda dítěte, jeho přirozený vývoj, respektování jeho zájmů, navazování učení na životní situace apod. Východiska reformního úsilí u nás jsou obdobná jako v jiných zemích. Dítě by mělo zkoumat okolní svět, mělo by se nechat svobodně pracovat, dále by se mu měli zprostředkovat nejprve dojmy, silný prožitek, potom teprve vytvořit prostor pro rozumový vývoj. Je třeba jej důkladně poznat, umět zanalyzovat jeho projevy, mělo by se naučit samostatnosti (Hrdličková, 1994).

Hlavními znaky školy v reformním období a zároveň výchozí ideou československé školy se stala svobodná výchova a volná škola. Volná škola byla protikladem pasivní a dogmatické školy, která stála na mechanickém zapamatování si již hotových a jen předaných vědomostí. Práce se měla uvolnit jak po stránce pedagogické, která by dávala větší svobodu dítěti i práci učitele, tak po stránce národně politické (škola zemská a národní, nikoliv státní). Také by měla mít škola větší autonomii.

Zároveň by měla být školou pracovní a činnou, kde je podstatou aktivita a činnost dítěte. Tak dochází k jeho výchově, kdy je v něm vyvoláván pocit odpovědnosti, není třeba takové vnější kázně jak v tradiční škole a vychovává jej také k poctivosti a solidní práci. Při činnosti je žák nucen hledat, sbírat fakta, třídit je a vyvozovat závěry. To si vyžaduje značnou píli, snahu, trpělivou práci a získává tak zkušenosti pro praktický život (Svobodová, 2007).

Za budovatele těchto pokusů byli považováni individualisté, kteří měli svůj životní i pedagogický názor. Byly vytvářeny mnohé pokusné školy a jak uvádí Rýdl (1992), hlavním cílem bylo vyzkoušet pojetí výchovně-vzdělávací práce reformní pedagogiky z přelomu 19. a 20. století. Hlavními zdroji byly reformátoři jako Dewey, Keyová či Tolstoj nebo Rousseau a také kritika Herbartova systému.

Významní představitelé československé pedagogické alternativní scény a jejich výchovné pokusy ve školách a výchovných zařízeních:

➤ František Bakule (1877 – 1957)

Uskutečňuje na obecné škole na Malé Skále u Trutnova estetickou výchovu v duchu volné školy. Umožňoval tak žákům poznávat přírodu a společnost bezprostředním stykem a hlubokým emotivním prožitkem.

Poté odchází do Jedličkova ústavu pro zmrzačené děti v Praze, kde pokračuje v podobné činnosti (Svobodová, Jůva, 1996).

➤ Anna Süssová (1858-1941)

V Brně otvírá pokusnou mateřskou školu. Důraz zde klade na tělesný pohyb, rozumový rozvoj, který se taktéž opírá o zkušenosti z tvořivé činnosti dětí a neopomíná ani citlivý rodinný vztah mezi dětmi a pedagogy a nezapomíná také na vhodné vybavení třídy (Svobodová, 2007; Svobodová, Jůva, 1996).

➤ Josef Bartoň (1865-1954)

„Domov lásky a radosti“ – o ten usiluje na dívčí měšťanské škole v Brně-Husovicích. Razila heslo „blíž k dítěti“ (Svobodová, 2007). Usiloval o vzájemnou spolupráci dětí, učitelů i rodičů, zdůrazňoval mravní výchovu a formování osobnosti i prostřednictvím třídy jako samosprávné obce (Spěváček, 1970).

➤ Josef Úlehla (1852 – 1933)

Podle Spěváčka (1970) byl u nás prvním, kdo postřehl nedostatky v Herbartově systému. Ve Vídni v české menšinové škole se pokusil o volnou a svobodnou školu v duchu výchovných principů Tolstého. Zrušil učební plán, zavedl volné předměty, kde probíhaly volné besedy s dětmi o různých písničkách, pohádkách či básních nebo s dětmi kreslil, psal, modeloval, počítal či vyřezával. Hlavní metodou v těchto volných předmětech byla součinnost a hlavním zdrojem poznání zážitky, osobní zkušenost, pozorování či experiment (Hrdličková, 1994; Spěváček, 1970).

➤ Ladislav Švarc (1883-1974), Ferdinand Krch (1883 – 1973), Ladislav Havránek (1884 – 1961)

Pokusná škola „Dům dětství“. Tento název proto, aby se vyhnuli slovu škola, které připomíná vyučování tak jak ho známe z tradičních škol. Chtěli vytvořit novou základnu,

kde by dítě bylo respektováno v jeho individualitě a přirozenosti. Původně postaven pro sirotky po legionářích. Dům dětství byl organizován jako dvoutřídní obecná smíšená škola a usilovali o vytvoření rodinného prostředí a mezi hlavní zásady byla svoboda a volnost dítěte, přirozená výchova a aktivita dítěte (Spěváček, 1970).

➤ **Frank Mužík** (1881 – 1966)

Šlo mu o výchovu dítěte pomocí rodiny, tedy o přirozenou výchovu. Jeho pokusná třída byla domovem. Žádné lavice, ale stolečky, kázeň byla svobodná a volná, ale přesto pěstovaná různými hrami či činnostmi, které jim učitel zadával. Nebyl žádný rozvrh hodin, učivo rozděleno do úseku jednoho týdne s jednou hlavní myšlenkou (Spěváček, 1970).

➤ **Eduard Štorch** (1878 – 1956)

Otevřel Dětskou farmu v Praze, kde kladl důraz na výchovu dětí v přírodě. Vyučování mělo probíhat tak, že dopoledne jsou děti ve školních třídách a v dalších hodinách v Dětské farmě. Zdůrazňoval, že pobyt na čerstvém vzduchu má příznivý vliv na zdraví žáků a mohou se přirozeně koncentrovat. Dětská farma ovšem po několika letech působení zanikla, ale jak uvádí Spěváček, nikoli bez odezvy (Spěváček, 1970).

➤ **Jaroslav Sedlák** (1879 – 1958) a **Karel Žitný** (1869 – 1967)

Založili pokusnou pracovní školu v Holešovicích pro všechny děti bez rozdílu. Kladli důraz na sociální výchovu a také na dětskou individualitu. Podle nich bylo také důležité znát celkové klima prostředí, ve kterém má výchova a vzdělávání probíhat, protože škola má být činitelem řídícím a usměrňujícím a k tomu je potřeba všechny vlivy, které na dítě působí, poznat (Spěváček, 1970).

➤ a další (Bohumil Zemánek – pokusná třída v Praze, učitelé Čeněk Janout, František Náprstek a Jan Hostáň – Volná škola práce, Kladno a jiní)

2.1.2.1.2 Druhá etapa: 30. léta 20. století (1929 – 1939)

Svobodová (2007) tituluje tuto dobu jako snahy o vědecky založenou reformu školství. Na českém území pokračoval vývoj od volné školy dvacátých let k reformě školy let třicátých. Stále více se uplatňují snahy o školskou reformu. Třicátá léta považuje za velmi významné období co se týče pokroku ve vývoji českého reformního myšlení. Hrdličková (1994, s. 28) dodává, že „reformní úsilí se dostává na vyšší úroveň, přichází k určité koordinaci snah, intenzivní jsou styky se zahraničím.“ Učitelé se snaží zlepšovat vnitřní práci

škol. Mezi významné představitele tohoto období patří O. Chlup, V. Příhoda, J. Uher, C. Stejskal či L. Žofková a další.

Podle Svobodové (2007) se nejvíce zasloužil o formování směru, který usiloval o prosazení vědeckých základů pedagogiky Václav Příhoda.

➤ **Václav Příhoda (1889 – 1979)**

Několikrát navštívil Ameriku, v níž viděl „zaslíbenou zemi moderní pedagogiky“ (Cipro, 2002a, s. 367). Zde studoval a pracoval na pedagogických fakultách amerických univerzit a seznámil se zde s významnými pedagogickými koncepcemi například pedagogického filozofa Johna Deweyho či pedagogického psychologa E. L. Thorndika a dalšími. Získané poznatky chtěl uplatňovat ve výchově a vzdělávání v popřevratovém Československu (Cipro, 2002a).

Svobodová (2007) uvádí, že odmítal přesně daný učební plán tradiční školy, ale také nebyl spokojen s koncepcí volné školy a její spontánní činností dětí. Požadoval volné pojetí pedagogovy školní práce ale s důrazem na její racionální řízení. Podle Cipra (2002a) před nástupem Příhodovy pedagogiky převládaly v československé výchově a vzdělávání dva přístupy: tradičně didaktický reprezentovaný tradičními školami a romanticko-reformní přístup, o němž už jsem se zmínila a zastupují jej reformátoři uvedení výše. Příhodova pedagogika byla tedy reformně racionální za využití amerického pragmatismu či behaviorismu, který pochytil při návštěvách USA.

Za jeho vedení v roce 1929 vzniká na Karlově univerzitě „Organizační a učební plán reformních škol“ (známý jako „modrá kniha“), dle kterého byly zřízeny pokusné školy například v Praze-Nuslích, Michli a Hostivaři, nebo také ve Zlíně a dalších místech.

Hlavní rysy reformované školy podle modré knihy (Svobodová, 2007, Svobodová, Jůva, 1996):

- organizovaná škola
 - pětiletá **obecná škola** pro 1. stupeň
 - čtyřleté **komenium** pro 2. stupeň
 - čtyřletá střední škola pro 3. stupeň - **atheneum**
 - všechny typy čtyřletých či šestiletých vysokých škol – **univerzita**

- škola jednotná, vnitřně diferencovaná – podle individuálních potřeb žáků, rozdělení podle intelektuálních schopností žáků, nadání, ...
- pracovní škola – aktivita, samočinnost žáků, důraz na výchovnou hodnotu práce
- společenská škola – škola jako školská obec budovaná pomocí žákovské samosprávy
- princip globalismu – požadavek „vycházet z přirozených celků, ve kterých dítě přirozeně vnímá svět“ (Svobodová, 2007, s. 29)
- výchovný program reformní školy vede k mravnímu, sociálnímu a hospodářskému pokroku společnosti pomocí aktivního zapojení žáků do společenského života

Na druhé straně Brno a okolí je vedené Otokarem Chlupem (1875 – 1965), které vycházelo z domácích tradic a evropských idejí nových škol (Rýdl, 1992).

2.1.2.1.3 Vývoj reformní pedagogiky v Československu v letech 1939 – 1948

Toto období nebylo pro vývoj reformní pedagogiky lehké. Jak uvádí Svobodová (2007), proti jeho projevům se postavily totalitní režimy a jeho vývoj byl přerušen s nástupem fašismu a začátkem druhé světové války.

Po válce se ovšem aktivizovala řada předválečných reformních myšlenek a podařilo se otevřít například několik škol s Příhodovou koncepcí a od roku 1947 vzniká program pokusných škol Komise pro pokusné školy v Praze.

Pro léta 1945 – 1950 byl vypracován Organizační plán výzkumných škol, který čerpal ze zkušeností reformních škol. Ovšem s nástupem Komunistické strany Československa byly možnosti realizovat reformní školy omezeny a po roce 1948 vzniká jednotná nediferencovaná škola s myšlenkou socialisticky orientované výchovy kvůli vlivu Sovětského svazu a dochází k odklonu od domácích tradic a izolaci od jakýchkoliv myšlenek zahraničních idejí, teorií či proudů (Svobodová, 2007; Rýdl, 1992).

2.1.2.1.4 Reformní myšlenky ve výchově a vzdělávání na konci 20. století a na začátku 21. století

Od počátku devadesátých let dvacátého století dochází ke zvýšenému zájmu o alternativní školy. Vytváří se příznivé podmínky pro to, aby vznikly vedle tradičních (standardních) škol i školy alternativní (soukromé, církevní) a inspirace je hledána

jak v zahraničních tak i v domácích zdrojích plných reformních myšlenek, idejí apod. (Svobodová, Jůva, 1996)

S tímto názorem se ztotožňuje i Průcha (2001), který uvádí, že se situace v českém školství po roce 1989 radikálním způsobem proměnila. Vzniká sektor neveřejných škol (soukromé a církevní školy). Dochází ke zřízení mnoha typů alternativních škol reformního typu, převážně waldorfská škola a v neposlední řadě se v některých základních školách vyučuje podle několika odlišných vzdělávacích programů.

Podobný názor na porevoluční dobu má i Svobodová (2007). Dochází ke změně politického systému, která s sebou přináší i změnu celkového pohledu na život ve společnosti ve smyslu svobody volby, vlastního přesvědčení, demokracie, tržní hospodářství. Změna se projevuje i v ústavě, zákonech, otvírají se hranice pro občany a opomenuty nezůstávají ani nové myšlenky. Ve školství měla význam demokratizace škol, která se projevovala vzděláním pro všechny, výchovou k demokracii ale i demokratickou správou škol. Druhým významným krokem v oblasti školství byla liberalizace projevující se svobodou vzdělávací nabídky, vzniká mnoho nestátních škol a podobně. Změny se týkají i humanizace výchovy i klimatu školy, tedy obrat v přístupu k žákům, jejich respektování s ohledem na individuální zvláštnosti, výchova je chápána jako pomoc. Reformní pedagogické koncepce se pomalu rozvíjejí (zprvu waldorfské školy, později systém M. Montessori a další).

K transformaci českého školství po roce 1989 přispělo mnoho faktů. Byly předkládány různé návrhy na změnu průběhu či obsahu vzdělávání méně či více úspěšné. Přeměna se neobešla bez překážek, situaci komplikovala častá změna ministrů. Přesto je snaha o tzv. decentralizaci škol, tedy převedení řízení na co nejnížší úroveň a podobně. Velmi významně se zapojili do procesu transformace školství i různé organizace (např. NEMES, České sdružení pro svobodu ve výchově a vzdělávání, Česká asociace pedagogického výzkumu Praha, Unie soukromých škol ČR a další), skupiny ale i jednotlivci ze stran učitelů a jiných. Také jejich aktivita a zájem o reformně pedagogické principy umožňovala pokračovat v přeměně školství a tím jej co nejvíce podřídit vzniklým podmínkám.

Závěrem kapitoly, který nastiňuje průběh reformního pedagogického hnutí a vznik a vývoj alternativních škol, je třeba shrnout, že s vývojem společnosti jsou hledány nové a nové způsoby pro vylepšení kterékoliv oblasti společnosti. Výrazným změnám, přelomovým obrátům, například co se týče pohledu na dítě, jak se mohl čtenář v této kapitole

dozvědět, neunikla ani oblast výchovy a vzdělávání. Reformní hnutí bylo a můžeme říci, že i v dnešní době je stálým a vděčným zdrojem významných informací, ačkoliv jsou hledány nové způsoby, jak výchovu a vzdělávání přizpůsobit soudobým podmínkám. Stále však zůstává oním pramenem, ze kterého řada autorů čerpá dodnes.

3 Charakteristika a funkce alternativních škol

Každá alternativní škola má sobě vlastní pedagogické rysy, proto je problematické charakterizovat tyto školy jako celek. V následující kapitole se proto seznámíme s obecnou charakteristikou alternativních škol, na které se shodne a kterou uvádí většina autorů. Vymežíme si tedy základní rysy alternativních škol a v tabulce si ukážeme základní odlišnosti mezi školou tradiční a školou alternativní.

Alternativní školy vznikají za určitým účelem, plní určité funkce. Ty nám tedy mohou pomoci objasnit, k čemu a proč alternativní školy vůbec vznikají a definují nám v podstatě i samotný pojem „alternativní škola“. V další podkapitole si objasníme 3 základní funkce definované podle Průchy (2001).

3.1 Charakteristika alternativních škol

Ve své publikaci se Průcha (2001) zmiňuje, že existuje pestrá škála druhů a forem vzdělávacích zařízení. Výše jsem zmiňovala, že každá alternativní škola má své vlastní charakteristiky, proto není snadné vytvořit jedno vysvětlení pro všechny alternativní školy. Ovšem někteří autoři se pokusili alespoň obecně nastínit hlavní rysy alternativních škol.

Autory bylo vytvořeno **5 základních rysů**, které jsou spíše obecné, ale dá se říci, že jsou pro všechny alternativní školy stěžejní.

Mezi základní rysy řadí, že:

1. alternativní školy jsou zaměřeny **pedocentricky**. Výchova a vzdělávání se uplatňuje se zaměřením na osobu dítěte a je školou vykonávána s ohledem na individualitu dítěte.
2. Alternativní školy jsou školy **aktivní**. Uplatňují se vyučovací metody jako rozhovor, skupinové či individuální práce, projektové vyučování. „Nejvyšším cílem je přitom rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Aktivní škola považuje kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj za nepostradatelné momenty výchovného procesu“ (Průcha, 2001, s. 31).
3. Alternativní školy usilují o **komplexní výchovu dítěte**, ať už se jedná o rozvoj intelektuální, sociální, tak i oblasti emočního rozvoje jedince.

4. Alternativní školy jsou chápány jako nějaké „**společenství**“. Toto můžeme chápat jako spolupráci žáků, učitelů a také rodičů na utváření forem a postupů výchovy a vzdělávání.
5. Posledním základním rysem je, že alternativní školy je možno pojmut podle principu „**Par la vie – pour la vie**“. Tím je myšleno učení „z života pro život“, tedy zapojit žáky „do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy“ (Průcha, 2001, s. 31).

Rýdl (1999, s. 9) se pokusil charakterizovat alternativní školy tak, že vymezil hlavní rozdíly mezi tradiční formou výchovy a vzdělávání s formou alternativní. Následující tabulka tyto rozdíly ukazuje.

Tab. 1 Hlavní rozdíly mezi tradiční formou výchovy a vzdělávání s formou alternativní podle Rýdla (1999)

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů a žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Podle Průchy (2001) je však takováto charakteristika příliš vyhrocená a neobjektivní, protože mnohé uvedené vlastnosti například u tradiční formy můžeme najít na alternativních školách a naopak. Ovšem, když se na uvedenou tabulku podíváme z hlediska charakteristiky rysů alternativní školy, můžeme vidět několik základních znaků.

Z tabulky tedy můžeme shrnout několik charakteristik, které jsou velmi podobné předcházející charakteristice. Alternativní forma vychází z pedocentrického pojetí, je zaměřena na dítě, vychází z jeho potřeb, zájmů, individuálních zvláštností. Ačkoliv vždy funguje určitá hierarchie mezi učitelem a žáky, učitel zde má přirozenou autoritu, je dětem spíše pomocníkem, poradcem, partnerem. Důležitá je i žákova aktivita ve vyučování a ve spolupráci s ostatními. Rozvíjena je nejen rozumová složka, jak tomu bývá v tradičních

školách, ale i složka duševní, sociální či emoční. A neméně důležitým rysem je, že vzdělávání žáků se neomezuje jen na prostory školy, ale může probíhat i mimo ni. Tím je dětem zprostředkovávána zkušenost se světem.

Nechci opomenout ani vymezení alternativní školy vůči tradičním školám Petlákem (2004), jehož porovnání považuji za specifitější. Hovoří o základních rozdílech mezi těmito typy škol podle různých ukazatelů. V následující tabulce jsou rozdíly uvedeny:

Tab. 2 Vymezení základních rozdílů mezi tradiční školou a školou alternativní (Petlák, 2004)

Klasická (tradiční škola)	Alternativní škola
Východiska	
Pozornost je orientována spíše na obsah než na dítě	Pozornost se soustředí na dítě a z toho se odvozuje učivo
Cíle	
Velké množství učiva, memorování, děti mají menší možnost v tvořivosti	Rozvoj schopností, zájmů, tvořivosti. Učivo - prostředek rozvoje žáka
Obsah a systém předmětů	
Obsah je pevně stanovený učebním plánem a osnovami a systém předmětů pevný řízen podle učebního plánu	Vymezená jen základní linie, je modifikovatelný, tempo a rychlost přizpůsobené žákům a předměty jsou uspořádány do logických celků
Vyučovací metody a formy	
Metody - spíše verbální a výběr závisí na učitelovi a formy - hodina s vymezeným časem a danou strukturou	Metody - hry, dramatizace, obecně takové, které rozvíjí tvořivost; formy - flexibilní vyučovací jednotka, aktivita a spolupráce žáků
Činnosti žáků a zdroj nových vědomostí	
Učitel je řídicí a usměrňovací činitel	Vychází ze zájmů, důraz na nápaditost žáků
Hodnocení	
Známkování - informační hodnota	Slovní hodnocení - má určitou vypovídací hodnotu
Rozvrh hodin	
Pevný, ustálený	Volný, flexibilní
Zájmy žáků	
Podporované spíše v mimoškolních činnostech	Podpora v celém výchovně-vzdělávacím procesu
Spolupráce s rodiči a jinými školami	
Ne příliš rozvinutá	Rozvinutá
Učitel	
Působí jako organizátor, usměrňuje a je danou autoritou pro žáky	Působí jako partner, má přátelský vztah k dětem, "člen" kolektivu

Uspořádání školy	
Tradiční, klasické třídy	Spíše netradiční, důraz na estetiku prostředí, škola má připomínat domov
Výběr žáků	
Zpravidla děti z regionu	Rodiče mohou své dítě dát na školu podle svého vlastního uvážení

3.2 Funkce alternativních škol

Jak již bylo zmíněno v úvodu kapitoly, alternativní školy vznikají za určitým účelem. Plní určitý úkol, funkce. Průcha (2001) uvádí a definuje 3 hlavní funkce, kterými jsou:

- funkce kompenzační,
- funkce diverzifikační,
- funkce inovační.

1. Funkce kompenzační

Jakýkoliv typ alternativní školy vzniká za účelem, aby se vykompenzovaly nedostatky, které s sebou nese tradiční školství. Průcha konstatuje, že „alternativní školy tedy uspokojují ty potřeby, které nemohou uspokojit státní školy“ (2001, s. 32).

2. Funkce diverzifikační

Státní školy disponují určitou jednotvárností, co se týče obsahu, organizace či kvality vzdělávání. Toto ovšem neshledává nijak negativní, jelikož tradiční školy zabezpečují vzdělávání velkému množství populace. Z toho lze vyvodit, že alternativní školy vznikají za účelem, aby zabezpečovaly pluralitu vzdělávání.

3. Funkce inovační

Inovační funkce je pro alternativní školy stěžejní, jelikož v prostoru alternativních škol se realizují inovace vzdělávání a experimentování. Tyto jsou různé a to podle typu alternativní školy. Průcha (2001) uvádí dvě hlavní oblasti, kterých se inovace vzdělávání či experimentování týkají. Jedná se o **inovace v organizaci vzdělávání**, kam řadí nestandardní metody výuky nebo také netradiční způsoby komunikace mezi partnery vzdělávacího procesu; a také o **inovace v obsahu vzdělávání**, kde hovoří mimo jiné

o nestandardních vyučovacích předmětech či například o inovacích učiva ve standardních vyučovacích předmětech.

Z uvedené charakteristiky jasně vyplývá, že se jakékoliv inovační změny ve vzdělávání odehrávají převážně kvůli kritice školství tradičního neboli standardního. Tato kritika vedla ke koncipování nových idejí, teorií tak, aby výchova a vzdělávání vyšla vstříc dítěti, jeho zájmům, nadání, zvláštnostem, jež tradiční škola velmi často opomíjí a klade důraz převážně na rozvoj intelektuální stránky a ne komplexního rozvoje, který je jedním ze základních principů škol reformních.

Jak jsme si uvedli a v dalších kapitolách podrobněji rozebereme, existuje mnoho různých typů alternativních škol, ale určité znaky mají společné. Ať už autoři vymezují alternativní školství jakkoliv (vymezují jej vůči školám tradičním či jinak), vždy se shodnou na těchto specifických znacích - pedocentrismus, komplexní rozvoj dítěte, aktivita, propojení školy a života, škola jako určité společenství.

4 Typologie alternativních škol

V předchozí kapitole jsme si uvedli základní charakteristiku alternativních škol a jejich funkce. V kapitole Typologie alternativních škol se seznámíme se základním rozdělením těchto škol. Každý autor může alternativní školy rozdělovat jinak, pro tuto práci je však stěžejní rozdělení podle Průchy (2001).

Průcha (2001) ve své publikaci pro usnadnění orientace, co do počtu či variability alternativních škol, vytvořil jejich typologii. V ní rozlišuje 3 hlavní skupiny:

- **Klasické reformní školy**
- **Církevní (konfesní) školy**
- **Moderní alternativní školy**

Alternativní školy jsou rozděleny na nestátní a státní nebo soukromé. Mezi nestátní řadíme klasické reformní školy (waldorfská, montessoriovská, freinetovská, jenská, daltonská) a církevní (konfesní) školy (katolické, protestantské, židovské, jiné konfesní) a mezi státní nebo soukromé moderní alternativní školy (školy s otevřeným vyučováním, školy s volnou architekturou, magnetové školy, přesahující školy, školy 21. století, školy bez ročníků, školy s alternativním programem, školy s imerzním programem, nezávislé školy, cestující školy, mezinárodní školy) (Průcha, 2001, s. 38).

Tab. 3 Typologie alternativních škol podle Průchy (2001)

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY		
nestátní		státní nebo soukromé
KLASICKÉ REFORMNÍ	CÍRKEVNÍ (KONFESNÍ)	MODERNÍ ALTERNATIVNÍ
waldorfské montessoriovské freinetovské jenské daltonské	katolické protestantské židovské jiné konfesní	s otevřeným vyučováním s volnou architekturou magnetové přesahující "školy 21. století" bez ročníků s alternativním programem nezávislé cestující mezinárodní

	odenwaldské "Gesamtschule" ("jednotné školy") kolegiální brémská školní centra obecné a občanské "zdravé školy" s angažovaným učením integrované "škola hrou" aj.
--	--

Je třeba podotknout, že většina škol v České republice provozující svou činnost na základě pedagogické koncepce některé z klasických reformních škol jsou zřizovány soukromým subjektem a tudíž se jedná o školy soukromé.

5 Jednotlivé typy alternativních škol

Jak jsem uvedla již v úvodu, podrobněji se práce zaměřuje na klasické reformní školy a jejich popis, protože ty podle mého názoru nejvíce ukazují na specifické rysy alternativních škol. Na církevní a moderní alternativy se zaměřím jen okrajově pro bližší představu.

Cílem této kapitoly je seznámit čtenáře se základní myšlenkou jednotlivých typů škol.

5.1 Klasické reformní školy

V této podkapitole se zaměřuji na specifikaci jednotlivých typů klasické reformní školy. Specifikace se týká vzniku a vývoje jednotlivých hnutí, hlavního představitele a jeho osudu, který jej přivedl k myšlenkám nových proudů či základních principů, cílů a charakteristik.

5.1.1 Waldorfské školy

Rudolf Steiner (1861 - 1925) a vznik waldorfských škol

Za zakladatele tohoto stále se rozrůstajícího hnutí je Rudolf Steiner, narozen v roce 1861 v malém městě Kraljevec v Chorvatsku. Už od dětství se zajímal o duševno, které se promítlo v jeho filozofii nazvané antroposofie a která se stala základem pro pojetí waldorfských škol. Abych nepředbíhala, ke své pedagogické činnosti se dostal už jako patnáctiletý, kdy doučoval slabší spolužáky a žáky z nižších ročníků. Už zde získal bohaté zkušenosti. Ovšem velmi významnou pedagogickou zkušeností, jež se taktéž promítla do jeho pedagogické koncepce, bylo působení jako domácí učitel v jedné vídeňské rodině v osmdesátých letech 19. století. V rodině kromě třech zdravých chlapců žil i handicapovaný chlapec trpící hydrocefalií. Na jeho výchovu se Steiner zaměřil. Došel k závěru, že výchova musí vycházet ze skutečného poznání člověka. Chlapcově vývoji přizpůsoboval celou výchovu. Věnoval se mu několik let s velmi příznivými výsledky (Cipro, 2002a).

Jeho reformní pedagogiku ovlivnilo mnoho velkých myslitelů a také různé směry jakož i směry reformní pedagogiky. Zapůsobilo na něj například Goethovo učení o metamorfózách, Darwinova vývojová nauka, theosofie a další (Cipro, 2002a).

Jak již bylo zmíněno, pedagogika Rudolfa Steinera vychází z antroposofické filozofie, jež se pomalu rýsuje od devadesátých let 19. století, a taktéž z jeho vlastní pedagogické zkušenosti.

První waldorfskou školu zakládá Rudolf Steiner 7. září 1919 ve Stuttgartu, pracovat začíná 16. září. Stalo se tak z podnětu Emila Molta, ředitele továrny na cigarety Waldorf-Astoria. Ten byl zaujatý Steinerovými přednáškami a myšlenkami a chtěl vytvořit novou výchovu především dětem svých zaměstnanců. Rudolf Steiner mohl uplatnit své myšlenky a koncepce a tak se zrodil počátek waldorfského hnutí. V začátcích byla škola tvořena 252 žáky, jejichž rodiče byly především dělníci továrny. O pár let později se počet žáků zvýšil více jak dvojnásobně a vyučování probíhalo v 15 třídách (Grecmanová, Urbanovská, 1996; Pol, 1995).

Pojem „antroposofie“

Jak jsem zmínila, základem waldorfské pedagogiky je antroposofie, proto je třeba si tento termín objasnit. Pojem „antroposofie“ pochází z řeckého *anthropos*, tedy *člověk* a *sofia*, tedy *moudrost*. Grecmanová (1997, s. 6) antroposofii definuje jako „filozofii, která z pozorování světa a člověka postupuje k základům lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka.“ Dále uvádí, že antroposofie spojuje teorii a praxi, tedy teoretické pozorování s bezprostředním poznáním. Je třeba porozumět celku, jak celek vnímá jednotlivé a jak se jednotlivé staví k celku. V publikaci se zmiňuje, že Steiner vnímá člověka jako občana tří světů. Tělo, které náleží světu, pojí se s neživou přírodou, jak také zmiňuje Nejedlo (2010, s. 38), duše, která si tvoří svůj vlastní svět a třetí svět je světem duchovním, tedy nejvyšším stupněm, povznesen nad oba ostatní. Tato síla, síla třetího světa nás formuje už od narození.

Nejedlo (2010) uvádí, že se jedná o duchovní vědu, která se pokouší spojit dohromady poznatky moderní vědy s otázkami duchovního světa a zkoumat je navzájem, jejich vzájemný vztah s hmotným světem. Steinerova antroposofie čerpá z mnohých filozofických velikánů či filozofických směrů (theosofie, Geothova filozofie přírody, Fichteova filozofie svobody a řadit sem můžeme i pozdního Schellinga). Sám Steiner definuje antroposofii (in Nejedlo, 2010, s. 37) takto: „Postav se doprostřed mezi Boha a přírodu, nech člověka mluvit o tom, co je nad tebou a září do tebe, i o tom, co do tebe zasahuje zdola, a máš anthroposofii, moudrost, kterou promlouvá člověk.“ Z uvedeného vyplývá, že Steiner usiluje o duchovní vývoj člověka jako nejvyššího stupně, kterého člověk může dosáhnout.

Podstata waldorfských škol (charakteristické rysy)

Podstatou waldorfské pedagogiky je všestranný rozvoj osobnosti. Rozvíjena by měla být jak složka rozumová (znalosti), složka volní (vůle, pomocí které dítě uplatňuje získané

znalosti v životě) a složka citová (cit – soulad s morálními principy). Vyučování je založeno na prožitku, kdy se dítě seznamuje s danou problematikou prostřednictvím vlastní zkušenosti a tím dává dítěti široký základ pro život a pro uplatnění těchto znalostí a dovedností. Vyučování je velmi pestré, dává dětem možnost najít si a vyniknout v oboru, který je zaujme, vyučování zohledňuje tedy různá nadání dětí. Charakteristickým rysem waldorfské školy je, že učivo se uskutečňuje v tzv. epochách (viz Organizace vyučování). Snaha a aktivita žáků není podporována známkovým ohodnocením, ale slovním hodnocením, které lépe vyjadřuje snahu, úsilí a pokrok žáka. V neposlední řadě je pro waldorfskou pedagogiku charakteristický i přístup k rodičům, kteří mají možnost se aktivně spolupodílet na různých akcích, ale možné jsou i návštěvy rodičů ve vyučování či návštěvy učitelů, zvláště v nižších ročnících, v rodině (Principy waldorfské pedagogiky [online]).

Dále podle Průchy (2001) nejsou učitelé waldorfských škol vázáni osnovami tradičního typu, ale plánují výuku ve spolupráci s žáky či rodiči, jsou v tomto smyslu tzv. „svobodní“. Netradiční je i řízení těchto škol. Za vedení neodpovídá ředitel školy, ale celý učitelský sbor, který těsně spolupracuje se sdružením rodičů žáků školy, jejich učitelů a přátel waldorfského hnutí.

Cíle (úkoly waldorfské školy)

Grecmanová a Urbanovská (1996, s. 8) uvádějí, že cílem waldorfské školy je „být školou současnosti a přitom vychovávat pro budoucnost.“ Waldorfská škola vychází z požadavků moderního života, proto usiluje o:

- výchovu ke svobodě, rovnosti a bratrství,
- výchovu ke zdraví,
- rozvoj osobnosti (rozvíjet všechny aspekty lidské osobnosti, nejen rozumovou),
- probouzení zájmu o věc, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti,
- podporu samostatnosti, kritického posuzování a schopnosti nově spoluutvářet společnost.

Obecné vlastnosti jako iniciativa, schopnost vcítění, spravedlnost, tolerance, vědomí sociální odpovědnosti a podobně dotváří charakter waldorfské školy (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Rýdl (1999) uvádí 3 cíle waldorfské pedagogiky:

- jednotlivec by sám měl poznat své vlastní možnosti a hranice, učitel podněcuje a rozvíjí vnitřní dispozice tak, aby k tomuto cíli jedinec došel,
- klasický rys alternativního školství – respektování a podpora zájmů a potřeb, ty by měly být v souladu s potřebami společnosti podle představ antroposofického vidění světa a člověka,
- cílem je i mravní a estetická situace ve společnosti a její zlepšení působením na všechny aspekty lidské osobnosti.

Hlavní principy

Pro lepší orientaci a pochopení waldorfské školy jsem vybrala rozlišení základních principů waldorfské školy podle Rýdla (1999), který tyto charakterizoval v přehledných bodech:

- Waldorfská pedagogika respektuje **3 etapy dětství** podle fyziologických změn dítěte - podle antroposofie probíhá rozvoj fyzické, duševní a duchovní složky ve třech sedmiletých cyklech (Hrdličková, 1994):

a. 1. etapa – 0-7 let

- etapa končí výměnou zubů a je charakteristická tím, že dítě je napodobující bytostí: snaží se napodobovat vše, co vidí ve svém okolí. Rozvíjí se především fyzické tělo (**fyzické síly**) (Rýdl, 1999).

- Petlák (2004) uvádí, že tato etapa je tedy obdobím fyzického vývoje a učitel se musí starat o správné fyzické prostředí a okolí. Za nejlepší výchovný prostředek považuje hru, kdy dochází k rozvoji vlastních schopností dítěte. Důraz je kladen i na vlastní prožívání dětství.

b. 2. etapa – 7-14 let

- tato etapa je ukončena pohlavní zralostí a je charakteristická tím, že napodobování střídá sledování autority. Učitel se stává vzorem a rozvíjí se zejména duševní tělo (**duševní síly**), dítě chce přijímat poznání, to, co by mělo vědět, cítit, znát a chtít (Rýdl, 1999).

- Hrdličková (1994) uvádí, že podle Steinera dochází k rozvoji tzv. éterického těla (tedy jak uvádí Rýdl – duševní síly), toto tělo dává sílu pro další rozvoj těla fyzického. Dítě se již neučí výhradně napodobováním, ale obsahem (obrazy, symboly, zážitky, představy), to podporuje onen duševní

svět, duševní tělo. Dochází k rozvoji citu, citového vnímání, prožívání, tvoření. Působí se zejména na citovou složku a to prostřednictvím pohádek, bajek, příběhů, fantazie a podobně. Působení na rozumovou složku je zpočátku spíše potlačeno. Teprve okolo 10. roku věku, který spadá do počátku vývoje astrálního (duchovního) těla, je možné u dítěte rozvíjet jeho rozumové schopnosti. To, co se dosud naučilo pomocí smyslů (citu a zážitků), začne chápat ze svého vnitřního popudu, začne si uvědomovat vlastní bytost.

c. 3. etapa – 14-21 let

- pohlavní dospělostí jedinec teprve začíná chápat a vnímat okolí na základě vlastního úsudku. Učitel vede dítě k vlastnímu názoru, podporuje jej v jeho samostatnosti a stává se mu poradcem a dochází k rozvoji tzv. astrálního těla (**duchovních sil**) (Rýdl, 1999)

- jedinec si tedy utváří vlastní názory o světě, postoje k němu. Rozvíjí se plně abstraktní myšlení, vytváří často až kritické úsudky. Důležitá je v tomto období činnost učitele – měl by najít kompromis mezi citem a rozumem (Hrdličková, 1994).

- prožívání situací, vlastní zkušenosti a tvořivost – vyučování waldorfské školy je založeno na prožitku – seznámení se s danou problematikou vlastní zkušeností (Principy waldorfské pedagogiky [online]),
- důraz na:
 - rytmus a vnímání,
 - pracovní činnosti (řemeslné, zemědělské či umělecké),
- socializace prostřednictvím rituálů, obřadů, oslav podle určitého rytmu,
- zejména na prvním stupni se nezkouší a neznámkuje, učitelé vypracovávají posudky o žácích,
- široká spolupráce s rodiči,
- učitelé jsou vzdělávání v duchu waldorfské pedagogiky, zúčastňují se různých seminářů a podobně
- a mnoho dalších principů, které vycházejí z obecných charakteristik alternativních škol (pedocentrismus, aktivita žáků a jiné).

Organizace vyučování

Za základní specifickou organizační jednotku ve vyučování je považována epocha neboli také epochální vyučování. Jedná se o souvislý blok, hlavní vyučování trvající zpravidla 90 minut v 3 – 6 týdenních intervalech. Typickými předměty jsou mateřský jazyk, matematika, zeměpis, dějepis, fyzika, chemie, dějiny přírody. Vedlejší (klasické) vyučování probíhá v 45 minutové vyučovací jednotky a vyučovanými předměty jsou především cizí jazyky nebo ruční práce, náboženství a jiné (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Epocha je rozdělena na 3 části, které umožňují hlubší ponoření se do tématu a také dává dlouhému časovému úseku pestrost a tím umožňuje lepší koncentraci dítěte. Jde o části:

- rytmickou,
- výukovou,
- vyprávěcí.

V rytmické části je využíváno rytmu jako pedagogického prostředku (například se využívá rytmického opakování u vyjmenovaných slov) a v závislosti na ročníku může trvat 15 – 30 minut, ve výukové části se žáci dozvídají nové učivo a poslední vyprávěcí část tvoří etický základ pro dítě. V každé třídě je žákům poskytnuta jiná forma vyprávění (například v 1. třídě – pohádky, 2. třída – báje a legendy, 3. třída – příběhy ze Starého zákona, ...) (Principy waldorfské pedagogiky [online]).

Situace u nás

V České Republice se uskutečňuje waldorfská pedagogika v rámci škol mateřských s největší četností v Praze, v Příbrami a v okrese Semily. Waldorfské mateřské školy najdeme také v Olomouci, Písku, Brně, Českých Budějovicích či v Karlových Varech a podobně. Dále se waldorfská výuka realizuje v rámci základních škol v Praze, Příbrami, Pardubicích, Ostravě, Brně, Olomouci a dalších městech a v rámci středních škol. Ty jsou v České Republice zatím jenom čtyři a to lyceum v Praze, gymnázium a SOU v Příbrami, střední škola v Semilech a SOŠ v Ostravě. V Praze můžeme najít i speciální waldorfskou školu – ZŠ a SŠ waldorfská a v různých městech nalezneme i waldorfská sdružení a iniciativy (Praha, Šumperk, Jeseník, České Budějovice a další) (Školy a sdružení u nás, AWŠ ČR [online]).

V příloze č. 1 je uveden seznam ZŠ a MŠ a iniciativ a sdružení v Olomouckém kraji.

5.1.2 Montessoriovské školy

Maria Montessori (1870 – 1952) a vznik montessoriovských škol

Jedna z největších představitelk reformního pedagogického hnutí, které směřovalo od autoritářské výchovy k osvobození dítěte, Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Chiaravalle v Itálii. Původně se chtěla být inženýrkou v oblasti technických věd, později se však zaměřila na biologii a pak na lékařství. Stala se první italskou doktorkou medicíny. Svou specializaci zaměřovala na studium dětských nervových nemocí, výsledky publikovala v různých vědeckých časopisech. Později se stala i profesorkou a vedoucí katedry na římské univerzitě. Pedagogickou činnost zaměřovala zpočátku na výchovu duševně zaostalých a defektních dětí. Podívovala se, proč normální zdravé děti v obyčejných školách zůstávají vzdělanostně na nízké úrovni, srovnatelné s postiženými žáky, které vychovávala sama Maria. Dospěla k názoru, že metody, které využívá u těchto postižených dětí by mohla aplikovat a rozvinout na osobnost normálních zdravých dětí. Příležitost vyzkoušet svou teorii v praxi se jí naskytla brzy po asanaci římské čtvrti San Lorenzo, kdy bylo mnoho chudých lidí přestěhováno do nových domovů. Malé děti, v době, kdy jejich rodiče byli v práci a starší děti ve škole, byly ponechány samotné a ničily majetek. Správa domů jim proto poskytla útulek a Marie Montessoriová jej měla vést. V roce 1907 vzniká v Římě první „Dům dětí“ neboli Casa dei Bambini asi s padesáti dětmi. Učitelka dávala dětem drobné praktické činnosti (čistění, utírání prachu, mytí prken, zametání a podobně). Velký zájem u dětí vyvolávaly i různé senzorické materiály, kterými děti cvičily smysly. Zde se objevil tzv. „fenomén Montessori“, který spočíval v tzv. polarizaci pozornosti, kdy je dítě plně zaujato určitou činností. Tento jev dal Marii další podnět k tomu rozvíjet svou teorii a praxi dále (Cipro, 2002a; Průcha, 2001).

Podstata montessoriovských škol

Výchovný systém Marie Montessoriové vychází z nového pohledu na dítě. To je vnímáno jako aktivní bytost, která je schopná koncentrace, a dokáže tak samostatně díky svým vnitřním potencialitám tvořit svoji individuální osobnost, pokud k tomu má připravené pedagogické prostředí i poskytnutý tzv. didaktický materiál (jednoduché pomůcky pro nácvik různých činností – např. zvukový, obrazový materiál a jiné). Svou roli ve výchovném systému hraje i vychovatel, který by měl dítě vnímat jako člena společnosti a kterému náleží důstojnost a úcta. Vychovatel je pomocníkem dítěte ve snaze získat nezávislost tak, že se vžije do jeho světa a kultury. Připravuje pedagogické prostředí, podporuje dítě v jeho samostatnosti.

Zbavuje učení stresu, strachu, únavy či nervozity. Respektuje dítě v jeho tzv. senzitivních obdobích a podobně (Svobodová, Jůva, 1996; Kasper, Kasperová, 2008)).

Senzitivní vývojové období, fáze – jde o určitá období, ve kterých je dítě obzvláště citlivé „pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality“ (Průcha, 2001, s. 41). Marie Montessoriová rozdělila vývoj dítěte s ohledem na toto vnímání a chápání jevů vnější reality na 3 období, senzitivních fází (Kasper, Kasperová, 2008; Marie Montessori, 2011, Janík, in Svobodová, 2007):

- **období od 0-6 let** – rozděleno na:
 - období od 0-3 let – tzv. senzitivní oblasti: pohyb (dítě je senzitivní na pohyb – zvládání chůze, běhu, manipulace s předměty,...), řeč (vstřebává řeč ze svého okolí) a řád (učí se rozumět vztahům okolo sebe),
 - období od 4-6 let – dítě si začíná uvědomovat sebe samo vlastní zkušenosti prostřednictvím různých aktivních činností. Dochází také k analytickému zkoumání světa, začíná sociálně integrovat do společnosti.
- **období od 7-12 let** – senzitivní oblastí se stává utváření sociálních vztahů a mravního vědomí (morální senzitivita) – dítě vnímá dobro a zlo, dokáže je zhodnotit jak u sebe samého tak u ostatních – utváří se smysl pro morálku. Začíná se rozvíjet myšlení přecházející z konkrétního myšlení na myšlení abstraktní,
- **období od 12-18 let** – období je charakteristické potřebou samostatnosti, dítě se chce samo rozhodovat, být nezávislé. Potřebuje si vytvořit obraz o sobě sama.

Tyto jednotlivé fáze ukazuje na určité možnosti, které by měl každý vychovatel umět využít. Vychovatel by měl tedy senzitivní vývojová období respektovat, akceptovat a tomuto podřídit celkový výchovně-vzdělávací proces.

Hlavní cíle

Rýdl (1999) uvádí 3 cíle montessoriovských škol:

- Základní cíl spatřuje v osvobození dítěte od diktatury dospělých. Dítě by mělo mít svobodný prostor pro vlastní rozvoj na základě svých vlastních sil.
- Smysl – umožnit a pomoci dítěti hledat své místo ve společnosti prostřednictvím vůle, rozvíjet nadání, schopnosti podle vlastního tempa.

- Pochopení podstaty svého místa ve společnosti a ve světě dítěti umožňuje jeho vlastní rozvoj a to prostřednictvím tzv. kosmické výchovy – globálního, univerzálního chápání světa, k tomuto je využíváno projektové vyučování (žáci si zvolí projekt, na kterém aktivně pracují – propojení teorie a praxe)

Principy montessoriovské koncepce

Některé z principů se dají odvodit z předcházejících charakteristik montessoriovské koncepce, proto uvádím pouze ve stručnosti:

- **princip svobody a samostatnosti** – dítě si může z nabídky připravené učitelem samo zvolit činnost, kterou se chce zabývat a pracuje samostatně podle tempa, které mu vyhovuje
- **respektování senzitivních období dítěte** – viz výše
- **princip „Pomoz mi, abych to dokázal sám“** – krédo celé koncepce Marie Montessori – spočívá v roli vychovatele, který dítě podporuje a je mu pomocníkem, připravuje mu přiměřené podněty a prostředky
- **polarizace pozornosti** – viz výše
- **princip věkové heterogenity** – skupiny jsou jak ve školkách tak ve školách věkově smíšené (například se smí – větší prostor pro spolupráci, mladší žáci mohou pozorovat starší, rozvoj kooperace, tolerance a podobně)
- **připravené prostředí pro učení**
- **princip ticha a klidu** – dítě se lépe soustředí na danou činnost (příloha č. 2)
- **princip svobody pohybu** – v prostoru třídy se dítě může pohybovat svobodně, vyučování se nečlení na vyučovací hodiny a přestávku si každý žák může udělat podle svých potřeb, ale je dodržována předem dohodnutá pravidla
- **práce s chybou**
- **celostné učení** – člověk je jednotou tělesného a duševního, to se musí promítat do procesu učení
- **ruka – nástroj ducha** – „práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči“ (Rýdl, 1999, s. 18)

(Kasper, Kasperová, 2008; Základní principy, 2010 [online], Rýdl, 1999)

Situace u nás

Montessoriovská pedagogika dosáhla rozšíření jak ve světě tak i u nás. V České republice můžeme najít mnoho mateřských škol s programem či prvky pedagogiky Marie Montessori, ale i základních škol, jež vyučují podle ŠVP sestaveného dle této koncepce. Největšího zastoupení mají mateřské školy, které můžeme najít v Praze, Liberci, v Brně, Českých Budějovicích, v Olomouci a podobně. Ve stejných městech nalezneme i základní školy.

V příloze č. 3 je uveden seznam ZŠ a MŠ škol s programem či prvky Montessori pedagogiky v Olomouckém kraji (Lambertyová, Seznam Montessori zařízení v ČR, 2013).

5.1.3 Freinetovské školy

Célestin Freinet (1896 – 1966) a vznik freinetovských škol

Zakladatelem tohoto typu alternativní školy je Célestin Freinet, narozen ve venkovském prostředí v Garsu v kraji Alpes-Maritimes ve Francii. Chtěl se stát venkovským učitelem, ale než stačil dokončit studia pedagogiky, byl povolán do války, kde byl raněn. Po návratu mu plíce nedovolovaly normálně mluvit a dýchat, ale i přesto si chtěl splnit svůj sen a stát se učitelem. Právě i jeho zdravotní situace jej přivedla k hledání nových prostředků, které by mu „pomohly šetřit vlastní hlas a přitom nejen neuškodily žákům, ale naopak jim prospěly více než tradiční, jen slovní vyučování“ (Cipro, 2002a, s. 484). Studium literatury, převážně Pestalozziho a Ferriera, ale i jeho vlastní zkušenost jej dovedla k závěru že tradiční výuku je potřeba zbavit abstraktnosti a verbalismu. Děti jsou více pozorné, když se mluví o něčem, co mají prožité, co je jim blízké. Pomalu vzniká nový systém, jehož prvním krokem byla organizace podnětných výchovných procházek, kterým se naplňovala doba vyučování. Začal přemýšlet, čím dalším výuku zpestřit a zaktivizovat žáky, až objevil školní tiskárnu. Zpočátku byl skeptický, ale poté, co i žáci byly nadšení technikou tzv. „svobodného textu“, kdy píše svobodně na téma, které je zaujme, se celý systém rozbíhá.

Podstata freinetovských škol

Podstatou freinetovského typu školy je aktivní učení a činné vyučování (Kasper, Kasperová, 2008). Průcha (2001, s. 42) uvádí, že hlavní ideou pedagogických snah Célestina Freineta bylo motto „Par la vie – pour la vie – par le travail“ (Z života – pro život – prací).

Koncepce se týká vybavit třídu různými pracovními koutky, kde se budou děti věnovat činnostem z různých oblastí (přírodní vědy a technika, domácí práce, umělecká tvorba a jiné).

Metody a prvky školní práce

V rámci freinetovského hnutí bylo vytvořeno mnoho didaktických pracovních, se kterými se pracuje ve vzdělávacím procesu. Mezi nejdůležitější prvky školní práce se řadí:

- **školní tisk s využitím školní tiskárny** – žáci tvoří kreativní texty v rámci různých předmětů, vytvářejí školní časopis, dochází k rozvoji manuálních schopností, ale i intelektuálních (získávají poznatky),
- **individuální týdenní pracovní plán** – je základní vyučovací jednotkou, tento plán je předem dohodnut a projednán s učitelem,
- **třídní demokracie** – projevuje se prostřednictvím nástěnky, kde mají žáci možnost zveřejnit kritiku, pochvalu, přání a výsledky své práce,
- **„pracovní ateliéry“** – třída je segmentovaným pracovním prostorem,
- **předmětová kartotéka** – „rozčleňuje základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešení“ (Průcha, 2001, s. 43),
- a jiné (akustické učební programy pro jazykovou výuku a další) (Průcha, 2001; Kasper, Kasperová, 2008).

Situace u nás

V České republice se nenachází žádná škola, která by byla celkově postavená na koncepci Célestina Freineta. Existují u nás však školy, které využívají prvků této pedagogiky, například jak uvádí Janík (in Svobodová, 2007) školní tiskárny, vytváření školního časopisu, korespondenci mezi školami a další.

5.1.4 Jenský plán

Peter Petersen (1884 – 1952) a vznik jenského plánu

Pedagogika jenského plánu byla vytvořena německým pedagogem Peterem Petersonem narozeným v roce 1884 v Groszenwiehe u Flensburgu. Věnoval se učitelské a publikační činnosti, zejména pak pedagogicko-psychologické oblasti a aktivitě školsko-politické. K práci na jenské univerzitě se dostal po několika pedagogických úspěších a stal se vedoucím katedry pedagogiky. Katedra měla vlastní cvičnou školu, kterou Petersen v roce

1923 přebudoval na experimentální školu s reformní orientací a postupně ji přetvářel na školu pracovní. Tímto krokem skončila na jenské univerzitě herbartovská tradice. Jenský plán se začal šířit i díky studentům, kteří studovali nebo začali studovat na jenské univerzitě, protože je Petersen zaujal svými přednáškami, které přednášel v různých zemích. Ve třicátých letech se ovšem dostává k moci fašismus a tak jsou i Petersenovi reformní snahy zrušeny. Ovšem odkaz, který za sebou Peter Petersen, jeden z nejvýznamnějších představitelů reformního hnutí, zanechal, nezůstal opomenut a rozvíjel se v zahraničních zemích (Cipro, 2002a, Petlák, 2004).

Podstata jenského plánu

Jak uvádí Pospíšil (in Svobodová ed., 2007), jenský plán chápeme jako model školy, který je založený na tzv. rodinném principu. Škola využívá prvků domova, jež představuje společenství dětí, rodičů a také vychovatelů. Nová pedagogika musí vycházet z reality, měla by být propojena s praxí a podle toho Petersen začal realizovat celkovou koncepci jenského plánu. Interiér školy má působit domácím prostředím, výchovně-vzdělávací proces má probíhat pomocí zajímavých organizačních forem apod. (Petlák, 2004).

Hlavní principy a rysy jenského plánu

- tzv. **priorita výchovy** – výchova je chápána jako proces humanizace člověka a je nadřazena, příp. propojena s vyučovacími úkoly,
- **preference sociální dimenze** výchovně-vzdělávacího procesu – důraz na spolupráci a spolužití lidí,
- **věkově heterogenní kmenové skupiny** – věkově smíšené skupiny (4 základní kmenové skupiny: nižší skupina (1.-3. ročník – věk 6-8 let), střední skupina (4.-6. ročník – věk 9-11 let), vyšší skupina (7.-8. ročník – věk 12-13 let) a skupina mládeže (9.-10. ročník – věk 14-15 let),
- **týdenní pracovní řád** – vše pro výuku musí být pečlivě naplánováno a připraveno (počet týdenních hodin, prostory, rozdělení práce, celkový průběh vyučování a podobně),
- jenský plán pracuje s tzv. **pedagogickou situací** – reálná situace, prostřednictvím které se vytváří různé problémy směřující jak k učiteli tak k žákům, musí na ni nějak reagovat, řešit ji a vyřešit,
- **nástroje a pracovní postupy** vytvořené v rámci jenského plánu (Rýdl, 1999):
 - kruh: pro čtení, hry, vyprávění – všichni sedí v kruhu, jsou si rovni a vidí na sebe

- práce: dítě si může zvolit vlastní aktivitu
- kurzy: kurzy pivinné, volitelné a nadstandardní pro volný čas
- slavnosti: při různých příležitostech, děti se připravují a předvádí, co umí
- hra: zejména pro relaxaci – využití volného času
- a další („školní obytný prostor“ – místnost, kterou si vytvářejí žáci, škola jako demokratická obec a jiné).

(Hrdličková, 1994; Rýdl, 1999; Pospíšil, in Svobodová, 2007)

Situace u nás

V České republice stejně jako u freinetovských škol neexistují dosud žádné školy, které by vycházely přímo z koncepce jenského plánu.

5.1.5 Daltonský plán

Helen Parkhurstová (1881 – 1973) a vznik daltonských škol

Jak již bylo uvedeno ve 2. kapitole, daltonská škola vděčí svému názvu experimentální škole v Daltonu, ve státě Massachusetts v USA. Vzniká z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurstové narozené v roce 1881 v New York City v USA. Začátek její reformátorské a zároveň učitelské dráhy spadá do roku 1904, kdy začíná hledat nejrůznější způsoby, jak zefektivnit vyučování. Dá se říci, že se změně pedagogické teorie začíná věnovat díky osobním zkušenostem, kdy se setkávala s různými problémy (venkovská škola, několik ročníků, 1 učitel, nemožnost práce se všemi žáky) a už její první pokusy byly úspěšné. Pro její reformátorskou činnost měla vliv i studijní cesta do Itálie, kde se stala blízkou spolupracovnicí Marie Montessoriové, od které si odnesla řadu podnětů pro další experimentální činnost. Svou původní ideu spojit individuální práci a kooperaci žáků, ke které se dostala díky zmíněným problémům, dále podrobněji propracovávala.

Po návratu do USA pokračovala ve své činnosti a v roce 1919 zavedla svůj laboratorní plán v jednotřídní škole pro postižené chlapce v Berkshire a o rok později na střední škole ve městě Daltonu a nazvala jej „daltonským laboratorním plánem“. Založila i Children's University School (univerzitní školu pro děti) v New Yorku, kde byl daltonský plán poprvé použit i pro starší děti. Za svou činnost si vysloužila mnoho pochval a daltonský plán se začal šířit dále (Evropa, Dálný východ, Sovětský svaz, Kanada, Austrálie, ...). Byly zakládány nové daltonské školy (Cipro, 2002a; Průcha, 2001; Polák, Valla, in Svobodová ed., 2007).

Podstata daltonských škol

Než se začneme zabývat cíli a principy daltonského vyučování, je třeba si vymezit jeho celkovou podstatu, kterou nejlépe nastínili Polák a Valla (in Svobodová ed., 2007, s. 171). „Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti.“ Učitelé stimulují volnost a samostatnou práci žáků pomocí zadání a instrukcí a individuální práce žáků podporuje vzájemnou pomoc a spolupráci.

Cíle

Rýdl (1999) uvádí hlavní cíle daltonské školy:

- rozvíjet dispozice a nadání každého žáka s maximálním efektivním využitím času a prostoru,
- umožnit dobrou a funkční přípravu pro občanský život v pospolitosti ostatních lidí,
- efektivně odpovědět na řešení i současných pedagogických problémů v oblasti školního vyučování.

Hlavní principy

Hlavní principy popisuje Parkhurstová ve svém hlavním díle *Education on the Dalton Plan* (přeloženo do několika jazyků). Jedná se o tyto ústřední principy:

1. **Svoboda a odpovědnost** – žák dostane zadání úkolu a je na něm, aby si svobodně určil pořadí řešených úkolů, místo k práci, pomůcky a prostředky, způsob práce a podobně a učí se tak zodpovědnosti za svou práci, protože musí dosáhnout předem vymezených výsledků.
2. **Samostatnost** – samostatnost v práci podporuje žákovu motivaci, může sám pracovat, zvolit optimální tempo práce, vlastní úroveň. Tento princip také souvisí s duševním zráním, žák si utváří vlastní stanoviska samostatným myšlením a duševní prací.
3. **Spolupráce** – pomáhá utvářet sociální vědomí u dětí jako přípravu pro pozdější život (Wenke, Röhner, 2000; Polák, Valla in Svobodová ed., 2007; Průcha, 2007).

Organizace daltonského vyučování

Organizace daltonského vyučování vychází z naplňování zmíněných principů. Všechny stupně školy uplatňují stejná organizační pravidla. Postup samostatné práce je vždy uváděn instruktáží – žák je seznámen s obsahem zadání a jeho řešením případně může pomoci

sloužit ke kontrole. Součástí instruktáže, pokud si to vyžaduje situace, může být i zopakování učiva, aby byl žák schopen úkol splnit. Vlastní samostatné řešení zadaného úkolu je hlavní fází vyučování. Úkoly žáci řeší podle předem dané formy práce. Po splnění tohoto základního úkolu mohou žáci pracovat na volitelných, rozšiřujících úkolech, jejichž charakter je výrazně motivační a může sloužit k prohloubení znalostí nebo může mít vyšší náročnost. Se splněním úkolu jsou spojeny i nezbytné administrativní úkoly, kterým žáci prokazatelně deklarují provedení úkolu (Polák, Valla in Svobodová ed., 2007).

Situace u nás

Existuje asociace Dalton International. Podle jejich oficiálních stránek (Dalton International, 2007) se jedná o celosvětovou síť daltonských odborníků a daltonských škol, kteří se angažují v mezinárodních smlouvách, výměnných programech a projektech. V České republice je, podle získaných informací, 18 základních a mateřských škol v této asociaci.

8 škol je certifikovaných pro daltonské vyučování a 20 škol je pravidelně spolupracujících (NCIM, Seznam daltonských škol v ČR).

5.2 Církevní školy

Rýdl (1999) označuje jako církevní školy všechny, které zřizuje církev nebo jiná náboženská instituce či organizace, která získala oprávnění školy zřizovat (jsou státem oprávněné zřizovat školy). Doplnuje, že tyto instituce je mohou zřídit, ale nemusí je financovat. Financování církevních škol upravuje školský zákon, podle něhož je jejich činnost hrazena ve stejném rozsahu jako činnost škol, které jsou zřizovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), s výjimkou výdajů na pořízení či zhodnocení dlouhodobého majetku, pokud jím nejsou učební pomůcky. Církevní školy jsou financovány přímo MŠMT podle stejných normativů jako školy soukromé, ovšem oproti soukromým školám dostávají některé církevní školy zvýšenou část normativu určenou pro provozní výdaje.

Bližší definici, která specifikuje církevní školy jako alternativní, přináší Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 35), podle nichž je církevní škola „druh alternativní (neveřejné) školy zdůrazňující náboženskou výchovu a morálku v duchu určité konfese (křesťanské, židovské aj.)“

Církevní školy u nás byly koncem 40. let zrušeny, ovšem znovu se u nás začaly zřizovat brzy po listopadu 1989. Jak uvádí Smolka (1992), rok 1948 se stal v našich dějinách

smutným mezníkem ve vývoji církevního školství. Dochází ke konci demokratického vývoje našeho státu a zároveň i úplné likvidaci církevních škol. Pro další vznik církevních škol je důležitý rok 1989, kdy také zahajují výuku ve školním roce 1990/1991 první církevní školy, jejichž počet se zvyšuje během dvou let na zhruba padesát.

Charakteristika českých církevních škol jako škol alternativních

Průcha (2001) uvádí, že specifičnost církevních škol jako škol alternativních se týká především těchto oblastí:

- oblast **kurikula** (plánované obsahy a cíle vzdělávání) – to je dáno tím, že církevní školy do svých učebních plánů zařazují předměty, které se na rozdíl od standardních státních škol, běžně vyučují (například latina či náboženství),
- oblast **ideologických principů výchovné činnosti** – principy křesťanství, křesťanské etiky a kulturní tradice, křesťanského životního postoje (Václavík, 1997 in Průcha, 2001),
- oblasti přípravy absolventů na **profese, jež nepokrývají standardní školy**. Průcha (2001) uvádí například profese pro charitativní, zdravotní a náboženskou činnost (sociální a pečovatelské ústavy), pak také sbormistři chrámové hudby, administrátor v církevních úřadech apod.

Situace u nás v dnešní době

Podle zákona o církvích mohou státem uznané a registrované církve či náboženské společnosti zřizovat církevní školy podle zvláštního právního předpisu a podle rejstříku církví a náboženských společností je u nás registrovaných celkem 33 církví a náboženských společností a celkem 123 škol (Zákon o církvích a náboženských společnostech, 2002).

Následující tabulka ukazuje přehled církevních škol podle stupňů vzdělání a kategorie jako školská zařízení a střediska volného času či fakulty a semináře a také mezinárodní organizace pro křesťanské vzdělávání podle počtu, ve kterém se vyskytují. Informace jsou čerpány z Katalogu církevních škol.

Tab. 4 Církevní školy v České republice v současné době

Stupně škol a jejich příslušnost a jiné kategorie	Počet škol
Mateřské školy římskokatolické církve	24
Základní školy římskokatolické církve	25
Gymnázium římskokatolické církve	18

Střední školy římskokatolické církve	13
VOŠ římskokatolické církve	6
Školská zařízení a střediska volného času římskokatolické církve	21
Školy českoobratrské církve evangelické	16
Církevní školy jiných zřizovatelů	21
Teologické fakulty a semináře	7
Mezinárodní organizace pro křesťanské vzdělávání	3
Celkem	154
z toho škol	123

5.3 Moderní alternativní školy

Průcha (2001) označuje za moderní alternativní školy všechny současné školy, jejichž koncepce není odvozována od reformní pedagogiky a nejsou zřizovány církvemi či náboženskými společnostmi. V dnešní době je počet variant moderních alternativních škol velmi rozsáhlý i co se týče různých zemí. Bývají to zpravidla školy soukromé, ale například v USA mohou tyto školy existovat i jako státní (public schools). Názvy bývají také odlišné (v Německu – freie Schulen – svobodné školy, ve Švýcarsku a Rakousku – aktivní, demokratická, kreativní nebo kooperativní škola, v jiných zemích – školy nezávislé). Počet moderních alternativních škol je vysoký a stále roste. To je právě dáno hledáním nových a nových způsobů, které by se měli odlišovat od již zavedených škol standardních. Příkladem takové „líhně“, jak uvádí Průcha (2001, s. 48), je USA, kde vzniká každoročně mnoho nových alternativ vlivem enormního růstu inovačních aktivit v tamním školství, díky kritice neúspěchů amerického vzdělávacího systému. Iniciativu ve zřizování moderních alternativních škol, které chtějí zakládat podle vlastních představ, mají rodiče a učitelé, kteří jsou oněmi články nespokojeností se stávající vzdělávací soustavou a jejím přístupem ke vzdělávání dětí ve standardních školách.

Obdobné znaky můžeme najít ve srovnání moderních alternativních škol s klasickými reformními školami. Ty jsou zčásti přejímány a mnohdy uplatňovány radikálněji. Jde zejména o tyto (Průcha, 2001):

- rodiče se výrazně zapojují do mimoškolní výchovy
- „odmítání honby za učitelskými výsledky a konkurenčního napětí mezi žáky“ (Průcha, 2001, s. 48)
- hojné využití mimoškolního prostředí v rámci vzdělávání

- flexibilní seskupování dětí ve výuce a omezování frontální výuky (hromadné práci učitele se všemi žáky ve třídě jednou formou a stejným obsahem činnosti (Pedagogický slovník, 2009))
- hranice mezi vzdělávacími předměty se odstraňuje a uplatňuje se projektová výuka (za využití projektové metody, kdy žáci samostatně zpracovávají určité téma (projekt), vyvozují závěry a tím získávají zkušenosti)

Vyznačují se taktéž dynamičností, tzn., schopné změny, jsou méně dogmatické a více přizpůsobivé než, jak srovnává Průcha (2001), klasické reformní školy, které se drží vymezené koncepce.

Můžeme říci, že reformní klasické školy u nás zaznamenávají rozvoj, co se týče zakládání nových škol, zejména pak waldorfského typu, jehož počet se od devadesátých let stále zvyšuje, nebo například využívání principů alternativních škol (např. freinetovského typu). Zároveň ale dochází i k rozvoji moderních alternativních škol, jejímiž iniciátory jsou převážně rodiče a učitelé nespokojení s výchovou a vzděláváním dětí na tradičních školách.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 Waldorfská škola Olomouc

Poslední kapitola této práce je zároveň kapitolou praktické části. Následující informace jsem čerpala z oficiálních stránek Waldorfské školy Olomouc, dále pak ze školního řádu a školního vzdělávacího programu. V podkapitole 6.3 jsem informace získala z vlastního pozorování prováděného na základě oficiální žádosti, kterou jsem zasílala paní zástupkyni ředitelky pro pedagogiku Mgr. Marii Sedlákové. Bylo mi umožněno navštěvovat školu a provádět v ní zúčastněné pozorování v termínu od 18. února do 22. února.

6.1 Charakteristika školy a ŠVP

Vznik Waldorfské školy Olomouc je spojen s osamostatněním waldorfských tříd při Fakultní základní škole a mateřské školy Dr. Milady Horákové, kdy se z ní stává soukromý subjekt s právní formou společnosti s ručením omezeným. Prostory fakultní ZŠ a MŠ si pronajímá dodnes. Nachází se v části Olomouce nazvané Nové Sady. Její zápis do Rejstříku škol a školských zařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) spadá k prosinci roku 2009 (Představení školy, 2010; Školní vzdělávací program, 2010).

Jak již zmiňuji v teoretické části, waldorfské školy vychází z pedagogické koncepce Rudolfa Steinera (zakladatele těchto škol). Waldorfská škola Olomouc a její pedagogika (učební plány, obsah výuky i metody) je proto také založena na zákonitostech vývojových fází podle tohoto významného představitele. Cílem výchovně-vzdělávacího procesu školy je všestranný rozvoj osobnosti dítěte. Nabízí mimo standardních předmětů například i pletení, řemeslné předměty a podobně a není nadřazován jeden předmět nad druhý (dívky mají předměty, kde se účastní práce se dřevem, stejně tak chlapci se účastní například pletení). Žáci tak mají širokou škálu možností, jak najít činnost, ve které by mohli vyniknout.

Vyučování předmětů probíhá v epochách (hlavní vyučovací jednotka), tedy asi devadesáti minutovém bloku, jež se dělí na část rytmickou, výukovou a vyprávěcí (viz teoretická část). Epocha trvá zpravidla 3-6 týdnů a umožňuje hlouběji proniknout do tématu.

Co se týče školního vzdělávacího programu, pak musí být v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a pro základní vzdělávání vydávaným MŠMT. Škola si jej vytváří podle vlastního uvážení, ale musí splňovat onen soulad. Se školou je spojena také realizace různých projektů, například vánoční jarmark, či masopust jako celoškolní akce či akce jednotlivých ročníků - lyžařský, plavecký výcvik, divadelní hra a mnohé jiné (Školní vzdělávací program, 2010).

6.2 Vlastní pozorování

Z hlediska metodologie vychází praktická rovina práce ze zúčastněného pozorování a terénních zápisů, které jsou doplněny o názory a upřesnění učitelů školy, jež jsem zahrnula do textu.

6.2.1 Výzkumná otázka

Než jsem se dostala do terénu, byla potřeba řádná příprava. Prvním krokem bylo si určit výzkumnou otázku. Co vlastně chci pozorovat, jakým způsobem, čeho chci dosáhnout a podobně. Využila jsem strukturu návrhu pozorování podle Švaříčka (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 147).

Struktura návrhu pozorování:

1. výzkumná otázka
2. výzkumný design
3. cíle výzkumu
4. témata pozorování
5. pozorovací a záznamový arch
6. popř. objevení nového tématu

Návrh pozorování:

1. Jak probíhá vyučování na waldorfské škole a co je pro něj charakteristické?
2. Zúčastněné pozorování.
3. Záměrem zkoumání bude popsat průběh výuky v určitých waldorfských třídách pomocí pozorování (pasivní účast) a zjistit prvky, které jsou charakteristické pro waldorfské vyučování.
4. Průběh výuky, interakce mezi žáky, interakce mezi žáky a učiteli, ochota spolupracovat, zkušenost dítěte na základě prožitku (seznámení se s tématem prostřednictvím zkušenosti), hodnocení žáků, kreativita učitele, jak učitel pracuje s chybami, děti integrované a jejich chování, přístup k nim (ze strany učitelů i žáků), zda je kladen důraz na fantazii, zájmy, jaká je aktivita dětí, uspořádání výuky, zpětný pohled,...
5. Pozorovací a záznamový arch – poznámky si budu psát formou terénních zápisů na papír.

6.2.2 Výsledky pozorování

První den - 18. únor 2013

První den v pondělí 18. února mi bylo umožněno nahlédnout do vyučování 3. třídy, kde už druhý týden probíhala epocha českého jazyka. Ve třídě bylo celkem 11 žáků, z toho jedna holčička s postižením. Děti ji nevyčleňují, je s nimi už od první třídy, kdy byly s jejím problémem, jejím handicapem obeznámeni. Holčičku přijaly mezi sebe, kamarádí se s ní. Integrace je prospěšná pro obě strany. Jak pro děti, kteří se učí toleranci, přizpůsobení se pomalejšímu tempu a podobně, tak i pro integrovanou holčičku, kterou takové začlenění popohání vpřed.

Učitelkou 3. třídy je Pavla Vlkovská, DiS., která mi velmi ochotně pomáhala pochopit smysl všech zvyklostí v podobě zdravení, zpívání, hraní na flétnu a podobně. Měla bych zmínit, že ve waldorfské škole je snaha, aby třídní učitel trávil co nejvíce času se svými žáky. Bývá jim přidělen už v první třídě a je s nimi až do třídy 9., taky epochy ale i klasické vyučování (pokud je to možné) většinou vyučuje on sám.

Popis místnosti

Na svých webových stránkách škola uvádí, že ačkoliv počet žáků je poměrně vysoký, zachovává si stále statut školy rodinného typu a tomu by měly odpovídat i prostory školy a jejich vybavení.

Prostor učitele je situován do přední části třídy. Spolu se stolem učitelky se zde nachází i skříňka, na které jsou umístěny různé pomůcky či nedokončené výtvary dětí. V místnosti se nachází i koutek s umyvadlem a stolkem, kde mají děti své hrnečky na pití a mohou si zde uvařit i čaj. Uprostřed přední stěny je umístěná tabule. Lavice dětí jsou soustředěny do poloviny místnosti a lehce natočeny ke směru k učitelčině stolu. Zadní polovina místnosti je volná, děti zde mají možnost pohybu. Ve třídě se žáci starají také o malé morčátko, které má své akvárium, které stojí vzadu v levém rohu od dveří. Žáci se o něj starají společně a rozvíjí tak pocit odpovědnosti i spolupráci. Třída je dále vyzdobená výtvary žáků od různých obrázků visících na stěnách po různé keramické nádobičky či dřevěné výtvary. Velkou dominantou místnosti je vzadu na stěně umístěný nakreslený plakát znázorňující Adama, Evu a strom s jablky a hadem. Takové vyobrazení souvisí s tím, že na prvním stupni waldorfské školy je důležitým pedagogickým prostředkem „vyprávěcí látka“ a v každém ročníku se tato látka soustředí na nějaké téma. Ve třetí třídě jsou to příběhy ze Starého zákona. Témata vyprávění nejsou nahodilá. 3. třída je podle Rudolfa Steinera

zlomové období. Věk devíti let je věkem tzv. RUBIKONU, tedy osobnostní krize, kdy se děti začínají ztotožňovat s příběhem. Předloha Starého zákona, kdy jsou Adam a Eva vyhnáni z ráje, je předobrazem toho, co dítě v tomto období začíná prožívat. Začíná čelit něčemu, co musí zvládnout samo. Zde končí „rajská zahrada“, kdy je dítě ještě hodně sugestibilní, v období rubikonu začíná být vše v jeho „režii“.

Epochové vyučování

Naukové předměty jako je například matematika, či český jazyk, zeměpis, dějepis a jiné, jsou koncentrovány do tzv. epoch, jak bylo vysvětleno v teoretické části. Jak jsem zmínila v úvodu podkapitoly, ve 3. třídě probíhala již druhým týdnem epocha českého jazyka. Paní učitelka zahajuje vyučování rytmičkou část v 8:00 krátkou hrou na flétnu, čímž svolá děti k pozdravu. Žáci se shromáždí vzadu ve volném prostoru a paní učitelka spolu s asistentkou pedagoga každého žáka pozdraví podáním ruky a přáním dobrého rána. Poté jdou do lavic, kde se postaví. Nejsou nijak napomínány, aby se uklidnili, paní učitelka čeká, až se zklidní sami. Následuje báseň spojená s pohybem. Bylo mi vysvětleno, že na prvním stupni waldorfské školy se takto pravidelně začíná výuka každý den. Cílem je především, aby se děti naladily na učitele, na spolužáky. Pohyb slouží jako tzv. „uzemnění“ žáků, uklidnění, probouzí to jejich vůli, aby se mohly začít soustředit na výuku. Po krátké úvodní básni se paní učitelka opět s žáky pozdraví, tentokrát hromadně a v lavici. Pozdraví děti, asistentku pedagoga, i mě představivší jako návštěvu, která bude pozorovat, jak probíhá naše vyučování. Děti pozdrav opětvují.

Rytmičká část pokračuje tím, že paní učitelka nastíní obsah epochy, která nese název „Dobývání ostrovů“. Žáčci mají radost, což dávají najevo hlasitými pokřiky („Joooo!“, ...). Vyvolaná žákyně napíše na tabuli dnešní datum. I tato tradice má svou výchovnou sílu. Paní učitelka vysvětluje, že děti a vlastně i každý z nás je neustále „hnán vpřed“. Proto je důležité a zvláště u malých dětí se zastavit, podívat se jakoby zpět. Jedná se o tzv. zpětný pohled. Děti se na chvíli zastaví, zjistí, co je dnes čeká, co je za den. Podobně se pak mohou „pozastavit“ i po vyučování či doma a zhodnotit tak celý den. Co se jim povedlo a co mohou příště vylepšit a podobně.

Následuje čtení básní, které vytvořili sami žáci. K tabuli jdou dva žáci podle rozpisu. Ten, který předříkává svou báseň, kterou má před sebou ve stojanu, drží v rukou svíčku. Znamená tradici. Pro děti jsou tradice velmi důležité. Jedná se o archetypální potřebu, pramení z podvědomí. Dítě rituály potřebuje, vyžaduje je pro to, aby se cítilo dobře,

aby se naladilo na den, vytvořila se atmosféra. Tradiční jsou i průpovědi, které děti mají spojeny s různými činnostmi. Jak jsem zmínila již výše, paní učitelka svolává děti krátkou písni, která signalizuje, aby se shromáždily vzadu ve volném prostoru k pozdravu. Podobným způsobem jsou zahajovány i další činnosti.

Pro aktivizaci vnímání a pozornosti paní učitelka rozdává dětem obrázek džungle (příloha č. 4) ve kterém je ukryto několik dalších obrázků, které mají děti najít a vykreslit. Rytmická část pokračuje hrou na flétnu, kdy si každý žák i učitel a asistent pedagoga vezme zobcovou flétnu. Většina dětí na flétnu ve 3. třídě hrát umí. Ve waldorfských školách se začíná hrát už od první třídy, kdy ale zobcové flétně předchází flétna pentatonická, která vyluzuje krásné zvuky a děti jsou více naladěni k hraní. Ve 2. nebo ve 3. třídě se pak přechází k flétně zobcové. V posledních několika minutách rytmičky části svolává paní učitelka děti ke klavíru, děti pozorně naslouchají písni, kterou zpívá a hraje. Následuje i zpěv žáků, píseň souvisí s následující aktivitou, kdy se volně přechází do výukové části epochy. Rytmická část trvala téměř 45 minut z celé 90minutové epochy.

Žáčci se shromáždili vzadu do prostoru do kroužku a paní učitelka jim opět povídá obsah následující aktivity, která souvisí s jejich tématem - dobývání. Jak jsem se zmínila, předešlá píseň byla velmi důležitá pro tuto činnost. Žáci sami a se zájmem přicházejí na vyjmenovaná slova po „b“, která zazněla v písni. Aktivitu a snahu žáků podporuje i to, že každý, kdo řekne správné slovo, jej zapíše barevně na papír. Ještě ale nejsou obeznámeni, že se jedná o vyjmenovaná slova po b, na to musí po nalezení všech slov přijít sami. Pro zapamatování mají žáci vymyslet určitý znak pro jednotlivá slova tak, aby je mohly pohybově celým tělem znázornit. Smyslem pohybu je nejen pohyb samotný, který je pro dítě zdravý, ale i to, že čím více smyslů se do vyučovacího procesu zapojí, tím lépe dojde k zapamatování učiva. Děti si také procvičují rytmus, se kterým se na waldorfské škole hodně pracuje zejména na prvním stupni. Děti jsou stále aktivní, snaží se vymyslet všemožné pohyby. Když pro každé slovo vymyslí určitý znak, začínají přeříkávat a zároveň se i pohybovat. Několikrát zopakují vyjmenovaná slova tak, jak jdou po sobě a pak začnou opakovat vyjmenovaná slova pozpátku, od zadu. Zde je opět uplatněn zpětný pohled zmíněný výše. V této opakovací části jsou soustředěné spíše dívky, chlapci se škádlí, baví se. Ale když paní učitelka vyzve jednoho z žáků k tomu, aby to zopakoval sám, chlapci se zklidňují a snaží se také.

Po poměrně dlouhém opakování se žáci přesouvají do lavic a vyjmenovaná slova si mají zapsat do sešitu. Nejdříve ale musí vymyslet pro každé nové téma, které proberou

(„dobyjí“) název ostrova. Má splňovat 2 podmínky: začínat na písmeno B a být s Y. Každý žák se snaží prosadit svůj názor, ve vymýšlení názvů jsou kreativní, ale nedokáží se na jednom shodnout. Na jedné straně dívky chtějí název Babylonie, na druhé straně chlapci prosazují název Býčí ostrov, proto paní učitelka nechává místo názvu prozatím nezaplněno a zadává jim další úkol a to, aby si přepsaly vyjmenovaná slova pod sebe do sešitu a vedle nich i malé panáčky znázorňující pohyb, který vymyslely při „dobývání“. Paní učitelka je nechává pracovat a asi po deseti minutách, tedy chvíli před koncem výukové části zacinká na zvonkohru. Dětem tak určuje, že mají už jen pár minut do druhého zacinkání, které znamená konec práce. Opět se zde objevuje určitá zvyklost.

Po druhém zacinkání děti s hlasitým šepotem balí své pomůcky, schovávají sešity a shlukují se opět dozadu kolem paní učitelky, která již sedí v křesle s přichystanou knížkou. Následuje poslední část epochy – část vyprávěcí. Dříve než začne, děti jí mají sami zopakovat, co si pamatují z minulé hodiny a společnými silami jí převykládají příběh, jak si jej zapamatovaly. V době, kdy paní učitelka předčítá, děti pozorně naslouchají. Po dokončení příběhu děti chvíli diskutují, ptají se, proč to tak bylo a podobně a poté se přesouvají do lavic, kde si chystají svačiny. Pomalu se přesouvají ven, kde se celá škola po každé epoše sejde. Tato zvyklost má sociální charakter, děti se seznamují, jednotlivé třídy od sebe nejsou izolovány. Starší žáci se znají s mladšími, mladší se tolik nebojí starších.

Klasické vyučování

Po návratu z venku trvá přestávka ještě asi 10 minut. Děti jsou klidné, věnují se různým činnostem, které je zajímají. Mohou se volně pohybovat po škole, či sedět ve třídě a bavit se se spolužáky. Po zazvonění se všichni děti posadí do lavic a začíná hodina angličtiny. I zde následuje hra na flétnu. Paní učitelka začíná anglickým pozdravem, který jí děti opětvují a pokračuje anglickou průpovědí opět spojenou s pohybem. Po dokončení začíná klasická výuka, kdy děti dostanou obrázek s anglickým názvem oblečení a mají použít vět There is/there are. Některým žákům to moc nejde, paní učitelka jim proto pomáhá. Zapojují se i žáci, kteří chtějí svým spolužákům pomoci. Po této aktivitě se žáci přesouvají ke klavíru a odposlouchávají slova z písničky, kterou zpívá paní učitelka. Tak si slovíčka opakuje. Většina dětí se zapojuje, dva chlapci vyrušují hlasitým šepotem a smíchem. Po skončení se vrací zpátky do lavic a dostávají samostatný úkol na opakování množného čísla. Paní učitelka chodí po třídě a když žák něco neví, tak mu poradí. Radí si i mezi sebou navzájem. Paní učitelka opět zacinká na triangel, který dětem signalizuje, aby pomalu

dokončovaly a po druhém zacinkání všichni odloží psací potřeby a postaví se. Učitelka se s nimi s krátkou anglickou básničkou rozloučí.

Po přestávce, kdy se děti opět věnovaly různým činnostem, následuje poslední hodina – pletení čepiček. Jako každou hodinu se začíná básničkou, kdy se děti zklidní a posadí se. Každý se soustředí na práci. Paní učitelka chodí po třídě a radí žákům a chválí je za jejich práci.

Vlastní zhodnocení prvního dne

Abych se vyjádřila k tématům pozorování, průběh výuky a to jak epochy, tak klasického vyučování má své charakteristické rysy. Vždy se začíná pozdravem, krátkou průpovědí a hrou na flétnu a zpěvem. Následuje výuka a na konci hodiny je opět krátká básnička na rozloučení se s žáky. Interakce mezi žáky a především mezi žáky a učitelem je podle mého názoru velmi dobrá. Učitelka dostávala od dětí většinou okamžitou zpětnou vazbu. Děti byly zaujaty prací, pohybem, byly během vyučování aktivní, spolupracovaly. Už první den bylo poznat, že u dětí je rozvíjena jejich kreativita, fantazie při různých činnostech, například jak jsem již zmínila u tématu „dobývání“.

Co se týče integrované holčičky, přístup ze strany paní učitelky byl stejný jako k ostatním spolužákům, samozřejmě s ohledem na její handicap, kdy se jí také v některých činnostech snažila přizpůsobit tempo. Přístup ze strany spolužáků se podle mě nedá hned první den zjistit, ale žáci se s holčičkou bavili, zapojovali ji do svých činností, což mi bylo i sděleno paní učitelkou.

Zaujalo mě i využívání rituálů a přístup dětí k nim. Jsou jimi vyžadovány a dá se říci, že se s nimi šly. Také zpětný pohled, jak jsem zmiňovala v podtématu Epochové vyučování, je přínosnou záležitostí. Je pravda, že se dnes řítí vpřed, a nedokáže se zastavit a zhodnotit svůj den. V tomto ohledu mají děti na waldorfské škole velkou výhodu. Touto vlastností disponují, dokáží říci, co se jim podařilo a co ne, dokáží se pochválit nebo naopak zkritizovat.

Druhý den – 19. únor 2013

Druhý den v úterý 19. února mě zástupkyně ředitelky, paní Mgr. Sedláková, poslala na hospitaci do 6. třídy, kde probíhala epocha dějepisu. Ve třídě bylo celkem 14 žáků, z toho jedna holčička s postižením a jeden chlapec s poruchou pozornosti, proto je zde nutná pomoc asistentky pedagoga. Jelikož, jak mi bylo sděleno, jsou obě dvě handicapované děti

už od první třídy v kontaktu se spolužáky, není žádný problém s jejich začleněním. Žáci se s nimi baví a komunikují s nimi.

Třídní učitelkou 6. třídy je Mgr. Pavlína Kratochvílová. Taktéž ona mi poskytla informace k doplnění a objasnění mých poznámek nasbíraných během úterní hospitace.

Popis místnosti

Podobně jako ve i ve 3. třídě a ve většině dalších tříd je prostor lavic soustředěn do první poloviny třídy. Nachází se zde tři řady lavic po třech lavicích po dvou místech. Vzadu je koberec, na který děti vstupují po vyzutí přezůvek. Prostor učitele je situován nalevo od tabule, která je uprostřed přední stěny. Po levé straně je přes celou stěnu okno, které zdobí výtvary žáků. Pro větší zútulnění a navození domovského pocitu na okně visí záclona a po třídě jsou rozmístěny květiny. Pod okny mají děti prostor pro odkládání různých pomůcek či své nedokončených výtvorů. Napravo od tabule je v pravém rohu skříňka s hrnký a jiným nádobím a umyvadlo. Žáci mají možnost udělat si čaj. Dále můžeme nalézt po celé délce pravé stěny skříňky s dalšími pracovními pomůckami žáků (štetce, kelímky a jiné). Na zadní stěně visí plno nejrůznějších výtvorů žáků a také zde mají prostor pro umístění svých fléten.

Epochové vyučování

Rytmickou část začínající klasicky v 8:00 hodin zahajuje paní učitelka básničkou, kdy všichni stojí a recitují. V průběhu recitace prochází paní učitelka třídou a každého žáka pozdraví. Po skončení básničky si vezmou flétnu a shromáždí se vzadu v prostoru na koberci. Stoupnou si do kruhu a každý pozdraví toho, kdo stojí vedle něj, až se kruh uzavře. Posadí se a hrají na flétnu. Zahrají několik písní ze zpěvníků, které mají někteří před sebou, jiní už tyto písně znají, a proto zpěvníky nepotřebují. Nejdříve hrají všichni spolu, poté paní učitelka vyzve několik žáků, aby doprovázeli na flétnu, zatímco ostatní budou zpívat. Takto se postupně prostřídají všechny děti. Rytmická část pokračuje tak, že se žáci postaví a provádí rytmičku cvičení na zapamatování různých pohybů. Postupně tyto pohyby zdokonalují a tím i zrychlují. Vypadá to, že žáky toto cvičení zaujalo, zapojují se všichni bez výjimek. Jediný problém zde může mít integrovaná holčička se svým postižením, kdy nedokáže vždy zachytit rytmus pohybu, či se jí špatně navazují jednotlivé cviky. Paní učitelka proto upozorňuje žáky, aby u ní byly opatrnější a především trpělivější. Zdá se, že všichni tuto situaci tolerují, až na jednoho chlapce, který se dívce pokusil neomaleným způsobem poradit, proto byl napomenut. Po skončení jdou všichni zpět do lavic a jeden po druhém chodí před tabuli

a recitují připravenou báseň. Když se prostřídají, integrovaná holčička spolu s paní asistentkou pedagoga odcházejí na chodbu, kde se budou věnovat dějepisu podle svého tempa. Končí rytmická část, trvající asi 35 minut, a začíná část výuková.

Výukovou část zahajuje paní učitelka připomenutím slibu, že si někoho vyzkouší. Nejdříve hledá dobrovolníka. Nikdo se nehlásí, proto se je snaží motivovat, že mají zatím pouze jedno téma na zopakování a postupně bude další týdny učiva přibývat. Ani taková motivace nepomohla, proto vyvolává sama. Vyvolaného chlapce se ptá na různé otázky. Když chlapec neví, odpovídají aktivně i ostatní děti. Někdy se zapojují, i když by neměly a spíše vykřikují dříve, než vyvolaný sám něco řekne. Nejvíce se ovšem zapojuje chlapec, který byl v rytmické části nejméně aktivním a vyrušoval neomalenými poznámkami. Vypadá to, že jej dějepis baví a vyzná se v něm. Paní učitelka posílá chlapce do lavice a zadává práci. Žáci si mají opsat z tabule látku do svých sešitů. Na waldorfské škole se nepoužívají učebnice. Jestliže ano, pak mají podpurný charakter, slouží jako doplněk. Integrovaný chlapec píše na netbooku a paní učitelka mu chodí pomáhat. Během opisování, pak povídá o tématu (Byzantská říše). Žáci se ale soustředí spíše na přepisování, proto jim dává čas na dokončení. Poté se jich ptá na různé otázky (Proč Byzantská říše vydržela déle než Římská? Jak to bylo možné?), na které se snaží většina žáků aktivně odpovídat. Opět nejvíce exceluje již zmiňovaný chlapec.

Před dokončením práce upozorňuje paní učitelka, zda někdo nenašel chybu, která byla záměrně v textu udělána. Až když na toto poukázala, byla chyba žáky objevena. Paní Kratochvílová mi objasnila, že s chybou jako s pedagogickým prostředkem se pracuje na waldorfské škole běžně (děti to učí, že chybovat je lidské). Dále doplňuje, že žáky předem upozornila, že chyb bude využívat.

Ke konci epochy se do třídy vrací handicapovaná holčička s asistentkou pedagoga a začíná poslední část epochy – část vyprávěcí. Jak jsem již zmínila, v každé třídě je vyprávěcí látka zaměřená na různá témata. V 6. třídě jde o středověké příběhy. Zatímco žáci dopisují či dokreslují obrázky do sešitu, paní učitelka začíná číst a žáci ji pozorně poslouchají. Po skončení epochy konzultuje s asistentkou pedagoga průběh individuálního učení s dívenkou. Asistentka pedagoga jí sděluje co stihly probrat, co dělalo problémy a podobně.

Žáci si chystají svačiny a přesouvají se jako každý den o velké přestávce společně s ostatními třídami ven na školní hřiště.

Klasické vyučování

Klasické vyučování začíná hodinou hudební výchovy, kdy se žáci přesouvají do odborné učebny hudební výchovy. Tento předmět je na waldorfské škole důležitý, rozvíjí se díky ní umělecká stránka osobnosti. Pro každé vyučování, slavnost a podobně je důležitý rytmus a zpěv. Ovšem hudební výchova není jen o zpěvu, žáci musí ovládat i dějiny hudby, hudební teorii, skladbu i hudební formy. Hodina je zahájena krátkou průpovědí a žákům je sdělen obsah výuky. Následně si přepisují do svých sešitů téma a paní učitelka jim k němu dává podrobnější výklad. Většina žáků se soustředí na práci či na výklad, někteří ale vyrušují a jsou za to napomínáni. Ke konci hodiny po dopsání zápisu do sešitu se shromažďují okolo klavíru, na který hraje paní učitelka a zazpívají několik písní. Na konci hodiny se s nimi paní učitelka opět rozloučí krátkou průpovědí a žákům začíná přestávka a ve třídě se připravují na poslední hodinu – Tělesnou výchovu.

Čekají ve třídě na pana učitele a přesouvají se s ním do tělocvičny školy. Žáci se rozehřívají během, míčovými hrami a krátkým protažením. Pan učitel jim sdělí obsah hodiny – budou se učit basketball. Většina žáků souhlasně přikyvuje. Začínají s míčem střílet na koš, kdy jim pan učitel názorně předvádí, jak míč správně držet a jak hýbat zápěstím. Poté se všichni snaží trefit se do koše. Vypadá to, že se u toho dobře baví. Před koncem hodiny míče uklidí zpátky a vrací se zpět do třídy, kde se s nimi učitel rozloučí a popřeje jim dobrou chuť k obědu.

Vlastní zhodnocení dne

Opět zde můžeme vidět charakteristické rysy zmiňované ve zhodnocení prvního dne. Jde o charakteristické rysy jak epochy tak i klasického vyučování (pozdrav, krátká průpověď, hra na flétnu a zpěv). Následuje výuka, na jejímž konci se učitel s dětmi rozloučí krátkou průpovědí. Konec vyučovacího dne je spojen s přáním dobré chuti na oběd a dobrého zbytku dne.

Co se týče celkové interakce mezi učitelem a žáky, podle mého názoru, je dobrá. Paní učitelka se ptala na různé otázky během hlavního vyučování a žáci odpovídali, zapojovali se. Pokud žáci vyrušovali, paní učitelka je okřikla a došlo k uklidnění. Funguje přirozená autorita učitele. Třídní učitelka dokáže své žáky zaujmout svým poutavým výkladem, žáci ji poslouchají.

Aktivita a spolupráce, jak vyplývá z předchozího, je na dobré úrovni. Podle mě na tom má přínos z velké části přístup paní třídní učitelky, která (jak jsem zmínila) dokáže žáky zaujmout pro dané téma, ať už svým výkladem nebo připravenou prací.

Oba dva handicapovaní žáci jsou zapojeni do kolektivu vcelku dobře, jak se zdálo a také podle informací poskytnutých od paní učitelky. Snaží se jim přizpůsobovat tempo, pokud je to možné a přístup ze strany spolužáků je více méně tolerantní.

Třetí den – 20. únor 2013

Třetí den ve středu 20. února mi bylo umožněno nahlédnout do vyučování 8. tříd, kde probíhala druhý týden epocha chemie. V této epoše můžeme nejlépe vidět, jak se zde uplatňuje vlastní zkušenost žáků na základě prožitku. Žáci dříve, než jim je dán výklad o daném tématu, mají možnost udělat pokus. Sledují jeho průběh, zapisují si postup a na konci, po dokončení pokusu, sami vyvozují závěry. Teprve potom, kdy si žáci sami vyzkouší, „prožijí“ problematiku v praxi, následuje výklad učitele. Abych ale nepředbíhala, třídním učitelem 8. třídy je pan František Smékal a ve třídě má celkem 11 žáků. Z toho jeden je integrovaný chlapec s IVP (individuálním vzdělávacím plánem), který ale nepotřebuje asistenta pedagoga, a jeden chlapec romského původu. Ani s jedním chlapcem žáci nemají problém, baví se s nimi, zapojují je do svých činností. Problém je spatřován v chování chlapce romského původu, který zde není od první třídy (což má také svůj vliv). Podle informací získaných od učitelů, kteří ve třídě někdy vedli hodinu, chlapec často vyrušuje, nedělá úkoly a celkově má lhostejný přístup ke škole.

Popis místnosti

Místnost 8. třídy je menší než předchozí třídy, ve kterých jsem byla. Lavice se soustředí po celé třídě, žáci sedí každý po jednom. Prostor učitele jako v každé třídě je umístěn nalevo od tabule, visící uprostřed přední stěny. Umyvadlo a skříňky, kam si žáci odkládají různé pomůcky a mají uložené nedokončené výtvary, můžeme najít napravo po celé délce stěny. Na levé straně po celé délce je okno. Oproti nižším ročníkům zde není vyvěšeno tolik výtvarů. Pár obrázků žáků visí pouze na zadní stěně (obrázky znázorňující stínování tužkou).

EPOCHOVÉ VYUČOVÁNÍ

Epocha začíná rytmičkou částí, zahájenou krátkou básní. V této hodině chemie je rytmičká část velmi krátká (cca 15 minut). Je typické, že první část epochy je pro nižší

ročníky, zejména pak pro 1., 2. či 3. třídu, poměrně dlouhá (může zabrat až 45 minut), ve vyšších ročnících se zkracuje a záleží také na učiteli (okolo 10 minut). Po skončení básničky paní učitelka zopakuje, co se dělo v předchozí hodině a sdělí obsah hodiny dnešní. Oznámí, že se bude ve školní laboratoři pokračovat v pokusu, který započali v předchozích dnech a stále nedokončili. Rozdává postup pro pokus a vysvětluje úkol. Žáci sedí celkem v klidu a po zopakování vyzve žáky, aby si vytáhli flétny. Než začnou hrát, ještě prochází po třídě s košíkem, kam mají dát své mobilní telefony. Ve školním řádu je uvedeno, že mít mobilní telefon ve škole je zakázáno. Ovšem ne všichni žáci mobil odevzdají, proto je paní učitelka odkáže na svého třídního učitele. Následně začínají hrát na flétnu. Tři žáci hrají na paličky, protože na flétnu hrát neumí, protože na waldorfské škole nejsou od první třídy, ale přestoupili na ni tento školní rok. Po skončení hry na flétnu, končí i část rytmická, trvající pouze čtvrt hodiny.

Na začátku výukové části paní učitelka poučuje žáky, jak se mají chovat v laboratoři a vyzve je k odchodu. Někteří žáci zdržují a jsou proto napomínáni. V laboratoři začínají pracovat na základě postupu, který dostali. Za hlasitých komentářů a diskusí pokračují v pokusu. Chlapci se baví, k práci se moc nemají. Skupinka děvčat je v klidu a snaží se postupovat podle zadání a dojít tak k výsledku. Následně se paní učitelka ptá všech na průběh postupu, ale 3 chlapci posedávají na parapetu okna a vyrušují ostatní žáky v práci a vykřikují odpovědi. Opakovaně jsou napomínáni, ale marně. V podobném duchu pokračuje i zbytek hodiny. Někteří se snaží soustředit, jiní je v jejich práci stále vyrušují. Dojde to tak daleko, že si chlapci hrají se zapáleným kahanem, proto jim paní učitelka vyhrožuje zadáním samostatné práce, pokud se neuklidní. To pomůže, ale klid stále není.

Zatímco žáci dokončují pokus, začíná paní učitelka číst životopisy osobností (vyprávěcí látka 8. třídy). Po přečtení prochází jednotlivé skupinky, které by už měly být v závěru pokusu a ptá se jich na postup, průběh a jeho výsledky. Žáci už jsou poměrně v klidu a do závěrečné fáze pokusu se zapojují i vyrušující chlapci. Všichni jsou následně vyzváni, aby si zapsali do protokolu pozorování. Závěr a úklid dodělají další den.

Když se navrátí do třídy, paní učitelka ještě vybírá domácí úkol z předešlé hodiny. Většina žáků však úkol nemá. Vymlouvají se různě (jeden sešit zapomněl ve škole, druhý jej zapomněl doma a podobně). Je jim nakázáno, že druhý den přinesou úkol, který jim chyběl a navíc vypracují úkol nový. Následuje velká přestávka, kdy se žáci přesouvají ven.

Klasické vyučování

Po jejich návratu následuje hodina českého jazyka, která je zahájena tzv. „desetiminutovkou“ – krátkým testem na „s/z/vz“. Všichni žáci poměrně v klidu pracují. Po několika minutách jsou testy sesbírány a paní učitelka se jich ptá na úkoly. Opět hodně žáků úkol nevypracovalo, proto jim je zadán úkol další. Následuje práce, kdy přednášejí každý po jednom subjektivně zabarvený popis (líčení) přichystaný v předchozí hodině. Ostatní mají poslouchat a zjistit, zda jsou všechny náležitosti obsahu splněny. Nikdo se nechce zhostit úkolu jako první, proto je vyvolána žákyně. Po přednesu jí paní učitelka pochválí za snahu, obsah i přednes a zároveň jí vytkne nedostatky její práce. Podobně pokračují i ostatní žáci. Během přednesu třetí žákyně se jeden chlapec zvedl z lavice a šel se posadit na parapet. Je napomenut, aby se vrátil do lavice, ale nijak nereaguje. Nereaguje ani po výzvě, že mu nekázeň bude zapsaná do deníčku. Brzy se ale sám zvedá a s tichým komentářem si sedne zpátky do lavice. Po chvíli se opět zvedá a sděluje, že jde na „záchod“, pár minut na to se zvedá i další chlapec a bez jakéhokoli dovolení odchází ze třídy. Oba dva chlapci jsou mimo třídu asi 10 minut, pak se vrací do třídy. Po návratu vidí svá jména na tabuli a ptají se, co to znamená. Učitelka jim vysvětluje, že je jim zadána další samostatná práce. Jeden z chlapců však bere houbu na mazání a hází ji po tabuli. Kousek stojí i paní učitelka. Okamžitě si od něj bere deníček, který jí žák s protestem vydává.

Následuje přestávka a polovina žáků odchází. Do třídy přicházejí žáci ze sedmé třídy. Bylo mi vysvětleno, že žáci 7. a 8. tříd bývají rozděleni na 2 skupiny (nadanější a žáci s horším prospěchem), kdy jedna skupina má cizí jazyk (tento den anglický jazyk) a druhá skupina ruční práce. Po měsíci si předměty přehodí. Pokračuji v hospitaci v 8. třídě, kde jsou tedy přítomni i žáci ze 7. třídy a jedná se o „nadanější“ skupinu. „Dvouhodinovou“ anglického jazyka vede třídní učitel 8. třídy a začíná anglickým pozdravem a krátkou anglickou říkankou. Po ní zahajuje práci. Učitel na žáky mluví pouze anglicky a ti mají pouze anglicky reagovat. Začíná jednoduchými otázkami směřujícími k jednotlivým žákům. Během těchto krátkých rozhovorů je opravuje, případně jim radí, pokud si žák neví rady. Po třídě je slyšet spíše šepot, jinak jsou žáci poměrně ukázněni a poslouchají. Následuje samostatný úkol, který mají vypracovat. Pokud jim něco není jasné nebo tápají, radí si navzájem nebo se přihlásí o pomoc od učitele. Na konci hodiny se s nimi učitel anglicky rozloučí, přeje jim dobrou chuť na oběd, žáci si sbalí věci a odchází ze třídy.

Vlastní zhodnocení dne

Podle většiny učitelů je 8. třída nejhorší třídou na této škole. Většina se shoduje na tom, že svůj podíl má i to, v jakém vývojovém období se právě nacházejí (období puberty). U některých žáků je však příčinou mimo jiné i absence základů z rodiny. Nemají sociální citění. Podle názoru jedné nejmenované učitelky: „to, co dělají, nad některými věcmi zůstává rozum stát. To normální děcka nedělají“. Na waldorfské škole nejsou kázeňské tresty, o to je pak těžší takové žáky usměrnit. Nenosi domácí úkoly (jednou z jedenácti dětí donesly úkol pouze tři). Jediné, co učitelé mohou, je, že nařídí žákům, aby si termíny pro splnění domácího úkolu zapsali do sešitu. To však nemá téměř žádný účinek. I můj názor je podobný. Ačkoliv jsem zde strávila pouze jeden vyučovací den, žáci byli během mé hospitace po většinu času nepozorní, bavili se. Můj dojem mi potom potvrdili i samotní učitelé.

Interakce mezi žáky a učitelem moc dobrá není. Ve třídě se podle mě nachází odlišné typy dětí. Na jedné straně to jsou žáci nadaní, na druhé straně žáci, jejichž prospěch je spíše průměrný až podprůměrný. Navíc takové žáky škola příliš nezajímá a jejich lhostejnost a nekázeň se přenáší i na zbytek třídy, což se projevilo v hodině angličtiny. Tito neukáznění žáci odešli na hodinu ručních prací a žáci, co zůstali, tolik nevyrušovali a pracovali. Reagovali na výzvy učitele, spolupracovali s ním.

Čtvrtý den – 21. únor 2013

Čtvrtý den ve čtvrtek 21. února jsem prováděla pozorování v 7. třídě, kde probíhala epocha dějepisu. V ročníku se nachází celkem 15 žáků, z toho 4 žáci mají IVP (chlapec s autismem, 2 chlapci se sníženým intelektem a dívka s lehkou mentální retardací). Jako i v ostatních třídách, jsou tito žáci přijímáni svými spolužáky celkem kladně a tolerantně. Prostředí waldorfské třídy jim podle třídní učitelky velmi prospělo. Chlapec s autismem měl zpočátku strach ze všeho (z nového prostředí, z žáků), ale postupně „aklimatizoval“. Podobně na tom byla i handicapovaná dívka. Za dobu, co ve waldorfské škole je, se její vývoj zlepšil a ráda pracuje, kreslí a píše a zapojuje se do kolektivu.

Třídní učitelkou 7. třídy je paní Mgr. Emílie Thomitzková, která mi byla velmi nápomocna při poskytování informací. Ukázala mi například sešity žáků do různých předmětů a sdělila mi, jak jsem již zmínila výše, že se na waldorfské škole nepoužívají učebnice. Žáci si vytvářejí sešity. Učitel zpracuje text pro žáky tak, aby nebyl moc dlouhý a byl pro žáky pochopitelný. Ten si pak přepisují do nelinkovaného a většinou i barevně okrajově ohraničeného sešitu. Barevné okraje jsou nutné především v nižších ročnících, aby text

nezasahoval příliš ke krajům. Žáci jsou na lemování svých sešitů zvyklé, proto u nich tato zvyklost přetrvává, ačkoliv už není povinností.

Popis místnosti

V místnosti jsou věci rozmístěny podobně jako i v předchozích zmiňovaných třídách, tak pouze ve stručnosti. Lavice jsou soustředěny po celé třídě (každý sedí sám), vzadu je jen malý prostor pro různá cvičení, která s žáky paní učitelka v rytmické části provádí. Nalevo od uprostřed přední stěny umístěné tabule je situován učitelský stůl a na něm leží mnoho věcí (košík na mobily, různé papíry, pomůcky, či svíčka, kterou každý den zapalují). Za tímto stolem je skříňka s pomůckami a výtvary žáků. Stejně tak i na okně nalevo. Na okenním parapetu je akvárium s křečky. Okna jsou dále ozdobena sněhovými vločkami z papíru.

Epochové vyučování

Na začátku epochy se žáci protahují (uvědomění si svého vlastního těla, uklidnění) a následuje průpověď na zahájení dne a spolupráce. Rytmická část pokračuje hrou na flétnu, kdy už jsou děti na takové úrovni, že mohou hrát kánon. I takové hraní má svůj smysl. Žáci se na sebe vzájemně naladí, vnímají se. Tím může započít spolupráce. Po dvacetiminutové rytmické části následuje část výuková.

Paní učitelka žákům sdělí téma (Jan Hus) a obsah hodiny a zadává jim úkol, pokyny a rozdává papíry. Během toho znovu opakuje, co mají dělat. Následně začíná práce, kdy žák přečte otázku a kdo zná odpověď, přihlásí se a hovoří a následně přečte další otázku. Někteří žáci vykřikují, proto jsou napomenuti. Pokud někdo odpoví špatně či nejasně, ostatní žáci jej opraví. Doteď šlo jen o opakování látky, kterou již žáci znali z předešlých hodin. Dorazili ovšem k otázce, na kterou ještě neznají odpověď, proto paní učitelka začíná výklad. Po výkladu pokračují v zadávání otázek a odpovídání na ně. Poté si žáci dělají z těchto otázek a odpovědí zápis do sešitu. Všichni soustředěně pracují. Pokud něco nevědí, neví si rady, zavolají si paní učitelku, která jim vše objasní.

Asi o tři čtvrtě na 9 přichází do třídy asistentka pedagoga a pomáhá handicapovanému žákovi (autistickému chlapci). V samostatné práci v relativním klidu všichni pokračují a volně se přechází do poslední části, kdy paní učitelka začíná předčítat. Vyprávěcí látkou pro 7. ročník jsou příběhy a mýty starověkých kultur. Po přečtení následuje přestávka, kdy si děti schovávají sešity do dřevěných vyrobených pořadačů a pomůcky schovávají do lavice nebo do skříněk a připravují se na velkou přestávku a přesun na hřiště.

Klasické vyučování

Klasické vyučování začíná tělesnou výchovou, kdy žáci přicházejí z velké přestávky dřív, aby se stihli nachystat. Tělesnou výchovu mají chlapci i dívky spojenou. Chlapci se převlékají ve třídě, dívky odchází na záchod. Poté čekají ve třídě na příchod učitele a společně se za hlasitého šepotu přesouvají do tělocvičny. Rozehřátí začíná hrou, při které se hodně běhá. Cvičí všichni žáci. Asi po desetiminutovém rozeřtání se chystá síť na volejball a žáci si berou míče a podle toho, kdo s kým se baví, se rozdělí. Rozehrávají se. Poté je pan učitel rozdělí do dvou skupin a začíná se hrát. Většině žáků se moc nedaří a míč házejí nebo si jej nechají spadnout před sebe, než jej přehodí přes síť. Takto pokračují do konce hodiny. Poté síť uklidí, učitel zamkne místnost s pomůckami a tělocvičnu a společně se přesouvají opět do třídy, kde se převlečou a chystají se na další hodinu. Přestávka trvá 10 minut a žáci provádějí různé činnosti (dva žáci žonglují, další žáci si povídají, další si v lavici prohlížejí nějakou knihu a podobně). Pomalu se polovina z nich přesouvá a opět sem přichází žáci z osmé třídy.

Další hodinou je hodina španělštiny, která je opět rozdělená na „nadanější“ skupinku a skupinku s horším prospěchem. Opět zůstávám ve třídě s „nadanější“ skupinou žáků. Hodina pokračuje obdobně jako hodina anglického jazyka.

Vlastní zhodnocení dne

Z informací, které mi navíc poskytla paní Thomitzková, jsem se dozvěděla, že 7. třída je zlomová, co se týče hodnocení. Do sedmé třídy dostávají žáci pouze slovní hodnocení. Od osmé třídy ovšem stát přikazuje známkování, proto waldorfská škola v 8. ročníku spojuje slovní hodnocení se známkou (zakotveno ve školním řádě školy). V sedmém ročníku dochází ke spolupráci s rodiči s ohledem na hodnocení, aby se „neleklí“, až se začne známkovat.

Co se týče celkové spolupráce mezi žáky a učitelem, byla vidět přirozená autorita na straně paní Thomitzkové. Podle mého názoru velmi záleží na přístupu učitele k žákům. Paní Thomitzková dobře ví, co dělá, baví ji práce s dětmi, což je vidět na první pohled. Podle toho také vypadá její hodina. Žáci s ní spolupracují, spolupracují i mezi sebou. Dokáže je zaujmout svým výkladem, zaktivizovat k přichystaným činnostem.

Handicapovaní žáci, jak jsem již zmínila výše, se do kolektivu spolužáků zapojili i přes počáteční problémy. Svými spolužáky jsou vnímáni stejně jako jiné děti. Ačkoliv jsem v 5. třídě strávila pouhý jeden den, můžu konstatovat, že integrace byla velmi přínosná pro obě strany.

Pátý den – 22. únor 2013

Poslední den v pátek 22. února jsem prováděla pozorování v 5. třídě, kde probíhala epocha českého jazyka. Ve třídě je celkem 15 žáků, z toho 2 integrovaní s IVP. K těmto žákům je přidělen jeden asistent pedagoga. Většinou chodí asistent pedagoga s žáky do společných prostor školy. Paní třídní učitelka si však přála, aby zůstávali ve třídě a učili se s ostatními, pokud je to možné.

Třídní učitelkou 5. třídy je paní Mgr. Renata Rygelová.

Popis místnosti

Rozmístění tabule, koutku učitele, oken a skříněk je stejné jako v předchozích třídách. Liší se jen umístění lavic. Ty jsou soustředěny do písmene „U“. Podle paní třídní učitelky to nemá žádný hlubší význam, pouze se jí tak s dětmi lépe pracuje. Dále jsou, jak to bývá u nižších ročníků (první stupeň), po třídě rozvěšeny či vystaveny výtvary žáků. Na okně visí záclona i závěs a na parapetu stojí několik pokojových květin.

Epochové vyučování

Výuka začínající v 8:00 je započata výběrem domácích úkolů. Někteří jej ovšem (po poznamenání paní učitelky) opět nemají, proto dostávají úkol navíc. Následuje společný pozdrav, kdy se všichni postaví. Jedna žákyně zapaluje svíčku a tím zahajuje rytmickou část hodiny. Vráť se zpět na místo a začínají s průpovědí spojenou s pohybem. Tím ovšem tato část nekončí, před žáky je ještě zpěv (kánonem), doprovázející paní učitelka na hudební nástroje. Po desetiminutové předehře jsou vyvoláni tři žáci a recitují básně. Jde o tzv. osobní básničky, vycházející z charakteru dítěte, jeho temperamentu, práce, aktivity předchozího roku. V ideálním případě ji vytváří sám učitel (případně, pokud najde nějakou, která se k dítěti hodí, pak použije tu). Recituje se podle dnu, ve kterém se žák narodil (narodil-li se žák 20. 2. ve středu, pak je jeho den středa). Vždy, než začne žák recitovat, jej paní učitelka vyzve xylofonem. Posléze jde k tabuli jiná žákyně a informuje ostatní, co je za den, jaké datum. To vše zapisuje na tabuli společně s různými znaky (planeta Venuše – astrologický znak určující kvalitu času). Dále nakreslí na tabuli i symbol stromu a řekne název stromu připadající na den a podobně. Předříkává jak česky, tak i anglicky. Rituál ukrývá symboliku, že každý den má svou kvalitu, je jiný. Žáci si také mají uvědomovat rytmus a čas, který mají. V posledních pár minutách rytmické části si děti berou flétny a hrají. Zprvu se rozehrávají společně a následuje kánon (Salvator Mundi). Po celkově asi třiceti minutách se volně přechází do výukové části.

Žáci se shromažďují do prostoru a rozdělují se na 2 skupinky. Stoupnou si do dvou řad naproti sobě a opakuji vyjmenovaná slova (i pozpátku – zpětný pohled). S přeřkáváním je spojen i pohyb, kdy si vzájemně vyměňují strany, aby si látku lépe zapamatovali. Následně se posadí do kruhu a opakuji si, co se naučili předchozí hodiny (ženské a střední rody). Dnes se dostávají k mužskému vzoru. Dostanou papírky, na které mají napsat všechny vzory, které znají a rozlišit (mužský, střední a ženský vzor) barvami. Žáky taková činnost aktivizuje a problém s barvou nastává u středního rodu, kdy si každý žák prosazuje svou oblíbenou. Nakonec se však po mnohých diskusích shodli. Během zapisování na papírky jim paní učitelka vykládá, jak se mužský rok používá a zadává jim kolektivní práci. Úkolem je zařadit slova ke správnému vzoru. Vypadá to, že se všichni zapojují, spolupracují spolu a společnými silami se jim úkol podaří. Poté si sedají do lavic, před zápisem do sešitu si vše ještě jednou zopakují a následně přepisují. Dalším úkolem, který paní učitelka během jejich práce vytváří na tabuli, je vytváření tvarů podstatných jmen v různých pádech (př. 2. pád, číslo jednotné, slovo vejce – bez). Během samostatného úkolu paní učitelka pomáhá integrovanému žákovi. Žáci jsou mezitím v klidu, snaží se udělat zadanou práci. Pokud někdo něco neví, zavolají na paní učitelku nebo se přihlásí. Následně jsou vyvoláváni k tabuli k zapsání správných tvarů, aby si mohli zkontrolovat své výsledky.

Výuková část byla dlouhá než v jiných ročnících. Trvala po zbytek epochy. Vyprávěcí část bude následovat v klasickém vyučování. Před přestávkou se všichni postaví a společně se rozloučí krátkou průpovědí spojenou s pohybem. Následuje velká přestávka a všichni žáci se odebírají na školní hřiště.

Klasické vyučování

Hodina začíná doděláváním úkolů z předchozí epochy, kdy žáci mají asi 20 minut na ukončení práce. Poté následuje poslední vyprávěcí část epochy. Nejdříve se ale všichni postaví, pozdraví se krátkou průpovědí a opakuji vyprávěcí látku z předchozí hodiny formou otázek ze strany paní učitelky. Žáci na otázky odpovídají. Zapojuje se většina žáků a tím dávají dohromady již vyprávěnou část příběhu. Po celý zbytek hodiny pak paní učitelka žákům předčítá další kousek vyprávěcí látky 5. třídy, kterou jsou příběhy a mýty starověkých kultur.

O přestávce zůstává ve třídě pouze pár žáků, konkrétně tři žákyně, hrající na flétnu a dva chlapci, sedící v lavici a pročitající knihu. Po přestávce se všichni žáci vracejí do třídy a sedají si každý na své místo. Oba dva integrovaní žáci jsou na chodbě s pedagogickým

asistentem a věnují se vlastní práci. Ve třídě zatím začíná hodina anglického jazyka. Učitel se s žáky pozdraví a následuje anglická průpověď, při které všichni stojí. Výuku zahajuje otázkami směřovanými ke každému žákovi (otázky a odpovědi typu „What is your favourite colour?“ – „My favourite colour is ...“). Pokud žák odpoví celou větou a správně, může se posadit. Když se posadí i poslední žák, učitel pokračuje dalším cvičením – hláskováním slov. Děti mají za úkol hláskovat dlouhou větu napsanou učitelem na tabuli. Aktivně se přihlásí čtyři žáci, učitel vybírá pouze tři z nich.

Dalším cvičením na trénování slovní zásoby je popis slov učitelem. Žáci se zapojují a snaží se přijít na popisovaná slova. Posledním úkolem hodiny je samostatná práce, kdy dostávají papíry na vyplňování slov. Žáci jsou klidní, pracují samostatně, občas si vzájemně poradí nebo se zeptají pana učitele. Na konci vyučování se ještě kontroluje domácí úkol zadaný v předchozí hodině a učitel zadává úkol nový. Krátkou průpovědí se s žáky rozloučí popřeje jim dobrou chuť na oběd a pěkný zbytek dne a odchází.

Vlastní zhodnocení dne

Výuka probíhá na stejném principu jako v ostatních třídách (na začátku průpověď, hra na flétnu, pohyb a jiné). Hodně také záleží na učiteli, jak si on sám zorganizuje výuku a jaké další prvky do ní zařadí. Zde jsme mohli vidět zařazení tzv. osobních básní, či zahajování činností xylofonem.

Co se týče vztahu paní třídní učitelky k žákům, pak podle mého funguje přirozená autorita. Žáci jsou většinou ukáznění a klidní (pokud vyrušují, jsou napomenuti). Aktivně se zapojují do činností, spolupracují i mezi sebou navzájem (a to i v ostatních hodinách, nejen v hlavním vyučování).

Integrovaní žáci jsou v hlavním vyučování ve třídě s ostatními žáky, což se liší od ostatních tříd, kdy jsou tito žáci ve společném prostoru školy a věnují se výuce podle vlastního tempa.

6.2.3 Vlastní zhodnocení

V teoretické části se zabývám obecnými specifiky waldorfských škol. Waldorfská koncepce je koncepcí Rudolfa Steinera (zakladatele těchto škol), vycházející z jeho vlastní filozofické teorie nazvané antroposofie. Člověk musí nejdříve porozumět celku (sobě samému) a až pak vnímat jednotlivé (výchovu a vzdělávání). Podle antroposofie je člověk tvořen tzv. 3 světy (silami) – tělem (fyzickými silami), duší (duševními, éterickými silami)

a duchem (duchovními, astrálními silami). V souvislosti s těmito třemi silami probíhá i vývoj jedince. Od narození do sedmi let se dítě vyvíjí prostřednictvím fyzických sil, stává se z něj napodobující bytost. Od sedmi asi do čtrnácti let se dítě začíná rozvíjet prostřednictvím sil duševních a učí se skrze prožitek, citové vnímání či morální autoritu. Třetí sedmiletí probíhá ve znamení sil duchovních, kdy si dospívající na základě vlastních předchozích zkušeností vytváří vlastní úsudek. Tomuto pojetí je přizpůsobena celková koncepce vyučování na waldorfské škole.

Dostávám se k celkovému zhodnocení mé hospitace na Waldorfské škole Olomouc, kde se realizuje výuka na základě pedagogické koncepce Rudolfa Steinera. Cílem praktické části bylo zjistit, jak probíhá vyučování na waldorfské škole a co je pro něj charakteristické. Co se týče metodologie zvolila jsem zúčastněné pozorování na základě terénních zápisků. Záměrem bylo popsat průběh výuky v různých waldorfských třídách a zjistit prvky, které jsou charakteristické pro waldorfské vyučování. Zaměřovala jsem se převážně na tato témata, protože tato mohou být odlišná od vyučování v tradiční škole: průběh výuky, interakce mezi žáky, interakce mezi žáky a učiteli, ochota spolupracovat, zkušenost dítěte na základě prožitku (seznámení se s tématem prostřednictvím zkušenosti), hodnocení žáků, kreativita učitele, jak učitel pracuje s chybami, děti integrované a jejich chování, přístup k nim (ze strany učitelů i žáků), zda je kladen důraz na fantazii, zájmy, jaká je aktivita dětí, uspořádání výuky a podobně.

Nejdříve mě zaujalo, že děti z mé návštěvy nebyly ani při nejmenším „rozhozené.“ Naopak se chovaly, jako bych tam vůbec nebyla. Paní Protivánková, která se mi věnovala během přestávek, mi vysvětlila, že rodiče se mohou přijít podívat na své ratolesti při vyučování. Proto jim návštěvy nijak nevadí a jsou na ně zvyklé. Další věcí, na kterou mě upozornila, byla, že děti (zejména v nižších ročnících) bývají po víkendu nesoustředěny a trvá asi dva dny než se plně zklidní a začnou se soustředit na práci.

Průběh výuky a zejména organizace výuky převážně v hlavním vyučování (epoše) je ve všech ročnících obdobný. Liší se pouze časové rozmezí mezi jednotlivými částmi (rytmické, výukové a vyprávěcí). Vyučování začíná vzájemným pozdravením mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Následuje krátká průpověď, jejímž smyslem je zahájení nového dne a vzájemné spolupráce. Zejména v nižších ročnících je tato průpověď či báseň spojena s pohybem, který má taktéž svůj důvod. Dochází k tzv. „uzemnění“ dětí, jejich zklidnění a zároveň protažení. Typickým jevem pro waldorfské vyučování je také hra na flétnu. Hraje se už od první třídy, kdy žáci začínají hrát na flétnu pentatonickou, která nevykluzuje falešné

tóny (motivace dětí k dalšímu hraní), ve 3. třídě se přechází na flétnu zobcovou. Hra na flétnu má také charakter zvyklosti (tradice) a svůj smysl. Děti se dostávají „na stejnou vlnu“, naladí se na sebe, naladí se na spolupráci. Podle ročníku trvá rytmická část 10 – 45 minut (čím nižší ročník, tím delší je tato část). Ve výukové části je žákům přednášena různými vyučovacími metodami nová látka. Pro waldorfské vyučování je typickým rysem tzv. zpětný pohled. Ten jsem vysvětlila na opakování vyjmenovaných slov ve 3. třídě. Děti opakovali vyjmenovaná slova tak, jak jdou po sobě, ale i pozpátku. Symbolika je zde taková, že děti se mohou zastavit a podívat se „zpět“. Lépe vysvětlit si to můžeme na dnešním „uspěchaném“ světě. Lidé se řítí pouze kupředu, nedokáží se zastavit. Zhodnotit, co se jim podařilo, co naopak ne a podle toho se řídit. Ve waldorfské škole jsou děti k tomuto „pozastavení“, „poohlédnutí se za sebe“ vedeni prostřednictvím výuky či rituálů. Poslední vyprávěcí část hlavního vyučování obsahuje témata podle jednotlivých ročníků (například ve 3. třídě jsou to příběhy ze Starého zákona, v 8. třídě život a dílo významné osobnosti).

Rozvržení času na celý školní den (doba hlavního vyučování, klasické vyučování i rozvrh přestávek) je zakotveno ve školním řádu (2012). Na přestávky neupozorňuje zvonek jako v tradičních školách, ale stanovuje je vyučující. Hlavní přestávka trvá asi 30 minut, kdy se všichni žáci přesouvají na školní dvůr, což má svůj sociální charakter. Žáci jsou v kontaktu se svými staršími i mladšími spolužáky. Ostatní přestávky jsou dlouhé asi 10 minut.

Klasické vyučování má obdobnou organizaci. Každá hodina je započata pozdravením a krátkou průpovědí k zahájení a ukončena obdobně (rozloučením a průpovědí). Na konci dne se učitel s žáky taktéž rozloučí s přáním dobrého zbytku dne a přáním dobré chuti k obědu.

Waldorfské vyučování je založeno na prožitku. To znamená, že žáci se na základě vlastní zkušenosti seznámí s problematikou ještě dříve, než je jim zprostředkována výkladem učitele. To jsme mohli vidět v 8. třídě v epoše chemie, kdy žáci dostali protokol se zadáním pokusu, který měli provést a zapisovat si jeho průběh a sami vyvodit závěr. Teprve poté došlo k výkladu teorie.

Co se týče ostatních témat pozorování, podle mého názoru, pokud učitel dokáže zaujmout dítě svým výkladem, nachystanými pomůckami, úkoly či činnostmi, pak je interakce mezi ním a žáky velmi dobrá. Téměř ve všech třídách, které jsem navštívila, se žáci aktivně zapojovali do výuky. Učitelé dostávali okamžitou zpětnou vazbu. Žáci mezi sebou

komunikovali, spolupracovali, ale dokázali se k sobě chovat i nevraživým a soutěživým způsobem, zejména, pokud někdo něco nevěděl či odpověděl špatně na zadanou otázku.

Dalším pozorovaným tématem byly děti integrované a přístup k nim ze strany učitele a žáků – jak již bylo mnohokrát zmíněno, integrace do běžné školy (pokud je možná) je pro jakkoli handicapované dítě přínosem. Přínosem je i pro ostatní žáky, protože se učí sociálnímu citění, toleranci, učí se umět s takovými dětmi zacházet. Lze vyvodit, že žáci se k integrovaným dětem chovají zcela normálně, tolerují je, zapojují je do svého kolektivu. Učitelé musí nejdříve v nižších ročnících „normální“ žáky informovat o tom, proč jsou handicapované děti takové, jaké jsou a sdělit jim, jak by s nimi měli jednat. Samotní učitelé se snaží chovat k integrovaným dětem stejně jako k ostatním. Přizpůsobují jim tempo, když je to možné a nutné, nebo jim pomáhají s výukovou látkou.

Co se týče slovního hodnocení, je převážně pro učitele složitou záležitostí. Musí objektivně u každého žáka zhodnotit jeho pozitivní i negativní stránky, dále kde žák udělal pokrok nebo, na co by se měl zaměřit. Měl by se vyhnout formulacím typu: „jsi takový a takový“, „toto jsi udělal špatně“ nebo vyhnout se hodnocení z pohledu učitele: „Líbí se mi, že...“ – žák se učí pro sebe a ne pro učitele.

Slovní hodnocení má určitě vliv i na sebehodnocení žáka. Znamka vypovídá spíše o chybách, které žák udělal. Nikoli o tom, co se mu podařilo nebo naopak, co podcenil a měl by se případně pro příště připravit lépe. Podle mého názoru slovní hodnocení dítěti poskytuje půdu pro hodnocení sebe sama. O svých pozitivních stránkách se může utvrdit a posilovat je a naopak s negativními stránkami může pracovat, pokusit se je minimalizovat. Pravidla a zásady pro sebehodnocení žáků jako takového je obsaženo i ve školním řádu, kdy je považováno za důležitý cíl výchovného a vzdělávacího působení (Školní řád, 2012).

Učitel na waldorfské škole pracuje také s chybou jako s pedagogickým prostředkem. Ta učí žáky, že chybovat je lidské a že se za chybu nemusí stydět. Chybování souvisí i s výše zmiňovaným sebehodnocením.

K závěru hodnocení bych jen dodala, že jedinou výtkou je častá nekázeň a nedisciplinovanost dětí. Waldorfská pedagogika vychází z vnitřní kázně, motivace dítěte, a proto žáci nejsou nijak trestáni. Ačkoliv v nižších ročnících je vyrušování, bavení se, neklid podle mého názoru přirozeností dítěte, mělo být usměrňováno. Ve vyšších ročnících už taková nekázeň, nedisciplinovanost hraničí s drzostí a nevhodným chováním, které by nemělo být tolerováno.

Závěr

Cílem teoretické části bakalářské práce bylo obeznámit čtenáře v obecné rovině s alternativními školami a přiblížit jejich charakteristiku, vznik, funkce či jednotlivé typy alternativních škol.

První kapitola se zabývala vymezením základních pojmů, které byly pro práci stěžejní. Alternativní školy jsou typy škol, jež se svou koncepcí, přístupem k dětem, metodami výuky, hodnocením výsledků žáků odlišují od tradičních, dá se říci běžných normálních škol vzdělávacího systému. Existuje množství různých typů alternativních škol, ale můžeme u nich najít také společné znaky. Těmi jsou především pedocentrismus (orientace na dítě, na jeho potřeby, zájmy), komplexní výchova dítěte (rozvoj stránky rozumové, sociální i emoční). Je kladen důraz na aktivitu žáků. Vychází se z jejich potřeb, zájmů. Není tlumeno či potlačováno jejich nadání, tvořivost, kreativita či fantazie. Rozvíjí se, jak jsem již zmínila, kromě stránky rozumové také sociální a emoční stránka – spolupráce, tolerance a jiné vlastnosti. Dalším společným znakem je pestrost a různorodost metod výuky a podobně.

Druhá kapitola obeznamuje se vznikem alternativních škol. Tomu předcházelo tzv. reformní hnutí neboli také hnutí nové výchovy, které vzniklo z kritiky tradičních škol, tradičních forem vyučování (jmenujme například uniformitu vyučovacích metod, nadbytečné množství informací, pamětní učení, přísnou kázeň a jiné). Důležitým rysem byla snaha změnit přístup k dítěti, přeorientovat z pedeutocentrismu (z orientace na učitele) na pedocentrismus. Dále to byla touha po změně, inovaci. Reformní myšlenky, ideje, teorie můžeme najít u mnoha představitelů (Tolstoj, Pestalozzi, Komenský, Steiner, Montessori, Freinet, Keyová, Decroly, z českých jmenujme Příhodu, Šussovou a další). Mnozí z vyjmenovaných osobností stojí za zrodem dodnes fungujících a stále se rozvíjejících škol (waldorfské, montessoriovské, školy jenského plánu, ...)u nás i ve světě.

Další kapitoly hovoří o charakteristice alternativních škol, jejich funkcích, typologii a jednotlivých typech alternativních škol. Stěžejní je pro práci rozdělení podle Průchy (2001) na školy klasické reformní, školy církevní a moderní alternativní školy. Blíže pak popisuje klasické reformní školy, jelikož jsou nejrozšířenějšími školami u nás a ve světě a představují typické alternativní školy.

V praktické části se pak zabývám hodnocením Waldorfské školy Olomouc. Zde jsem na základě zúčastněného pozorování a terénních zápisů prováděla od 18. – 22. února 2013

hospitaci s cílem zjistit, jak probíhá vyučování na waldorfské škole a co je pro něj charakteristické. V terénu jsem se pak soustředila na tato témata:

- průběh výuky, interakce mezi žáky, interakce mezi žáky a učiteli, ochota spolupracovat, zkušenost dítěte na základě prožitku, hodnocení žáků, kreativita učitele, jak učitel pracuje s chybami jako pedagogickým prostředkem, děti integrované a jejich chování, přístup k nim a to jak ze strany učitelů, tak se strany žáků, zda je kladen důraz na fantazii, zájmy, jaká je aktivita dětí, uspořádání výuky.

Co se týče celkového zhodnocení mé hospitace na waldorfské základní škole, pak hodnotím tuto zkušenost velmi pozitivně. Bylo mi umožněno nahlédnout do vyučování jednoho z typů alternativních škol. Po zpracování a vyhodnocení získaných informací jsem popsala základní rysy a průběh vyučování na waldorfské škole (viz kapitola 6.). Líbí se mi celkový přístup učitelů k dítěti, kteří se snaží se o harmonický rozvoj dítěte. Cílem je rozvíjet nejen složku rozumovou, jak tomu bohužel bývá v běžných školách, ale i ostatní aspekty lidské osobnosti.

Alternativní školy podle mého názoru mají co nabídnout. Běžné, tradiční školy se u nich mohou v různých ohledech inspirovat. Nesmíme ovšem opomenout, že tradiční školy nemohou přejímat podněty ve všech ohledech. K tomu nemají takové podmínky, jako mají školy alternativní (menší počet žáků ve třídě i ve škole, ...). Co by mohlo být přínosné pro tradiční školy je zlepšení spolupráce mezi sebou. Taková spolupráce (vyměňování a předávání si zkušeností, vzájemná komunikace) je pro alternativní školy typická. Zlepšit by se mohla i komunikace mezi školou a rodiči, ale to bohužel ve velkém množství případů nezáleží pouze na škole. Do podmínek tradičních škol by se mohlo dále zakomponovat i slovní hodnocení společně se známkováním, což už ale na některých klasických školách běžně funguje. Pro rodiče a především pro žáky by to bylo přínosné z důvodu, že by jim to přiblížilo studijní výsledky a byli více informovaní o svých silných či slabých stránkách, o pokroku, kterého dosáhli či naopak. Dále by se tradiční školy mohly nechat inspirovat různorodostí a pestrostí metod výuky (pokusy, dílny, problémové metody a jiné), organizací výuky (projektová výuka, skupinová výuka) a podobně.

Jak jsem již zmínila, alternativní školy mohou mít i své nedostatky (nedostatečná disciplína u žáků, z pohledu učitele jsou to vysoké nároky na učitele, jeho psychiku). O tom však má práce nebyla. Téma by však mohlo být zajímavým podnětem pro podrobnější zpracování v diplomové práci.

Seznam zkratek

ČR – Česká republika

ed. - editor

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

Seznam použité literatury

- CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů*. Praha: M. Cipro, 2002a, 633 s. Prameny výchovy. ISBN 80-238-8004-7.
- CIPRO, Miroslav. *Galerie světových pedagogů*. Praha: M. Cipro, 2002b, 637 s. Prameny výchovy. ISBN 80-238-8003-9.
- FILOVÁ, Hana a Jarmila SVOBODOVÁ. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, 2007, 220 s. ISBN 978-808-6633-930.
- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc, 145 s. ISBN 80-857-8309-6.
- HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994, 175 s. ISBN 80-704-0104-4.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4724-294.
- MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011, s. 15-30. ISBN 978-80-7387-478-0.
- NEJEDLO, Michael. *Rudolf Steiner: muž, který uměl všechno*. 1. vyd. Praha: Krásná paní, 2010, 63 s. Modrá hlava. ISBN 978-80-86713-67-0.
- PETLÁK, Erich. *Všeobecná didaktika*. 2. vyd. Bratislava: Iris, c2004, s. 267 - 310. ISBN 80-890-1864-5.
- POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 165 s. Věda do kapsy, sv. 9. ISBN 80-210-1097-5.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 139 s. ISBN 80-717-8584-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- RÖHNER, Hans Wenke a [z nizozemského originálu ... přeložila Jitka de WOLFOVÁ]. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-859-3182-6.

- RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Vyd. 1. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900-0358-3.
- RÝDL, Karel. *Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační*. In: *Vedení školy*. Praha: Josef Raabe, 1999, D 1.9, s. 1 – 36. ISBN 80-902-1897-0.
- RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Vyd. 1. Praha: ISV, 2001, 167 s. ISBN 80-858-6687-0.
- RÝDL, Karel. *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. Prešov: Metodické centrum, 1992, 64 s. ISBN 80-854-1024-9.
- SPĚVÁČEK, Václav. *Počátky a základy českých škol pokusných*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta v Plzni, 1970. ISBN 59-219-70.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, 112 s. ISBN 80-859-3119-2.
- ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, s. 142-158. ISBN 978-80-7367-313-0.
- *Umění ve waldorfské MŠ a ZŠ*. 1. vyd. Editor Dora Růžičková. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 248 s. Pedagogika v praxi. ISBN 978-80-244-3175-8.
- VÁŇOVÁ, Růžena, Karel RÝDL a Josef VALENTA. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1992, 311 s. ISBN 80-706-6607-2.
- ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2000, 255 s. ISBN 80-887-7898-0.

Seznam primárních zdrojů:

- Česká republika. Školský zákon: o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: 317/2008. Praha, 2008, roč. 2008, č. 561. ISSN 1211-1244.
- Česká republika. Zákon o církvích a náboženských společnostech. In: 2002, č. 3. Dostupné z: <http://zakony-online.cz/?s96&q96=>
- WALDORFSKÁ ŠKOLA OLOMOUC. *Školní vzdělávací program*. Olomouc, 2010. Dostupné z: http://www.waldorf-olomouc.cz/files/Barbara/dokumenty/_%C5%A0VP_novy.pdf

- WALDORFSKÁ ŠKOLA OLOMOUC. *Školní řád*. Olomouc, 2012. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/files/Barbara/dokumenty/%C5%A1koln%C3%AD%20%C5%99%C3%A1d%20kone%C4%8Dn%C3%A1%20verze%20112012.pdf>

Seznam internetových zdrojů

- Dalton International. *Www.daltoninternational.org* [online]. 2007 [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: <http://www.daltoninternational.org/DaltonInternational.html>
- LAMBERTYOVÁ, Kateřina. SPOLEČNOST MONTESSORI, o.s. *Seznam Montessori zařízení v ČR*. 2013. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/rwarea/File/Prehled%20Montessori%20MS%20a%20ZS.pdf>
- Montessori pedagogika a české země: Montessori pedagogika v Čechách. SPOLEČNOST MONTESSORI, o. s. *Www.montessoricr.cz* [online]. 1999, 2013 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>
- Národní informační centrum pro mládež: Seznam daltonských škol v ČR. *Www.nicm.cz* [online]. 1992 [cit. 2013-03-13]. Dostupné z: <http://www.nicm.cz/daltonske-skoly-v-cr-0>
- Školy: Katalog církevních škol. *Www.cirkevniskolstvi.cirkev.cz* [online]. [cit. 2013-03-12]. Dostupné z: <http://skolstvi.cirkev.cz/Skoly?kat=1>
- www.waldorf-olomouc.cz:
 - o Waldorfská škola Olomouc: Principy waldorfských škol. *Www.waldorf-olomouc.cz: Principy waldorfských škol* [online]. 2010 [cit. 2013-03-26]. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/Articles/Pedagogika-19.aspx>
 - o Waldorfská škola Olomouc: Představení školy. *Www.waldorf-olomouc.cz: Představení školy* [online]. 2010 [cit. 2013-03-26]. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/Articles/Predstaveni-skoly-18.aspx>
- Waldorfské školy: Školy a sdružení o nás. *Www.iwaldorf.cz: Asociace waldorfských škol v České Republice* [online]. 2008 [cit. 2013-03-26]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

- ZŠ Na Dlouhém lánu: Základní principy. *Www.zsdlouhylan.cz* [online]. 2010 [cit. 2013-04-02]. Dostupné z: <http://www.zsdlouhylan.cz/cz/montessori-tridy/zakladni-principy/>

Seznam příloh

1. Seznam waldorfských škol a sdružení u nás
2. Metoda cvičení ticha v montessoriovské škole
3. Přehled mateřských škol s programem a prvky Montessori pedagogiky k 31. 12. 2012 v Olomouckém kraji a přehled základních škol se ŠVP dle Montessori pedagogiky k 31.12.2012 v Olomouckém kraji
4. Úkol pro aktivizaci vnímání a pozornosti pro 3. třídu waldorfské školy

Přílohy

Příloha č. 1 Seznam waldorfských škol a sdružení u nás v Olomouckém kraji

Obec	Název mateřské školy	Zřizovatel
Olomouc	Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc, s.r.o.	Monika Machytková, FO zapsaná v OR

Obec	Název základní školy	Zřizovatel
Olomouc	Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc, s.r.o.	Monika Machytková, FO zapsaná v OR

Obec	Iniciativy a sdružení
Šumperk	Waldorfská alternativa
Jeseník	Iniciativa k založení MŠ a ZŠ Jeseník

Příloha č. 2 Metoda cvičení ticha v montessoriovské škole (Janík, in Svobodová, 2007, s. 158)

Ukázka z montessoriovské školy:

Cvičení ticha – metoda montessoriovské pedagogiky

V pojetí Marie Montessoriové je cvičení ticha činností, během níž je dítě utvářeno jako psychická bytost. Cvičení ticha nespočívá pouze v tom, že je žák „zticha“, ale především v tom, že „jde do sebe“. Zde nacházíme souvislost s dalším pojmem montessoriovské pedagogiky, kterým je „polarizace pozornosti“. Cvičení ticha je jednou z metod, montessoriovské pedagogiky. Pro cvičení ticha je zapotřebí vytvořit vhodné prostředí – dát věci na své místo, uklidit stolky, popř. mírně zatemnit místnost atp. Děti se pohodlně usadí (často používanou formou bývá kruh) a podle vzoru svého učitele mlčí. Postupně se zřikají veškeré aktivity a jakoby se propadají do stále prohlubujícího se ticha. Každé cvičení ticha má svůj definovaný konec, který na základě dohody s dětmi zpravidla ukáže učitel. Marie Montessoriová tvrdí, že prožitek ticha spočívá v prožitku koncentrace.

Několik příkladů aktivit:

- Chůze po linii – na podlaze je křídou vyznačená elipsa o průměru asi čtyři metry. Dítě má za úkol po této linii přejít podobně jako provazochodec, přičemž klade patu těsně před špičku. Vše se odehrává v tichosti a za maximálního soustředění. Obtížnější variantou je chůze po linii se sklenicí vody v ruce nebo se zvonečkem, který se nesmí rozeznít, nebo nesení zapálené svíčky, která nesmí zhasnout.

- Žáci a učitel sedí v kruhu; učitel přiloží svému sousedovi k uchu předmět, který sám od sebe vydává velice tichý zvuk (např. tikající hodinky), ten si jej poslechne a poté jej předá dalšímu.
- Žáci a učitel sedí v kruhu; nafouknutý, ale nezavázaný nafukovací balónek se předává sousedovi tak, aby vzduch uniknul co možná nejméně.
- Žáci a učitel sedí v kruhu; opatrně si předávají zvoneček, aby nezazvonil; popř. si opatrně předávají úzkou sklenici, v níž jsou dvě kuličky, které se nesmí rozkutálet.

Cvičení ticha je metodou, která by měla patřit do repertoáru každého učitele. Dovednost „umět být zticha“, je s dětmi zapotřebí procvičovat stejně tak, jako s nimi procvičujeme dovednost „umět mluvit“.

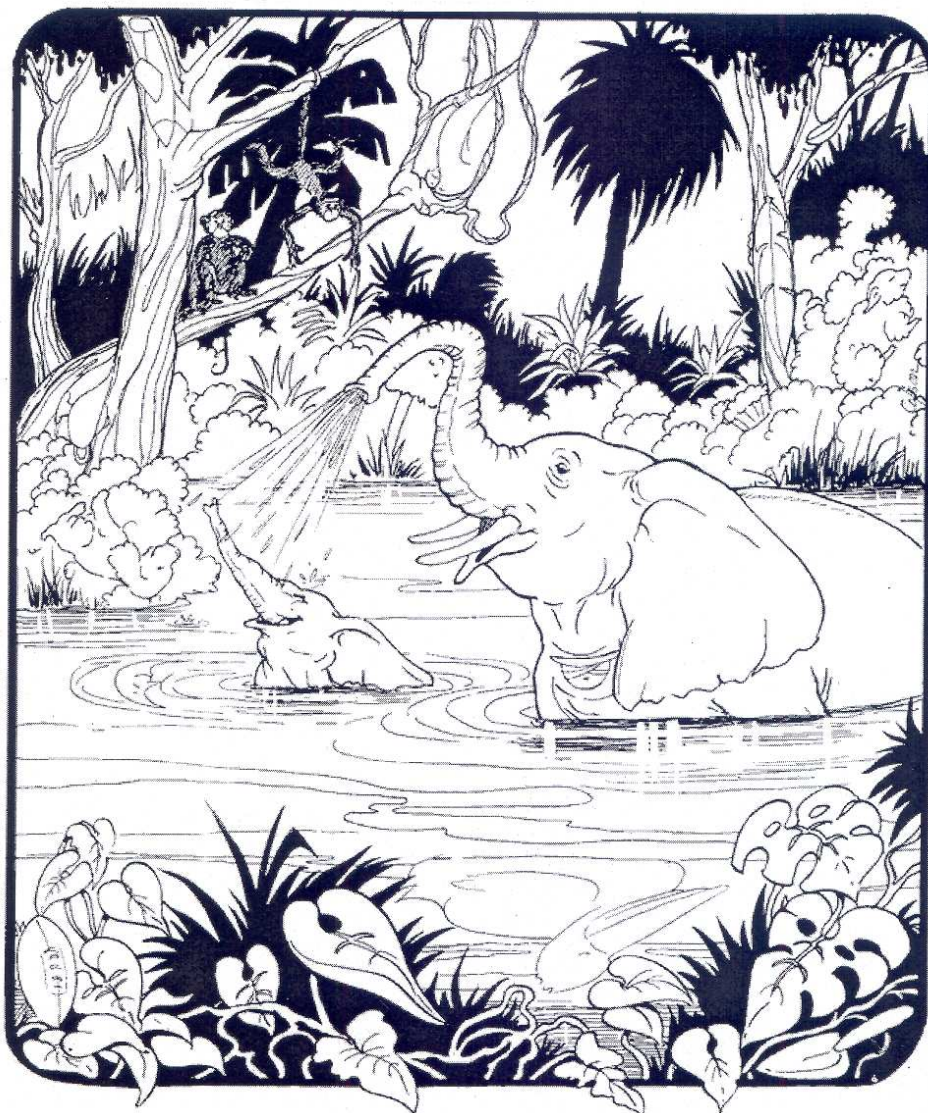
Příloha č. 3 Přehled mateřských škol s programem a prvky Montessori pedagogiky k 31. 12. 2012 v Olomouckém kraji

Obec	Název mateřské školy	Zřizovatel
Olomouc	MŠ Jílová	Statutární město Olomouc
Olomouc	Monte školka Olomouc	Montessori Olomouc – rodinné centrum, o.s.
Olomouc	MŠ Sluníčko	MŠ Sluníčko, o.p.s.
Horka nad Moravou	ZŠ a MŠ Horka nad Moravou	Obec Horka nad Moravou

Přehled základních škol se ŠVP dle Montessori pedagogiky k 31.12.2012 v Olomouckém kraji

Obec	Název mateřské školy	Zřizovatel
Horka nad Moravou	ZŠ Horka nad Moravou	Obec Horka nad Moravou

Příloha č. 4 Úkol pro aktivizaci vnímání a pozornosti pro 3. třídu waldorfské školy



V obrázku jsou ukryté:

lopatka
míč na americký fotbal
pelikán
ovečka
pes

kouzelná lampa
pták
ptačí brko
letadlo
lžička

banán
houba
měsíc
klobouk
muffin