

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra filosofie a společenských věd

**Aplikace vybraných aspektů alternativních vzdělávacích koncepcí ve
výuce Výchovy k občanství na základních školách**

Diplomová práce

Autor: Bc. Ivana Růžková
Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy (2. stupeň)
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – český jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – občanská nauka
Vedoucí práce: Mgr. Hana Šebestová

Zadání diplomové práce

Autor: Ivana Růžková

Studium: P14P0819

Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka

Název diplomové práce: **Aplikace vybraných aspektů alternativních vzdělávacích koncepcí ve výuce Výchovy k občanství na základních školách**

Název diplomové práce A): Application of selected aspects of alternative educational concepts during teaching of Civic Society Education at elementary schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zaměřuje na alternativní vzdělávací koncepce (klasické reformně pedagogické směry - Daltonský plán, Montessori pedagogika, Waldorfská škola i novější koncepce, jako např. Otevřené vyučování, Začít spolu apd.) a jejich dílčí aspekty aplikované do výuky na základních školách. Cílem práce je na základě inspirace v alternativní pedagogice realizace metod v hodinách Výchovy k občanství a jejich přínos pro rozvoj žáka. V teoretické části budou analyzovány alternativní vzdělávací koncepce a budou stanoveny konkrétní metody, které lze využít v běžné výuce. V praktické rovině budou tyto metody vyzkoušeny v rámci Výchovy k občanství a bude zjišťováno, zda a jakým způsobem jsou žáky přijímány. Celý proces bude reflektován. Metody: Pozorování

ČECHOVÁ, Barbara: Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí. Praha: Scio, 2006. 177 s. ISBN 80-86910-53-9. MAŇÁK, Josef. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. 219 s. PRŮCHA, Jan. Alternativní školy. Praha: Portál, 1996. 106 s. PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 191 s. PRŮCHA, Jan. Pedagogický slovník. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. Všichni na jedničku: alternativní didaktické postupy. Praha: Univerzita Karlova, 1991. 154 s. RÖHNER, Roel. Daltonské vyučování: stále živá inspirace. Brno: Paido, 2003. 156 s. SILBERMAN, Mel. 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování. Praha: Portál, 1997. 312 s. ISBN 80-7178-124-X

Garantující pracoviště: Katedra filosofie a společenských věd,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Hana Šebestová

Datum zadání závěrečné práce: 22.12.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce Mgr. Hany Šebestové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 6. 4. 2016

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí diplomové práce Mgr. Haně Šebestové za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

Anotace

RŮŽKOVÁ, Ivana. *Aplikace vybraných aspektů alternativních vzdělávacích koncepcí ve výuce Výchovy k občanství na základních školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 105 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá vybranými alternativními školami a využitím výukových metod v předmětu Výchovy k občanství na základních školách. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je vysvětlen pojem alternativních škol, jejich vlastnosti a funkce. Dále jsou charakterizovány čtyři klasické reformní školy. Jedná se o školu waldorfskou, montessori, daltonskou a jenskou školu. U každé školy jsou na závěr kapitoly popsány jejich výukové metody, které se v současnosti využívají v tradičních školách. Také jsou popsány novější alternativní koncepce: Otevřené vyučování, Začít spolu, Zdravá škola. Praktická část obsahuje přehled metodických listů, které vycházejí z výukových metod charakteristických pro alternativní školy. Metodické listy byly vyzkoušeny na základních školách a bylo sledováno, jak jsou výukové metody žáky přijímány. V závěru diplomové práce jsou uvedeny charakteristické znaky mezi školami a zhodnoceny využití výukové metody.

Klíčová slova: alternativní školy, výukové metody, Výchova k občanství

Annotation

RŮŽKOVÁ, Ivana. *Application of selected aspects of alternative educational concepts during teaching of Civic Society Education at elementary schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 150 pp. Diploma Thesis.

The thesis looks into the selection of alternative schools and the use of teaching methods of the subject Education to citizenship at elementary schools. The thesis is divided into a theoretical and practical part. In the theoretical part is explained the term of alternative schools, their values and role. Four reformed types of schools are defined further: Waldorf, Montessori, Dalton and Jen schools. At the end of each chapter of this section are described teaching methods currently used at traditional schools. Also newer alternative concepts are described here: Open Teaching, Step by Step, Healthy School. The practical part contains a summary of methodological sheets based on teaching methods typical for alternative schools. The methodological sheets were tested at elementary schools and the reception of pupils was monitored. At the end of the thesis are defined typical features of the schools and the used teaching methods are evaluated.

Keywords: alternative schools, teaching methods, Education to citizenship

Obsah

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Alternativní škola	10
1. 1 Vymezení pojmu alternativní škola	10
1. 2 Vznik a vývoj alternativních škol	11
1. 3 Vlastnosti a funkce alternativních škol.....	13
2 Waldorfská škola	15
2. 1 Základní charakteristika waldorfské školy.....	15
2. 2 Denní rytmus žáka a výuka v epochách	16
2. 3 Prostředí a vybavení školy, pomůcky	18
2. 4 Učitel ve waldorfské škole.....	19
2. 5 Rysy waldorfských škol.....	19
2. 6 Vyučovací metody v tradičních školách inspirované waldorfskými školami.....	20
3 Montessori pedagogika.....	22
3. 1 Maria Montessori a její pojetí výchovy	22
3. 2 Principy Montessori pedagogiky	23
3. 2. 1 Pomoz mi, abych to dokázal sám	23
3. 2. 2 Svoboda	23
3. 2. 3 Prostředí	24
3. 2. 4 Polarizace pozornosti	25
3. 2. 5 Senzitivní fáze	25
3. 2. 6 Kosmická výchova	26
3. 3 Didaktický materiál.....	27
3. 4 Úloha učitele	27
3. 5 Vyučovací metody v tradičních školách inspirované Montessori pedagogikou.....	28
4 Jenský plán	30
4. 1 Základní charakteristika Jenského plánu.....	30
4. 2 Formy pedagogických situací	30
4. 2. 1 Rozhovor.....	31
4. 2. 2 Práce.....	32

4. 2. 3 Hra	33
4. 2. 4 Slavnost	33
4. 3 Organizace školního života.....	34
4. 4 Týdenní plán a jeho rytmus.....	35
4. 5 Vyučovací metody v tradičních školách inspirované Jenským plánem	35
5 Daltonský plán.....	37
5. 1 Základní charakteristika daltonské školy.....	37
5. 2 Principy Daltonského plánu.....	38
5. 3 Učitel v daltonské škole.....	39
5. 4 Vyučovací metody v tradičních školách inspirované daltonskými školami.....	40
6 Moderní alternativní koncepce	42
6. 1 Úvod do moderních alternativních koncepcí	42
6. 2 Otevřené vyučování	42
6. 3 Zdravá škola.....	44
6. 4 Začít spolu	45
PRAKTICKÁ ČÁST	48
7 Cíl praktické části.....	48
8 Výukové metody inspirované waldorfskou školou	49
8. 1 Metodický list č. 1: Řešení konfliktů.....	49
8. 2 Metodický list č. 2: Lapbook.....	51
9 Výukové metody inspirované školou montessori	54
9. 1 Metodický list č. 3: Třídění odpadu	54
10 Výukové metody inspirované jenským plánem	58
10. 1 Metodický list č. 4: Islám	58
10. 2 Metodický list č. 5: Tiché puzzle (hra)	60
11 Výukové metody inspirované daltonským plánem.....	63
11. 1. Metodický list č. 6: Strom třídy	63
11. 2 Metodický list č. 7: Zdravý životní styl	64
Závěr.....	68
Seznam použitých informačních zdrojů	70
Seznam příloh.....	77

Úvod

Diplomová práce se zabývá tématem alternativních škol a výukovými metodami, které lze využívat na základních školách v předmětu Výchovy k občanství. Alternativní školy jsou zajímavým a často diskutovaným tématem, proto jim je tato práce věnována.

Teoretická část disponuje šesti kapitolami. V první kapitole je vysvětlen pojem alternativních škol, vznik a vývoj. Dále jsou vyjmenovány základní vlastnosti a funkce škol. V následujících kapitolách se práce zabývá především klasickými reformními školami. Pro porovnání jsou vybrány čtyři nejznámější školy: waldorfská, montessori, jenská a daltonská škola. Každá škola je zajímavá svými charakteristickými rysy, svým pojetím výuky a úlohou učitele. U každé školy jsou na základě získaných informací z odborné literatury stanoveny výukové metody, které při své výuce využívají běžné základní školy. Poslední kapitola teoretické části se zabývá moderními alternativními koncepcemi: programem Zdravé školy, Začít spolu a Otevřeným vyučováním. Moderní alternativní koncepce jsou popsány méně obsáhle než klasické reformní školy, protože praktická část diplomové práce navazuje svými metodickými listy na alternativní školy klasické.

Praktická část diplomové práce obsahuje soubor metodických listů do předmětu Výchovy k občanství, vytvořených na základě seznámení se s klasickými alternativními školami. Metodické listy vycházejí z využívaných vyučovacích metod v klasických alternativních školách. Uvedené vyučovací metody jsou v dnešní době stále častěji využívány i v běžných základních školách. Navržené metodické listy budou vyzkoušeny v rámci hodin Výchovy k občanství. Při realizaci výuky dle nachystaných metodických listů bude sledováno, jak žáci na jiným způsob výuky reagují, zda je vyučovací metoda přínosná. Zhodnocení metody a samotné vyučovací hodiny bude shrnuto v reflexi na závěr každého metodického listu.

Cílem diplomové práce je shrnout získané poznatky o vybraných alternativních školách a vytvořit metodické listy, které budou moci využívat učitelé při hodině Výchovy k občanství.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Alternativní škola

1. 1 Vymezení pojmu alternativní škola

Na úvod práce je potřeba vysvětlit, co si můžeme představit pod pojmem alternativní škola. Mnozí autoři se shodují, že alternativní školy jsou typem škol, které se výrazným způsobem odlišují od klasických škol vzdělávací soustavy. Školy jsou odlišné především svou organizací výuky, uspořádáním třídy, jiným způsobem hodnocení, jinými vztahy mezi učiteli a žáky. Za alternativní školy by neměly být považovány pouze soukromé školy, ale jsou to všechny školy „*vyznačující se nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních, běžných škol*“ (Průcha, 2001, s. 21). Pedagogický slovník vysvětluje alternativní školy jako „*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 specifičnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné*“ (Průcha, 2013, s. 16 – 17).

Průcha (2012, s. 22) uvádí, jak alternativní školy charakterizuje německý slovník. „*Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.*“ Jiné terminologické rozlišení alternativních škol se objevuje v USA. Alternativní školou se „*vyjadřují v podstatě jakékoliv inovace jak ve veřejné škole (public school), tak v soukromé škole (private school)*“ (Průcha, 2001, s. 18). Alena Hrdličková (1995, s. 86) poukazuje, že alternativní škola „*mění konkrétní tradiční paradigma výchovy, a to zejména svým pohledem na dítě...*“ V České Republice je rozhodující pro vymezení alternativních škol jejich pedagogický a didaktický aspekt. Odlišnost od běžných škol může spočívat ve

více hlediscích. Jedná se například o jiné řešení uspořádání tříd, způsoby hodnocení, vztahy mezi školou a rodiči, v způsobu školního života a výuky (Průcha, 2001).

1. 2 Vznik a vývoj alternativních škol

Lidská civilizace se neustále snaží o zdokonalování a měnění toho, co už bylo někdy dříve vytvořeno. Tak je to i v případě alternativních škol. Ve chvíli, kdy se tradiční školy ustálily, začaly se objevovat snahy tento stav změnit. Můžeme tedy říci, že alternativní školy vznikají jako důsledek neustálé snahy o novou inovaci tradičních škol (Průcha, 2012). Jak zmiňuje Stanislava Kučerová (1995), alternativní školy jsou reakcí na nezvladatelnou situaci ve školství. Program alternativních škol je dnešní době reakcí a zároveň i provokací, stejně jako v minulosti. Na přelomu 19. a 20. století se setkáváme s tzv. pedagogickou obnovou, pro kterou je typické velké množství nových podnětů, tendencí a praktických zkušeností. Reformní hnutí mělo za úkol přinést změnu v tradičním způsobu vzdělávání. Reformisté chtěli, aby se škola stala pro žáky přitažlivá a zábavná. Podle nich, mají být cíle výchovy podřizovány dítěti, jeho zájmům. Představitelé kritizovali především školu herbartovského charakteru. V tomto typu školy se uplatňovala především frontální výuka, která měla za následek velkou pasivitu žáka. Žáci si měli pamětním učením zapamatovat spousty informací, což vedlo k jejich přetěžování. Jak uvádí Pecháčková, Václavík (2014), učitel stál nad žákem jako jeho nadřízený, žák mu byl podřízen a musel ho poslouchat na slovo.

„Na základě reformní pedagogiky se postupně vyvíjela produktivní opozice vůči stávajícímu školskému systému, řízenému státem. Snaha po alternativnosti je dodnes stálým zřetelem reformních snah, jejich plánování a argumentace...“ (Rýdl, 1990, s. 41). Jak uvádí Zormanová (2012) základním bodem reformy mělo být, aby se žák stal aktivním činitelem výuky, ne pouhým pasivním příjemcem informací. Doposud byl hlavním centrem pozornosti vyučující. Postupně se začíná klást důraz na tvořivou a samostatnou činnost žáka, na jeho aktivitu v hodině. Vyučující začínají používat takové vyučovací metody, které mají podpořit aktivní činnost žáka. Jedná se např. o projektovou metodu, laboratorní práci, diskuzi, rozhovor.

„Na počátku reformně pedagogického hnutí stojí kulturně kritický rozchod se školou, která byla označena za školu tradiční, konzervativní, intelektuálskou a verbalistickou, s didaktikou určenou učiteli a ne také dítěti“ (Rýdl, 1992, s. 10).

Teoretici reformní pedagogiky na počátku 20. století kritizovali formalistický způsob vzdělávání. Průcha (2001) zmiňuje některé kritiky tradičního způsobu pojetí výuky. Belgičan Ovide Decroly, zakladatel reformní linie, uplatňující se i v současnosti na některých školách v Belgii a ve Francii. Roku 1907 „založil v Bruselu reformní „Školu životem pro život“ (Průcha, 2001, s. 27). Dle Průchy (2001) začal propagovat principy pracovní výchovy a požadoval respektování zájmů dítěte. V tehdejších školách spatřoval velké nedostatky. Jednalo se například o velké množství učiva, kterému dítě nestíhá porozumět a zároveň ho pochopit. Žáci si nemohou vybírat sami předměty, pokud ano, tak ve velmi malé míře. Mezi činnostmi mimo školu je velmi malá souvislost s tím, co se žáci ve škole naučí. Vyučovací předměty se netýkají oblastí, o které má dítě zájem. Decroly také formuloval výhrady, které i dnes můžeme spatřit v reformních kritikách současné školy. Němec Peter Petersen, více radikálněji než Decroly odsoudil systém zkoušení, vysvědčení, dělení předmětů na hlavní a vedlejší. Jeho myšlenky se staly základem alternativních škol, tzv. jenského plánu.

Další významnou osobností je švýcarský pedagog Adolph Ferriér, který je jedním ze zakladatelů Společnosti pro novou výchovu. Společnost byla založena v roce 1921 v Calais na prvním kongresu pedocentricky orientovaných teoretiků a učitelů. Jeho názory se staly základem koncepce tzv. činné školy. Ferriér říká, že aby vychovatel mohl rozvíjet schopnosti dítěte, musí se vžít do jeho osobnosti. Výchova by se měla odehrávat podle zájmu dítěte. Škola by měla být řízena dětmi a dospělými (Průcha, 2001).

Ve 20. a 30. letech dochází k nejvýraznějšímu rozvoji reformního hnutí v několika zemích. V této době se začala rozvíjet řada nových vyučovacích metod. Ve školách se pomalu začala uplatňovat individualizovaná výuka, projektové, problémové vyučování. Vzniká řada nových pedagogických koncepcí (Pecháčková, Václavík, 2014). V diplomové práci se budeme věnovat nejznámějším z nich.

Doposud jsme mluvili o alternativních školách ve světě, ale tento typ škol se začal objevovat i v naší zemi. Jak uvádí Průcha (1996), Československo 20. a 30. let bylo jednou z nejprogressivnějších zemí, pokud jde o rozvíjení alternativního školství. Nejznámější osobou u nás byl psycholog a pedagog Václav Příhoda. Působil na několika studijních pobytech v USA, odkud přinesl nové poznatky o školství. Po roce 1948 došlo k násilnému odmítání teorií o reformní pedagogice, k zastavení vývoje

alternativního školství. Kvůli tomuto odmítání si musíme neustále shromažďovat údaje o rozvoji alternativního školství v zahraničí a „objevovat historické tradice alternativních škol v naší zemi“ (Průcha, 1996, s. 18). Po roce 1989 vzniká rozsáhlá publikační činnost o alternativních školách.

1. 3 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Každý druh alternativní školy má své specifické znaky, kterými je odlišný od jiných škol. Z tohoto důvodu není jednoduché charakterizovat tyto školy jako celek. Jak uvádí Průcha (2012) o celkovou charakteristiku z hlediska pedagogického a didaktického se pokusili němečtí autoři Klassen a Skiera. Autoři uvádí pět základních bodů, kterými můžeme charakterizovat alternativní školy:

- *„Škola je zaměřena pedocentricky.*
- *Škola se snaží být aktivní. Při výuce střídá různé vyučovací formy. Nejvíce klade důraz na vlastní aktivitu žáka a na jeho odpovědnost*
- *Škola se snaží o komplexní výchovu dítěte. Důraz klade i na emoční a sociální rozvoj jedince*
- *Formy vyučování, postupy výchovy jsou utvářeny jak učiteli, tak i samotnými žáky a jejich rodiči. Škola je tedy chápána jako "životní společenství."*
- *"Alternativní škola je chápána podle principu "Par la vie - pour la vie." Míjí se tím učení "z života pro život", tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy" (Průcha, 2012, s. 39).*

Tato charakteristika shrnuje pouze vlastnosti alternativních škol. Průcha (2001) se domnívá, že ve zmíněné charakteristice je jeden velký nedostatek. Chybí zde funkce, které školy plní. Zmíněné vlastnosti je tedy vhodné doplnit o funkce alternativních škol. Jednu z prvních funkcí, které alternativní školy plní je funkce kompenzační. Alternativní školy vznikají za účelem toho, aby vykompenzovaly nedostatky, které se objevují ve státních školách. Teoretickým předpokladem je, že pokud by státní školství zvládlo uspokojit všechny potřeby, které žáci mají, alternativní školy by nemusely vůbec vznikat. V praxi ale není možné, aby státní školský systém mohl uspokojit

všechny potřeby, které společnost vyžaduje. Druhá funkce se nazývá diverzifikační. Státní školský systém se vyznačuje svou uniformitou v obsahu, v organizaci a v kvalitě vzdělávání. Alternativní školy proto zajišťují pluralitu vzdělávání. U některých typů škol nalezneme tzv. uniformitu, jedná se například o rituály školního života. Díky alternativním školám dochází k různorodosti vzdělávacích institucí.

Poslední funkcí, je inovační funkce, která patří z hlediska pedagogického mezi nejdůležitější. Skalková (1999, s. 73) charakterizuje inovaci jako *"rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému."* Inovace v alternativní škole se týkají dvou oblastí. První oblastí je *"inovace v organizaci vzdělávacího procesu"*. Sem spadají například nestandardní metody výuky, netradiční způsoby komunikace. Druhá inovace se týká *"obsahu vzdělávání."* Míněny jsou nestandardní vyučovací předměty, odlišný způsob prezentace výukových materiálů (Průcha, 2001). Zastánci škol tvrdí, že inovace, které jsou realizovatelné v alternativních školách, mohou být používány i v nealternativních školách. Problémem je například větší počet žáků ve třídě, neochota učitelů.

2 Waldorfská škola

2.1 Základní charakteristika waldorfské školy

Waldorfské školy mají svůj základ v antroposofii, která je vnímána jako nauka o člověku. Roku 1913 založil Rudolf Steiner ve Švýcarsku antroposofickou společnost, kde se věnoval rozvíjení teorie a aplikoval antroposofii na výchovu a vzdělávání (Pecháčková, Václavík, 2014).

František Singule (1992) vysvětluje podstatu antroposofie, nauku o člověku. Dle této teorie má každý člověk v sobě tři světy, kterým odpovídají tři druhy těla. Každý druh těla má u člověka jinou funkci. Tři druhy těla se u člověka rozvíjí postupně. Těmto vývojovým obdobím odpovídají i výchovné postupy.

První etapa probíhá u dítěte do 7. roku, kdy se rozvíjí zejména fyzické tělo dítěte. Pro toto období je typické napodobování dítěte vychovatele, který by ho neměl poučovat, ale jít mu příkladem. Dítě je velmi citlivé, snaží se napodobit vše, tudíž by se kolem něj nemělo vyskytovat nic, co by nemohlo napodobit. Hlavním cíle první etapy je zajištění šťastného dětství. Mezi 7. a 10. rokem nastává rozvoj tzv. éterického těla, kdy se vytváří charakter dítěte. Třetí období končí kolem 14. roku dítěte. Vyvíjí se tzv. astrální tělo, dítě je schopno používat svůj úsudek. Vyvrcholení fází by mělo spočívat v pochopení sebe sama a dosažení vnitřní svobody (Singule, 1992).

O antroposofii hovoří také Grecmanová a Urbanovská (1996, s. 8), vysvětlují souvislosti mezi člověkem a vychovatelem. Zdůrazňují nemožnost pochopení jevů u dítěte, pokud v něm vychovatel nespatří vlastnosti dospělého člověka. I když *„antroposofie tvoří základ waldorfské pedagogiky, není tématem výuky a nikdy nebyla předkládána jako světový názor. Projevuje se zejména v metodách a způsobech vyučování a výchovy.“*

Pecháčková a Václavík (2014, s. 26) konstatují, že *„vzdělávání je waldorfskou pedagogikou chápáno jako zvláštní druh umění, ve kterém je pohled na dítě a jeho tělesný a duševní vývoj zásadní věcí, přičemž ve všech vývojových cyklech by měla být preferována citlivá vnímavost, rozvíjení rytmických dovedností a schopností dítěte. Základem výchovného působení, je hluboké pochopení rozvíjející se lidské bytosti, čili moudrost o člověku.“*

Waldorfskou školu řadíme mezi klasické reformní školy, které vznikly v první polovině 20. století. Zakladatelem této školy je Rudolf Steiner, rakouský filozof a pedagog. Steiner vytvořil „*filozoficko – pedagogickou soustavu o výchově člověka*“ (Průcha, 2001, s. 38). První škola byla otevřena dne 16. září 1919 ve Stuttgartu. Školu ze začátku navštěvovalo 252 žáků, kteří měli pracující rodiče v továrně na výrobu cigaret, ve waldorfské Astorii. Školu vedl sám Rudolf Steiner. V letech 1922 a 1923 dochází k založení další školy v německém Essenu a v Holandsku. Typ waldorfských škol se začíná poměrně rychle rozrůstat po světě, například v Londýně, Maďarsku, Rakousku, Švýcarsku, Portugalsku i v Americe (Grecmanová, Urbanovská, 1996). Dle Václavíka (1995) je waldorfská škola naprosto odlišná od tradičních škol. Lze ji charakterizovat jako školu tvořivou, volnou, laskavou, svobodnou a jednotnou.

2. 2 Denní rytmus žáka a výuka v epochách

Zvláštní pozornost je věnována dennímu rytmu žáka a celé školy. Jak uvádí Carlgren (1991, s. 49), „*každé dítě žije v rytmu probouzení a usínání, přijímání a zapomínání.*“ Pokud budou vyučující na rytmus dne žáka přihlížet při tvorbě rozvrhu hodin, při vytváření učebního plánu, dojdou k zajímavým zjištěním týkající se umění výchovy. Jedním z nich je například zjištění o výhodách výuky v epochách, posilující soustředění žáka.

Školní den začíná v 8.00 hodin, včetně soboty. Na začátku školního dne probíhá dvouhodinový blok hlavního vyučování, který se vyučuje v tzv. epoše po dobu tří až čtyř týdnů. Blok má 3 části – rytmickou, hlavní a vypravovací. Část rytmická začíná společně recitovanou básničkou. Poté vybrané děti recitují nachystané básničky. Nakonec první části probíhá rytmické cvičení. Hlavní část je věnována hlavní výuce. Ve vypravovací části čte učitel žákům příběh (Alternativní školy [online]). Po dvouhodinovém bloku mají žáci velkou přestávku, po které pokračují v dalším dvouhodinovém bloku nebo se věnují odbornému předmětu (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

O výhodách výuky v epochách hovoří Pecháčková a Václavík (2014). První výhodou je velmi důkladně probraná látka, žáci se na učivo více soustředí, dovedou se do dané problematiky vžít. Do učiva jsou často zařazovány mezipředmětové vztahy,

podle kterých jsou i pojmenovány názvy epoch, například Probouzení jara. Při výuce v epochách žáci více rozvíjí svou samostatnost, učí se shromažďovat materiály, pracovat s encyklopediemi. Žáci si vedou své epochové sešity, do kterých si vkládají důležité informace. Václavík (1995) vyzdvihuje schopnost sestavit jednoduchý text, který popisuje daný problém. Tato dovednost je ve výuce v epochách také rozvíjena. Autor zmiňuje aktuálnost výuky v epochách v dnešní době i ve školách, které nemají s waldorfskou pedagogikou nic společného.

Ráno se děti nejlépe zabývají činností myšlenkovou, proto školní den začíná předměty, u kterých musí děti zapojit svou představivost a myšlení. Typickými předměty jsou mateřský jazyk, matematika, zeměpis, dějepis, fyzika a chemie. Poté se děti věnují předmětům, u kterých je kladen důraz na rytmické opakování, jedná se o výuku cvičení, hudby, náboženství, jazyků a eurytmie. Eurythmii popisuje Pecháčková a Václavík (2014, s. 27), jako *„umělecké ztvárnění pohybu, jakési zviditelnění řeči, zviditelnění pocitů. V pohybech člověka může být celým tělem zviditelněno to, co se např. při utváření hlásek a tónů odehrává neviditelně v orgánech spojených s řečí. Eurythmii se ve waldorfských školách žáci věnují od jednoduchých cvičení při výuce, až po eurytmická divadelní představení.“* Václavík (1995) uvádí, že k výuce eurythmie mají žáci ve škole k dispozici místnost, ve které je klavír a na zemi koberec. Carlgren (1991, s. 81) zmiňuje zásluhu eurythmie, která *„by si zasloužila, aby se stala jakýmsi lidovým uměním, známým a ceněným v širokých kruzích společnosti.“* V pozdějších dopoledních hodinách nebo odpoledne se žáci věnují ruční práci, dílenské práci, pokusům, pracují na zahradě. Školní den je uspořádán podle přirozeného biorytmu dítěte, nikoliv podle požadavků učitele. Pro učitele i žáky je velmi zajímavé, jakým způsobem si ráno děti vzpomenou na učivo předchozího dne. Zapomínání je nedílnou součástí procesu učení (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Pecháčková a Václavík (2014) připomínají konání různých slavností v průběhu školního roku, měsíční slavnosti, vánoční hry. Pořádání slavností souvisí s uctíváním tradic. Více informací o měsíčních slavnostech se můžeme dozvědět z publikace od Koliska (1927, s. 52 - 53). *„Velikou radost pro děti a učitele představují měsíční slavnosti. Tento den mají žáci volno. Všechny třídy přijdou se svými učiteli do velké tělocvičny a na to následuje řada malých představení. Jejich obsah je vztah z toho, čím se různé třídy během celého měsíce zabývaly....Tím je dán spojovací prvek pro celou školu, neboť nejmenší vidí, co dovedou vykonat třídy těch největších a naopak. Na téže*

myšlenky spočívají i představení lidových vánočních her, které každoročně o vánocích hrají učitelky pro žáky...“

2. 3 Prostředí a vybavení školy, pomůcky

Waldorfské školy se vyznačují specifickým architektonickým uspořádáním. Jak uvádí Pecháčková a Václavík (2014, s. 28), „*půdorys klasických waldorfských škol tvoří nepravidelný mnohoúhelník, v jehož středu je velký víceúčelový sál.*“ Dále se ve škole nachází divadelní sál, ateliéry, dílny, speciální pracovny. Ve škole se klade důraz na využití přírodních materiálů, místnosti jsou vymalované přírodními barvami, výzdobu tvoří dětské výtvarné práce, využívání textilních doplňků. Uspořádání nábytku vychází z antroposofické představy, všechny hrany nábytku mají být zaoblené, aby se člověk mohl svobodně projevovat a jednat. Waldorfské školy spatřují symbolický význam i v barvách. Vychází z nauky o barvách od Goetha, která říká, že lidé se obklopují těmi barvami, které dokážou vyjadřovat jejich pocity. Vše je ve škole uspořádáno tak, aby se žáci ve škole cítili svobodně a volně (Grecmanová, Urbanovská, 1996). Svobodová a Jůva (1996, s. 30) poukazují na úskalí s atypičností vybavení školy: „*Je samozřejmé, že také vybavení není standardní a ne každá škola si je může dovolit. Mnoho škol pracuje v budovaných postavených pro jiné účely, zdaleka ne tak dobře vybavených a přizpůsobuje je požadavkům waldorfské pedagogiky za pomoci rodičů, učitelů a dalších příznivců školy.*“

Zajímavý pohled zaujímá waldorfská pedagogika k učebnicím tradičního charakteru. Jedná se o pouhé pasivní prostředky, které oslabují aktivní kontakt mezi učitelem a žákem. Ve waldorfských školách jsou učebnice používány velmi málo nebo je učitelé vůbec nepoužívají. Pro své žáky učitelé vytváří speciální příručky a pomůcky. Jak už bylo řečeno, každý žák si vede svůj vlastní epochový sešit, do kterého si zpracovává učební látku. Žáci si epochový sešit vedou dle svého uvážení, ale protože jim nahrazuje klasické učebnice, učitel sešity pravidelně kontroluje a pokud je to nutné, vyžaduje doplnění a opravení informací. Škola nevyužívá k výuce žádná média, proto je někdy považována za nemoderní školu (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

2. 4 Učitel ve waldorfské škole

Celou základní školou provází dítě jeho třídní učitel, který vyučuje všechny hlavní předměty. Úkolem učitelů je vychovat svobodné lidi, kteří dokážou mít svůj názor a dovedou ho obhájit. Snaží se u žáků rozvíjet jejich vlohy, aby se v dospělosti uměli orientovat v běžném životě (Asociace waldorfských škol České republiky [online]).

Pecháčková a Václavík (2014) se zabývají zvláštním postavením učitele ve škole. Podle autorů, může být učitel úspěšný pouze tehdy, pokud zvládne dokonale poznat samotné dítě. Není omezován žádnými osnovami, jak je to obvyklé v tradičních školách. Ve své výuce je naprosto svobodný, určuje, co se budou žáci učit. Zároveň je ale na něho kladená veliká odpovědnost. Učitel při plánování výuky spolupracuje se svými žáky a někdy i s rodiči. Na žákův názor je brán veliký zřetel, proto se může do plánování výuky také zapojit. Učitelé ve waldorfských školách musí projít důkladnou přípravou. Po absolvování pedagogické fakulty, musí dále navštěvovat různé semináře, kurzy, které pořádá sdružení waldorfské pedagogiky. Učitelé nemusí mít vystudovanou pouze pedagogickou školu, mohou být i z jiného oboru. Podstatné je, aby absolvovali již zmíněné kurzy. Jak uvádí Grecmanová, Urbanovská (1996, s. 16), „*v pedagogické činnosti je zřejmé, že jenom pouhé studium učiteli nestačí. Jako každé umění, musí se také to pedagogické intenzivně cvičit a předpokládá vůli učitele k permanentnímu utváření sebe sama. Učitel musí být schopen rozeznat a vysvětlit vývojové kroky – posuny nebo stagnace, přičemž vychází ze studia lidského vývoje na bázi učení R. Steinera.*“

2. 5 Rysy waldorfských škol

V této kapitole budou zmíněny zajímavé rysy waldorfské pedagogiky, kvůli kterým je odlišná od tradičních škol. Jak už bylo zmíněno, velikou odlišností je výuka v epochách a důraz na eurythmii. Žáci nejsou známkováni, ale dostávají slovní hodnocení neboli charakteristiky, ve kterých jsou napsána doporučení, co by měli zlepšit. Na možná úskalí slovního hodnocení upozorňuje Průcha (2012), který poukazuje na obtížnost až nemožnost převést slovní hodnocení na známky. Výhody slovního hodnocení naopak spatřují Grecmanová a Urbanovská (1996), které poukazují na větší motivaci žáka, než když je ohodnocen pouhou známkou. Další zajímavostí je netradiční řízení školy, které zmiňuje Průcha (2012). V tradiční škole odpovídá za její vedení obvykle ředitel, ve waldorfské škole funkci ředitele zastupuje naopak celý

učitelský sbor, který spolupracuje s rodiči. Rýdl (1994) dodává, že každý učitel a pedagogický pracovník má přesně vymezené povinnosti a úkoly, z kterých se zodpovídá na učitelských poradách. Žáci pracují především formou skupinové práce. Skupiny jsou buď malé, nebo žáci pracují jako třída dohromady. Učitel ve výuce musí počítat s rozdílným nadáním žáků, s různými zájmy, proto jsou skupiny různého charakteru, aby si žák mohl vybrat, ve které se mu bude pracovat nejlépe. Učební látku si žák poznamenává do epochového sešitu, ze kterého se pak připravuje na výuku, na svou závěrečnou práci.

2. 6 Vyučovací metody v tradičních školách inspirované waldorfskými školami

Co se týče inspirace výukovými metodami ve waldorfské škole, spatřujeme je především ve skupinové výuce. Maňák, Švec (2003) charakterizují základní rysy skupinové výuky. Žáci spolupracují na řešení obtížnějšího úkolu, rozdělují si mezi sebou práci, vzájemně si pomáhají, sdílí a naslouchají svým názorům ve skupině, každý žák je odpovědný za své výsledky. Skupinová výuka se velmi významně odlišuje od klasické frontální výuky. Aktivním činitelem výuky se nestává učitel, ale žák. Kasíková (1997) vysvětluje skupinové vyučování jako seskupení žáků do menších celků, ve kterých řeší náročnější problémové úlohy. Zormanová (2012) poukazuje na velikosti skupin. Dle názorů odborníků konstatuje, že ideální jsou malé skupiny, 3 – 5 žáků.

V posledních letech se začíná často objevovat pojem kooperativní výuka. Maňák, Švec (2003, s. 138) ji popisují jako „*komplexní výukovou metodu, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem.*“ Maňák, Švec (2003) vyzdvihují jako hlavní přednost skupinové výuky její sociální aspekty, spojeny se spoluprací mezi žáky. Je všeobecně známo, že úspěšnost skupinové výuky nezávisí ani tak na znalostech žáků, ale na jejich dovednosti spolupracovat a umět se dohodnout. Ve waldorfské škole je sociálním dovednostem věnována velká pozornost, v tradičních školách se situace zlepšuje a sociální dovednosti jsou také rozvíjeny. „*Cílem skupinové a kooperativní výuky je vést žáky k poznání, že složité a nestrukturované problémy je třeba řešit v týmu a že jedinec sám nic nezmůže. Takto se žáci učí organizaci a dělbě práce, dovednosti komunikace v týmu, umění se domluvit, umění kompromisu, týmové práci a spolupráci*“ (Zormanová, 2012, s. 92).

Kasíková (1997) poukazuje na nevýhody a úskalí skupinové výuky. Ve skupinové výuce nastává často situace, kdy někteří žáci pracují a druzí jen přihlíží. Chybí zde systematicnost, organizace práce. Žáci jsou často příliš hluční, překřikují se. Pro učitele je nachystání skupinové výuky časově náročné.

Jelikož waldorfské školy vedou žáky k vyjádření svých pocitů, znalostí pomocí pohybu, spatřujeme spojitost s inscenačními metodami. Jako u jiných metod, tak také u této velmi záleží na učiteli, zda ji chce v hodině využívat a shledává ji jako efektivní. Dle Maňáka a Švece (2003, s. 123) „*podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací.*“ Kotrba a Lacina (2007) shledávají podstatu inscenačních metod ve ztotožnění se s přidělenou rolí. Žák se snaží svoji roli pochopit a zahrát ji. Každý účastník hry vnáší do představení své osobité pojetí, na základě svých schopností. Díky inscenaci studenti získávají svůj emotivní zážitek a zkušenost, proto by měly inscenace vycházet z reálných životních situací. Zormanová (2012) nachází výhody inscenační metody v tom, že žáci si lépe zafixují osvojené učivo, dovedou se vcítit do prožívání a jednání jiné osoby. Žáci si pomocí této metody vyzkouší, jaké je to se ocitnout v konkrétní situaci a vyzkouší si, jaké by bylo nejlepší řešení. Inscenace může mít podobu strukturovanou či nestrukturovanou. Strukturovaná inscenace má předem promyšlený scénář, ve kterém se zapojují většinou všichni účastníci. Naopak nestrukturovaná inscenace nemá předem nachystaný scénář. K přípravě stačí zhruba 10 minut času.

3 Montessori pedagogika

3. 1 Maria Montessori a její pojetí výchovy

Jak uvádí Průcha (2001), Maria Montessori, italská lékařka a pedagožka, patří k nejvýznamnějším postavám reformně pedagogického hnutí. Pracovala jako asistentka na klinice v Římě, kde se zabývala studiem dětských nervových nemocí a věnovala se mentálně postiženým dětem. V roce 1907 otevřela Dům dětí v Římě. Dům dětí byl určen pro děti bez rodin a pro sociálně slabší. Dům zřízený pro děti jim poskytoval pravidelnou stravu, učily se zde hygienické návyky a také se jim dostalo vzdělání.

Svobodová, Jůva, (1996, s. 38) popisují jak „v *Domě dětí pracovala učitelka, která vedla zanedbané a zakřiknuté děti podle pokynů Marie Montessoriové. Práce spočívala v aktivizaci dětí pomocí didaktických pomůcek a v jejich zaměstnávání jednoduchými praktickými činnostmi – utírání prachu, zalévání květin, utírání, zametání a mytí nebo přišívání knoflíků.*“

V roce 1908 se Montessori začala věnovat přednáškové a spisovatelské činnosti. V roce 1926 za života Montessori byla přeložena pouze jediná kniha, *Příručka vědecké pedagogiky*, ve které je vysvětlena funkce didaktického materiálu (Zelinková, 1997). Montessori se za svého života dočkala řady uznání a v roce 1950 získala Nobelovu cenu. O dva roky později umírá v Holandsku (Svodová, Jůva, 1996).

Co se týče jejího pojetí výchovy, patří k představitelům tzv. pedocentrismu. Pedocentrickou výchovu charakterizuje Zelinková (1997, s. 12). „*Pedocentristé neuznávali jednotnou školu, která by vyhovovala všem dětem. Výchova podle jejich názoru má vycházet ze zájmu a zvědavosti dětí, má pouze organizovat práci dítěte. Cílem není příprava pro život, ale spíš provázení životem.*“ Jak uvádí Václavík (1995), Montessori pedagogika se zaměřuje hlavně na předškolní výchovu, na děti na 1. stupni ZŠ, a na tělesně a duševně postižené. Zelinková (1997) zmiňuje vytvoření výchovné metody v duchu pedocentrismu, která zdůrazňuje hlavně svobodu dítěte, rozvíjení jeho těla, inteligence a smyslů. Základem je výchova v celistvosti, vykazující snahu spojit tělesnou schránku s duševní. Smyslové a rozumové poznání se vzájemně ovlivňují a spojují se s praktickým jednáním

S hlavními pojmy v Montessori pedagogice se budeme zabývat v následující podkapitole.

3. 2 Principy Montessori pedagogiky

3. 2. 1 Pomoz mi, abych to dokázal sám

Hlavním krédem této pedagogiky je věta. „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ Jak uvádí Pecháčková a Václavík (2014), dospělí nemají za úkol formovat dítě, odstraňovat mu z cesty všechny překážky, ale jejich úkolem je naopak to, aby dítě vlastními silami a dle svých možností získalo nové vědomosti a dovednosti. Odmítala zasahování do procesu zrání dítěte. Dítě si má své smysly rozvíjet samo. K tomuto účelu vytvořila autodidaktické pomůcky, pomocí kterých dochází k rozvíjení smyslů. Šebestová a Švarcová (1996) konstatují, že Maria Montessori vycházela z myšlenky, že dítě má v sobě zakódovaný postup a plán vlastního rozvoje. Vycházela z předpokladu, že dítě samo nejlépe ví, co je pro něj v které době nejvhodnější. „*Svým „naprogramováním“ a vlastní aktivitou se největší měrou podílí na utváření sebe sama*“ (Zelinková, 1997, s. 17).

3. 2. 2 Svoboda

Ústředním pojmem je také svoboda. Základním požadavkem je, aby byl zajištěn svobodný vývoj dítěte. Jak popisuje Zelinková (1997, s. 21), „*svoboda v pedagogickém smyslu se uskutečňuje ve škole. Cílem pedagogické práce je vést dítě na cestě k nezávislosti, napomáhat v utváření svobodné lidské bytosti.*“ Pecháčková a Václavík (2014) zdůrazňují, že svoboda ve škole neznámá nic nedělání dítěte. Dítě si pouze může zvolit takovou činnost, kterou chce provádět. Úkol si vybírá na základě svého zájmu, ale nějaký si zvolit musí. V této fázi je důležitý i vychovatel, který musí být schopen vytvořit takové prostředí a materiál, aby žáka zaujalo, motivovalo ho k práci.

Zelinková (1997) dále upozorňuje na vzájemné vztahy mezi svobodou biologickou, sociální, pedagogickou a mravní, o kterých hovoří Montessori. Co se týče svobody biologické, zde je dítě bráno jako individualita. Základní úlohou výchovy je poskytnout dítěti co největší svobodu, která je potřebná k dalšímu vývoji jeho organismu. „*Proces uvolňování vnitřní energie dítěte a uskutečňování spontánní dětské aktivity na cestě ke svobodné lidské bytosti je označován jako normalizace*“ (Tamtéž, s. 20). Pokud je spontánní aktivita dítěte a jeho vývoj omezován, dochází k abnormálnímu vývoji. Pokud hovoříme o sociální svobodě, předpokládáme osvobodování dítěte ze závislosti na společenském prostředí. V době, kdy si dítě začne osvojovat nové dovednosti, začíná být méně odkázáno na dospělé a stává se soběstačným. V případě, že

dospělí dítěti poskytují až moc podpory a vykonávají za něj práci, můžeme říci, že mu brání v jeho cestě ke svobodě. Sajdová (1935, s. 27) vidí omezování sociální svobody vždy „*když dospělí poskytují dítěti nadbytečnou pomoc, nepřímo tlumí jeho vývoj. I pomáhat dítěti je třeba umět. Přílišná pomoc v sebeobsluze brzdí jeho vývoj, činí ho závislým na dospělých.*“ Zelinková (1997) poukazuje na problém, kdy někteří učitelé potlačují spolupráci mezi dětmi. Tato skupina učitelů zastává názor, že každý se musí naučit pracovat sám. Opak je ale pravdou. Jak je známo, tak v reálném životě člověk málokdy pracuje sám, většinou je součástí sociální skupiny, ve které se učí respektovat názory druhých.

Ve smyslu pedagogické svobody má dítě především svobodu ve své činnosti, samo si vybírá, jakému úkolu se bude věnovat a kolik času se jím bude zabývat. Svobodová, Jůva (1996, s. 42) upozorňují, že svoboda v pedagogickém smyslu souvisí s vychovatelem, kdy „*aktivita vychovatele se má podříditi svobodnému rozhodování dítěte a dát mu možnost sebevýchovy.*“ Mravní svobodu Zelinková (1997, s. 22) dle Montessori koncepce popisuje jako „*formování osobnosti dítěte tak, aby ho vnitřní svoboda při rozhodování vedla k dobrovolnému mravnímu jednání. Cílem výchovného působení je zodpovědný člověk obdařený lidskými kvalitami, jako je láska, která však neznamená přítulnost, disciplína, která neznamená podrobení, ale možnost utvořit si vztah ke skutečnosti, která není fantazií ale realitou.*“

3. 2. 3 Prostředí

Jedním z dalších velmi důležitých rysů je pedagogicky upravené prostředí neboli připravené prostředí. Svobodová a Jůva (1996) vysvětlují, jak by mělo připravené prostředí, v němž se děti pohybují vypadat. Nábytek by měl být upraven podle věku dětí a měl by být lehký, aby si ho děti mohly samy přenášet, kam potřebují. Kolem stěn jsou rozmístěny tabule, na které mohou kreslit nebo psát. Samozřejmostí jsou koberce, na kterých děti pracují s didaktickým materiálem. Prostředí je upraveno tak, aby děti zvládly vše samy, bez pomoci dospělých. Pecháčková a Václavík (2014, s. 19) zdůrazňují, že „*předem připravené prostředí podporuje spontánní učení a umožňuje individualizaci vzdělávání. Dítě se v něm osamostatňuje a seberealizuje.*“ Zelinková (1997, s. 41) uvádí, že Montessori „*pod pojmem připravené prostředí rozumí okolní svět, který obsahuje podněty vzbuzující spontánní aktivitu dítěte. Součástí prostředí jsou také cvičení a pracovní materiály.*“ Součástí připraveného prostředí je i didaktický materiál, který bude zmíněn v jedné z následujících kapitol.

3. 2. 4 Polarizace pozornosti

Mezi další principy řadíme polarizaci pozornosti, také nazývanou jako fenomén Montessori. Byl objeven Montessori, když pozorovala děti při hře (Průcha, 2001). Zelinková (1997) uvádí, že fenomén polarizace pozornosti objevila Montessori v roce 1906 v římském Domě dětí, když sledovala tříleté dítě, které vkládalo válec do otvoru v dřevěném rámu a poté ho zase vyjímalo. Dítě bylo na činnost tak soustředné a zaujaté, že ji opakovalo dvačtyřicetkrát a nenechalo se ničím rušit. Montessori uvádí, že polarizace pozornosti je základem učení. Svodová a Jůva (1996) připomínají, že při výchově malých dětí má být respektován tzv. aktivizační cyklus. Pecháčková a Václavík (2014, s. 21) zmiňují průběh polarizace pozornosti, kdy *„nejprve si dítě vybírá předmět činnosti, poté dojde k nahromadění jeho duševní síly a polarizaci pozornosti na určitý předmět. Dojde k aktivnímu kontaktu s předmětem. Dítě pracuje s materiálem, opakuje svou činnost až do nasycení vnitřního motivu pro danou činnost. Nastupuje závěrečná fáze, kdy dojde ke zklidnění dítěte, zpracování vjemů a poznatků. Dítě je klidné, prožívá radost a uspokojení.“* V návaznosti na tento objev hledala Montessori takové předměty, které by dítě vybízely k činnosti a koncentraci.

3. 2. 5 Senzitivní fáze

Senzitivní fázi ve vývoji dítěte Montessori přikládá veliký význam. Podle Pecháčkové a Václavíka (2014) se vnitřní potřeba učení rozvíjí právě v senzitivních fázích, které by neměly být zameškány. Pokud se období správně nevyužije, senzitivita zmizí. Zde má roli i vychovatel, který musí být schopen vytvořit podněty specifické pro tyto fáze. Jak uvádí Rýdl (1999), dítě má tzv. absorbujícího ducha, který mu umožňuje nasávat poznatky z okolí. Zelinková (1997) poukazuje na převzetí myšlenky senzitivních fází od holandského biologa de Vries, z oblasti vývojových fází hmyzu. Montessori převzala jeho poznatky a vyvodila z nich závěry pro výchovné principy. Senzitivní fáze definují Svobodová a Jůva (1996, s. 40) jako *„určité časové úseky, citlivé momenty, v nichž je nutné použití didaktického materiálu, aby dítě dosáhlo úspěchu v učení. Promešká – li se tento moment nejvyšší vnitřní dynamiky a pohotovosti k přijetí, lze vše dohonit, ale nikoliv v původní kvalitě a stejně efektivně.“*

Zelinková (1997) popisuje tři základní senzitivní fáze podle Montessori:

0 – 6 let: *„Toto období je charakterizováno jako tvořivé a konstruktivní. Má základní význam pro budování základů osobnosti a pro vývoj inteligence“* (Zelinková, 1997, s. 31). Do tří let jsou senzitivními oblastmi pohyb, řád a řeč. Od tří do šesti let dítě přestává střežovat svět, začíná analyzovat. Začíná se zdokonalovat psychická a fyzická stránka osobnosti a *„objevuje se senzitivita pro společný život mezi dětmi“* (Tamtéž). Také dochází k osvojování společenských způsobů chování a dítě jedná jako součást skupiny.

7 – 12 let: V této etapě dominuje morální senzitivita. Začíná se vytvářet morální vědomí, které později vede k sociálnímu vědomí. Dítě dovede rozlišit dobré a zlé jednání, jak u sebe, tak i u druhých lidí. Dítě už začíná vyhledávat nové sociální vztahy. V oblasti myšlení dochází k přechodu k abstrakci, zlepšuje se představivost. Dítě se začíná zajímat o okolní svět, chce objevovat.

12 – 18 let: V porovnání s předešlými fázemi označujeme toto období jako labilní. *„Projevuje se silná sociální citlivost spojená s vývojem nezávislosti a samostatnosti v sociálních vztazích“* (Zelinková, 1997, s. 31). Zároveň dochází k výrazným fyzickým i psychickým změnám.

3. 2. 6 Kosmická výchova

Zvláštní postavení v této alternativní škole zaujímá kosmická výchova. Dle Průchy (2001, s. 42) je *„jejím smyslem poskytnout dětem povědomí o vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí a přispívat k vytváření zodpovědnosti každého jedince za důsledky vymoženosti uměle vytvořené kultury a civilizace.“* Jak uvádí Zelinková (1997), pojem kosmické výchovy byl obdobou toho, jak chápal svět J. A. Komenský. Rýdl (1994) poukazuje na fakt, že Montessori brala člověka jako součást jednotného kosmického plánu stvoření, proto by se člověk měl chovat v souladu s tímto plánem. Kladla si za cíl vytvořit harmonickou společnost, ve které bude člověk žít v souladu s přírodou a s dalšími lidmi. Pomocí kosmické výchovy chtěla přiblížit dítěti přírodu, kulturu, vzájemné vztahy mezi člověkem a přírodou.

3. 3 Didaktický materiál

Podle Svobodové a Jůvy (1996, s. 39) „*didaktickým materiálem rozumíme jednoduché pomůcky pro nácvik jednoduchých činností, pro manipulaci, rozebírání a skládání, rozlišování barev, tvarů a zvuků, rozvíjení motorických schopností, pro cvičení smyslů.*“ Didaktický materiál můžeme rozdělit do několika skupin, například smyslový, jazykový, matematický materiál ke kosmické výchově. Jak vidíme, materiál je rozdělen podle toho, k jakým činnostem slouží. Didaktický materiál slouží k rozvíjení dětských schopností, ale také k rozpoznávání chyb. Zelinková (1997) zdůrazňuje, že materiál musí dítě především zaujmout. Dítěti musí být předloženo pouze tolik materiálu, kolik dovede vnímat. Ve třídách je sice mnoho pomůcek, ale všechny mají svůj význam a své místo, takže se dítě v nich dovede snáze orientovat. Každá pomůcka je ve třídě jen jednou, aby se dítě naučilo spolupracovat s ostatními, brát ohledy na druhé.

3. 4 Úloha učitele

Pokud hovoříme o úloze učitele, musíme podotknout, že Montessori nenazývá učitele učitelem, ale vedoucím nebo vychovatelem. Její pojmenování vyplývá z toho, jak chápe vývoj dítěte a postavení dospělého, který dítě neučí, protože se dítě učí samo. Dospělí dítě provází životem, usměrňuje jeho činnost, pomůže mu, pokud ho požádá (Zelinková, 1997). Jak uvádí Svobodová a Jůva (1996), vedoucí má především připravovat vhodné prostředí a didaktický materiál. Stojí spíše v pozadí, do práce žáka zasahuje pouze v případě, pokud je požádán. Vychovatel pozoruje děti a získává zkušenosti o dětském světě a chápání. Dítě by vychovatele nemělo chápat jako nadřazenou osobu, ale jako člověka, se kterým si rozumí a věří mu. Vztah mezi dítětem a vychovatelem by měl být partnerský, souhlasí Zelinková (1997, s. 73), ale zároveň svůj názor dále rozvíjí, kdy „*z hlediska dnešních poznatků a zkušeností je třeba dodat, že partnerský vztah nesmí znamenat ztrátu přirozené autority dospělého. I zde musí být jasné, že respektování potřeb a názorů, svobody dítěte není bezbřehé, že existují hranice, za které nelze jít. Za nimi je totiž prostor pro malého tyрана, človíčka, který se cítí pánem všeho a všech.*“ Vychovatel se musí velmi dobře orientovat v senzitivních obdobích dítěte, protože je musí respektovat. Pro dítě musí být vzorem, protože dítě se také učí napodobováním.

Vychovatel se snaží, aby dítě nehodnotil a neposuzoval, ale spíše mu projevil náklonnost a zájem. Dítě musí mít pocit, že o něj někdo jeví zájem, všímá si jeho práce a snahy. Dospělí jsou často zvyklí děti negativně hodnotit, což způsobuje nízké sebevědomí a omezování svobodné činnosti. Vychovatel dává dítěti neustále zpětnou vazbu, která je velmi důležitá pro další vývoj dítěte. Klasickou známku dítě dostává po dokončení práce, což je už pozdě. Vychovatel si vede po celý rok záznamy o konkrétním dítěti a na základě jeho školních prací, snahy, dovede popsat jeho individuální pokrok (Montessori ČR [online]).

3. 5 Vyučovací metody v tradičních školách inspirované Montessori pedagogikou

Z výše uvedených informací vyplývá, že inspirativním prvkem v tradičních školách se stává projektová výuka. Jak uvádí Maňák a Švec (2003, s. 168), „*projektová výuka částečně navazuje na metodu řešení problémů, jde však v ní o problémové úlohy komplexnější, o výukové záměry a plány, které mají vždy také širší praktický dosah.*“ Zormanová (2012) zdůrazňuje samostatné řešení určitého problému formou projektu.

Coufalová (2006, s. 11) charakterizuje jednotlivé rysy, které má projekt mít:

- „*Projekt vychází z potřeb a zájmů dítěte.*
- *Projekt vychází z konkrétní a aktuální situace, která se neomezuje jen na prostředí školy.*
- *Projekt je interdisciplinární.*
- *Projekt je především podnikem žáka.*
- *Práce žáků v projektu přináší konkrétní produkt, tj. výstup, kterým se účastníci projektu prezentují.*
- *Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině (ale může být i projekt individuální).*
- *Projekt umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší veřejnosti.*“

Maňák a Švec (2003) uvádí, jak projekt může být koncipován. Může být vyučujícím pojat jako krátkodobý, uskutečňující se během několik hodin. Střednědobý

projekt, realizuje se během jednoho až dvou dnů. Také může být pojat jako dlouhodobý, kdy se koná většinou jedenkrát ročně a trvá týden.

Zormanová (2012), Maňák a Švec (2003) se shodují, že, projektová výuka umožňuje, aby se každý žák zapojil dle svých individuálních možností. U žáka zvyšuje jeho motivaci, iniciativu a odpovědnost k práci. Žák je vystaven řešit problémy ze skutečného života, čímž se projekt stává zajímavým. Žáci se učí mezi sebou komunikaci, tolerovat a přijmout rady ostatních spolužáků. Výsledným projektem se žáci prezentují, každý je za společný výtvar zodpovědný.

4 Jenský plán

4.1 Základní charakteristika Jenského plánu

Představitelem Jenského plánu je německý pedagog Peter Petersen. Na jaře roku 1923 byl povolán na univerzitu v Jeně. Během svého působení na univerzitě nechal celou školu přestavět a zrealizoval svůj vlastní pokus, který se týkal jinak sestaveného vyučování (Rýdl, 1994). Průcha (2001) zdůrazňuje, že se Petersen stal průkopníkem nové výchovy.

Rýdl poukazuje (2001, s. 67) na Petersonovo prosazování situační didaktiky, kdy se *„vyučování stává skutečně působivým příspěvkem duševního rozvoje člověka teprve tehdy, když se co možná nejvíce přiblíží pravým zkušenostem a poskytne příležitosti pro společenský styk.“* Pecháčková a Václavík (2014, s. 31) charakterizují Jenský plán jako *„systematicky propracovanou koncepci výchovy a vzdělávání, usilující o změny v edukačním prostředí oproti tradiční škole.“* Průcha (2012) uvádí, že Petersen kritizoval tradiční školu, zejména to, že jsou žáci omezováni v pohybu a mají často ze školy strach. Pecháčková, Václavík (2014, s. 31) poukazují, že *„Jenský plán je model školy, který je založen na tzv. rodinném principu, tedy na skutečnosti, že škola využívá prvků domova představujících společenství dětí, rodičů a vychovatelů. Základním principem celého jenského plánu se stává reálná situace a učení v reálné situaci.“*

Václavík (1995) popisuje podstatu výuky dle Jenského plánu, kdy Petersen zejména zasahuje do tradiční organizace školy. Zdůrazňuje, že je pro žáky velmi důležité, aby byli co nejdéle v jedné škole během povinné školní docházky. Vzdělávat se mohou společně různé skupiny žáků, bez rozdílu pohlaví, věku a nadání. Žáci nejsou uspořádáni do ročníků, ale do kmenových skupin.

Průcha (2012, s. 54) uvádí, že *„v Jenském plánu jde o vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro děti. Dnešní jenské školy jsou otevřeny pro pozitivní snahy i jiných reformních linií.“*

4.2 Formy pedagogických situací

V této kapitole budou popsány pedagogické situace, které rozpracoval Petersen v knize, kterou dnes nazýváme Velký jenský plán. V některých publikacích jsou pedagogické situace shrnuty pojmem formy vzdělávání. Rýdl (2001, s. 80) definuje dle Petersena pedagogickou situaci, jako *„životní kruh dětí a mládeže okolo učitele (vůdce),*

v němž jsou obsaženy různé problémy, kterým jsou přiřazovány různé pedagogické ohledy tak, aby byl každý člen životního kruhu nucen (podněcován, motivován) jednat jako celostná bytost a být aktivní.“ Jak hovoří Rýdl (1994), v pedagogické situaci jsou velmi důležité vztahy mezi učitelem a žákem. Učitel musí být vůdcem, ale ne takovým, ze kterého žáci mají strach, který používá známky a tresty. Učitel musí být naprosto v duševní pohodě a musí být schopen vytvořit takovou situaci, aby žák jevil o předmět zájem. Pecháčková a Václavík (2014) zdůrazňují přirozenost vyučujícího. Žáky je respektován jako nejzkušenější. Chová se tak, jak se cítí, nemůže žáky klamat svým zájmem o danou činnost.

Rýdl (1994) dále upozorňuje na nutnost jednání. Škola by měla nutit žáka k volbě a rozhodování. Učitel si musí uvědomovat, že vytváření pedagogické situace je velmi pečlivý proces. Měl by si uvědomovat, že svým jednáním a chováním se stává součástí života žáků. „Zde je skryto to významné tajemství Petersonovy pedagogiky: propojenost lidí navzájem, která je nanejvýš reálná, protože každý člověk v ní žije nutně, protože my stále pociťujeme život a bytí druhých. Podle Petersena najdeme výchovu všude tam, kde existuje lidská společnost“ (Rýdl, 1994, s. 231). Petersen rozlišuje rozhovor, hru, práci a slavnost. V následující podkapitole budou pedagogické situace popsány, protože právě u některých spatřujeme inspiraci v dnešních školách.

4. 2. 1 Rozhovor

Ve 20. letech byl rozhovor ve vyučování naprosto novou formou. Rozhovor v kruhu je jedním z hlavních znaků jenské pedagogiky. Pecháčková a Václavík (2014, s. 32) označují rozhovor jako „neformální přístup s celkově uvolňujícím působením.“ Kruh je pro žáky ideální seskupení, protože mají všichni rovnocenné postavení, navzájem na sebe vidí, dobře se poslouchají. Rýdl (2001) hovoří například o rozmístění pomůcek v kruhu. Při rozhovoru v kruhu by se nemělo uvnitř vyskytovat nic, čeho se rozhovor netýká a co by ho mohlo narušit. Vhodné je rozmístit dovnitř pomůcky, které k tématu patří a žáci je mohou využít. Pokud je veden rozhovor, žáci by neměli být nuceni mít jedno pevné místo. Je jejich volbou, kde budou sedět, na jakém místě se budou cítit dobře. Během rozhovoru se mohou žáci svobodně pohybovat, nesmí ale vyrušovat ostatní žáky. Petersen ve svých spisech uvádí, že v jeho pokusné škole v Jeně, se pouze pár žáků chtělo projevat. Učitel by neměl žáky k rozhovoru nutit, žáci

komunikují ze své vůle. Pokud se dítě v kruhu nehlásí, nemluví, ale pouze poslouchá, neznamená to, že není aktivní. V rámci rozhovorů v kruhu se neřeší pouze závažná témata, ale kruh poskytuje prostor pro žáky k vyjádření svých myšlenek, pocitů například tancem, hudbou, přednesením básničky. Václavík (1995) poukazuje na rozmístění stolků do čtverce nebo obdélníku kolem velkého stolu. Zdůrazňuje, že žáci v kruhu plánují i svou další práci, hodnotí své výsledky.

Rýdl (1994) charakterizuje jednu z dalších forem rozhovoru a jeho vedení, kterou je blok. Žáci sedí na stolcích, které jsou sestaveny do čtverce nebo pětiúhelníků. Každý účastník včetně učitele má své vymezené místo, které nesmí měnit. Stejně místo umožňuje větší koncentraci. Blok se využívá hlavně tehdy, pokud se na nějakém tématu pracuje velmi intenzivně. Přísnější formou je tzv. posluchačský blok, kdy žáci sedí v řadách za sebou. Petersen doporučuje tyto formy rozhovoru využívat pouze tehdy, pokud jsou využívány ve vhodném prostoru. V jenských školách je vytvářen žáky při snídaních neformální kruh.

4. 2. 2 Práce

„Rozhovor v kruhu se převádí do práce v malých skupinkách, popřípadě do samostatné práce jednotlivců. Učení je chápáno jako činnost se značnou mírou samostatnosti, učitel je však vždy nápomocen. Při práci se rozvíjí též schopnost vzájemně se respektovat a spolupracovat“ (Václavík, 1995, s. 71). Jak uvádí Rýdl (2001), Petersen do práce zařazuje skupinovou práci a kurzy. Během skupinové práce sedí žáci ve své kmenové skupině u stolu. Žáci si mohou sami vybrat své místo a své spolužáky pro pomoc. Petersen uvádí, že u prostřední kmenové skupiny by měl být kladen důraz na čtení, psaní a počítání. Orientovat se v oblasti přírodovědné a sociálně kulturní oblasti se učí starší žáci. V horní kmenové skupině se žáci učí ručním pracím. Co se týče jenských škol v Nizozemí, tak zde jsou skupinové práce nazývány obdobím bloků. Bloky zahrnují denně necelé dvě hodiny a žáci mají prostor na plnění svých úkolů, přípravování programů. Hlavním cílem je, aby se žáci naučili být zodpovědní za práci, kterou si sami zvolili. Jak už bylo zmíněno výše, žáci pracují především podle smlouvy, kterou uzavřeli s vyučujícím. *„Pomocí smlouvy si dítě vytváří představu o tom, co vlastně znamená splnění práce a učitel se stará o to, aby dítě bylo dostatečně zaměstnané“* (Rýdl, 2001, s. 85).

Dle Rýdla (1994) Petersen rozlišuje další formy práce v rámci vyučování. Úvodní kurzy jsou využívány hlavně při seznamování nových žáků s chodem školy. Žáci jsou také seznamováni s metodami a formami práce ve vyučování čtení, psaní a matematiky. Mezi další kurzy, které v jenských školách probíhají, jsou úroňové kurzy, zaškolovací kurzy a tzv. zvláštní kurzy. Volitelné kurzy rozvíjí u žáků zvláštní nadání a zájmy. Je pouze na žácích, zda si kurz zvolí či nezvolí, ale musí ho poté závazně navštěvovat.

4. 2. 3 Hra

„V jenské škole zaujímá hra jako forma velmi důležité místo a je chápána jako předstupeň k pracovním situacím“ (Rýdl, 2001, s. 88). Pecháčková a Václavík (2014) upozorňují na výhody hraní. Hra podporuje navazování přátelských vztahů, pozornost, paměť a myšlení. Hrou se zabývá i Václavík (1995), který vysvětluje, že hra je součástí vyučování, volného času a přestávek ve škole. Rýdl (1994) popisuje hry dle Petersona. Řadí sem tzv. volnou hru, která se používá jen jednou týdně a to v dolní kmenové skupině. Ve výuce se využívají hry, které jsou didakticky upravené. O přestávkách žáci hrají tzv. účelové hry neboli řízené. Tento typ her je jasně vymezen a naplánován. Poslední skupinou her jsou hry vizuální. Do této kategorie spadají divadelní představení, loutkové hry. Jak poukazuje Rýdl (2001, s. 88), *„v současné praxi škol nabývá hra stále většího významu, ale u řady pedagogů je stále podceňována jako prvek, který žáky rozptyluje, narušuje klidnou atmosféru frontálního vyučování a vede až k nekontrolovatelným způsobům projevů u dětí.“*

4. 2. 4 Slavnost

Pecháčková a Václavík (2014, s. 32 - 33) uvádí, že *„slavnosti napomáhají vytvoření školního společenství, posilují navíc díky množství emocionálních prožitků vzájemné vztahy a rozvíjí citový život dětí.“* Rýdl (2001, s. 88) konstatuje, že *„slavnost je podle Petersena jednou z aktivit, které patří ke škole jako forma životního a pracovního společenství.“* Konání slavností k jenské škole neodmyslitelně patří. Každý učitel si vždy najde příležitost, uspořádat nějakou slavnost. Slavnosti probíhají například na začátku dne a na konci školního týdne. Také při církevních svátcích, při vítání nových dětí do kmenové skupiny. Každá slavnost by měla mít jistou úroveň, proto ve škole působí specialisté z oblasti esteticko – výchovné. Slavnosti jsou motivačním prostředkem pro žáky k dalším společným vystoupením. V dnešní době spatřujeme, že

oslavy a slavnosti se v posledních letech rozšířily pod vlivem jenských škol do ostatních škol.

4. 3 Organizace školního života

Petersen navrhuje jiný způsob vyučování, se kterým souvisí i přeměna starých škol. Požaduje, aby školy byly změněny ve školní obce, protože se lépe sžijí s místem, v němž působí. Hlavním cílem školy je připravit mládež na praktický a samostatný život. Tomuto cíli je ve škole vše podřízeno a uspořádáno. Rýdl (1994) upozorňuje na představu modelu rodinné výchovy. Rodiče by měli být nahrazeni školní obcí, mezi učiteli a žáky převládá osobní vztah. Škola žáky inspiruje k vykonávání dobra, lásky, k pomoci. Žáci jsou vychováni k pomoci druhému, k vyjadřování svých emocí.

Jak už bylo zmíněno výše, žáci jsou uspořádáni do tzv. kmenových skupin. Václavík (1995) uvádí rozdělení skupin na nižší kmenovou skupinu (1. až 3. třída), střední (4. až 6. třída), vyšší (7. a 8. třída) a poslední skupinu mladistvých (9. a 10. třída). Na úmyslné rozdělení do těchto skupin poukazuje Rýdl (1994), kdy Petersen tyto kmenové skupiny vytvořil dle svých pokusů, které prováděl na své pokusné škole v Jeně. Václavík (1995, s. 70) popisuje že *„v kmenových skupinách je středem všech plánů a činností život dětí okolo vedoucího skupiny a s ním, což tvoří základnu pro veškerou pedagogiku a vyučovací práci. Všichni jsou životními členy a buňkami sobě vlastního života uvnitř školní obce tvořené kmenovými skupinami.“* Vytvořením kmenových skupin se vytváří ve škole prostředí pospolitosti a pocit vzájemné odpovědnosti.

Petersen také navrhuje upravit školní místnosti, aby měly podobu jednoduché obytné místnosti. Rýdl (1994) popisuje, že ve třídě jsou nahrazeny klasické lavice lehkými stolky a židlemi, které si mohou žáci přenášet. Všechny vyučovací pomůcky jsou umístěny na dobře dostupných místech, aby na ně každý žák lehce dosáhl. Žáci si svou třídu mohou vyzdobit svými obrázky, květinami, hračkami, přinést své knížky. Třída má vypadat tak, aby se žáci cítili příjemně a uvolněně. Školní místnost by měla být žáky chápána jako pracovní prostor. Žáci zde pracují spolu s ostatními ve skupinách, dodržují organizační zásady práce. Představitel jenského plánu říká, že škola by měla být pouze jednopatrovou budovou a maximální počet žáků by měl být 500. Školní řád není vytvářen ředitelem, jak je tomu v tradičních školách, ale vytvářejí ho sami žáci a je pro každého z nich závazný.

4. 4 Týdenní plán a jeho rytmus

Vyučování v jenské pedagogice není řízeno podle běžného rozvrhu hodin, který vyhovuje frontálnímu způsobu výuky. Jenská škola se místo rozvrhu řídí tzv. rytmickým týdenním pracovním plánem, ve kterém je znázorněno, která aktivita je v danou dobu na programu. Jak uvádí Rýdl (1994, s. 241), „*týdenní pracovní plán jenských škol má podle jeho tvůrce vycházet z potřeb životní pospolitosti vychovatele a rodiny.*“ Týdenní plán by měl mít velmi podobnou náplň životu v rodině. Z toho důvodu je do něj zakomponována sobota i neděle. Veškeré slavnosti konané ve škole mají rodinný charakter, rodiče jsou vždy zváni. V jenské škole jsou všechny činnosti uspořádány podle smyslu a návaznosti pedagogických situací. Sestavený týdenní plán práce se snaží zprostředkovat žákům zajímavé pedagogické situace.

Rýdl (2001) podává strukturu týdenního pracovního plánu. V pondělí ráno by měli žáci začínat slavností, rozhovorem v kruhu nebo aktivizační činností. Petersen upozorňuje na nesmyslný začátek týdne například hodinou matematiky. Žáci mají po víkendu plno zážitků, které chtějí ostatním spolužákům sdělit. Na začátku týdne také plánují další dny, proto je ideální týden začít například rozhovorem v kruhu. Každý den by měl být také věnován práci ve skupinách, zhruba 100 minut. Cílem skupinové práce je, aby se žáci stali odpovědni za svou činnost a dovedli nést následky svého rozhodnutí. Páteční odpoledne by mělo končit rozhovorem nebo slavností, aby žáci své myšlenky převedli na nadcházející volné dny. Žáci hodnotí svou práci za uplynulý týden, prezentují výsledky své práce.

4. 5 Vyučovací metody v tradičních školách inspirované Jenským plánem

Tradiční školy využívají širokou škálu výukových metod, které spatřujeme u Jenského plánu. Jednou z prvních jsou metody diskusní. Maňák a Švec (2003) řadí diskuzi k aktivizační výukové metodě. Dle Zormanové (2012, s. 56) „*je diskuze taková výuková metoda, jejíž podstatou je komunikace mezi učitelem a žáky i žáky navzájem. Při komunikaci dochází k oboustranné výměně názorů, argumentů, zkušeností a pomocí ní žáci nalézají řešení daného problému. Základní charakteristikou diskuze je vzájemné kladení otázek a podávání odpovědí mezi všemi členy skupiny, je to tedy jinými slovy rozprava, při které dochází k výměně názorů, zkušeností a informací.*“ Maňák a Švec (2003) konstatují, že v našich školách je diskusní metoda využívána zatím velmi málo.

Využití konkrétní výukové metody je vždy na učiteli, zda se ji rozhodne využívat nebo ne. Dle Sitné (2009) pro vyučujícího není náročná na přípravu, protože se v podstatě jedná o improvizované didaktické představení. Autorka uvádí, že diskuzi je lepší využívat pouze u starších žáků. S tímto tvrzením se liší od jenské školy, kde diskuzí v kruhu začíná každý školní týden a zároveň i končí. Maňák a Švec (2003) připomínají, jak je důležité správné a prostorové uspořádání. V jenské škole se jedná o kruh, jak už bylo zmíněno.

Další metodou je skupinová výuka. Skupinová výuka je popsána v podkapitole u waldorfské školy (viz 2. 6), proto zde již nebude popisována. S waldorfskou školou je jenská škola ve skupinové výuce velmi podobná. U obou škol si mohou žáci svobodně vybrat svou skupinu, ve které chtějí pracovat. Je pouze na žácích, jak veliké skupiny utvoří.

U tradičních škol již spatřujeme také využívání didaktických her, se kterými pracuje i Jenský plán. Zormanová (2012, s. 64) definuje didaktickou hru *„jako dobrovolně volenou aktivitu, jejímž produktem je osvojení či upevnění učební látky, která aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce.“* Maňák a Švec (2003) upozorňují, že hra musí mít jasně vytyčený cíl, na začátku musí být stanovena pravidla.

5 Daltonský plán

5.1 Základní charakteristika daltonské školy

Představitelkou daltonské školy je americká učitelka Helen Parkhurstová. Působila na několika venkovských školách a v roce 1911 začala pracovat na učitelské koleji. Právě zde se rozhodla vyzkoušet své pedagogické názory v praxi. Parkhurstová zrušila částečně rozvrh hodin, prosadila zavedení odborných učeben pro každý předmět. V roce 1914 se v Itálii seznamuje s představitelskou Montessori školou, s Marií Montessori. Po svém návratu zrušila rozvrh hodin úplně (Rýdl, 1998).

V roce 1919 založila Helen Parkhurstová v Daltonu střední experimentální školu. Podstatou byl tzv. Daltonský plán, což byl výchovně – vzdělávací systém. Principy Daltonského plánu popsala Helen Parkhurstová v knize *Výchova podle Daltonského plánu*. Kniha byla velmi úspěšná, proto byla přeložena do několika jazyků (Jůva, Svobodová, 1996). Průcha (1996, s. 31) konstatuje, že „cílem H. Parkhurstové nebylo najít univerzální předpis pro každý typ školy. Daltonské školy proto i dnes mají mezi jinými alternativními školami relativně méně zřetelný profil. Je možno je charakterizovat označením „školy s uvolněnou třídní strukturou“, (Scholen met een lossere klasse verband,) jež použila ve své závěrečné zprávě holandská komise, která v roce 1924 navštívila a vyhodnotila několik anglických základních škol, pracujících tehdy podle daltonského plánu. Postihla tak důležitý rys této alternativní školy: uvolnění strnulé třídní formace prostřednictvím variability vyučovacích a učebních aktivit.“ V České republice začaly jako první využívat daltonské prvky zlínské školy a škola Příhodova. V roce 1996 vznikaly školy ve spolupráci se školami holandskými. V současné době existuje zhruba 25 škol, které čerpají z Daltonského plánu (Alternativní školy, [online]).

„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. Volná a samostatná práce ve vyučování a výchově se stimuluje a vymezuje pomocí instrukcí nebo zadání. Individuální zpracování určené učební látky at' už předchází a/nebo následuje po skupinovém vyučování nebo práci v klasických vyučovacích hodinách, podporuje vzájemnou pomoc a spolupráci stejně jako tyto společné instruktážní lekce“ (P. Bakkum 1957 in H. Wenke, R. Röhner 2000, s. 14).

Podle Svobodové a Jůvy (1996) mezi hlavní znak Daltonského plánu řadíme zrušení tradičního systému vyučovacích hodin a organizaci práce žáků ve třídách. Jako první rozdělila učebnu do předmětových okrsků podle ročníku a učebny vybavila pomůckami. Parkhurstová využívala svých získaných poznatků od Montessori, podle svého uvážení si je zdokonalila. Zavedla individuální plány, podle kterých žáci pracují v učebnách. Pokud potřebují, je jim k nápomoci učitel, který má funkci poradce. Žáci pracují s vhodnými pomůckami v odborných učebnách. Systém práce se v některých rysech podobá vysokoškolskému systému práce. Je úplně zrušena soustava tříd, ve kterých jsou v tradičních školách žáci rozmístěni podle věku. Žák tedy může postoupit v některém předmětu o stupeň výš, v jiném zase níže. Učební látku ale mají žáci předem stanovenou, nemohou si ji vybrat. Pecháčková a Václavík (2014) zmiňují, že daltonské školy jsou charakterizovány jako školy s uvolněnou třídní strukturou.

Na další zvláštnosti školy upozorňují Svobodová a Jůva (1996), kdy poukazují na smlouvu, kterou uzavírá žák se svým učitelem. Učitel předá žákovi smlouvu, podepíše ji a dostane program na jeden měsíc. Program je vytvářen pro každý předmět zvlášť. Žák pracuje podle svého uvážení, vybírá si předměty, kterými začne. K dispozici mu je učitel, který mu kdykoliv poradí, různé pracovní pomůcky a návody. Žák může pracovat sám nebo se svými spolužáky, rozhodnutí je čistě na něm. Po uplynutém měsíci předloží žák svému učiteli vypracované poznámky a úkoly. Učitel žáka pomocí testu vyzkouší. Pokud žák některý úkol nesplnil, nepropadá, ale nemůže postoupit dál. Hudební, výtvarné a tělesné výchově se žáci věnují společně.

Rýdl (1998, s. 12) popisuje pensum jako hlavní znak daltonského vyučování. „*Pensum ukazuje, které učební obsahy by měl žák za určité období zpracovat, zvládnout nebo se v nich jinak orientovat.*“ Představitelé daltonského vyučování prosazovali názor, že by žáci měli mít celkový přehled o učivo ve svém ročníku. Pensum musí žákovi dát najevo, co po něm bude požadováno, s jakými problémy se může setkat.

5. 2 Principy Daltonského plánu

Daltonský plán je charakteristický třemi základními principy, které budeme v této kapitole charakterizovat. Jedná se o princip svobody, zodpovědnosti a spolupráce (Röhner, Wenke, 2003).

Princip svobody popisuje Rýdl (1998, s. 21), který říká, že „*svoboda v daltonské škole je reakcí na donucování ve škole tradiční.*“ Žákům by měla být dána především svoboda, aby byli zbaveni tlaku, který je na ně vyvíjen ze strany rodičů a učitelů. Svobodová a Jůva (1996) vysvětlují, co si máme blíže pod svobodou ve škole představit. Žák pracuje na úkolu podle svého tempa, není rušen žádným zvoněním, aby nemusel začít věnovat pozornost jinému tématu. Žák si sám volí postupy, které uzná za vhodné a tím tedy rozhoduje i o svém úspěchu. Žák si i sám vybírá místo, kde bude pracovat a pomůcky.

Co se týče zodpovědnosti, tak v tradiční škole je zodpovědnost kladena především na učitele. V daltonské škole je naopak zodpovědnost přenechána žákovi. Rýdl (1998, s. 23) uvádí, že „*žák je za svoji práci a svůj rozvoj sám zodpovědný.*“ Od začátku jsou žáci vedeni, aby pochopili, že učení není věcí učitele, ale jejich vlastní zájem. Pokud přenecháme zodpovědnost na žácích, vzbudíme u nich sebedůvěru, odpovědnost a zároveň podporujeme jejich iniciativu. Wenke a Röhner (2003) konstatují, že přenést zodpovědnost na žáka může být pro některé učitele problém. Učitelé jsou tedy školeni, aby byli schopni předat svou nadvládu žákům. Zodpovědnost je tak přenesena na žáka, který se musí více snažit a provádět důslednou kontrolu nad svými úkoly.

Tři principy, které byly výše uvedeny, obsahují důležité výchovné cíle – učit se svobodě, kreativitě. Cíle jsou vykonávány s důrazem na sociální aspekt. Můžeme konstatovat, že daltonská výuka není jen organizační a didaktickou technikou.

5. 3 Učitel v daltonské škole

Svobodová a Jůva (1996) popisují úlohu učitele v daltonské škole. Učitel se věnuje naplno pouze jednomu předmětu, ve kterém je odborníkem a dále se může vzdělávat. Učitel má ve škole především funkci poradce, hodnotitele. Pokud žák potřebuje, je mu učitel vždy nápomocen. Jak už bylo zmíněno, úkolem učitele je sestavit žákovi měsíční plán, podle kterého žák pracuje. Učitel žáky průběžně kontroluje, opravuje písemné úkoly a snaží se usměrňovat jejich práci. Sestavuje graf žáka a třídy, ve kterém jsou vidět přehledně průběžné výsledky. Učitel pořádá pro žáky pracovní konference, kde žáci řeší složitější úlohy ve skupinách. Touto činností je zajištěno, aby žáci mezi sebou udržovali neustále sociální kontakt a byli schopni pracovat ve

skupinách. Wenke a Röhner (2000) konstatují, že pro učitele platí stejně jako pro žáky tři hlavní zásady – samostatnost, zodpovědnost a spolupráce. V daltonské škole se vyskytuje mezi vyučujícími velký podíl týmové spolupráce. Jeden vyučující nemůže sám naplánovat celý vyučovací proces, je to záležitost celého týmu. Učitel zajišťuje, aby u žáka vzrůstalo větší sebevědomí, větší zodpovědnost za výuku.

Učitelé spolu spolupracují, společně pozorují žáky, pomáhají jim. *„Učitel pomocí spolupráce ztrácí svoje výsadní postavení třídního učitele, ale získává spoluprací mnohem více – týmovou podporu a místo v učitelském společenství“* (Rýdl, 1998, s. 26). Rýdl (1998) poukazuje na význam spolupráce pro žáky. Řadíme sem komunikativní dovednosti a sociální kompetence, které jsou nezbytné pro život ve skupině. Wenke a Röhner (2003) zdůrazňují, že je nutné, aby učitel dal žákům prostor a dobrovolně ustoupil do pozadí. Pro učitele v daltonské škole je toto chování charakteristické. Veškerá zodpovědnost je přenechána žákům, kteří pracují metodou kooperativního učení. Učitel se ale své dominance může vzdát ale pouze tehdy, pokud se nevyskytují žádné organizační a kázeňské problémy. Během profesní přípravy jsou trénováni, aby byli zvyklí problémům předcházet. Velmi důležitý je také styl práce učitele. V daltonské škole jsou uznávány tři principy a podle nich se musí používat i různé formy práce. Učitel musí být schopen vybrat tu nejvhodnější ke splnění cíle.

5. 4 Vyučovací metody v tradičních školách inspirované daltonskými školami

Jak už bylo zmíněno výše, kooperativní výuka spadá do výčtu hlavních principů daltonské školy. Odborná literatura zabývající se daltonskými prvky a kooperativním způsobem výuky uvádí, jak je důležité, aby děti prožily, co znamená spolupráce, aby se učily kooperativním činnostem. Cílem kooperativního učení je osvojení si spolupráce a komunikace, bez které se žáci nejsou schopni domluvit. Kooperativní učení lze ve škole zavést pouze tehdy, pokud se umí domluvit mezi sebou vyučující. *„Kvalita vzájemných profesionálních vztahů mezi učiteli je určující pro kooperativní učení žáků“* (Röhner, Wenke, 2003, s. 83). Autoři dále rozvádějí, jak sestavit pracovní skupiny. Nesouhlasí se stanoviskem, že by si skupiny měli žáci tvořit úplně sami. Podle nich je úkolem učitele skupiny sestavit tak, aby byly heterogenní.

Dalším typem inspirované výuky z daltonské školy je individualizovaná výuka. Zormanová (2012) uvádí, jak individualizovaná výuka probíhá. Učitel žákům látku nepřednáší, pouze jim je nápomocen, pokud potřebují. Žáci se vzdělávají samostudiem dle plánu, který jim sestavil učitel. Tento typ výuky vede žáky k zodpovědnosti a samostatnosti. Žáci jen ojediněle pracují formou skupinových prací, nejčastěji pracují sami. Maňák, Švec (2003) hovoří o uplatnění individuální samostatné práce v soustavách individualizované výuky. Konstatují, že individuální, samostatná a svobodná práce žáků si zasluhuje velikou pozornost. Jak už bylo uvedeno, individualizovaná výuka je charakteristická pro daltonskou školu. K samostatné a individuální práci ale směřuje i škola waldorfská, montessori a jenská.

6 Moderní alternativní koncepce

6.1 Úvod do moderních alternativních koncepcí

Pojmem moderní alternativní školy označuje Průcha (2001, s. 48) „*všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společenstvími (tj. školy církevní).*“ Moderní alternativní školy se vyskytují v mnoha zemích a někde jsou označovány termínem svobodné školy. Tento typ škol je nejčastěji iniciován rodiči a učiteli, kteří jsou nespokojeni vzděláváním v standardních školských institucích a chtějí, aby škola vypadala a fungovala dle jejich představ. V porovnání s klasickými reformními školami, které jsou popsány výše, moderní školy jsou více dynamické a více flexibilní.

V následujících kapitolách uvedeme základní charakteristiky českých alternativních koncepcí. Jedná se o program Otevřeného vyučování, Zdravé školy a Začít spolu.

6.2 Otevřené vyučování

Jak uvádí Pecháčková a Václavík (2014, s. 66), „*didaktická koncepce otevřené vyučování se uplatňuje především v primárním vzdělávání.*“ Po roce 1948 nebyl žádný zájem o otevřené vyučování, jakožto o novou inovativní koncepci. Po roce 1989 se situace zásadně změnila. Docházelo k vytváření nových školních vzdělávacích programů, které měnily organizaci výuky a používané metody. Pedagogové začali zjišťovat, že žáci mohou dosáhnout vzdělání i jiným způsobem, než bylo zvykem v tradičních školách.

Pokud otevřené vyučování srovnáme s jinými moderními alternativními koncepcemi, vidíme, že se jedná o metodu nejsložitější. Škola si klade za cíl zbavit dítě strachu, a umožnit mu zažít úspěch. Z předešlého tvrzení vyplývá, že škola mění svůj vztah k žákovi, ale také se změny promítají do obsahové, formální, metodické a organizační složky vyučování. Co se týče forem učení, škola podporuje především individualizované učení a také skupinovou výuku. Škola není pouze místem, kde žák získává informace, ale postupně zjišťuje, že vše co dělá, má nějaký smysl. Rozdíl v tradiční škole a v otevřeném vyučování spatřujeme především ve větším propojování získaných poznatků. Je také zrušen tradiční rozvrh hodin. Vyučující nechává žákům

dostatek prostoru pro pochopení látky a pro samostatnou práci. Podobnost spatřujeme s jenským plánem, protože i zde mají žáci připravené své týdenní plány, podle kterých pracují. Učitel má funkci poradce, neřídí každý žákův krok, neboť žákům je ponechána veliká samostatnost (HOLOTOVÁ, V. Otevřené vyučování jako jedna z moderních metod [online].)

Svobodová a Jůva (1996) popisují hlavní rysy otevřeného vyučování, které zahrnuje různé formy a metody výuky, žáci jsou aktivními činiteli ve výuce, učí se překonávat překážky, rozvíjí se vytrvalost a koncentrace. Vyučující podporuje individuální a společnou práci a je žákovi oporou a rádcem.

Pecháčková a Václavík (2014) se zmiňují o změně uspořádání výukové místnosti, kdy žáci potřebují být motivováni, musí se jim dobře samostatně nebo ve skupině pracovat. K tomuto účelu je nutné, aby místnost byla vhodně a účelně uspořádána. V každé třídě nalezneme skříňky na umístění pomůcek, místo na spotřební materiál. Každý žák má svou skříňku, ve které si může nechávat pomůcky ve škole. Také je žákům k dispozici knihovna, ze které si mohou libovolně půjčovat knihy. Ve třídě je vše uspořádáno podle určitého pořádku, aby se žáci mezi pomůckami lépe orientovali. Zvláštností je zavedení místa na odpočinek, kde dominuje veliká pohovka, na které žáci mohou relaxovat. Ve třídě jsou vyvěšeny výtvary žáků, různé zajímavosti.

V otevřeném vyučování se vyskytuje několik činností, které oživují výuku. Jedná se například o rozhovory v kruhu. Svobodová a Jůva (1996, s. 102) uvádí, že „*práce v kruhu je zajímavá tím, že kruh jako nejdemokratičtější organizační forma umožňuje všem bez překážek kontakt a navozuje příznivou atmosféru pro otevřenou komunikaci.*“ Rozhovorem v kruhu se většinou ráno začíná a výuka se jím uzavírá. Badegruber (1997) zmiňuje, že rozhovor v kruhu slouží hlavně k stmelení třídy, a proto by se měl konat každý den. Další činností je svobodná práce, která je centrem veškeré činnosti. Se svobodnou prací se začíná nejprve pomalu, zkušenější žáci se jí věnují dvě až tři hodiny denně. Vyučování také obohacují projekty, vyžadující delší časový úsek.

Co se týká hodnocení, je zřejmé, že tradiční známkování odpadá a využívá se širší slovní hodnocení. Kvůli klasickému známkování mizí honba žáka za co největším počtem nejlepších známek. Žák tedy není motivován získanou známkou, ale úspěšným splněním úkolu. Znalosti žáků se prověřují průběžně a žák je hodnocen slovy splnil či

nesplnil. V hodnocení jsou oceněny žákovi výkony a navrhnuty další postupy v učení (Otevřené vyučování, [online]).

6.3 Zdravá škola

S první myšlenkou na ozdravení života ve škole přišla „Světová zdravotnická organizace v Kodani jako součást programu *Zdraví pro všechny do roku 2000*“ (Svobodová, 1998, s. 22). Program byl vybudován za účelem podporovat zdravé klima ve školách, mezilidské vztahy. „*Zdravá škola je zjednodušený výraz pro školu podporující zdraví*“, konstatuje Svobodová (Tamtéž).

Podle Svobodové a Jůvy (1996, s. 97), „*podstatou projektu Zdravá škola je vytvoření zdravého prostředí v našich školách a výchova ke zdravým životním návykům a chování.*“ Svobodová (1998) upozorňuje, že v projektu Zdravá škola nejde pouze o výchovu ke zdravému způsobu života, ale také o změnu vztahů mezi učitelem a žákem, o zbavení se manipulativního a autoritářského vztahu k dětem. Poukazuje na skutečnost, že pro většinu škol je jednodušší například změnit uspořádání lavic, stravování než změnit svůj přístup k dětem.

Program Zdravé školy, dnes nazýván Škola podporující zdraví je od roku 1991 k dispozici školám v České republice. Do programu je zapojeno několik škol, jak mateřských, základních a středních, které vytváří tzv. Národní síť škol podporujících zdraví (Výchova ke zdraví, [online]). Svobodová (1998) zmiňuje některé zásady, které se týkají změny chování mezi učitelem a žákem. Jedná se o celkově pozitivní přístup k světu, k žákovi. U učitele by neměl chybět smysl pro humor, pochopení a povzbuzení. Základem učení je především žákova činnost. Postupné pěstování spolupráce mezi žáky, přijetí jiných názorů, s tím vším by měl učitel žáka postupně seznamovat. Každý žák je hodnocen individuálně, neměl by být srovnáván s ostatními.

Program Škola podporující zdraví na základních a středních školách, je rozdělen do třech pilířů:

- Pohoda prostředí,
- Zdravé učení,
- Otevřené partnerství.

Pohoda prostředí – do této skupiny spadá pohoda věcného prostředí, sociálního a organizačního. Co se týče například sociálního prostředí, představíme si pod tím vzájemnou rovnocennost mezi partnery, projev empatie, vstřícnosti a uznání.

Zdravé učení – veškeré učení je smysluplné, propojené se skutečným životem, aby žáci věděli, že to co se naučí, má nějaký význam a v životě využijí. Využívá se také značně prožitkové učení. Ve školách se vyskytuje různorodá nabídka volitelných předmětů, aby si každý žák mohl vybrat dle svého zájmu. Dominance kooperativního učení, které rozvíjí spolupráci a soudržnost skupiny. Učitelé dávají žákům často zpětnou vazbu, která je motivujícím prvkem. Používání slovního hodnocení a vytváření nesoutěživého prostředí.

Otevřené partnerství – všichni ve škole jsou si rovnocenní. Každý člověk má stejná práva a povinnosti (Krunclová, 2013 [online]).

6. 4 Začít spolu

„Vzdělávací program Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step) představuje velmi otevřený systém, který umožňuje přizpůsobení kultuře, zvykům a tradicím konkrétních zemí, jejím vzdělávacím systémům i potřebám dětí“ (Pecháčková, Václavík, 2014, s. 51).

Jak uvádí Kargerová a Krejčová (2003), základní myšlenkou programu je umožnit dětem zažít výchovu a vzdělávání s demokratickými principy, vést ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání. Spojuje moderní poznatky z pedagogiky a psychologie s osvědčenými vzdělávacími postupy. Program je zaštitěn mezinárodní asociací ISSA, což je nevládní organizace, založená k podpoření demokratických principů a se snahou zapojit rodiče a komunity do vzdělávání dětí ve věku tří až jedenácti let. V České republice je realizován od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách.

Pecháčková a Václavík (2014, s. 52) zdůrazňují *„individuální přístup k dítěti a umožnění inkluze dětí se speciálními potřebami.“* Škola není založená na drilu, vnější kontrole, ale dominuje zde komunikativní přístup, partnerství a spolupráce. Učitel má funkci průvodce, není hlavní autoritou, ale je spíše zprostředkovatelem informací.

Veliká změna přichází v oblasti hodnocení, které nevytváří učitel sám, ale spolupracuje s rodiči.

Gardošová a Dujková (2003) hovoří o charakteristickém znaku prostředí. Jedná se o učební kouty, tzv. centra aktivit, poskytující dostatek prostoru pro individuální a skupinovou práci. V učebních koutech nalezneme všechny materiály, které se vztahují k probíranému tématu. Úkoly v centrech plní žáci podle svého tempa, pokud brzy vše splní, mohou pomoci ostatním nebo si v relaxačním koutku mohou číst. Díky tomuto uspořádání se může učitel věnovat slabším dětem.

Program Začít spolu vychází z tzv. třífázového modelu učení E – U – R. Model E – U – R „navrhuje, jak uspořádat sled různých učebních aktivit a činností tak, aby si žáci uvědomili vztahy mezi svými znalostmi, aby hledali vlastní řešení problému, zpracovávali poznané informace, vyjadřovali se, porovnávali a hodnotili dosaženou změnu“ (Čechová, 2006, s. 29).

Čechová (2006) a Pecháčková, Václavík (2014) popisují jednotlivé fáze třífázového modelu učení, kterými jsou:

- evokace,
- uvědomění,
- reflexe.

Evokace je fází, kdy vyučující vyzývá žáka, aby si vybavil, co o předloženém tématu ví nebo co by se chtěl naučit. Díky této fázi si děti uvědomí, co si lze pod daným tématem představit. Cílem je žáky motivovat, aktivizovat a vzbudit vnitřní zájem o problém. Nejčastěji se využívá metoda brainstormingu.

Ve fázi uvědomění se žáci seznamují s novými myšlenkami a propojují si předešlé poznatky. Žáci využívají knihy, plakáty, videa, podnikají exkurze. V této fázi se může využívat kooperativního vyučování, nezbytně nutné je, aby byly využívány metody aktivního učení. Vyučující musí aktivizovat žáka, rozvíjet jeho zájem. Žáci získané informace zpracovávají, prezentují ostatním.

Reflexe, jako poslední fáze, slouží k zamyšlení, co se žáci nového naučili, jak se jim pracovalo. Žáci hodnotí své komunikační schopnosti, práci ve skupině. Reflexe se provádí ústně nebo písemně na konci dne.

Na závěr kapitoly si uvedeme příklad jednoho dne ve škole podle programu Začít spolu. Je nutné ale říci, že se nejedná o obecně platný popis dne ve třídách, protože struktura dne se vždy odvíjí od potřeb dětí a od probíraného tématu. Po příchodu do školy žáci spolu s vyučujícím vytvoří ranní kruh. Jedná se o místo pro společné setkávání, sdílení, seznámení se s tím, co žáky čeká. Ranní kruh trvá zhruba 20 – 30 minut. Žáci jsou také motivováni tématem, kterým se budou zabývat. Učitel ve spolupráci s dětmi připravuje ranní zprávu, ve které se žáci zamýšlí nad tématem nebo procvičují probírané učivo. Po ranním kruhu následuje společná práce, při které celá třída pracuje na společném zadání. Žáci mohou pracovat samostatně nebo ve skupině. Nejčastěji se probírá učivo z matematiky nebo z českého jazyka. Poté mají žáci velkou přestávku a následně probíhá práce v centrech aktivit, kde mají žáci nachystané úkoly. Každý žák si může zvolit svobodně dle pravidel své centrum aktivity, ve kterém bude pracovat. Žáci si s úkoly mohou mezi sebou pomáhat. Velikou výhodou je paralelní odehrávání více činností v jednu dobu. Učitel mezi žáky prochází, pozoruje je, a pokud potřebují, pomůže jim. Školní den končí shledáním v hodnotícím kruhu, kde žáci prezentují výsledky své práce, hodnotí své výsledky, dávají doporučení ostatním. Učitel také zhodnotí práci žáků. Úplně na závěr žáci provedou písemné hodnocení do hodnotícího archu a opět i učitel připojí své hodnocení (Začít spolu, [online]).

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Cíl praktické části

Cílem praktické části je vytvoření metodických listů, které vycházejí z výukových metod klasických alternativních škol. V teoretické části jsou na konci každé kapitoly uvedeny metody, které se staly inspirací pro tradiční školy a jsou do dnešní výuky čím dál více učiteli zařazovány. Praktická část na zmíněné metody navazuje vytvořením metodických listů. Vytvořené metodické listy vycházejí z uvedených metod alternativních škol a dají se využít v hodinách Výchovy k občanství. Všechny aktivity navržené v praktické části byly vyzkoušeny na základní škole a bylo pozorováno, jakým způsobem jsou žáky přijímány, jak pracují. Pozorovala jsem, jak žáky konkrétní typ výuky oslovil.

Metodické náměty jsou uspořádány podle inspirace alternativní školou do bloků (viz Tabulka č. 1: Přehled metodických námětů).

Tabulka č. 1: Přehled metodických námětů

Alternativní škola	Název aktivity	Výuková metoda
Waldorfská škola	Metodický list č. 1: Řešení konfliktů	Inscenační metoda
	Metodický list č. 2: Lapbook	Dovednostně - praktická
Montessori škola	Metodický list č. 3: Třídění odpadu	Projektová metoda
Jenská škola	Metodický list č. 4: Islám	Kooperativní metoda
	Metodický list č. 5: Tiché puzzle	Didaktická hra
Daltonská škola	Metodický list č. 6: Strom třídy	Kooperativní metoda
	Metodický list č. 7: Zdravý životní styl	Výuka na stanovištích

8 Výukové metody inspirované waldorfskou školou

8.1 Metodický list č. 1: Řešení konfliktů

V předkládaném metodickém listě bude mít hlavní roli inscenační metoda. Vyučování formou prožitků je typické pro waldorfskou školu, proto jsem zvolila inscenační metodu, díky níž si žáci danou situaci mohou prožít, vcítit se do konkrétního případu. Inscenační metodě bude předcházet volné vyprávění pedagoga i žáků formou vzájemného naslouchání.

Téma: Řešení konfliktů

Tematický okruh: Člověk ve společnosti

Cílová skupina: VIII. třída

Očekávaný výstup:

„Žák uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, případné neshody či konflikty s druhými lidmi řeší nenásilným způsobem“ (RVP ZV, 2013 [online], s. 48).

Cíle: Žák uvede příklady konfliktních situací, které byl nucen řešit.

Žák uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace při řešení konfliktu.

Žák předvede v modelové situaci dva různé způsoby řešení konfliktu.

Žák se zamyslí, jak lze řešit konflikt nenásilným způsobem.

Žák pojmenuje, jaké pocity v něm vyvolaly dva způsoby řešení konfliktů.

Klíčové kompetence: kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální

Organizační formy: skupinová výuka, komunitní kruh

Výukové metody: diskuze, inscenační metoda

Pomůcky: plyšová hračka, rozstříhané cedulky s modelovými situacemi

Čas: 1 vyučovací hodina

Průběh aktivity

Na začátku hodiny se společně se žáky posadíme na koberec a utvoříme diskuzní kruh. Vyučující začne vyprávět žákům skutečné příběhy, při kterých se dostala do konfliktu s ostatními lidmi. Příběhy ale nebudou dokončené, žáci se nedozvědí, jak vyučující konflikt vyřešila. Po vyslechnutí krátkých příběhů ze života položí vyučující doprostřed kruhu plyšovou hračku. V tuto chvíli přichází na řadu žáci, kteří se mohou s ostatními podělit o své příběhy na téma „Kdy jsem se dostal do konfliktu s neznámým člověkem a jak jsem to řešil.“ Kdo se chce ujmout slova, vezme si do ruky plyšovou hračku a může začít hovořit na dané téma. Využití plyšové hračky umožní, že se žáci nemusí hlásit a vzájemně se nevyrušují. Příběhy všichni pouze vyslechnou, neměly by být komentovány.

Nyní přichází na řadu řešení konfliktních situací pomocí nestrukturované inscenační metody. Žáci se rozdělí do dvojic a každá dvojice si vylosuje jednu modelovou situaci (viz Příloha A). Žáci mají na přípravu zhruba pět minut. Jejich úkolem je připravit si dva způsoby řešení konfliktu. Modelovou situaci nejprve zahrají s nesprávným řešením a poté tak, jak si myslí, že by se konflikt řešit měl.

Po odehrání všech modelových situací si sedneme se žáky zpět do diskuzního kruhu a proběhne reflexe. Žáci si navzájem sdělují, jak se při hraní cítili, jak se dokázali vžít do rolí, co pro ně bylo obtížné, jaký typ situace se jim předváděl lépe. Na úplný závěr hodiny si společně shrneme, jak bychom nenásilným způsobem měli řešit konfliktní situace.

Reflexe

Inscenační metodu si vyzkoušeli žáci VIII. třídy. Pro žáky byla inscenační metoda novou výukovou metodou, ve výuce ji nikdy nevyužili. Ze začátku bylo zapotřebí žákům vysvětlit, jak bude hodina probíhat, co je čeká. Po zjištění, že v hodině Výchovy k občanství se stanou herci, zavládlo ve třídě nadšení. V úvodní diskuzi žáci hojně přispívali svými konfliktními situacemi, nikdo neměl problém ujmout se slova. Plyšová hračka uprostřed byla vhodnou volbou, protože každý žák ji chtěl mít u sebe a mít slovo. Ve třídě panovala příjemná atmosféra. Modelové situace žáky zaujaly a pomocí dramatizace konflikty ztvárnili. Rychle se utvořily malé skupiny po dvou, jedna skupina byla po třech žácích. Po sehrání situací jsem usoudila, že žáky více bavilo vžít se do

konfliktní situace se špatným řešením. Inscenační metoda žáky bavila, bylo by vhodné ji do výuky zařazovat. Inscenační metoda umožní žákům vcítění se do konkrétní situace, lépe si představí, jak se dotyčný člověk může cítit.

8. 2 Metodický list č. 2: Lapbook

Ve druhém metodickém listě bych ráda představila tzv. lapbook (viz Příloha B), který si mohou žáci vytvořit do jakéhokoliv vyučovacího předmětu. Jak již bylo uvedeno v teoretické části, žáci waldorfských škol si často zhotovují učební pomůcky sami nebo jim je vytváří vyučující. Ve waldorfských školách nejsou používány učebnice, proto lapbook může být vhodnou učební pomůckou.

Téma: Člověk ve společnosti

Tematický okruh: Člověk ve společnosti

Cílová skupina: IX. třída

Očekávaný výstup:

„Žák objasní účel důležitých symbolů našeho státu a způsoby jejich používání.

Žák rozlišuje projevy vlastenectví od projevů nacionalismu.

Žák zhodnotí nabídku kulturních institucí a cíleně z ní vybírá akce, které ho zajímají.

Žák objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám“ (RVP ZV, 2013 [online], s. 48).

Cíle: Žák si zopakuje vybrané učivo z tematického okruhu Člověk ve společnosti.

Žák nakreslí státní vlajku a vysvětlí její význam.

Žák vysvětlí, co si představí pod vlastenectvím.

Žák definuje pojmy xenofobie, fašismu a nacionalismu.

Žák uvede příklad kulturní instituce.

Žák vytvoří zajímavou pozvánku na kulturní akci.

Žák rozliší tolerantní a netolerantní výroky.

Žák vyhledává informace v učebních materiálech.

Žák využije své získané znalosti z tematického okruhu Člověk ve společnosti na práci s lapbookem.

Žák se dozví, jak si vytvořit svůj lapbook.

Žák si vyrobí vlastní lapbook.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní, kompetence pracovní

Organizační formy: skupinová práce

Výukové metody: dovednostně – praktické

Pomůcky: papírové desky, nůžky, lepicí páska, počítač, učebnice

Čas: 2. vyučovací hodiny

Průběh aktivity

1. hodina

Na začátku první hodiny je žákům vysvětleno, co je lapbook a k čemu slouží. Lapbook řadíme mezi učební pomůcky, které si tvoří žáci sami, nebo je pro ně připravuje vyučující. Nejčastěji se vyrábí z papírových desek, které se spojují lepicí páskou. Lapbook vytvořený žáky může nahrazovat sešit. Žáci si do lapbooku vlepují zajímavé informace a obrazový materiál. Lapbook zhotovený učitelem obsahuje obrazový materiál k probíranému tématu a otázky na opakování učiva.

V první hodině si žáci vyzkouší práci s lapbookem, který jim poskytne vyučující. Výuka probíhá na koberci v zadní části třídy. Žáci jsou předem rozděleni do skupin po dvou. Lapbook obsahuje barevné lístky s konkrétními otázkami a úkoly. Jeden z dvojice žáků si vybere z lapbooku barevný lístek a přečte spolužákům zadání úkolu. Dvojici

žáků je poskytnut dostatečný čas na zpracování příslušné otázky. K řešení mohou používat počítač, učebnici nebo encyklopedie. Poté následuje zodpovězení otázky a vyřešení případných nejasností.

2. hodina

Druhou hodinu si žáci vytvoří svůj vlastní lapbook. Na výrobu potřebují papírové desky, izolepu a nůžky. Žáci si mohou zvolit jakékoli téma, jedinou podmínkou je, aby se vztahovalo k předmětu Výchovy k občanství. Do lapbooku je vhodné lepit obrázky, aby byl názorný a přehledný. Vytvořený lapbook mohou žáci využívat v dalších hodinách Výchovy k občanství k opakování učiva.

Reflexe

Práci s lapbookem hodnotím kladně, protože cíle, které jsem si dala, byly splněny. Žáci se s lapbookem seznámili, pracovali s ním a se zájmem začali s jeho výrobou. Žákům se líbilo, že úkoly pro ně nevybírala vyučující, ale jejich spolužáci. Některé úkoly byly krátké a jednoduché, některé byly náročnější. Žáci si ale s úkoly věděli rady. Myslím si, že lapbook je zaujal, protože druhou hodinu se každý se zájmem pustil do vytváření. Žáci rádi kreslí, proto do svých lapbooku často kreslili obrázky, které souvisely s jejich zvoleným tématem. Většina žáků lapbooky nestihla o hodinu vyrobit, což se dalo očekávat. Příště by bylo dle mého názoru lepší, vynahradiť si na vytváření více času, aby měl vyučující jistotu, že každý žák lapbook dodělá. Lapbooky by se daly také využít jako přehledy myšlenkových map na lepší orientaci v učivu. Výhodu lapbooku spatřuji především v samostatné práci žáků při tvorbě vlastní učební pomůcky.

9 Výukové metody inspirované školou montessori

9.1 Metodický list č. 3: Třídění odpadu

V montessori školách převažuje projektová výuka, proto tento metodický list popisuje realizaci jednoho krátkodobého projektu. Projektová výuka vychází z aktuální a konkrétní situace, výsledkem je produkt žáka. Představovaný projekt je zaměřen na téma ohledně třídění odpadu.

Téma: Třídění odpadu

Tematický okruh: Mezinárodní vztahy, Globální svět

Průřezové téma: Environmentální výchova

Cílová skupina: VI. třída

Očekávaný výstup:

"Žák objasní souvislosti globálních a lokálních problémů, uvede příklady možných projevů a způsobů řešení globálních problémů na lokální úrovni – v obci, regionu" (RVP ZV, 2013 [online], s. 51).

Cíle: Žák vyjádří svůj názor na třídění odpadu.

Žák se seznámí se tříděním odpadu v okolí školy.

Žák dovede vysvětlit důležitost třídění odpadu.

Žák přiřadí výrobky ke správným sběrným nádobám na odpad.

Žák vytvoří plakát na tříděné odpadky.

Klíčové kompetence: kompetence pracovní, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů

Organizační formy: skupinová práce

Výukové metody: projektová výuka

Pomůcky: interaktivní tabule, video, karty s obrázky, počítač, doplňující materiály pro žáky, čtvrtky, pohádky

Čas: 6. vyučovacích hodin

Průběh projektu

1. hodina

V úvodu žáci zhlédnou krátký film z internetových stránek, který vede k zamyšlení nad tříděním odpadků (Jak třídit, [online]). Poté následuje krátká diskuze. Žáci sdělují, jaké pocity v nich ukázka vyvolala, zda je nějaká informace překvapila.

Po zhlédnutí filmu žáci vytvoří zástup. Tím pomyslně rozdělí třídu na dvě poloviny. Levá polovina třídy představuje názor ANO, pravá polovina třídy názor NE. Žákům budu pokládat otázky, na které odpoví vystoupením ze zástupu (krok doleva, nebo doprava). Pokud žák odpověď nezná, nebo se nechce vyjádřit, zůstane stát na svém místě.

Jednotlivé otázky:

- Třídíte doma odpadky?
- Vedou tě rodiče k třídění odpadků?
- Využíváš nádoby na tříděný odpad ve škole?
- Jsou v místě tvého bydliště barevné sběrné nádoby na odpad?
- Víš, jaký význam má třídění odpadu?
- Je důležité, aby lidé třídili odpad?
- Vyhazuješ PET lahve do žluté sběrné nádoby?
- Měli bychom PET lahve sešlápnout před vhozením do žluté sběrné nádoby?
- Dají se některé výrobky znovu využít?
- Používáte při nákupu v obchodě igelitovou tašku?
- Vyhodil bys prošlé léky do nějaké sběrné nádoby?
- Patří tužkové baterie do smíšeného odpadu?
- Patří krabice od mléka do sběrné nádoby na papír?
- Chceš se naučit správně třídit odpad?

2. a 3. hodina

Po krátké aktivitě se žáci seznámí s možnostmi třídění odpadu v obci. Společně se vydáme na exkurzi do vesnice ke sběrným nádobám na tříděný odpad. Nejprve v diskusi zjistíme, zda žáci vědí, jaké odpadky do daných nádob patří. Pokud jejich vědomosti

nebudou úplné, informace doplním. Žáci mají s sebou sešit a psací potřeby, aby si mohli dělat poznámky. Ke konci vzdělávací vycházky se s žáky zastavíme na školní zahradě, kde každý dostane kartičku s obrázkem určitého výrobku (viz Příloha C). Každý žák vysvětlí, do jaké sběrné nádoby by svůj výrobek zařadil. Kartičky si ponechají. Shrňeme si, jaké sběrné nádoby se ve vesnici nacházejí. Žáci se také zamyslí nad otázkou, zda obec podporuje třídění odpadu.

4. a 5. hodina

Po návratu do třídy následuje skupinová práce. Žáci se rozdělí do skupin podle druhu výrobku na svých kartičkách. Celkem vytvoří čtyři skupiny. První skupina se bude zabývat plasty, druhá papírem, třetí sklem a poslední skupina směsným odpadem. Každá skupina má za úkol vytvořit plakát, který informuje občany o třídění jednotlivých druhů odpadů. Žáci mají k dispozici vytištěné materiály z internetu, se kterými mohou pracovat. Také si mohou sami dohledávat informace a obrázky na počítači a vytisknout si je.

6. hodina

V poslední hodině mohou žáci pracovat na dokončení plakátů a poté následuje prezentace. Na hodnocení se podílí nejen vyučující, ale i ostatní žáci. V závěru projektového dne se žáci vyjádří k průběhu dne, zhodnotí, jak se jim pracovalo, jaká část projektového dne je zaujala nebo co by naopak změnili. Plakáty si vyvěsí ve třídě.

Reflexe

Jak už bylo zmíněno, projektová výuka proběhla v VI. třídě. Projekt byl realizován celé dopoledne (6. vyučovacích hodin). Jedná se o třídu poměrně klidnou, málo diskutující. Po zhlédnutí krátkého filmu se vyskytl menší problém s komunikací, žáci se k filmu nechtěli vyjádřit. Po chvíli začali žáci sdílet své pocity s ostatními. Nejvíce byli všichni překvapeni informací, kolik člověk vyprodukuje odpadu za rok. Někteří žáci také rovnou přiznali, že třídění odpadu vůbec neřeší. Aktivitu, kdy každý měl vyslovit svůj názor vystoupením z řady, hodnotím pozitivně. Příště bych žákům řekla, aby měli zavřené oči a otevřeli je až po provedení pohybu. Pozorovala jsem, že dosti žákům záleželo na názoru ostatních. Po ukončení otázek jsme společně probrali otázky, nad kterými žáci váhali, a odpovědi jsme si ujasnili.

Procházka po okolí byla příjemnou změnou po čase stráveném ve třídě. Překvapilo mě, že žáci o sběrných nádobách měli velmi málo informací. Spíše jsem žákům nádoby popisovala a ke konci každé zastávky žáci vlastními slovy shrnuli, co se dozvěděli. Na školní zahradě si každý žák vylosoval jednu kartičku a určil, do jaké sběrné nádoby patří. V této aktivitě byli žáci úspěšní. Vyskytl se ale menší problém při rozřazování do skupin. Žáci by si radši skupiny tvořili dle svého uvážení, nelíbilo se jim, že se rozřadí pomocí přiděleného obrázku. I přes menší nespokojenost se do společné práce každý zapojil. Ze začátku jsem je musela nasměrovat, jak mají začít, poradit, jak si rozdělit role ve skupině. Využívali i dva počítače, které měli k dispozici. Určitě by bylo více vhodné, aby každá skupina mohla pracovat na svém počítači. Vytvořené plakáty si žáci vyvěsili ve třídě (viz Příloha I).

Na konci projektového dne, jsme se shromáždili do diskuzního kruhu, kde každý žák řekl svůj názor na průběh celého dne. Většina žáků vyslovilo přání, že by bylo lepší, kdyby byl celý projekt realizován venku, na školní zahradě. S průběhem dne byli spokojeni. Proběhla prezentace projektů a shrnutí informací, které se žáci během dne dozvěděli.

Dle mého názoru projektová výuka splnila cíle, které měly být naplněny. Žáci se dozvěděli nové informace a naučili se, jak se chovat k našemu životnímu prostředí. Žáci spolupracovali ve skupinách, komunikovali, respektovali své názory, přijímali rady od ostatních spolužáků. Každý žák se do práce zapojil dle svých individuálních možností. Žáci se cítili zodpovědní za svůj produkt, pracovali zodpovědně. Projekt se neomezoval pouze na prostředí školy. Výsledné produkty by se mohly vyvěsit na obecních nástěnkách, aby občany motivovaly ke správnému třídění odpadu. Projektový den proběhl zábavnou formou.

10 Výukové metody inspirované jenským plánem

10. 1 Metodický list č. 4: Islám

Další metodický list popisuje práci ve skupinách, kterou využívá jenská pedagogika. Žáci v jenské škole jsou zvyklí pracovat ve skupinách, do kterých se rozřazují dle svého zájmu. V tradičních školách má skupinová výuka své podstatné místo a mezi žáky je oblíbená. Navržená aktivita pracuje s úryvkem z Deníku Honzy Chalupy (viz Příloha D). Pro skupinovou výuku je zvolena práce v domovských a expertních skupinách.

Téma: Islám

Tematický okruh: Člověk ve společnosti

Cílová skupina: VI. - IX. třída

Očekávané výstupy:

„Žák objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám“
(RVP ZV, [2013] online, s. 48).

Cíle: Žák porozumí islámskému náboženství.

Žák se seznámí se základními rysy islámu.

Žák dokáže vyjmenovat základní pilíře islámu.

Žák chápe základní zvyklosti v životě muslima.

Žák porozumí životu muslima.

Klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální

Organizační formy: skupinová výuka

Výukové metody: kooperativní metoda, diskuze, práce s textem

Pomůcky: úryvek z Deníku Honzy Chalupy (pro všechny studenty), Alího vysvětlení 4 okruhů islámu (jeden do každé skupiny), sada 4 pracovních listů (pro všechny studenty)

Čas: 1. až 3. vyučovací hodina

Průběh aktivity

1. a 2. hodina

Na začátku hodiny je žákům rozdán text z Deníku Honzy Chalupy (viz Příloha C). Žáci se přesunou na koberec, který mají ve třídě.

Po společném hlasitém přečtení úryvku se žáci rozdělí do domovských skupin. Každá skupina pracuje s jedním odstavcem úryvku. Úkoly jsou pro všechny skupiny stejné – najít v textu situace, které si Honza nedovedl během svého pobytu vysvětlit, a zamyslet se nad tím, čím byla nedorozumění způsobena. Žáci si své postřehy zaznamenávají na papír. Po vyřešení obou úkolů si musí zvolit mluvčího, který bude jejich názory prezentovat před ostatními. Skupiny mohou mezi sebou diskutovat, vyměňovat si své názory. Každá skupina si může do svého papíru doplnit další informace.

Druhou hodinu žáci vytvoří tzv. expertní skupiny. Žáci jedné skupiny se stávají experty na modlitbu, mešitu a korán. Druhá skupina se zabývá muslimskou rodinou. Třetí skupina řeší pilíře islámu. Poslední skupina zkoumá svatbu a rozvod. Každá skupina dostane text, ve kterém Alí Honzovi daná témata vysvětluje. Žáci ve skupině mají za úkol zpracovat svůj okruh tak, aby ho mohli představit spolužákům.

Každý žák dostane záznamový arch, do kterého si bude zapisovat údaje o jednotlivých okruzích islámu, které získá při prezentacích. Po každé prezentaci je nutné poskytnout žákům dostatek času na zaznamenání informací.

3. hodina

Po vyplnění všech záznamových archů žáci vytvoří nové skupiny tak, aby byl v každé zastoupen jeden expert na danou oblast. Jejich úkolem je porovnat si své záznamy a doplnit potřebné údaje. Pokud se objeví nějaké neshody, budou mít možnost řešit je v závěrečné diskuzi.

Na závěr žáci vytvoří informační plakát pro turisty, kteří se chystají do islámské země. V případě nedostatku času lze toto zadat žákům jako domácí úkol.

Reflexe

Příprava byla zrealizována na základní škole v IX. třídě. Na společné čtení jsme se přesunuli do diskuzního kroužku, který mají žáci na chodbě. Jsou zde barevné kostky na sezení, koberec. Žáci se zde cítí o hodně lépe než ve třídě a více se do aktivit zapojují.

Vytvoření domovských skupin proběhlo velmi rychle. Skupiny vytvořili podle svých kamarádských vztahů, zvláště dívky a chlapci. Ve skupině diskutovali a pracovali, snažili se hovořit potichu, aby je ostatní skupiny neslyšely. V expertních skupinách pracovali se zájmem o dané téma, s úkoly si věděli rady. Třída byla v práci poměrně rychlá, proto plakáty vytvořili v poslední hodině.

Po zrealizování skupinové výuky formou práce v domovských a expertních skupinách získali žáci nové poznatky o islámském náboženství. Veškeré informace si zjišťovali sami z textu, museli hledat souvislosti a naslouchali jeden druhému. Jednou z hlavních výhod skupinové výuky je rozvíjení komunikativních kompetencí, což bylo dosaženo. Žáci na závěr hodiny zmínili, že práce ve skupinách se jim líbila. Jediné úskalí spatřují ve větším množství pracovních listů, ve kterých se žáci občas ztráceli.

10. 2 Metodický list č. 5: Tiché puzzle (hra)

V následujícím metodickém listě je popsána hra, tzv. Tiché puzzle. Didaktické hry jsou často zařazovány do výuky v jenských školách, protože upevňují vztahy mezi žáky, rozvíjí spolupráci. Hry patří u žáků k oblíbeným aktivitám.

Téma: Závažné nemoci ve světě

Tematický okruh: Mezinárodní vztahy, Globální svět

Cílová skupina: IX. třída

Očekávaný výstup:

„Žák uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky pro život lidstva“ (RVP ZV, 2013 [online], s. 51).

Cíle: Žák spolupracuje beze slov se svými spolužáky při skládání obrázku.

Žák si uvědomí výskyt nemocí jako jeden z dalších globálních problémů.

Žák pozná podle obrázku názvy nemocí.

Žák přiřadí správnou definici k jednotlivým nemocem.

Žák se zamyslí nad dalšími globálními problémy a jejich dopadem pro lidstvo.

Klíčové kompetence: kompetence sociální a personální

Organizační formy: skupinová výuka

Výukové metody: didaktická hra (Tiché puzzle)

Pomůcky: rozstříhané obrázky, karty s popisem a názvem nemoci

Čas: 20 minut

Průběh aktivity

Předkládanou krátkou hru jsem zařadila v úvodu hodiny. Na začátku aktivity se žáci rozdělí do čtyř skupin po čtyřech členech. Žáci se musí při hře dorozumívat pouze neverbálně. Cílem hry je otestovat, jak jsou schopni spolupracovat a komunikovat beze slov. Každá skupina dostane obálku, ve které najdou čtyři rozstříhané obrázky (viz Příloha E). Každý obrázek je rozstříhán na šest částí. Úkolem žáků je obrázky složit, ale nesmí se domlouvat. Aby se žáci v množství obrázků lépe orientovali, na rubu jsou očíslovány (části jednoho obrázku mají stejné číslo). Skupina, která bude mít složené všechny obrázky jako první, získává čtyři body, druhá skupina tři body, třetí skupina dva body a poslední skupina jeden bod.

V druhé fázi dostanou žáci obálku s názvy nemocí a jejich charakteristikou (viz Příloha F). Opět musí spolupracovat beze slov. Jejich úkolem je přiřadit název nemoci a charakteristiku ke složeným obrázkům. Hodnocení je shodné jako u předchozího úkolu. V závěrečné reflexi se žáci zamyslí, jak se jim dařilo domlouvat se beze slov, zda se potýkali s nějakými problémy, co pro ně bylo nejobtížnější.

Reflexe

Hru jsem využila na zopakování informací o nemocech a jejich poznávání na obrázcích. Žáci znali problémy vážných nemocí na světě, jejich šíření, dopad na lidstvo z předchozích hodin, tudíž se jednalo o opakování znalostí formou hry, kterou nazýváme Tiché puzzle.

S hrou Tiché puzzle se žáci setkali poprvé. Hra je dle mého názoru zaujala hlavně díky tomu, že nesměli k dorozumívání používat verbální komunikaci, kterou se mezi sebou dorozumívají nejvíce. Při hře na sebe ukazovali, smáli se. Velmi mile mě překvapilo, že všechny skupiny byly při skládání úspěšné. O nemocech jsme se bavili minulou hodinu, pouze si látku zábavnější formou připomněli a zopakovali. Obrázky pro ně nebyly neznámé, seznámili se s nimi předešlou hodinu. Hru hodnotím jako přínosnou. Hru Tiché puzzle lze do výuky zařadit častěji, každý z žáků byl aktivně zapojen do výuky.

11 Výukové metody inspirované daltonským plánem

11. 1. Metodický list č. 6: Strom třídy

Tento metodický list popisuje aktivitu, která se nazývá Strom třídy. Při aktivitě žáci spolupracují kooperativní metodou, která je charakteristická pro daltonský plán.

Téma: Vztahy v naší třídě

Tematický okruh: Člověk jako jedinec

Cílová skupina: VI. třída

Očekávané výstupy:

„Žák posoudí vliv osobních vlastností na dosahování individuálních i společných cílů“
(RVP ZV, 2013 [online], s. 48).

Cíle: Žák se zamyslí nad svými kladnými vlastnostmi.

Žák si uvědomí, jakou vlastností může přispět k dobrým vztahům ve třídě.

Žák nakreslí strom třídy, který bude zobrazovat jednotlivé vlastnosti žáků ve třídě.

Klíčové kompetence: kompetence sociální a personální, kompetence pracovní, kompetence komunikativní

Organizační formy: skupinová výuka

Výukové metody: kooperativní metoda, diskuzní metoda

Pomůcky: čtvrtka A3, barevné papíry, nůžky, lepidlo, černý fix

Čas: 45 minut

Průběh aktivity

Na začátku aktivity jsou žákům vysvětlena pravidla a průběh aktivity, kterou si budou sami organizovat. Nejprve zvolí jednoho žáka, který bude na jejich práci dohlížet, řídit diskuzi. Zvolený žák určí dalšího spolužáka, který nakreslí na velkou čtvrtku velký listnatý strom. Ostatní žáci zatím utvoří dvojice, tak, aby se cítili příjemně, s partnerem dobře vycházeli. Žákům je vysvětlena jejich práce. Každý se má sám zamyslet, kterou svou vlastností je prospěšný, může pomoci ve třídě. Po samostatném

přemýšlení žáci ve dvojicích diskutují o vybraných vlastnostech. Pokud některý žák žádnou vlastnost nezvolí, může mu kamarád s výběrem poradit. Po ukončení diskuse si každý z žáků nakreslí na zelený papír list a vystříhne ho.

Poté všichni utvoří kruh, ve kterém si budou své vlastnosti sdělovat a schvalovat. Celou diskuzi řídí vybraný žák, který je za diskuzní kruh zodpovědný. Žáky postupně oslovuje, třída si vždy vyslechne vlastnost, kterou jejich spolužák zvolil. Pokud s ní souhlasí, žák si ji napíše na svůj zelený list a nalepí do koruny stromu. Aktivita probíhá do té doby, dokud každý žák nemá nalepený svůj list v koruně stromu.

Na závěr se žáci zamyslí nad tím, jak probíhala jejich spolupráce. Vedoucí skupiny zhodnotí, jak se cítil, když zodpovídal za průběh celého úkolu. Svůj strom třídy si žáci vyvěsí na dveře (viz Příloha G).

Reflexe

V VI. třídě jsou žáci zvyklí pracovat ve skupinách, proto jsem zařadila Strom třídy do výuky. Strom třídy byl původně zařazen do dvouhodinového bloku, ve kterém si žáci společně pracovali na pravidlech třídy a popisovali, co se jim ve třídě líbí a nelíbí (viz Příloha H). Největší obavy jsem měla z určení žáka, který bude ostatní žáky směřovat k práci. Žáci si zvolili svého spolužáka Dominika, který je velmi oblíbený. Ze začátku byl ve třídě obrovský hluk, musela jsem žáky ztišit a připomenout, jaká jsou pravidla. Největší problém nastal, když si žáci měli zvolit jednu svou kladnou vlastnost. Polovina žáků nic nevymyslela. Pokud by měli napsat svou špatnou vlastnost, rady by si nejspíše věděli. Na své vlastnosti přišli spíše až v diskuzním kruhu, kdy jim ostatní žáci poradili. V diskuzním kruhu panovala příjemná atmosféra, žáci se mezi sebou domlouvali o jednotlivých vlastnostech. Strom třídy zvládli vytvořit. Aktivita byla zajímavá, žáky bavila, ale byla dost náročná na organizaci třídy. Pokud vyučující chce se žáky pracovat způsobem, že přenechá veškerou zodpovědnost na nich, je potřeba seznamovat žáky s tímto způsobem práce postupně.

11. 2 Metodický list č. 7: Zdravý životní styl

Metodický list popisuje jeden ze způsobů, jak by mohla vypadat individualizovaná výuka dle daltonského plánu. Je zvolena výuka na stanovištích, při které každý žák pracuje samostatně, dle svého tempa a svého zájmu. Výuka na stanovištích je vhodnou metodou k samostudiu či k procvičení látky.

Téma: Zdravý životní styl

Tematický okruh: Člověk jako jedinec

Cílová skupina: VI. třída

Očekávané výstupy:

„Žák usiluje v rámci svých možností a zkušeností o aktivní podporu zdraví.

Žák dává do souvislosti složení stravy a způsob stravování s rozvojem civilizačních nemocí a v rámci svých možností uplatňuje zdravé stravovací návyky“ (RVP ZV, 2013 [online], s. 76).

Cíle: Žák řeší úlohy na stanovištích.

Žák si uvědomí, jak může zlepšit kvalitu svého života.

Žák dovede popsat zdravý životní styl.

Žák sestaví svůj jídelníček.

Žák popíše potravinovou pyramidu.

Žák charakterizuje anorexii a bulimii.

Žák formou výuky na stanovištích pochopí princip zdravého stravování.

Klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů, kompetence pracovní, kompetence k učení

Organizační formy: výuka na stanovištích

Výukové metody: individualizovaná výuka

Pomůcky: pracovní listy na jednotlivých stanovištích, papíry, lepidlo

Čas: 1 vyučovací hodina

Průběh aktivity

Výuka tématu Zdravý životní styl je realizována formou jednotlivých stanovišť (viz Příloha CH). Žáci se pohybují po třídě volně, stanoviště navštěvují dle svého zájmu

a dle svých možností. V úvodu hodiny seznámím žáky s organizací. Žáci VI. třídy jsou na formu výuky na stanovištích zvyklí z jiných předmětů, proto vědí, jak bude probíhat. Žáci na stanovišti pracují samostatně, ale může zde být více žáků zároveň. Na každém stanovišti se nachází stejný počet pracovních listů, jako je počet žáků ve třídě. Pokud si žáci nevědí rady, je jim nápomocen vyučující. Žáci v daltonské škole pracují samostatně, proto jsem zvolila výuku na stanovištích, která se individualizované výuce přibližuje. Jednotlivá stanoviště jsou označena číslem a názvem aktivity. Žáci si své vyplněné pracovní listy zakládají do desek.

Stanoviště č. 1 – Potravinová pyramida. Na tomto stanovišti žáci získají obrázek potravinové pyramidy, který si nalepí na papír. Žáci si potravinovou pyramidu prohlédnou a k jednotlivým patřím vypíší konkrétní potraviny. Žáci dovedou podle potravinové pyramidy říci, které potraviny by měli jíst nejčastěji a které naopak nejméně.

Stanoviště č. 2 – Roztříd' jednotlivé zásady. Úkolem žáků je rozstříhat jednotlivé zásady zdravého životního stylu a rozdělit do dvou sloupečků na zdravé a nezdravé.

Stanoviště č. 3 – Staň se odborníkem na změnu životního stylu. Zde se žáci seznámí s příběhy čtyř lidí. Žáci se stanou na chvíli osobními trenéry, kteří byli požádáni, aby vypracovali pro své klienty návrh na změnu životního stylu – od stravování až po pohyb. Rychlejší žáci si vyberou dva klienty, pomalejší žáci jednoho.

Stanoviště č. 4 – Jeden den zdravého stravování. Každý žák sestaví jídelníček na jeden den, který bude obsahovat zdravá jídla. Pokud některý z žáků nenavštívil stanoviště č. 1 s potravinovou pyramidou a neví si s úkolem rady, má k dispozici potravinovou pyramidu, která mu pomůže jídelníček sestavit.

Stanoviště č. 5 – Vyhledávání pojmů. Žáci se seznámí s pojmy bulimie a anorexie. Jejich vysvětlení si vyhledají na internetu nebo v knihách. Svá zjištění si zaznamenají do pracovních listů.

Stanoviště č. 6 – Najdi, co je špatně. Žáci si přečtou dvě ukázky jídelníčku a určí, který vede k obezitě.

Reflexe

Výuku na stanovištích jsem nezkoušela poprvé, proto jsem neměla obavy, jak hodina proběhne. Vždy se tato forma výuky žákům líbila, zařazuji ji do výuky poměrně

často. Žáci VI. třídy nebyli výjimkou. Všichni pracovali podle svého tempa, ve třídě panoval klid. Stanoviště žáci navštěvovali postupně. Většina žáků ze třídy stihla vyřešit všechny úkoly, které jsme si společně další hodinu zkontrolovali. Žáci byli dle mého názoru v hodině spokojeni. Pro žáky bylo nejtěžší stanoviště č. 3. Výuka na stanovištích je velmi časově náročná na přípravu pro vyučujícího, ale v hodině pracují především žáci, vyučující je pouhým pozorovatelem. Velikou výhodou je, že se vyučující může věnovat slabším žákům, kteří potřebují pomoci. Pro rychlejší žáky lze nachystat složitější problémové úlohy, pro slabší žáky naopak jednodušší úlohy. Žáci se samostatně učí vyhledávat v učebních materiálech, pracovní listy jsou výsledkem samostatné práce. Menší nevýhodu spatřuji ve velkém množství kopírovaných pracovních listů.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo charakterizovat vybrané alternativní školy a vytvořit metodické listy, které vycházejí z výukových metod daných škol. V teoretické části je vysvětlen pojem alternativních škol, vznik a vývoj, vlastnosti a funkce. Školy jsou charakteristické svou odlišností od běžných základních škol. Často jsou popisovány jako školy s příliš uvolněnou třídní strukturou. Jejich specifičnost spočívá především v jiném pojetí výuky, v organizační struktuře a často také v úloze učitele.

Waldorfská škola je známá svou výukou v epochách a epochovými sešity, které si žáci sami vytvářejí. Ve výuce žáci často pracují formou skupinové práce. Waldorfské školy kladou důraz na ztvárnění učiva a pocitů pohybem. V běžných základních školách lze shledat spojitost s inscenační metodou. Montessori školy kladou důraz na učení, které vychází z přirozených potřeb a svobodné volby dítěte. Žáci v hodinách pracují na projektech, které mají praktický dosah. Podle jenské školy by měl být odstraněn rozvrh hodin a žáci rozděleni do kmenových skupin. Vyučující učí žáky diskuzi a do výuky zařazuje didaktické hry, díky kterým dochází k lepšímu osvojení učiva. Daltonská výuka využívá především individualizované vyučování, při kterém jsou respektovány zájmy a odlišnosti žáka. Učitel v daltonské škole vystupuje jako organizátor a poradce, veškerá zodpovědnost je přenechána na žákovi.

Praktická část navazuje na teoretickou část vytvořením metodických listů, které lze využít na základních školách ve Výchově k občanství. Metodické listy vycházejí ze zmíněných klasických alternativních škol, z jejich vyučovacích metod. Metodické listy byly vyzkoušeny na základních školách a bylo pozorováno, jak na vyučovací metody žáci reagují. Bylo zjištěno, že na vybrané vyučovací metody žáci reagují pozitivně. Některé vyučovací metody byly pro žáky známé, například projektová výuka, výuka na stanovištích, skupinová výuka. Naopak s inscenační metodou se setkali poprvé. Žáci byli při výuce aktivní, jednalo se o jiný typ předávání informací, než jsou zvyklí. Ve většině případů jim byla přenechána veškerá zodpovědnost na plnění úkolu, což byla pro ně nová situace, většinou jsou zvyklí na organizaci hodiny vyučujícím.

Přínosem diplomové práce je shrnutí poznatků o alternativních školách, jejichž principy a používané vyučovací metody mohou být uplatňovány v tradičních školách. Práce obsahuje nabídku metodických listů, které mohou vyučující využít do svých hodin Výchovy k občanství. Aktivity uvedené v metodických listech lze využít i do jiných

vyučovacích předmětů, například do Výchovy ke zdraví, Multikulturní výchovy. Díky metodickým listům mohou vyučující obohatit své hodiny Výchovy k občanství novými aktivitami, které budou pro žáky nové a zajímavé. Vybrané vyučovací metody žáka aktivizují do výuky, dochází k lepšímu osvojení učiva.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné publikace

BADEGRUBER, Bernd. *Otevřené učení v 28 krocích*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997, 118 s. ISBN 80 – 7178 – 137 – 1.

CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80 – 900307 – 2 – 6.

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2006. 135 s. ISBN 80-7168-958-0.

ČECHOVÁ, Barbara a kol. *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Praha: Scio, 2006. 177 s. ISBN 80 – 86910 – 53 – 9.

GARDOŠOVÁ, Juliana., DUJKOVÁ, Lenka., a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 159 s. ISBN 80-7178-815-5 : 179.

GRECMANOVÁ, Helena., URBANOVSKÁ, Věra. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80 – 85783 – 09 – 6.

HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce a jejich význam pro teorii a praxi současné školy*. Pedagogická orientace, 1995, č. 15, s. 85 – 91.

KARGEROVÁ, Jana., KREJČOVÁ, Věra. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 228 s. ISBN 80 – 7178 – 695 – 0.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.

KOLISKO, Eugen. *Obrazy o Svobodné waldorfské škole*. Stuttgart, 1927. 53 s.

KOTRBA, Tomáš., LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. Vyd. Brno: Barrister & Principal, 2007. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

KUČEROVÁ, Stanislava. *Má naše teorie přispívat k rozvoji alternativního školství?* Pedagogická orientace, 1995, č. 15, s. 94– 99.

MAŇÁK, Josef., ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

PECHÁČKOVÁ, Yveta., VÁCLAVÍK, Vladimír. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 134 s. ISBN 978-80-7435-501-1.

PRŮCHA, Jan., MAREŠ, Jiří., WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 106 s. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 139 s. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

RÖHNER, Roel., WENKE, Hans. *Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. 125 s. ISBN 80 – 85931 – 82 – 6.

RÖHNER, Roel., WENKE, Hans. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. 1. Vyd. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-041-7.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-901740-4-3.

RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Daltonský plán jako výzva – metody a formy samostatného učení na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. 1. vyd. Praha: Agentura Strom, 1998. 45 s. ISBN 86106 – 03 – 9.

RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. 1. vyd. Praha: ISV, 2001. 166 s. ISBN 80-85866-87-0.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, 63 s. ISBN 8090219373.

RÝDL, Karel. *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. Praha: Metodické centrum v Prešově, 1992. 64 s.

- SAJDOVÁ, Věra. *Maria Montessoriová a její metoda výchovy*. Praha, 1935. 47 s.
- SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 54 s. ISBN 80-04-26160-4.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.
- SVOBODOVÁ, Jarmila., JÚVA, Vladimír. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2 : 70.
- SVOBODOVÁ, Jarmila. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno: Paido, 1998, 46 s. ISBN 80 – 85931 – 53 – 2.
- ŠEBESTOVÁ, Věra., ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze, 1996, 55 s.
- Václavík, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. 216 s. ISBN 80-7041-229-1.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2012. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

Alternativní školy v ČR [online]. [cit. 2015-05-02]. Dostupné z:
www.alternativniskoly.cz

HOLOTOVÁ, Věra. *Otevřené vyučování jako jedna z moderních metod* [online]. 2012 [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15137/OTEVRENE-VYUCOVANI-JAKO-JEDNA-Z-MODERNICH-METOD.html/>

KRUNCLOVÁ, Marcela. *Filozofie programu ŠPZ v současnosti a historickém kontextu*. [online]. Pardubice, 2013 [cit. 2016-08-01]. Dostupné z: http://www.vychovakezdravi.cz/uploads/tinymce/files/zs2_12_program_spz_krunclova.pdf

Montessori ČR [online]. [cit. 2016-12-01]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

Otevřené vyučování. Koncepce výuky pro 21. století [online]. [cit. 2016-10-01]. Dostupné z: <http://www.otevrene-vyucovani.cz/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Výchova ke zdraví [online]. [cit. 2016-20-01]. Dostupné z: <http://www.vychovakezdravi.cz/>

Waldorfské školy [online]. Asociace waldorfských škol ČR, 2008 [cit. 2015-12-12]. Dostupné z: http://iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

Začít spolu [online]. [cit. 2016-15-01]. Dostupné z: <http://zacitspolu.eu/>

Inspirativní zdroje pro náměty do metodických listů

Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu. [online]. Praha: Kritické myšlení a Člověk v tísni, 2005. 124 s. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/codelame/publikace/ikv.pdf>

Osobnostní a sociální výchova, vzdělávací program pro učitele a žáky. [online]. Dostupné z: <http://odyssea.cz/>

Odpady kolem nás [online]. Dostupné z: <http://www.jaktridit.cz/cz/foto-a-video/videogalerie/serial-o-odpadech-na-ct#movie>

Třída v pohodě aneb aktivity pro podporu dobrých vztahů mezi žáky [online]. Praha: Scio, 2012. 140 s. Dostupné z: https://www.scio.cz/download/skoly/Zdarma_materialy/Napadnik_pro_podporu_dobrych_vztahu_ve_tride.pdf

Výchova k občanství, učebnice pro 6. – 9. ročník. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. 520 s. ISBN 978-80-7435-187-7.

Použité obrázky

Vincentka [online]. [cit. 2016- 08 – 03]. Dostupné z: <http://www.vincentka.cz/cs/produkty/vincentka-071>

Toaletní papír [online]. [cit. 2016- 08 – 03]. Dostupné z: http://www.mujplan.cz/data/images/new_big/procedures/1328/129.jpg

Akvárium [online]. [cit. 2016- 08 – 03]. Dostupné z: http://nd05.jxs.cz/145/367/ab755a0b9a_86352855_o2.jpg

Kelímek od jogurtu [online]. [cit. 2016- 08 – 03]. Dostupné z: http://www.mujplan.cz/data/images/new_big/procedures/1325/115.jpg

Tablety do myčky [online]. [cit. 2016 – 05 – 03]. Dostupné z: http://static.dvorsky.cz/data/eshop_online/product/32974/jar-tablety-do-mycky-27ks-citron.jpg

Marmeláda [online]. [cit. 2016 – 05 – 03]. Dostupné z: <http://www.bikos.cz/data/hame/max/23700000000101.jpg>

Nutella [online]. [cit. 2016-06-03]. Dostupné z: <http://www.nutella.com/nutella-gl-theme/images/custom/Nutella.png>

PETlahev [online]. [cit. 2016-06-03]. Dostupné z: http://www.bosladna.eu/produkty/1,5l_kola.jpg

Lidové noviny [online]. [cit. 2016 – 05 – 03]. Dostupné z: <http://www.ustrcr.cz/data/images/audioarchiv/mnichov/lidove-noviny.jpg>

Zubní pasta [online]. [cit. 2016-06-03]. Dostupné z:
http://static.mattes.upgates.com/_cache/f/7/f7dd28b784f158d5002b99e5c17694e1.jpg

Vakuovaná šunka [online]. [cit. 2016-06-03]. Dostupné z:
<http://www.plnataska.cz/web-data/62/plugins/eshop/61884/le-co-sunka-bohemia-vyberova-shaved-chlaz-1x100g.jpg>

Školní sešit [online]. [cit. 2016-06-03]. Dostupné z:
http://www.optys.cz/data/foto/11/2134600011_1.jpg

Řasenka [online]. [cit. 2016 – 03 – 03]. Dostupné z:
<https://www.vivantis.cz/photos/k/v/DK/rasenka-pro-dokonalý-objem-a-tvar-mascara-infinito-high-precision-volume-curl-definition-11-ml-tester.jpg>

Igelitová taška [online]. [cit. 2016 – 03 – 03]. Dostupné z: <http://www.tasky-betmarks.cz/fotky48302/fotos/12-a.jpg>

Lahev od vína [online]. [cit. 2016 – 03 – 03]. Dostupné z:
<http://www.francouzskévino.eu/image/product/800:600/jpg/117/ruzove-vino-cabernet-d-anjou-2014.jpg>

Dětské pleny [online]. [cit. 2016 – 03 – 03]. Dostupné z:
<http://www.nasnavody.cz/tehotenstvi-a-deti/jednorazove-pleny-a-moznosti-jejich-recyklace/pack-of-diapers-712590-m-jpg.jpg>

Víčko od jogurtu [online]. [cit. 2016 – 03 – 03]. Dostupné z:
<http://i.mimibazar.cz/h/bc/2/151128/23/b86220824.jpg>

HIV [online]. [cit. 2016 – 03 – 03]. Dostupné z: <http://www.hiv-prevence.cz/priznaky-a-stadia-hiv-infekce.html>

Ebola [online]. [cit. 2016 – 03 – 03]. Dostupné z:
http://www.ceskatelevize.cz/ct24/sites/default/files/styles/scale_1180/public/images/1024212-590264.jpg?itok=lkm6lEwp

Cholera [online]. [cit. 2016 – 03 – 03]. Dostupné z:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9d/Cholera_bacteria_SEM.jpg

Malárie [online]. [cit. 2016 – 03 – 03]. Dostupné z: [http://img.mf.cz/900/518/3-](http://img.mf.cz/900/518/3-virginmedia.com.jpg)

[virginmedia.com.jpg](http://img.mf.cz/900/518/3-virginmedia.com.jpg)

Potravinová pyramida [online]. [cit. 2016 – 04 – 03]. Dostupné z:

http://www.vimcojim.cz/files/rijen%2013/pyramidaFZV1_500x497.png

Seznam příloh

Příloha A: Modelové situace

Příloha B: Lapbook

Příloha C: Obrázky jednotlivých výrobků do projektové výuky

Příloha D: Deník Honzy Chalupy

Příloha E: Obrázky nemocí

Příloha F: Charakteristika nemocí

Příloha G: Pravidla třídy

Příloha H: Strom třídy

Příloha CH: Výuka na stanovištích

Příloha I: Realizace projektového dne

Příloha A: Modelové situace

Modelová situace č. 1

Do tramvaje nastoupí starší člověk. Nevšimneš si, že nastoupil a sedíš dál. Starší člověk začne mít na tebe neslušné připomínky, proč jsi ho nepustil/a sednout.

Modelová situace č. 2

Omylem šlápneš v přeplněném autobusu na nohu asi třicetiletému člověku. Začne nadávat ještě dřív, než se stačíš omluvit.

Modelová situace č. 3

Kupuješ si žvýkačky za 11 Kč, ale protože nemáš drobné, musíš zaplatit tisícikorunou. Prodavačka si nadává pro sebe, ale tak, že to slyšíš.

Modelová situace č. 4

Sedíš s kamarády v parku na lavičce a pouštíš si hudbu. Přistoupí k Vám starší člověk a začne Vám hubovat, proč tou děsnou muzikou obtěžujete slušný lidi.

Modelová situace č. 5

Všimneš si na ulici nevidomého, jak se blíží k přechodu. Nabídneš se, že mu pomůžeš přejít přes ulici. Začne na tebe křičet, ať se staráš sám o sebe.

Modelová situace č. 6

Máš zaplatit nákup, ale zjistíš, že sis zapomněl/a peníze. Omluvíš se, ale pokladní se začne rozčilovat.

Modelová situace č. 7

Na ulici do tebe vrazí člověk, ale místo omluvy začne klít, abys dával/a pozor.



OZNAČ NÁSLEDUJÍCÍ VÝROKY, ZDA JSOU TOLERANTNÍ :-) NEBO NETOLERANTNÍ :-)
"KŘESŤANSKÝ OBRÁD :- TAK TO NIKAM NEJDU."
"SOULASÍM S VYŘEŠENÍMI NÁVRHY."
"JE HOMOSEXUÁL, NEBUDU S NÍM KAMARÁDIT."
"PŘIPOUŠTÍM TVŮJ NÁZOR NA TENTO TYP TELEFONU."



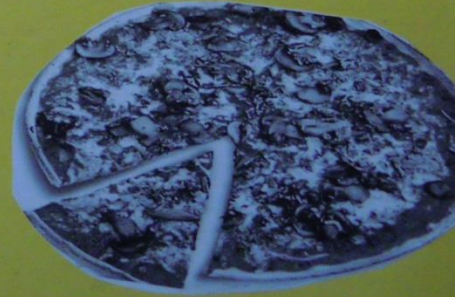
CO JSOU TO EMOTIKONY?
NADĚŠ TU NĚKTERÉ?
CO VYJADŘUJÍ?

SPOLEČNOSTI

CO ZNAMENÁ SLOVO VLASTENECTVÍ?
VHLÉDEJ VE SLOVMÍČKU.

Z JAKÉ ZEMĚ POUŽÍVÁŠ TENTO POKRM?

VHLÉDEJ VE SLOVMÍČKU VÝZNAM SLOV:
XENOFOBIE, FAŠISMUS, NACIONALISMUS.



KTEROU MÁŠ NEVRAŽÍ
KULTURNÍ INSTITUCI?
ŘEKNI NĚCO ZASÍMAVĚHO
O NÍ SÁM SPOLUŽÁKŮM.

URČITĚ JSI NĚKDY SLYŠEL
SLOVO TÝM. KAŽDÝ TÝM
MÁ I SVÉHO VŮDCE.
ZKUS SE SVÝM KAMARÁDEM
SEPSAT, JAK BY SE MĚL VŮDCE CHOVAT.

JAK SE NAZÝVÁ TENTO
ZPŮSOB KOMUNIKACE?



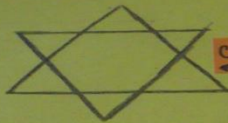
POMOCÍ DRAMATIZACE ZNÁZORNĚTE
VE DVŮSICI JEDNU ZE SITUACÍ.
• DCERA PŘIVEDE DOMŮ PŘEDSTAVIT SVÉHO
PŘÍTELE JINÉ NÁRODNOSTI. ZKUSTE RODIČE,
KTERÝM SE TO NELÍBÍ, PŘESVĚDČIT O OPRAVU.
• ZAMĚSTNÁVATEL VÁM NECHCE DÁT VOLNÝ TÝDEN,
NA KTERÝ MÁTE REZERVOVANOU DOVOLENOU - PŘESVĚDČTE HO.
• UČITEL UDEĹL ŽÁKŮVI S MATEMATIKY. PŘESVĚDČTE HO O POSLEDNÍ
MOŽNOSTI OPRAVY.

KOŽ SE ŘEKNE RODINA, CO TĚ NAPADÁ?
METODOU VOLNÉHO PSANÍ PIŠ VŠE, CO TĚ NAPADNĚ.



VYTVORĚ ZADÍMAVOU POZVÁNKU
NA NĚJAKOU KULTURNÍ AKCI,
NA KTEROU BYS CHTĚL JÍT.

VYTVORĚ PLAKÁT, NA KTERÉM
PŘEDSTAVÍŠ JEDNO SVĚTOVÉ
NÁBOŽENSTVÍ. PLAKÁT BY MĚL
BÝT HEZKY GRAFICKY UDEĹANÝ.



CO OZNAČUJE TENTO OBRÁZEK?

JAK NA TEBE PŮSOBÍ TYTO OBRÁZKY?
KE KAŽDÉMU NAPIŠ TŘI KLÍČOVÁ SLOVA.

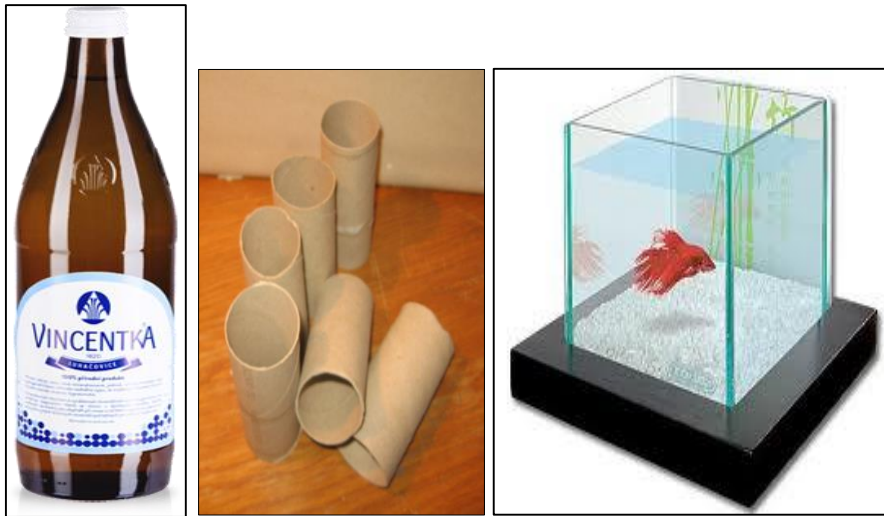


JAK SE NAZÝVÁ TENTO ZPŮSOB KOMUNIKACE?



DOPLNĚ CHYBĚJÍCÍ SLOVA HYMNŮ
KDE DOMOV MŮJ,
KDE PO LUČINÁCH,
BORY ŽUMÍ
V SKVÍ SE KVĚT,
A TO SE TA TO NA POHLED.
..... DOMOV MŮJ,
ZEMĚ ČESKÁ,

Příloha C: Obrázky jednotlivých výrobků



<http://www.vinentka.cz/cs/produkty/vinentka-071>

http://www.mujiplan.cz/data/images/new_big/procedures/1328/129.jpg

http://nd05.jxs.cz/145/367/ab755a0b9a_86352855_o2.jpg



http://www.mujiplan.cz/data/images/new_big/procedures/1325/115.jpg

http://static.dvorsky.cz/data/eshop_online/product/32974/jar-tablety-do-mycky-27ks-citron.jpg

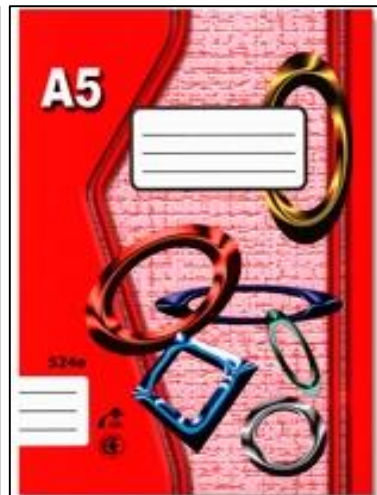
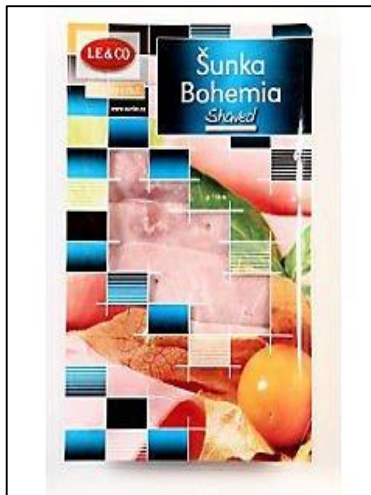
<http://www.bikos.cz/data/hame/max/23700000000101.jpg>



<http://www.nutella.com/nutella-gl-theme/images/custom/Nutella.png>

http://www.bosladna.eu/produkty/1,51_kola.jpg

<http://www.ustrcr.cz/data/images/audioarchiv/mnichov/lidove-noviny.jpg>



http://static.mattes.upgates.com/_cache/f/7/f7dd28b784f158d5002b99e5c17694e1.jpg

<http://www.plnataska.cz/web-data/62/plugins/eshop/61884/le-co-sunka-bohemia-vyberova-shaved-chlaz-1x100g.jpg>

http://www.optys.cz/data/foto/11/2134600011_1.jpg



<https://www.vivantis.cz/photos/k/v/DK/rasenska-pro-dokonalny-objem-a-tvar-mascara-infinito-high-precision-volume-curl-definition-11-ml-tester.jpg>

<http://www.tasky-betmarks.cz/fotky48302/fotos/12-a.jpg>

<http://www.francouzskévino.eu/image/product/800:600/jpg/117/ruzove-vino-cabernet-d-anjou-2014.jpg>



<http://www.chciobalky.cz/reference/adlo-obalka.jpg>

http://i.lidovsky.cz/10/122/lnc460/GLU37ddb_a_kniha1.jpg

<http://files.ullmannova-zsmasarova.webnode.cz/200000136-518f452871/krabi%C4%8Dka%20%C4%8Daj.jpg>



<http://www.nasenavody.cz/tehotenstvi-a-deti/jednorazove-pleny-a-moznosti-jejich-recyklace/pack-of-diapers-712590-m-jpg.jpg>

<http://i.mimibazar.cz/h/bc/2/151128/23/b86220824.jpg>

Příloha D: Deník Honzy Chalupy (Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu [online])

Deník Honzy Chalupy

Jmenuji se Honza Chalupa. Je mi 13 let. Před dvěma měsíci jsem se s rodiči přestěhoval z Prahy do egyptské Káhiry. Můj táta tu pracuje na univerzitě, kde učí káhirské studenty českou literaturu. Moje maminka pracuje na ambasádě jako tlumočnice. S ostatními dětmi cizinců tu chodím do mezinárodní anglické školy. Minulých čtrnáct dní jsem strávil u tátova kamaráda Alího, protože moji rodiče odjeli kvůli práci do Sýrie. Alí je Egyptan a učí s mým tátou na univerzitě češtinu. Moji rodiče mě upozornili, že v Alího rodině se určitě setkám s věcmi, které se mi budou zdát neobvyklé. Takových věcí byla nakonec celá řada.

Do Alího rodiny mě přivedla jednoho dne po škole jeho sestra Fátima. Byl zrovna čas oběda. Odvedli mě do kuchyně, kde mi dali moc dobré jídlo. Se mnou jedli jen dva Alího synové, kteří byli mladší než já, Alího stará nemocná maminka jedna mladá těhotná kamarádka, která u nich byla na návštěvě. Dědeček a Alího žena Aba s námi ale nejedli. Vlastně nejedli vůbec a místo oběda odešli na zahradu a četli si z takových hodně zdobených knih. Když se Alí vrátil domů, určitě měl taky hlad, protože jsem slyšel, jak mu kručí v břiše, ale ani on si nevzal nic k jídlu a šel si taky číst na zahradu. Naopak večer, když se setmělo a mně už se docela chtělo spát, vynesli na zahradu stoly a na ně nanosili spoustu jídla. Zapálili oheň a na něj dali rožnit maso. V domě bylo najednou spoustu lidí, všichni se bavili, jedli, pili a zpívali. Všiml jsem si, že na návštěvu přijel i jeden Američan, který Alímu přinesl láhev vína. Alího žena z toho byla trochu v rozpacích. Nakonec láhev někam schovala. Alí mi řekl, že se nemám upejpat a jíst. U nás doma si na ohni vždycky opékáme buřty a jíme je s hořčicí. Ptal jsem se Alího, jestli náhodou nemají nějaké špekáčky, ale on mi na to řekl, že takové jídlo se u nich vůbec nevyrábí. To mi přišlo dost divné.

Celý druhý den se v Alího domě netrhly dveře, na návštěvu přicházelo mnoho lidí. Přišel také pan Abasaíd s nějakou paní. Alí říkal, že je to jeho manželka, ale to bylo dost divné, protože já se znám s úplně jinou ženou, o které mi táta také říkal, že je Abasaídova žena. Na oslavě se všichni dobře bavili, jedli a pili. Na návštěvu přišlo s rodiči také mnoho dětí. Poznal jsem mezi nimi několik dětí tátových kamarádů z univerzity. Kluci si hráli s oštěpy, luky a šípy na písku za domem. Hrál jsem si s nimi. Bylo mi divné, že mezi sebe nepozvou také holky, protože u nás doma, i když si

hrajeme na vojáky, vždycky se k nám nějaká holka přidá. Pak jsem si všiml, že všechny holky si na druhém konci zahrady v kroužku povídaly. Poznal jsem mezi nimi i svou kamarádku Chadžídžu ze Saudské Arábie, která se mnou chodí do školy. Šel jsem za ní a chtěl jsem si popovídat, ale od stolu na mě Abasaídova „taky manželka“ zavolala něco arabsky a ukazovala, abych si šel hrát zpátky za klukama. Tahle paní byla vůbec nějaká nervózní. Už chvíli před tím křičela na Alího mladou sousedku, aby si vzala na hlavu šátek, podobný tomu, co měla sama na hlavě. Ta se tomu chvíli bránila, ale nakonec si ho vzala. Celý první týden, který jsem u Alího strávil, byl úplně jiný než tyto dva dny, které se mi zdály hodně sváteční. Běžný týden se hodně podobal tomu, co znám z domova. Ráno jsme vždycky odešli do školy a do práce a odpoledne jsme se vrátili domů. Jediný, kdo zůstával doma, byla Alího sestra Fátima, která se starala o nemocnou babičku. Dříve učila na naší škole, ale teď musela kvůli své mamince s prací přestat. Určitě jí to bylo líto, protože prý měla práci ve škole moc ráda. Ptal jsem se Alího, proč babičku nedají raději na týden do nějakého stacionáře nebo domova důchodců, aby mohla Fátima pracovat, ale zdálo se mi, že Alí vůbec nevěděl, o čem mluvím. Jediný den, který se lišil od ostatních, byl pátek, který, jak už vím z dřívějších, je velmi významným dnem, protože se nechodí do školy. Zůstali jsme doma a tak trochu jsme lenošili. Bylo strašné horko, a tak jsem si chtěl vzít kraťasy, Alí mi řekl, že si ten den mám vzít na sebe dlouhé kalhoty. Moc mě to nepřekvapilo, protože už dřív, když jsem měl na sobě kraťasy, se na mě několik lidí dost divně dívalo. Dlouhé kalhoty jsem si měl vzít kvůli odpoledni. Šli jsme totiž spolu s ostatními do takového velmi krásného zdobeného domu. Na stěnách bylo nakresleno spousta podivných klikyháků a ornamentů. Docela škoda, že ten malíř, co to tam zdobil, nenakreslil i nějaký pořádný obrázek.

Než jsme do domu vešli, museli jsme si zout boty a umýt si nohy, což mi přišlo dost legrační. Kromě toho si všichni umývali také ruce, obličej a dokonce uši. Bylo mi to divné, protože pokud vím, každý má doma koupelnu. Uvnitř tohoto domu jsem zase viděl svoji kamarádku Chadžídžu ze školy. Skoro jsem ji nepoznal, protože měla na hlavě obrovský šátek, který normálně nenosí. Než se mi podařilo na ni zavolat, zmizela s ostatními ženami v jedné postranní místnosti, kam mě za ní nepustili. My s Alím jsme šli do takové velké místnosti, kde se všichni muži postavili do řady a začali se modlit. Dělali takové zvláštní pohyby, klekali si, klaněli se a zase vstávali. Doma v Čechách jsem viděl, jak se modlí lidé v kostele, ale tohle vypadalo spíš jako tělocvik. Mezi muži jsem viděl také Johna, našeho učitele z Austrálie. Modlil se s ostatními. Bylo mi divné,

že se také modlil arabsky, protože vím, že arabsky moc neumí. Pak si jeden z nich stoupl k takovému pultíku, který byl vepředu a zpíval něco z takové zdobené knihy.

Alího vysvětlení čtyř okruhů islámu

Modlitba, mešita, korán

Divil ses, proč u nás lidé pracují a chodí do školy od soboty do čtvrtka a volno mají v pátek. To je docela jednoduché. Pátek je pro nás muslimy něco jako u vás v Čechách neděle. Je to sváteční den. Když pátek skončí, začíná pro nás sobotou další týden. Když islám vznikl, chtěli se muslimové odlišit od křesťanů a židů, a proto přesunuli svůj den volna právě na pátek. Kromě toho, že máme v pátek volno, chodíme do mešity. Mešita je ten hodně barevný dům, o kterém jsi mluvil. Mešita je pro nás to samé jako pro křesťany kostel. My muslimové se modlíme 5x denně: ráno, v poledne, odpoledne, při západu slunce a po západu slunce. Modlit se můžeme kdekoliv – doma, na ulici, nebo v práci. Jednou za týden, v pátek, se ale většinou scházíme k modlitbám právě v mešitě.

Pojďme se teď postupně podívat na všechno, co ti v mešitě připadalo divné. Máš pravdu, Evropanům kresby na našich mešitách mohou připadat až příliš zdobné. Korán zakazuje kreslit nebo sochat postavy lidí. Je tomu tak proto, že když vznikl islám, mnoho lidí v okolí muslimů uctívalo různé sochy nebo obrazy bůžků. Zákaz kreseb a soch lidí měl podpořit víru v jednoho Boha. Nemáme sice v mešitách obrázky lidí, ale za to mnoho lidí obdivuje naše velmi vzácné ornamenty. To, co ti připadá jako klikyháky, jsou často úryvky Koránu napsané arabským písmem.

Když jsme přišli do mešity, divil ses, že se všichni zouvají a myjí. Muslim musí totiž k modlitbě v mešitě přistupovat čistý a zutý. Ačkoliv sem každý muslim samozřejmě myje doma, vždy si ještě těsně před modlitbou v mešitě umyje nohy, ruce, obličej, nos a uši. Takové očištění má pro muslimy nejen hygienický, ale i duchovní význam. Omytím se také symbolicky očistí od všedních starostí, aby se v mešitě mohli plně soustředit na modlitbu. Protože je mešita místem modlitby, musíme do ní vstupovat slušně oblečení. To u nás znamená, že žena má mít dlouhé rukávy a dlouhou sukni. Zároveň musí mít hlavu i krk zahaleny šátkem. Muži by také měli mít zahalené nohy. Proto jsem nechtěl, aby ses vzal kraťasy. Ty se u nás ostatně vůbec nenosí. Tato pravidla totiž platí i pro nemuslimské návštěvníky mešity.

Jak sis všiml, muži a ženy se modlí odděleně. Je to pro to, aby muži při

modlitbě nekoukali po ženách a naopak se soustředili plně na modlitbu. Při modlitbě pak muži i ženy vykonávají předepsané pohyby. Vždy stojí v řadách, což je symbolem toho, že jsou si před Bohem rovni. Začínají se modlit ve zpřímeném postoji, pak několikrát pokleknou a zase se vzpřímí. Nakonec se v kleče rozhlédnou napravo a nalevo. Jakkoli ti modlitební pohyby připadají divné, muslimům pomáhají při soustředění na modlitbu. Při modlitbě jsou všichni otočeni směrem k městu Mekka, tedy směrem k Saudské Arábii. O tomto městě si můžeme vyprávět jindy. Mekka je pro nás muslimy velmi důležité místo, mimo jiné proto, že v její blízkosti naše náboženství vzniklo.

Jak jsi viděl, všichni muži, včetně tvého učitele z Austrálie, se modlí arabsky. Ať už je muslim jakékoliv národnosti, vždy se modlí rabsky, a to i když arabštině nerozumí úplně perfektně.

A nakonec je tu ta zdobená kniha, která tě upoutala nejenom v mešitě na konci modlitby, ale už na začátku tvé návštěvy, když jsme si ji četli na zahradě. Této knize se říká Korán a je to pro nás něco podobného jako pro vás Bible. Stejně jako v Bibli je i v Koránu mnoho příběhů, ale zároveň se v ní píše o tom, co by člověk měl a neměl dělat. Spoustu našich zvyků, o kterých si povídáme, je předepsáno právě v Koránu.

Podobně jako naše mešity, je i Korán většinou velmi hezky vyzdoben různými ornamenty. Korán je napsán arabsky. Existují sic překlady do mnoha světových jazyků, dokonce i do češtiny, ale správný muslim by si Korán měl číst v originále. My totiž věříme, že nejkrásněji zní právě jen v arabštině. Je tak krásný, že ho často místo čtení zpíváme. Každý muslim během svého života Korán přečte několikrát. Nečteme ho jen v mešitě. Koránu se učí ve školách a každý muslim ho čte také doma. Každý z nás by ho měl přečíst během měsíce ramadánu, o kterém si povíme něco příště.

Muslimská rodina, výchova dětí, staří lidé v muslimské rodině

Všiml jsem si, že ti bylo divné, že jsme tě během oslavy nenechali hrát s dívkami. Také ses pozastavoval nad tím, že moje sestra zůstává s mojí starou maminkou doma a nechodí kvůli ní do práce. Budu ti tedy vyprávět, jak to v muslimských rodinách chodí s výchovou, a jak se naopak staráme o staré lidi.

Náš život, jak sis určitě všiml, je hodně spojen s náboženstvím. Vše, co děláme, je nějak spojeno s náboženstvím – výchova našich dětí, co jíme, co čteme a podobně. Proto děti seznamujeme s náboženstvím od jejich narození. Hned, jak se dítě narodí, pošeptá mu jeho otec do ucha volání k modlitbě, které obsahuje vyznání muslimské

víry, tedy slova, kterými se každý muslim bude celý život každý den modlit. Když potom dítě roste a začíná mluvit, učí ho rodiče jednoduchá arabská slova, a to tehdy, když vyrůstá v zemi, kde se arabsky nemluví. Už od malička je mu předčítáno z Koránu, muslimské svaté knihy, která podobně jako vaše Bible obsahuje různé příběhy a také spoustu poučení a příkazů, podle kterých se my muslimové řídíme. Hned, jak se dítě naučí jíst, začne si číst s rodiči v Koránu. Vychováváme tak své děti, aby si co nejdříve osvojily muslimskou víru a způsob života. Ten je pak pro ně samozřejmostí.

Už od malička se snažíme chlapce a dívky vychovávat odlišně. Víím, že u vás doma se teď hodně mluví o tom, že muži mohou dělat všechno to, co ženy a že ženy mohou například vykonávat mužská povolání. U nás to tak není. Před Bohem jsou si muž a žena rovni, ale v praktickém životě mají mít podle naší tradice každý jinou úlohu. Neznamená to, že by naše ženy třeba nestudovaly, nebo nepracovaly na různých významných postech. To ano. Ale přesto bereme ženy na prvním místě jako matky a ochránkyně rodinného krbu. Muže zase jako hlavy rodiny a její ochránce. Proto už od malička chlapce vedeme k různým sportům, v nichž musí prokazovat odvahu a sílu, zatímco dívky mají většinou mnohem jemnější zábavu a hrají spíš takové hry, které je připravují na život matek.

Teď se blížíme k vysvětlení toho, co ti přišlo tak divné na naší oslavě. Malí chlapci a dívky si spolu mohou hrát, ale jakmile se přiblíží období puberty, mohou spolu zůstat chlapci a dívky pohromadě pouze v případě, že jsou z jedné rodiny. Děti, které nechodí do školy pro cizince jako ty, ale navštěvují naše běžné muslimské školy, chodí do tříd odděleně – kluci a holky se učí zvlášť. Ve školní jídelně také jedí většinou odděleně. Podobně u nás při oslavě jedli muži a ženy u různých stolů. V některých rodinách ale na této tradici tolik nelpí.

V muslimské společnosti je často zvykem, aby byla dívka od puberty doprovázena mužským členem své rodiny, pokud jde do společnosti mimo svou rodinu. U vás se tomu, myslím, říká garde. Nedokážu ti přesně vysvětlit, proč tomu tak je. V tomhle jsme prostě jiní než vy. Jsme ve vztazích mezi dospívajícími a dospělými muži a ženami velmi zdrženliví.

Rád bych se ještě zastavil u tvé otázky, proč alespoň přes týden nenecháme mojí starou maminku, jak ty říkáš, v nějakém domě pro staré. Takové domy my u nás vůbec nemáme. Bereme to tak, že naši rodiče nás vychovali, a proto mají právo očekávat od nás, že když budou staří a nemocní, budeme se zase starat my o ně. Péče o staré lidi je

jedna z nejdůležitějších povinností muslima. Proto se moje maminka sestra Fátima vzdala své práce a pečuje o naši maminku. Překvapilo mě, že tě to zaráží, protože pro nás je to samozřejmé.

Pilíře islámu, Ramadán, jídlo

Když jsi k nám přišel, ptal ses, proč se s tebou nenaobědváme a proč jíme až v noci. My věříme, že Bůh určil řád, ve kterém jsou dány jak vztahy mezi lidmi, tak vztah člověka k Bohu. A právě to nejdůležitější ze vztahu k Bohu, naše povinnosti vůči němu, jsou zahrnuty do tzv. PĚTI PILÍŘŮ ISLÁMU.

Jedním z nich je RAMADÁN – půst, který právě probíhal, když jsi k nám přišel. Dalšími pilíři jsou základní VYZNÁNÍ VÍRY, dále MODLITBA, NÁBOŽENSKÁ DAŇ a POUŤ DO MEKKY.

Vyznání víry – co si pod tím přesněji představit? Člověk, který se rozhodne stát se muslimem, musí pronést vyznání víry: *Vyznávám, že není božstva kromě Boha a Muhammad je posel Boží.* Muhammad v 7. století po Kr. založil islám. Samozřejmě, kdybys to vyznání teď jen tak řekl, muslim z tebe ještě nebude – musel bys to učinit před svědky, ale nejdůležitější je stejně hlavně to, jestli to říkáš upřímně.

Povinnost vyznávat víru plní muslim denně při modlitbách, které, jak už jsem řekl, jsou dalším pilířem islámu. Aby byla modlitba platná, je třeba splnit několik podmínek – podmínku čistoty těla, čistoty místa a šatu, náležitého odění, zaujetí správného modlitebního směru, znalosti modlitebních časů a zbožného předsevzetí. Na modlitbu musíme být vždy vyzutí a čistí, nemusíme ji však konat v mešitě. To pak často používáme modlitební koberečky, vždy otočení směrem k Mekce, k městu odkud pochází Muhammad. Modlitba se koná 5krát denně a je pro nás jako důvěrný hovor s Bohem a prosba o správné vedení. Co všechno vlastně musíme udělat před vstupem do mešity, si povíme jindy.

Třetím pilířem je povinná služba, jinak řečeno náboženská daň, takže si dovedeš představit, co to je. Daň na obecně prospěšné a dobročinné účely se odvádí podle výše majetku. Almužnu je možné rozdělit přímo potřebným, ale správnější je nechat ji rozdělit úřady.

Povinnosti vykonat alespoň jednou za život pouť do Mekky (další pilíř), má každý dospělý muslim. Možná si řekneš, jak to dělají ti, co se na pouť vydat nemohou: v Koránu se píše „A Bůh uložil lidem pouť k chrámu tomuto pro toho, kdo k němu cestu může vykonat“, z toho plyne, že nemocní, chudí, nebo i ženy bez doprovodu pouť

vykonat nemusí. Ty bys tam ale nemohl, do Mekky smí jen muslimové. Pout' Hadž se koná v určené dny. Před poutí by si člověk měl uspořádat všechny domácí záležitosti, zabezpečit rodinu a podobně. Poutník vykonává různé obřady a celá pout' vrcholí Obětním svátkem (id), kdy poutníci symbolicky kamenují satana a nakonec obětují ovci nebo kozu. Maso by pak měli rozdat chudým jako almužnu.

Co tě asi zajímá nejvíce, je ale poslední pilíř – třicetidenní půst Ramadán, který končil právě v den, kdy jsi k nám přišel. Možná se divíš, že mluvím o půstu, když se večer pořádají hostiny. Tento půst, který nevztahuje nejenom na jídlo, ale i na pití, kouření a pohlavní styk, platí pro denní dobu, tj. od východu do západu slunce. Pak se obvykle hoduje, takže je Ramadán nejen měsícem sebezapření, ale i radosti a oslav. A zase tě možná napadá, jak se v horku, bez jídla a pití dá pracovat? A co nemocní a děti? Děti jsou vedeny k půstu od deseti let, staří, nemocní a těhotné nebo kojící ženy jsou zproštěni, stejně tak jako lidé konající těžkou fyzickou práci a lidé na cestách – ti, kdo mohou, postní dny nahradí později. Půst je cvičení vůle, projev solidarity s chudými. Ty jako ne – muslim, nemusíš samozřejmě půst dodržovat, ale měl by ses snažit nejíst a nepít před muslimy.

Když už jsme se bavili o hostinách, měl bys vědět, že i ve stravování existují určité zvyky a zákazy. Existuje například zákaz požívat nečisté věci (vepřové maso, zdechliny, krev a z toho plyne potřeba náležité porážky zvířete). Požití zakázaného masa se promíjí, došlo – li k němu z donucení nebo omylem. Dále platí zákaz požívání alkoholu, narkotik a opia. Toto je jen zlomek příkazů týkajících se rituální čistoty.

A ještě jedna věc, o které se mluví: je to džihád, který je občas nazýván šestým pilířem islámu. Zdůrazňuji to, protože vy v Evropě o něm máte zkreslenou představu. Myslíte si, že v Koránu je psáno, že džihád, o kterém se mluví jako o „svaté válce“, znamená, postřílet každého, kdo není muslimem. A zase musím říct, že to tak není. Džihád je snaha rozvíjet a v krajní situaci bránit islám. V Koránu je psáno: *Nebudiž žádného donucování v náboženství.* A Prorok prý prohlásil, že největším džihádem je přemáhání vlastních vášní.

Žena, svatba, rozvod

Také ses mě ptal na naši sousedku, která na rozdíl od ostatních žen neměla během oslavy na hlavě šátek a která se kvůli tomu dostala do sporu s Abasaidovou manželkou. Když jsem přijel k vám do Čech, tak jsem zjistil, že si lidi muslimskou ženu

představují jako chudinku, která je zavřená doma, a když už vyjde, tak z ní nesmí být vidět ani malíček. Tak to ale, jak vidíš, není. Sice sis všiml, že si většina muslimských žen zahaluje hlavu a krk velkým šátkem. Je ale pravda, že se to hodně liší podle tradic konkrétního místa a rodu a emancipačních snah. Takže o naší sousedce, i když se nedrží všech tradic, můžu prohlásit, protože ji znám, že je dobrá muslimka.

Je zajímavé, že před vznikem islámu v 7. století po Kr. bylo v Arábii postavení ženy velice špatné. A právě islám přispěl ke zlepšení jejich pozice. Zakázal zabíjení prvorozených dcer a zabíjení ženských potomků v době sucha a hladu. V Koránu a tradicích je patrná jistá míra nadřazenosti muže zohledňující jeho fyzickou převahu a dominantní roli v muslimské rodině. Žena však, ale není hodnocena jako muslim druhého řádu. Tradice jsou přeplněny ženskou tematikou. Muhammad, zakladatel islámu, sám dbal na vzdělání žen. Existuje u něj vize ženy jako společensky angažované bojovnice a duchaplné partnerky a představa harmonického manželského páru. Manželství je podle islámu pro oba partnery cestou k ideálu naplnění. *„Ony jsou pro vás oděvem a vy jste oděvem pro ně.“*

Když už jsem zmínil oděv, tak by tě mohlo zajímat, jak se vlastně ženy, nakonec i muži mají oblékat. Všichni muslimové, tedy ženy jako muži, se musí zahalovat a vyhýbat se odhalujícím oděvům, které jsou navrženy tak, aby zdůraznily obrysy těla a fyzickou krásu.

Není popsán žádný konkrétní styl oblékání nebo typ oděvu, existuje jen přibližný popis toho, co je přijatelné a co je zakázané. Atraktivní části lidského těla by měly být zakryty. U muže nesmí být vidět nic mezi pupkem a koleny, ženy musí mít zakryto celé tělo kromě obličeje, a rukou od zápěstí. Žena má mít zakryté vlasy, ale ani Korán, ani Muhammad, nenařídil oblečení, které vypadá jako stan a kterému se říká burka, ani nic podobného. Takové oblečení je kulturním a etnickým výmyslem.

Podle toho, jak se usmíváš a jak si reagoval na druhou Abasaidovu manželku bych řekl, že se ti honí hlavou historky o mužích, co mají desítek manželek...Ale ono to ve skutečnosti není tak jednoduché. Představa, že když muž jednou žena omrzí, tak ji zastrčí do kouta a přivede si jinou, je mylná. Ale od začátku:

Hlavou muslimské rodiny je muž. Manželství uzavírá ženich se zástupcem nevěsty za přítomnosti dvou svědků. Ve smlouvě je nejpodstatnější část, kde se stanoví výše daru, který ženich vyplatí nevěstě nebo jejímu otci. Tím oficiální obřad končí, ale samozřejmě následuje oslava, při které si, podle tradic, oba novomanželé obarví ruce hennou (oranžovou barvou), muž dlaně, ženě na ruce vymalují překrásné ornamenty.

Muslim si může vzít i křesťanku a židovku, muslimka si oproti tomu může vzít jen muslima. Muž se také může oženit až se čtyřmi ženami, ale je tu jednu důležitá podmínka – musí všechny své ženy uživit a chovat se k nim spravedlivě. Většina dnešních muslimů má ale jen jednu ženu. Konec manželství nemusí nastat jen smrtí, ale i rozvodem, vykoupěním se nebo prohlášením soudce o neplatnosti sňatku. Pokud muž ženu zapudí, ztrácí tím dar, který ženě vyplatil, i šperky, které žena má. Rozvedená žena se sice nesmí po určitou dobu znovu provdat, ale muž ji musí po tu dobu živit. I žena může požádat o rozvod, ten musí stvrdit a důvodů může být celá řada – třeba, že ji muž neuživí, nedělá to, co slíbil ve smlouvě atp. I když pro manžele není těžké ukončit manželství, rozvodů je u nás srovnatelně méně než v Evropě nebo v Americe.

Je pravda, o tom se také mluví, že muž může zakázat své ženě chodit ven, ale ona na oplátku může odmítat i se svými dětmi doprovázet svého muže na cestách a v klidu své potomky vychovávat.

V řadě zemí byl vyhlášen Korán na hlavní zdroj zákona, fundamentalisté ho vyzdvihují na místo jediné, věčné ústavy. Přesto jsou i záležitosti manželské často doupravovány zákony.

Jak se liší muslimský týden od evropského týdne?

Jak vypadá pátek v životě muslima?

Jak se liší výzdoba mešity a kostela?

Proč a jak se muslimové před vstupem do mešity očišťují?

Pokud se se svými rodiči půjdete podívat do mešity, jak se oblečete, abyste nebudili pohoršení?

Proč se muslimové a muslimky modlí odděleně?

V jakém jazyce se modlí newyorští muslimové?

Co je to Korán? Co obsahuje? K jaké knize v Česku byste jej přirovnali?

Jak se muslimské dítě začne seznamovat s islámem?

Proč se začíná malý muslim seznamovat s Koránem tak brzy?

Proč si myslíte, že se malé děti učí arabská slova od malička i tehdy, když žijí v zemi, kde arabština není úředním jazykem?

Od kdy se spolu chlapci a dívky nesmí stýkat bez doprovodu „garde“?

Proč si myslíte, že je to právě od tohoto věku?

Proč v muslimských zemích neexistují domovy důchodců?

Jaké jsou základní pilíře islámu?

Co musí člověk udělat, aby se z něj stal člen muslimské obce?

Jaké jsou předpoklady správné modlitby?

Jakým způsobem získávají muslimské obce peníze pro chudé?

Jaký režim panuje v době půstu?

Jaká specifika má stravování muslimů?

Jaké úlevy má v islámské společnosti starý, nemocný člověk?

Jak by se měl turista chovat v postní době?

Jak se mají ženy v muslimské společnosti oblékat?

Co říká Korán o postavení ženy?

Co víte o polygamii (mnohoženství) v muslimské společnosti?

Jak vypadá sňatek v islámské společnosti?

Jakými způsoby může být manželství rozpojeno?

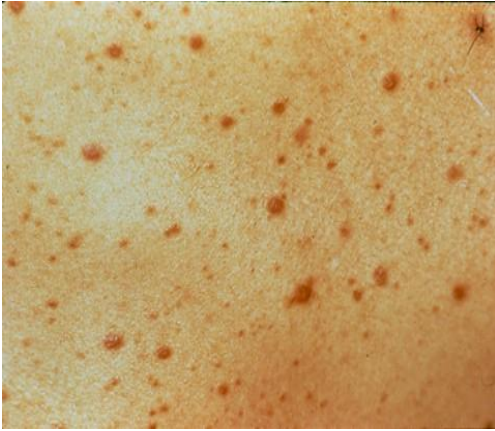
Proč si muslimka nemůže vzít ne – muslima? A proč si muslim může vzít, kromě muslimky, právě jenom židovku nebo křesťanku?

Proč se v reálném životě setkáváme s polygamií manželstvími jen výjimečně?

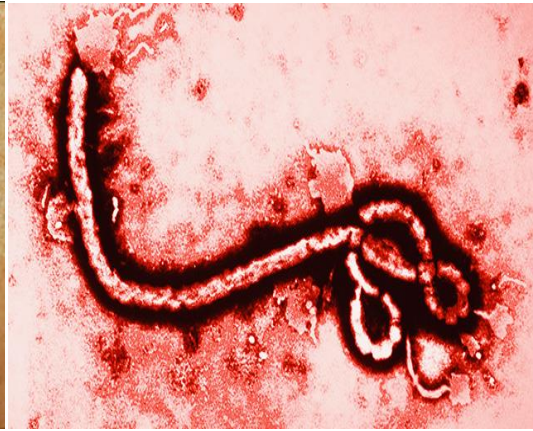
Mohli byste vyrazit na prohlídku v „turistickém“ tílku a kraťasech?

Příloha E: Obrázky nemocí

Aids



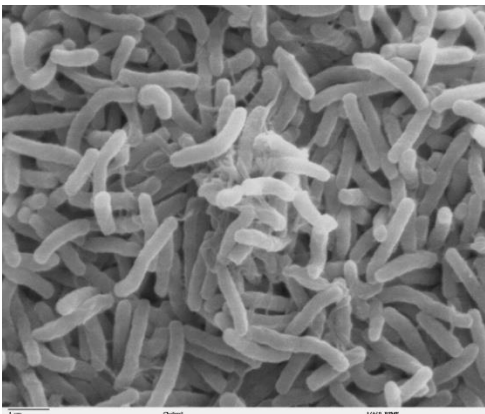
Ebola



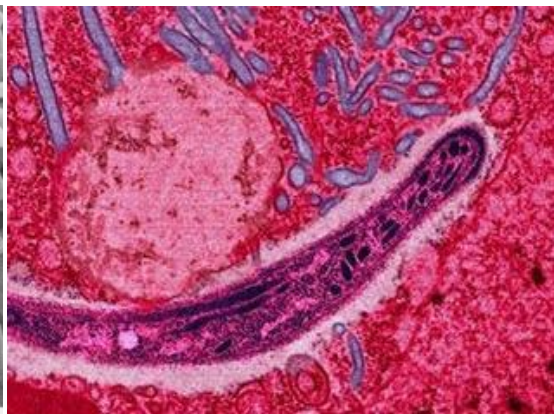
<http://www.hiv-prevence.cz/priznaky-a-stadia-hiv-infekce.html>

http://www.ceskatelevize.cz/ct24/sites/default/files/styles/size_1180/public/images/1024212-590264.jpg?itok=lkm6lEwp

Cholera



Malárie



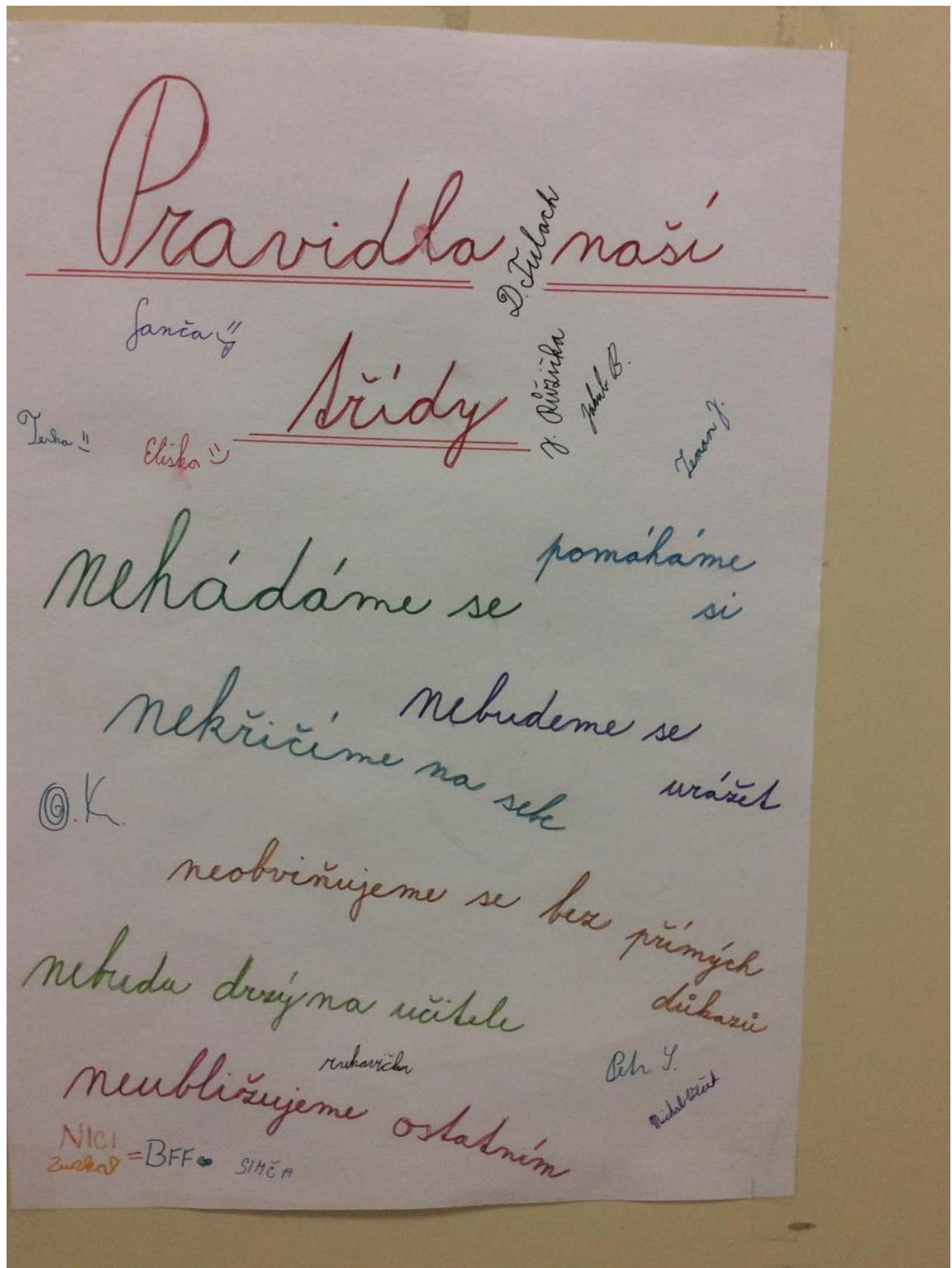
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9d/Cholera_bacteria_SEM.jpg

<http://img.mf.cz/900/518/3-virginmedia.com.jpg>

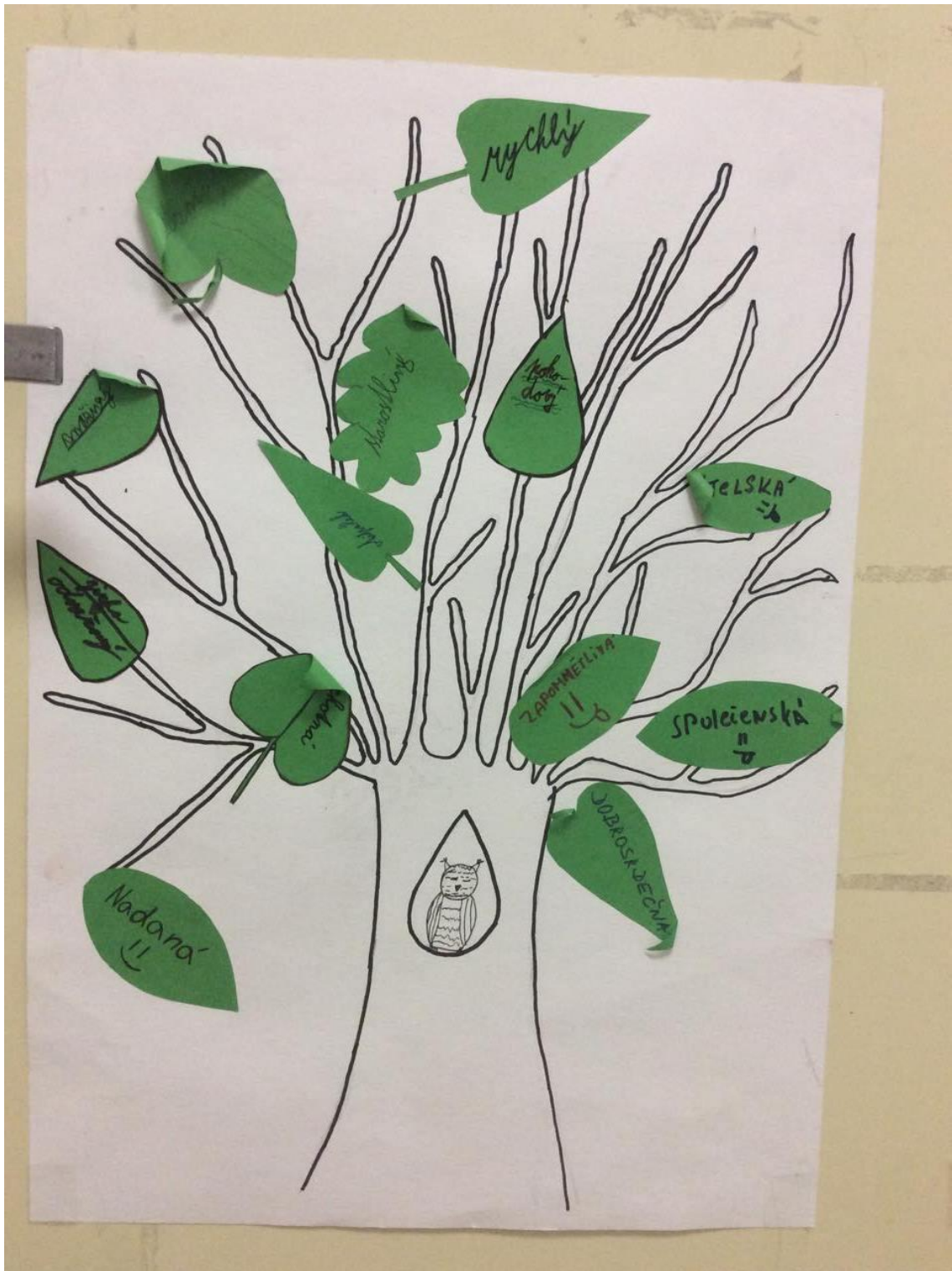
Příloha F: Charakteristika nemocí

- Je to infekční onemocnění způsobené virem HIV. Jedná se o poškození lidského imunitního systému. První případ tohoto onemocnění byl zaznamenán před 25 lety. Doposud není objevena taková látka, která by nemocného vyléčila. Tento virus se přenáší nechráněným pohlavním stykem nebo krví či z matky na plod.
- Krvácivá horečka, jejímž původcem je virus. Místem výskytu jsou zejména africké státy, jako je Uganda, Súdán či Demokratická republika Kongo.
- Průjmové onemocnění způsobené bakterií. Nejčastěji se přenáší znečištěnou vodou a potravinami.
- Někdy se tomuto onemocnění může říkat tropická nemoc, jedná se o záchvatovité onemocnění, jehož přenašečem může být komár. Touto nemocí se nakazí nejvíce lidí z chudých zemí nacházející se především v tropech a subtropích.

Příloha G: Pravidla naší třídy



Příloha H: Strom třídy



Příloha CH: Výuka na stanovištích

Stanoviště č. 1 – Potravinová pyramida

Na tomto stanoviště na tebe čeká potravinová pyramida. Vezmi si lepidlo a nalep si ji do sešitu. Pořádně si ji prohlédni a popiš jednotlivá patra. Co z potravinové pyramidy můžeme vyčíst?



http://www.vimcojim.cz/files/rijen%202013/pyramidaFZV1_500x497.png

Stanoviště č. 2 – Roztříd' jednotlivé zásady.

Zde je na tebe nachystáno trochu třídění. Vezmi si nůžky, jednotlivé zásady rozstříhej a nalep do dvou sloupečků – zdravé zásady, nezdravé zásady.

Pravidelně snídat Jíst pětkrát denně Jíst maso každý den

Hodně večeřet Méně solit Jíst dvakrát denně, ale vydatně

Sladkosti jíst jen občas Pravidelně pít neslazené nápoje Sportovat

U televize jíst brambůrky

Stanoviště č. 3 – Odborník na změnu životního stylu.

Nyní je na tebe nachystáno trochu více čtení. Vyber si dva příběhy a pokus se vyřešit jejich problém. Co bys jim poradil/a? Kdo je rychlejší, pomůže dvěma klientům, pomalejší žáci si vyberou jednoho.

OTAKAR se rád dívá na televizi, u které tráví několik hodin denně. Rád jí tučné, sladké i slané. Ke školní svačině si musí koupit brambůrky nebo sladkou tyčku, doma pořád otevírá ledničku. Sportování mu moc nejde, hned se zadýchá a všem tvrdí, že se musí šetřit. Kromě televize jiné zájmy nemá, ale videopůjčovnu zná dobře a má přehled o každém novém filmu. Kamarádi k němu rádi chodí na návštěvu, protože se u něho dívají na dobré akční filmy.

IVA je úspěšná zákyně, která musí ve škole mít vždy jen jedničku. Učí se dlouho každý den, vlastně nemá ani žádné jiné zájmy. Do žádných kroužků nechodí, když ji kamarádky někam zvou, odpoví jim, že nemá čas. Když se ve škole píše test, je nervózní, třesou se jí ruce a potí se. Stále si myslí, že v učivu má nedostatky a učitel ji nachystá při nějaké nevědomosti. Když ji někdo ve škole vyvolá, málem se z toho zhroutí, protože si myslí, že na jedničku neumí.

MAREK okamžitě po příchodu domů zapíná počítač. Hraje hry celé hodiny, také surfuje po internetu. Když si s ním kamarádi chtějí popovídat, jediná možnost je na skypu nebo facebooku, protože ven skoro nechodí. I ve škole hraje stále hry na svém mobilu. Bývá často nemocný, a když není ve škole, zásobuje své spolužáky velkým počtem SMS. Knížku do ruky skoro ani neber, nečte časopisy, není ani moc dobrý sportovec a hodiny tělocviku jsou pro něj utrpení.

OLINA je dobrá zákyně, ale má ve škole problémy, protože je hodně vznětlivá. Při každé příležitosti se hned vzteká a hádá. Je dobrý sportovkyně, ale nikdo ji nechce do týmu, protože každé družstvo hned rozhádá. Nebo se rozčílí na rozhodčího a ten ji vyloučí. Moc kamarádek nemá. Hodně pěkných věcí rozbila tak, že s nimi vztekle třískla o zem. Někteří starší spolužáci se jí pro zábavu snaží o přestávkách rozzlobit, a pak se jí posmívají.

Stanoviště č. 4 – Jeden den zdravého stravování.

Tak a teď popravdě, jak vypadá tvůj stravovací režim? Víš, co bys mohl zlepšit? Zkus si navrhnout svůj jídelníček na jeden den, samozřejmě ze zdravých jídel.

Stanoviště č. 5 – Najdi pojmy.

Určitě jsi někdy slyšel pojmy jako BULIMIE A ANOREXIE. Napiš, co si pod tím můžeme představit. Pokud si nevíš rady, využij počítač, knihu.

Stanoviště č. 6 – Co je špatně?

Přečti si krátké dva úryvky a zamysli se, co se ti zdá špatné, zdraví škodlivé?

HONZA posnídal 2 koblihy a kakao se 2 kostkami cukru. K svačině snědl dvě tatranky. K obědu měl pečenou kachnu s bramborovými knedlíky a zelím. Po obědě si došel koupit solené brambůrky. Odpolední svačinu tvořil cheesburger. K večeři usmažila maminka hranolky a řízek. Za celý den vypil 2 litry coly.

ALENA posnídala čaj s kostkou cukru, chléb namazaný sýrem cottage a plátek šunky. Posvačila hroznové víno. K obědu měla vařené brambory, pečené kuře a zeleninový salát. Odpolední svačinu tvořil banán a jogurt. Její maminka upekla k večeři hranolky v troubě, připravila přírodní plátek masa a k tomu rajče. Dana vypila za celý den 2 litry vody.

