

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

## Bakalářská práce

# POROVNÁNÍ VÝCHOVNÝCH SYSTÉMŮ VYBRANÝCH ALTERNATIVNÍCH ŠKOL S PREVENTIVNÍM SYSTÉMEM DONA BOSKA.

Vedoucí práce: Mgr. Jindřich Šrajfer, Dr. theol.

Autor práce: Mgr. Jiří Laňka

Studijní obor: Pastorační asistence

Ročník: 3

2008

Prohlašuji, že svoji bakalářskou – diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

16. června 2008

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Jindřichovi Šrajerovi, Dr. theol.  
za pochopení, laskavost, cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	str. 5
<b>1 VÝVOJ ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ</b> .....	str. 7
1.1 Důvody vzniku reformního hnutí .....	str. 10
1.2 Období pedagogického reformismu .....	str. 10
1.3 Etapizace reformního hnutí .....	str. 11
1.4 Současný model školského systému .....	str. 11
<b>2 VYBRANÉ VÝCHOVNÉ SYSTÉMY</b> .....	str. 13
2.1 Pedagogika Marie Montessori .....	str. 13
2.2 Waldorfská škola .....	str. 15
2.3 Preventivní systém dona Bosca .....	str. 17
<b>3 SROVNÁNÍ VYBRANÝCH PROBLEMATIK VÝCHOVNÝCH SYSTÉMŮ</b> .....	str. 20
3.1 Cílové skupiny .....	str. 21
3.2 Výchovné cíle ....	str. 22
3.3 Výchovné metody .....	str. 25
3.4 Edukační prostředí .....	str. 33
3.5 Vztah ke křesťanské víře .....	str. 34
<b>ZÁVĚR</b> .....	str. 36
Seznam literatury .....	str. 40

*Motto:*

*"Nemůžete nikoho nic naučit. Můžete mu nanejvýš pomoci, aby to sám v sobě našel."*

*(Galileo Galilei)*

## ÚVOD

Žijeme ve velmi složitém světě, do kterého se každý z nás musel po svém narození svým způsobem začlenit. Tak se děje po desítky tisíc let již od té doby, kdy jsme jako lidé přestali být bytostmi ryze přírodními a začali jsme budovat svou kulturu. To sebou nese i nutnost naučit se pravidlům mezilidské komunikace v procesu socializace<sup>1</sup>, což se děje především za pomoci nejrůznějších výchovných a vzdělávacích systémů. Výchovného procesu se účastníme všichni, a to v prvopočátku jako ti, kdo jsou hlavně vychováváni – jako děti, žáci, studenti, později pak jako ti, kdo i vychovávají – jako rodiče, vedoucí pracovníci, pedagogové. Člověk si svou účast na tomto nikdy nekončícím procesu plně uvědomí ani ne tak v běžném čase poklidného života, jako spíše při nějaké zvláštní příležitosti, kdy se zamýšlí nad sebou, nad světem a nad vztahy v tomto světě. Tato specifická životní situace se může týkat i doby promyšlení podkladů pro závěrečnou práci na vysoké škole. Rolí, které obyčejný jedinec ve svém životním příběhu přijímá, je více než dost – například vychovávaný syn, žák, frekventant, student, (vychovávaný) manžel, vychovávající otec, instruktor, lektor, velitel a další větší či menší, více či méně důležité úlohy.

Autor tohoto textu v současné době pracuje jako vedoucí výcvikové skupiny jednoho policejního útvaru s celorepublikovou působností. Pracovní náplní instruktora je hlavně profesní vzdělávání a výcvik policistů a s tím souvisí i zájem o nejrůznější pedagogické směry a přístupy.

Tato závěrečná práce chce pojednat o výchově jako systému, zvláště pak o výchovném systému svatého Jana Boska. Preventivní systém dona Bosca je zde porovnáván s výchovnými systémy waldorfských a montessoriovských alternativních škol, které svou podstatou rovněž velmi lidsky přistupují k duši dítěte.

---

<sup>1</sup> srov. HAVLÍK, R., *Úvod do sociologie*. Praha : Karolinum, 2002. s. 41. ISBN 80-246-0381-0.

Hlavním cílem práce je komparace vybraných problematik, které se autorovi jeví jako významné pro určení systému, jenž by mohl neoptimálněji připravovat mladé lidi pro kvalitní život ve společnosti. Jsou vyhledány a porovnány okruhy cílových skupin, vůči kterým je ten který výchovný systém zaměřený, dále pak používané pedagogické metody, sledované cíle výchovného působení a jednotlivá edukační prostředí. Rovněž je sledován vztah systémů ke křesťanské víře.

Základní informace byly získány studiem literatury o zde probíraných výchovných systémech. Pro základní informace o pedagogice byly použity zvláště knihy *Obecná pedagogika I. a II.* od kolektivu doc. Heleny Grecmanové z Olomoucké univerzity, dále kniha *Stručné dějiny pedagogiky* od Dr. Jůvy a kniha *Inovace školských systémů* od prof. Karla Rýdla. Systém Marie Montessori autor nastudoval z knihy *Tajuplné dětství* napsané samotnou zakladatelkou systému paní Montessori a dále z knihy paní Zelinkové *Pomoz mi, abych to dokázal*. Waldorfské školy jsou velmi dobře popsány v knize doc. Milana Pola *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Zajímavé informace k tomuto tématu je možné nalézt i v knize autorů Jarmily Svobodové a Vladimíra Jůvy *Alternativní školy*. Pro výběr informací o Preventivním systému svatého Jana Bosca byla v první řadě použita disertační práce *Rozvoj pozitivní identity romské mládeže v podmínkách výchovné činnosti Salesiánského střediska mládeže v Ostravě*, se svolením jejího autora Dr. Pavla Kuchaře, dále texty Jany Váňové a Michala Kaplánka *Práce v salesiánském duchu*, text P. Jaroslava Kopeckého *Výchovná metoda sv. Jana Boska* a další.

Práce je členěna do tří základních částí. V první je popsána všeobecně problematika alternativního školství. Druhá část se pak věnuje stručné charakteristice komparovaných výchovných systémů. Vlastnímu porovnání vybraných problematik se věnuje poslední oddíl tohoto textu.

## 1 VÝVOJ ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ

Hned z počátku je třeba zabývat se otázkou, co vlastně alternativní školy či výchovné systémy jsou, jaké byly důvody jejich vzniku a jak se v průběhu doby vyvíjely. Pochopení jejich dějinného vývoje nám pomůže pochopit zvláště rozdíl v přístupu k fenoménu výchovy a vzdělávání v prostředí alternativních škol a jejich standardních protějšků.

Vývoj školy jako významného výchovného a vzdělávacího prostředku je nedílně spjat s rozvojem společnosti a změnami požadavků na výchovu a vzdělání. S výchovou jako cílevědomou pomocí a záměrným rozvojem osobnosti se setkáváme v lidské společnosti od nepaměti. S vývojem společnosti se měnily její cíle, obsah i formy a metody a to v závislosti na ekonomických, sociálně politických a kulturních podmínkách, ve kterých se uskutečňovala<sup>2</sup>. Jsou to pak především sociální okolnosti, jako je sociální komunikace, kolektivní pracovní proces a život v organizované skupině, které si přímo vynucují soustavnou a dlouhodobou přípravu jedince jako člena určité sociální skupiny. Uvedená příprava probíhala zprvu živelně, postupně se pak institucionalizovala a specializovala a tak vznikla škola a další výchovná zařízení s profesionálními učiteli a vychovateli. Tato zařízení se vývojem standardizovala a stabilizovala<sup>3</sup>.

Stabilizace ve školství má jistě své přednosti, ale má i svá rizika – konzervaci cílů, obsahu, forem i metod a tím i odtržení od původního záměru, pro který tato zařízení vznikla. V okamžiku stabilizace určité standardní školy se proto objevuje alternativní škola, ať již církevní, jako tomu bylo po celý středověk a počátek novověku, nebo státní, která v evropském prostoru převažuje od 18. století. Alternativními školami byli již jednotlivé filosofické školy v antickém světě stejně jako renesanční pansofistická škola nového typu J. A. Komenského. V okamžiku vzniku byla alternativní školou i škola jezuitská, která usilovala o aplikaci některých renesančních pedagogických podnětů ve prospěch

---

<sup>2</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika I*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 9-10. ISBN 80-85783-20-7.

<sup>3</sup> srov. JŮVA, V., JŮVA, V., *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 1997. s. 7. ISBN 80-85931-43-5.

protireformačního hnutí. Bylo by možné zmínit i mnoho dalších alternativ, například alternativy jansenistické, filantropické a další. Jednou z nich je i alternativa salesiánská, která bude v této práci blíže zmíněna<sup>4</sup>.

Alternativní školy se dostávají často do sporu s principy tradičních škol, jejichž nejpatrnější nedostatky lze shrnout do těchto bodů<sup>5</sup>:

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

Podle kritiky v odborném pedagogickém tisku (*Komenský, Pedagogika, Učitelské listy, Učitelské noviny*) umí naše školy velice dobře, ba až perfektně, připravit žáky všech úrovní a typů škol po stránce intelektuální. Memorovat a učit se nazpaměť umí naši žáci opravdu výborně. Bohužel už příliš neumí tvořivě pracovat, odborně a samostatně argumentovat, vést dialog. Naše školství sice produkuje lidi vzdělané, chytré, kterým ale chybí často moudrost, sociální cítění a schopnost domluvit se mezi sebou. Tyto vlastnosti se ale nedají naučit nazpaměť nebo vyčíst z knížek. Ty se musí vybudovat. Proč by si nemohli žáci vzájemně poradit, proč nerozvíjet samostatnost a zodpovědnost žáka tím, že nyní musí pracovat sám, ale ne proto, aby získal jedničku, ale proto, aby ukázal svoje vědomosti. Právě alternativním školám jde o to, aby se žáci naučili spolu žít,

---

<sup>4</sup> srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. s. 5. ISBN 80-85931-00-1.

<sup>5</sup> srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. s. 1-2. ISBN 80-85931-00-1.



zvykali si na sebe a jeden druhého obohacovali. Výsledky se sice dostavují pomalu, nicméně jejich hodnota je trvalá.

Hlavní rysy a záměry alternativních škol:

- změna celkové orientace školy, nahradit dosavadní „školu učení“ novou „školou tvůrčí“,
- pedocentrismus, tj. zaměření výuky především na dítě, jeho zájmy a potřeby,
- důraz na aktivitu dětí ve vyučování spolu s požadavkem zvýšení odpovědnosti za výsledky učení, aktivizace morálně výchovné funkce školy,
- posílení úlohy hry v rozvoji jedince vedle učení a práce,
- překonání tradičního členění žáků podle věku,
- vytváření přirozené životní skupiny dětí,
- prohloubení kontaktů školy se životem, se společností, s rodinou i s přírodou,
- pojetí školy jako životního společenství žáků, učitelů a rodičů,
- navození nového partnerského vztahu učitelů a žáků a pozitivní změna celkové atmosféry školy.

Alternativní znamená jiný, druhý, nikoli ve smyslu pořadí nebo významu, ale na výběr<sup>6</sup>. Obecně znamená obměnu nebo variantu státní školy – škola je tedy jiná, ale neříká se, v čem se liší. Dříve se pod tento termín zahrnovaly všechny jiné typy škol než tradiční státní typ (řadily se sem školy soukromé, církevní, nadační, experimentální aj.). Pozdější vývoj však ukázal, že mnohem významnější je způsob práce, její celkové pojetí a atmosféra školy<sup>7</sup> (ani soukromá škola nemusí zaručit alternativní přístup k vyučování). Rodiče tak mohou volit nejen mezi školami s odlišnými metodami výuky, ale také odlišnými z hlediska zřizovatelů. Poměrně obsáhle se vymezením pojmu alternativní školy zabývá Karel Rýdl.

---

<sup>6</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 145. ISBN 80-85783-24-X.

<sup>7</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 118. ISBN 80-85783-24-X.

Podle jeho názoru jsou alternativní školy ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám. A je úplně jedno, zda se jedná o školy státní, soukromé, veřejné, či volné. Pro určující jednoznačné vymezení pojmu je samotným problémem termín „alternativní“, který Rýdl charakterizuje jako velmi volný, pro který neexistuje uspokojivá definice. V tomto případě může být alternativní jakákoli škola nebo hnutí vůči jinému hnutí nebo škole. Vždy bude záležet jen na aspektech, přístupech a kritériích, která zvolíme, zda jsou určující nebo ne<sup>8</sup>.

### 1.1 Důvody vzniku reformního hnutí

Reformní snahy od počátku spojovala kritika tehdejšího stavu výchovy a vzdělávání. Stará škola byla na konci 19. století překonána společensko-ekonomickými změnami a vědeckotechnickým pokrokem. Již nevyhovovala požadavkům nové doby. Objevily se nové vědecké poznatky o člověku a změnilo se jeho pojetí, náhled na člověka. Je chápán jako bytost sociální, která žije ve společnosti a pouze díky ní se může plně rozvinout jeho individualita.

Tradiční škola byla kritizována především pro chybějící nebo nedostatečné propojení školy se životem, žáci byli přetěžováni nadměrným množstvím vyučovací látky, byl brán nedostatečný zřetel k výchovnému programu školy. Dále bylo kritizováno autoritativní postavení učitele a centrálně schvalované školské dokumenty, strnulá koncepce vyučovacího obsahu, nedostatečný zřetel k individualitě, potřebám a zájmům žáků, používání uniformních vyučovacích metod i nevyhovující měřítko pro hodnocení výsledků výchovně vzdělávací práce<sup>9</sup>.

### 1.2 Období pedagogického reformismu

V novodobé historii vzdělávacích institucí se snahy o změnu charakteru školy výrazně projevují zejména v období tzv. pedagogického reformismu, jež

---

<sup>8</sup> srov. RÝDL, K., *Alternativní školy, inovace ve vzdělávání a pedagogický výzkum*. [online].

© 2005, [cit. 2002-12-04]. Dostupné na: <<http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelisty/>>

<sup>9</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 115-116. ISBN 80-85783-24-X.

zahrnuje přelom 19. a 20. století, kdy hovoříme o alternativní škole v užším slova smyslu. Alternativnost jako taková je pak permanentním jevem v celých dějinách školství<sup>10</sup>.

Toto období přineslo mnohé nové poznatky o člověku, společnosti, přírodě i dalších oblastech. Reformní pedagogické hnutí je motivováno úsilím přinést změnu. Proto je také toto hnutí v anglosaských zemích označováno jako „pokroková nebo progresivní výchova“, ve Francii pak „nová výchova“ a v Itálii jako „aktivismus“. Všeobecně je reformní pedagogika chápána jako jev mezinárodní, i když jednotlivé modely mají zákonitě národní charakter. Stejně tak etapizace reformního hnutí má kromě obecných rysů národní specifika.

### 1.3 Etapizace reformního hnutí

Německý pedagog Wilhelm Flinter hovoří o třech etapách reformního pedagogického hnutí.

- První etapa – 90. léta 19. století až počátek 1. světové války – tvoří jednotlivé počátky různých reformních snah, pro které je charakteristická zejména izolovaná činnost.
- Druhá etapa – 1914 až 1924 – je charakteristická intenzivní snahou o provedení totální, celkové reformy výchovy, myšlenka reformy je zaměřena celospolečensky.
- Třetí etapa – od roku 1924 – vedla k určité očiště reformní pedagogiky. Flinter hovoří o „revizionistické“ etapě pedagogického hnutí<sup>11</sup>.

### 1.4 Současný model školského systému

Školy v jejich tradiční podobě byly strukturovány podle továrního systému. Po jeden a půl století školy efektivně socializovaly mladé se světem práce industriálního věku pomocí školních tříd s dětmi rozdělenými podle věku, které procházely vyučovacími hodinami vymezenými zvoněním. S postupující

---

<sup>10</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 115. ISBN 80-85783-24-X.

<sup>11</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 115-116. ISBN 80-85783-24-X.

dobou se tento systém musí měnit. Model školního vzdělávání v současné době již prochází změnou díky celé řadě faktorů.

Doktor Rýdl uvažuje o třech vzdělávacích sektorech v současné době a pro blízkou budoucnost – všeobecně vzdělávací (a to i střední) školu, specializovanou školu a domácí vzdělávání. Ze všech uvedených sektorů je všeobecně vzdělávací škola ten největší a nejdůležitější. Specializovanou školou míní Rýdl školu s nějakým specifickým nebo odlišujícím znakem, kterým se vyčleňuje ze skupiny standardních všeobecně vzdělávacích škol. Tímto znakem by mohl být její církevní charakter (například církevní škola), zaměření kurikula (například průmyslová škola) nebo filosofie vzdělávání (např. waldorfská škola). Domácí vzdělávání zaznamenalo v posledním desetiletí zvláště v anglicky mluvících zemích značný nárůst, ale stále je nejmenší ze všech forem vzdělávání<sup>12</sup>.

Význam alternativního školství, o jehož některých prvcích tato práce pojednává, spočívá zejména ve snaze zabývat se minoritní částí žáků, kteří nevyhovují systému vytvořenému klasickým školstvím pro majoritní část žáků. Klasické školství stále poněkud zůstává zajetí konzervativních představ, nutnosti vzdělat co nejvíce žáků v rámci omezených finančních možností. Proto nelze očekávat, že se alternativní školství přes svoje klady stane hlavním vzdělávacím proudem. Nicméně klasické školství se ve svém reformním hnutí obvykle snaží nejvýznamnější alternativní prvky integrovat.

Nová podoba vzdělávání vychází z toho, že při rozsahu dnešního poznání a rychlém rozvoji výrobních technologií nevíme přesně, co budou dnešní děti skutečně potřebovat v dospělosti za 20 až 30 let (za poslední desetiletí se obměnilo jen 20 % celkové pracovní síly, ale zároveň i 80 % veškerého technického vybavení potřebného pro rozvoj této pracovní činnosti). Proto se vzdělávání staví na jistém množství vhodně propojených poznatků a velký důraz se klade na dovednosti, které mají nadčasový význam a které umožní rychle se přizpůsobit potřebám dalšího vzdělávání i pozdějšího zaměstnání. K těmto dovednostem patří – umět se učit, být tvořivý a umět řešit problémy, umět účinně

---

<sup>12</sup> srov. RÝDL, K., *Inovace školských systémů*. Praha : ISV nakladatelství, 2003. s. 26-27. ISBN 80-86642-17-8.

komunikovat s lidmi i technikou, umět spolupracovat, respektovat svá práva i práva jiných, být tolerantní k jiným, mít vztah k přírodě i kultuře a chránit je, umět pečovat o své zdraví a bezpečí, poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti.

## 2 VYBRANÉ VÝCHOVNÉ SYSTÉMY

Po stručném seznámení s dějinným vývojem alternativního školství budou v následující části charakterizovány vybrané alternativní výchovné systémy montessoriovských a waldorfských škol a preventivního systému Dona Boska. Tyto alternativy jsou podle řazení doktora Rýdla specializovanými školami, které se od klasických škol odlišují zvláště filosofií vzdělávání a v případě preventivního systému i církevní povahou.

### 2.1 Pedagogika Marie Montessori

Alternativní škola nazvaná podle Marie Montessori (1870-1952), italské lékařky, pedagožky, průkopnice mírového hnutí a organizátorky boje za práva dětí a žen. Patří k nejvýznamnějším postavám reformě-pedagogického hnutí<sup>13</sup>.



Maria Montessori se začala ihned po studiu zabývat problémy výchovy a vzdělávání dětí. Dospěla k překvapivému zjištění – dítě se naučí chodit, mluvit, manipulovat s předměty skrze svou vlastní tvořivost – nikoli proto, že ho to dospělí učí. Na základě toho vypracovala autorka tzv. Metodu Montessori, která pomocí speciálních učebních pomůcek a vytvořením vhodného prostředí podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá mu zafixovat si správné pracovní návyky i vytvářet svůj vlastní úsudek<sup>14</sup>. Vzdělávací systém Montessori vychází z potřeb malého dítěte, učí ho rozvíjet jeho přirozené schopnosti a smyslové vnímání. Je výsledkem dlouholetého hledání

<sup>13</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 154. ISBN 80-85783-24-X.

<sup>14</sup> srov. MONTESSORI, M., *Tajuplné dětství*. Praha : Nakladatelství SPS, 1998. s. 5. ISBN 80-86-189-00-7.

a ověřování metod vzdělávání malých dětí v předškolních zařízeních a školách, ale také v rodině. Rodiče upozorňuje na závažnost jejich poslání, připomíná, že láskyplným a nerepresivním přístupem k dítěti mohou kladně ovlivnit život celé společnosti i budoucnosti lidstva.

Maria Montessori se původně věnovala mentálně postiženým dětem. V roce 1907 založila v Římě „Dům dětí“ (Casa dei bambini)<sup>15</sup>, kde vytvořila originální edukační prostředí v duchu výrazného pedocentrismu a důvěry ve spontánní seberozvíjení dítěte. Vycházela ze zkušeností s duševně postiženými dětmi a zejména z vlastních pozorování dětí v různých situacích<sup>16</sup>.

Montessori pedagogika dosáhla mezinárodního rozšíření. Už v roce 1929 byla založena mezinárodní společnost (Association Montessori Internationale – AMI), která propaguje toto alternativní hnutí. Nejvíce se Montessori školy rozšířily v Německu a Nizozemí, a to jak v soukromém, tak i ve veřejném (státním) školství. Většinou jde o mateřské školy a základní školy.

Také v České republice existují některé mateřské a základní školy, které využívají prvky Montessori pedagogiky. Nejdále pokročilo „Centrum volného času pro děti a mládež Marie Montessori“, které je zřízeno při Vyšší pedagogické škole v Praze 6. Ojedinělou publikací je příručka „Marie Montessori aktuálně“, která se zabývá možnostmi aplikace montessoriovské koncepce v české škole<sup>17</sup>.

Skutečný rozmach vlivu Montessori pedagogiky se začal projevovat od počátku 90. let, již v podmínkách rodící se československé pluralitní demokracie. Na základě zahraničních vlivů a pomocí tlaku rodičů a nadšených učitelů i podpory lidí z akademické sféry vznikaly první mateřské školy Montessori. Byl zpracován návrh Vzdělávacího programu *Mateřská a Základní škola Montessori* a *Základní škola Montessori (II. stupeň)*, které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučilo k pokusnému ověřování. V současné době je připraven text *Vzdělávacího programu Střední škola Montessori*. V České republice dnes

---

<sup>15</sup> srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. s. 6. ISBN 80-85931-00-1.

<sup>16</sup> srov. ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha : Portál, 1997. s. 97-104. ISBN 80-7178-071-5.

<sup>17</sup> srov. PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2001. s. 42. ISBN 80-7178-584-9.

funguje 7 základních Montessori škol, připravuje se vznik 4 dalších. Předškolní výchova se realizuje v cca 40 třídách mateřských škol. Metoda Montessori se prosazuje i v mateřských centrech a v zařízeních pro nadané, ale i handicapované děti.

## 2.2 Waldorfská škola

Waldorfské školy lze charakterizovat jako školy nestátní, svobodné, jednotné, koedukované a všeobecné. Jsou přístupné všem dětem. Zakladatelem je Rudolf Steiner (1861 – 1925), z jehož antroposofické antropologie waldorfská pedagogika vychází. Steinerova antroposofie je směsicí představ náboženských, okultních, historických, ale také vědeckých. Ke všem těmto prvkům připojil názory vlastní, ke kterým dospěl svou vlastní cestou nadsmyslového poznání. Cílem Steinerova učení byla obroda člověka, rozvoj jeho duchovních sil prostřednictvím nadsmyslového poznání světa. Sám Steiner definoval antroposofii, kterou nazýval duchovní nebo spirituální vědou, takto: Je to „*cesta poznání, která vede duchovní obsah člověka k duchovnu všehomíra*“. Zatímco přírodní vědy pojednávají o věcech smysly vnímatelných, měla by antroposofie „*pojednávat ve stejném duchu o tom, co nelze vnímat smysly*“. V roce 1913 založil Antroposofickou společnost, jejíž hlavní sídlo bylo ve vzdělávacím centru, nazvaném Goetheanum a které on sám vybudoval podle svého architektonického projektu ve švýcarském Dornachu<sup>18</sup>.



První Waldorfská škola byla založena a 7. září roku 1919 otevřena ve Stuttgartu. Stalo se tak z popudu Emila Molta, majitele továrny na tabákové výrobky Waldorf – Astoria, úspěšného podnikatele a člověka zaujatého přednáškami Rudolfa Steinera. Molt chtěl zřízením školy podle Steinerových ideálů umožnit novou a podle jeho přesvědčení adekvátní výchovu především

---

<sup>18</sup> srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. s. 13-14. ISBN 80-85931-00-1.

dětem svých zaměstnanců, případně i dětem dalších rodičů, oslovených antroposofií<sup>19</sup>.

Původně byla Steinerova škola koncipována jako volná škola specifického typu s devíti běhy v jedenácti třídách. V současné době mají školy mnoho různých podob v závislosti na místních poměrech, požadavcích a možnostech. Traduje se domněnka, že waldorfská škola je školou elitní, určenou pro děti z vyšších, ekonomicky zajištěných vrstev. Skutečnost je však taková, že jsou přijímány děti bez ohledu na rasový, sociální i národnostní původ rodičů a jejich majtkové poměry nebo náboženství. Pouze výjimečně, kdy je nedostatek míst, je možné uplatňovat výběrový systém, ale ten neprobíhá na ekonomickém základě. Zástupci školní konference vybírají žáky podle výsledku informativních a přijímacích pohovorů mezi učiteli, rodiči a dětmi.

Waldorfské školy jsou zakládány z popudu zájmové skupiny, obecného sdružení rodičů, učitelů a dalších stoupenců, přátel a následovníků waldorfského hnutí.

Principy waldorfské školy se rozšířily po celém světě do té míry, že se dá hovořit o waldorfském hnutí ve školství. Tento typ školy je zřejmě nejrozšířenějším typem alternativní školy. V evropském prostoru je možné je nalézt v Německu, Holandsku, Švýcarsku, Velké Británii, Norsku, Švédsku, Dánsku, Belgii, Finsku, Francii, Itálii, Rakousku, Španělsku, Maďarsku, Lucembursku a v České republice. V ostatních státech pak v USA, Austrálii, Kanadě, Jihoafrické republice, Brazílii, Argentině, Chile, Kolumbii, Peru, Uruguay, Novém Zélandu, Indii, Egyptě a Izraeli.

Také na území České republiky je nejvíce frekventovaným alternativním systémem právě škola waldorfská. Po roce 1989 docházelo velmi často i k takovému zjednodušení, že waldorfská škola byla považována za jedinou možnou alternativu a za její jedinou představitelku. Postupem času a s přísunem informací se pak samozřejmě dospělo k poznání, že tomu tak není a že je možné

---

<sup>19</sup> srov. POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno : Vydavatelství MU, 1995. s. 6. ISBN 80-210-1097-5.



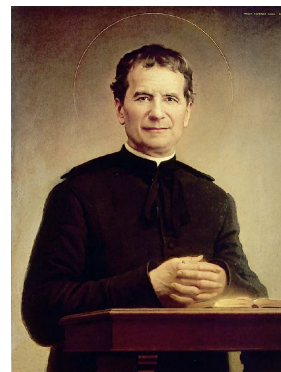
učit i jinak s využitím jiných systémů než waldorfských. Nicméně těch škol, které se hlásí k principům Steinerovy pedagogiky, je stále nejvíce.

To, jak waldorfská pedagogika odpovídá potřebám moderní společnosti, je vidět na nárůstu těchto škol. Ve světě jsou nejrozšířenějším typem alternativních škol, v 52 státech světa jich dnes pracuje kolem 845. Od roku 1919, kdy vznikla první takováto škola, si waldorfská pedagogika díky svému celostnímu pojetí získala obecné uznání a zejména v poslední době probíhá velký rozmach - za posledních třicet let vzrostl počet těchto škol desetkrát, za posledních deset let se zvýšil o 60%.

V České republice se waldorfské školství začalo rozvíjet prakticky ihned po uvolnění poměrů – ve školním roce 1990/91 byla zahájena výuka v první takovéto třídě. Dnes je zde devět základních škol (Praha 5, Příbram, Semily, Ostrava, Brno, Pardubice, Písek, waldorfské třídy v Praze 6 a v Olomouci), dvě školy střední (Příbram, Ostrava) a jedna škola speciální (Praha 4). Vznik dalších waldorfských škol se připravuje v Českých Budějovicích, Rožnově pod Radhoštěm, Liberci, Mladé Boleslavi a v Šumperku<sup>20</sup>.

### 2.3 Preventivní systém dona Bosca

Za počátek salesiánského díla je možné označit datum 8. prosince 1841, kdy se mladý kněz Giovanni Bosco ve městě Turíně ujal šestnáctiletého chlapce Bartolomea Garelliho, kterého kostelník vyhnal z kostela<sup>21</sup>. Don Bosco jej pozval na katechismus. Bartolomeo přišel ještě s osmi kamarády. Během několika let se kolem dona Boska shromáždilo více než 500 chlapců, kteří u něj našli svůj chybějící domov, zameškané vzdělání, prostor pro hru a zábavu, ale i prostředí, kde by mohli rozvinout svůj život z víry. Tak vznikla



<sup>20</sup> srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. s. 20-21. ISBN 80-85931-00-1.

<sup>21</sup> srov. BOSCO, T., *Don Bosco*. Praha : Portál, 2004. s. 115-117. ISBN 80-7178-967-4.

takzvaná oratoř, která se po několika nucených stěhováních nakonec zakotvila v turínské čtvrti Valdocco – odtud tzv. „valdocká oratoř“<sup>22</sup>.

Základem preventivního systému je pedagogická zkušenost dona Boska. Jeho dílo se postupně šířilo přes hranice Itálie do Evropy a později do všech kontinentů. V současnosti rozvíjejí pedagogické dědictví Jana Boska v mnoha zemích světa nejen salesiáni, řeholní společenství, které Jan Bosko sám založil, ale také řeholnice – Dcery Panny Marie Pomocnice, dále Salesiánští spolupracovníci, Sdružení bývalých žáků a mnohá další společenství, sdružení, školy a také jednotlivci, kteří jsou Janem Boskem inspirováni. Ti všichni patří do tzv. salesiánské rodiny.

V pedagogické zkušenosti Jana Boska můžeme rozlišit jeho vnímání problémů mladých, jeho motivy, přístupy, priority, o kterých komunikoval ústně či písemně s těmi, kteří mu v jeho činnosti pomáhali, a které realizoval svým jednáním a budováním výchovných struktur a zařízení<sup>23</sup>. To vše vytváří jeho výchovný styl, který se skládá z určitých základních prvků, jež jsou zároveň typické. Jsou to např.: rozum, náboženství a laskavost<sup>24</sup>, dále pak rodinnost, asistence, oratoř atd.

Salesiánský výchovný styl vychází ze setkání osob, která se odehrávají na průsečíku životních cest. Předpokládá, že na společné cestě je možné vzájemné hlubší poznávání, vzájemné sdílení základních životních hodnot. Má vést k vzájemnému obohacení, které může přispět dětem a mladým lidem k rozvoji jejich osobnosti.

Salesiánské výchovné úsilí vrcholí v tom, že vychovávaný postupně nalézá své osobní povolání. Poznává, kým má být, kým se má stát. Jde o rozvoj osobnosti, který vrcholí v objevování vlastní osobní a sociální identity. Ta je realizována a naplňována zodpovědným přijetím poslání a služby, které z objevené identity vyplývají. Tím je vytvářen předpoklad, aby mladý

---

<sup>22</sup> srov. VÁŇOVÁ, J., KAPLÁNEK, M., *Práce v salesiánském duchu*. Praha : Salesiánská provincie Praha, 2002. s. 4.

<sup>23</sup> srov. BOSCO, T., NANNI, C., *Dej mi duše. Salesiánská tradice*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2006. s. 132. ISBN 80-7192-882-8.

<sup>24</sup> srov. BOSCO, T., NANNI, C., *Dej mi duše. Salesiánská tradice*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2006. s. 143. ISBN 80-7192-882-8.

člověk dovedl nalézat své postavení a získávat kompetence k jeho naplnění v současné měnící se společnosti při respektování vzájemné důstojnosti a úcty<sup>25</sup>.

V českých zemích zahájili salesiáni svou činnost v roce 1927. Jako první salesiánský dům byl pod vedením P. Ignáce Stuchlého založen chlapecký ústav ve Fryštáku u Zlína, kde bylo později zřízeno i nižší salesiánské gymnázium. Postupně byly založeny další salesiánské domy v Ostravě, Praze - Kobylisích, Brně – Žabovřeskách, Pardubicích, Ořechově u Polešovic, Dvorku u Příbyslavi, Hodoňovicích, Mníšku pod Brdy, Přestavlkách u Přerova, Oseku u Duchcova, Ústí nad Labem – Trmicích, ve Vidnavě a ve Vinoři u Prahy. V období komunistické vlády působili salesiáni většinou v ilegalitě. V nové situaci po roce 1989 byly obnoveny či založeny salesiánské domy se salesiánskými středisky mládeže v Praze, Brně, Ostravě, Plzni, Pardubicích, Českých Budějovicích, Teplicích a ve Zlíně. V roce 2002 působil v České republice 191 salesiánů v 17 komunitách. Jsou nejpočetnějším mužským institutem zasvěceného života u nás<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> srov. KUCHAR, P., *Rozvoj pozitivní identity romské mládeže v podmínkách výchovné činnosti Salesiánského výchovného střediska mládeže v Ostravě*. Olomouc, 2000. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Katedra antropologie a zdravotní vědy. Školitel Doc. RNDr. J. Klementa, DrSc. s. 13.

<sup>26</sup> srov. VÁŇOVÁ, J., KAPLÁNEK, M., *Práce v salesiánském duchu*. Praha : Salesiánská provincie Praha, 2002. s. 6-8.

### 3 SROVNÁNÍ VYBRANÝCH PROBLEMATIK VÝCHOVNÝCH SYSTÉMŮ

Již z předchozího, byť vzhledem k rozsahu této práce nutně velmi stručného představení vybraných výchovných systémů je zřejmé, že jsou mezi nimi jisté rozdíly. Liší se svou orientací, obsahem výchovně vzdělávací práce, organizačními formami, metodami i použitými prostředky. Rovněž je třeba zohlednit fakt, že montessoriovské a waldorfské školy se v průběhu let vyprofilovaly do samostatných standardních školských zařízení se specifickými vzdělávacími programy, zaměřenými prioritně na vzdělávání, zatímco preventivní systém je součástí rozsáhlého salesiánského díla, ve kterém hraje prioritní úlohu výchova podle vzoru svatého Jana Bosca<sup>27</sup> a vzdělávání je jen jednou ze složek tohoto výchovného působení<sup>28</sup>. Přesto svou podstatou sledují stejný cíl: dobře a citlivě připravit mladého člověka na dospělé, a tedy kvalitní, plnohodnotný a zodpovědný život ve společnosti. Každý z uvedených systémů vznikl v jiném prostředí, z jiného důvodu, na jiném základě a s jinými počátečními podmínkami. Přesto fungují a rozvíjejí se již přes jedno století a úspěšně svou působnost rozšířily po většině civilizovaného světa. Nabízí se tedy otázka, který z těchto systémů neoptimálněji připravuje mladé lidi pro život. Hlavní zaměření této práce je tedy na prvky výchovy v užším slova smyslu, tedy na proces vytváření a rozvoje mravních, estetických, tělesných a pracovních schopností, zájmů a návyků. Proto jsou v následujícím textu vybrány určité pedagogické kategorie, které se jeví jako významné pro toto určení. Jsou zde porovnány cílové skupiny, vůči kterým jsou vybrané výchovné systémy zaměřené, dále pak používané pedagogické metody, sledované výchovné cíle a jednotlivá edukační prostředí. Jednou z porovnávaných problematik je i vztah systémů ke křesťanské víře.

---

<sup>27</sup> srov. BOSCO, T., NANNI, C., *Dej mi duše. Salesiánská tradice*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2006. s. 173. ISBN 80-7192-882-8.

<sup>28</sup> srov. BOSCO, T., NANNI, C., *Dej mi duše. Salesiánská tradice*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2006. s. 189. ISBN 80-7192-882-8.

### 3.1 Cílové skupiny

Lze říci, že v současné době jsou cílovou skupinou pro všechny tři zkoumané systémy obecně děti a mládež. V tomto kontextu není možné použít pouze termín „děti“, protože pak by se jednalo o velmi úzké vymezení, které neodpovídá skutečnosti současné situace. Podle „Úmluvy o právech dítěte“, článek 1., se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší 18 let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve. Rovněž pouze termín „mládež“ není plně dostačující. Za mládež je podle Organizace spojených národů považována kategorie lidí ve věku 15 – 24 let. Toto dělení je samozřejmě všeobecné, zvláště pak chápání termínu „mládež“ je v různých společnostech na světě rozdílné a neustále se mění v závislosti na politickém, ekonomickém a sociokulturním vývoji. Všechny tři zmiňované výchovné systémy se zabývají dětmi a mládeží, a to od předškolního věku až po jejich vstup do zaměstnání, rodinného, občanského a volnočasového života. Bůžek uvádí, že tato doba je dobou vývoje jedince nejprve plně závislého na péči dospělých až po samostatný lidský a občanský subjekt<sup>29</sup>.

V historickém vývoji alternativních systémů je však důležité určit cílovou skupinu, na kterou byl ten který systém v době svého vzniku zaměřený, jako jeden z významných podnětů pro jeho vznik.

**Maria Montessori** se jako lékařka nejprve věnovala dětem mentálně postiženým. Prostřednictvím přátelské atmosféry a podnětného prostředí včetně speciálních pomůcek dosahovala u svých svěřenců velmi dobrých výsledků. V roce 1907 pak založila v Římě pro chudé děti Dům dětství (Casa dei bambini), kde se montessoriovské metody a pomůcky poprvé začaly používat pro vzdělávání dětí zdravých<sup>30</sup>. **Waldorfská škola** byla založena filozofem Rudolfem Steinerem jako jednotná dvanáctiletá všeobecně vzdělávací škola pro děti továrních dělníků firmy Waldorf Astoria<sup>31</sup>. Cílovou skupinou, na kterou se

---

<sup>29</sup> srov. BŮŽEK, A., *Instituce pro volnočasové aktivity*. in GRECMANOVÁ, H., *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 174-175. ISBN 80-85783-24-X

<sup>30</sup> srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. s. 6. ISBN 80-85931-00-1.

<sup>31</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 149-150. ISBN 80-85783-24-X.

zaměřil **svatý Jan Bosco**, byli chudí chlapci z turínského předměstí. Mladíci, kteří přišli do města za živobytím a nesehnali práci, kteří se později toulali bez zaměstnání ulicemi, zkažení, schopní nejhoršího. Nelidské životní podmínky z těchto hochů udělaly nelidské bytosti. Don Bosco jim nabídl zajištění sociálních potřeb – vzdělání a práci, psychologických potřeb – rodinné prostředí, a zajištění křesťanských potřeb – setkávání s Bohem a pocítění smyslu života<sup>32</sup>.

Všechny tři výchovné systémy tedy vznikly v prvopočátku pro děti ekonomicky a sociálně hendikepované, tedy pro ty, které by za normálních podmínek na vzdělání nemohli ani pomyslet. Aktivita zakladatelů a mecenášů jim umožnila kvalitně se začlenit do společnosti. Dalším vývojem těchto systémů i celkovým vývojem společnosti došlo k tomu, že se cílovou skupinou stala mládež všeobecně, bez jakéhokoli omezení.

### 3.2 Výchovné cíle

V okamžiku, kdy je stanovena a vymezena cílová skupina, na kterou se pedagogické úsilí zaměří, je nutné v prvé řadě stanovit cíl, ke kterému bude upnuta pozornost výchovných pracovníků a který bude určovat směr práce a výběr metod.

Výchovný cíl je jednou z výchozích pedagogických kategorií, a proto je mu věnována prvořadá pozornost. Obecně se výchovným cílem rozumí společenský ideál, tedy představa toho, čeho se má ve výchovné činnosti za pomoci výchovných činitelů dosáhnout. Ve výchovném cíli se stanovují požadavky na jedince, na to jaký má být, pro jaký osobní rozvoj a pro jaké společenské potřeby je nutné jej připravit. Takto stanovené cíle se stávají východiskem pro činnost vychovatele i vychovávaného a dávají jim jasný směr, perspektivu a podporují jejich tvůrčí aktivitu. Z dobře stanovených výchovných cílů vyplývá i obsah, prostředky, principy, metody a formy výchovy<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> srov. BOSCO, T., NANNI, C., *Dej mi duše. Salesiánská tradice*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2006. s. 44-45. ISBN 80-7192-882-8.

<sup>33</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika I*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 80-81. ISBN 80-85783-20-7.

Formulace výchovných cílů není v žádném případě jednoduchá záležitost. Jedná se složitý a dlouhodobý proces, do kterého vstupuje řada společenských faktorů. Rovněž se jedná o proces velmi dynamický, který musí neustále sledovat aktuální vývoj společnosti a pružně reagovat na změny, ke kterým dochází. Výchovný cíl musí být neustále porovnáván s reálnou skutečností a musí být na základě tohoto porovnávání korigován<sup>34</sup>.

Ve formulaci těchto cílů se jednotlivé, zde porovnávané systémy sice poněkud liší, ale obsahem jsou prakticky identické.

Hlavním cílem **Montessori** pedagogiky je poskytovat bezpečné, podněcující prostředí, které pomůže dětem rozvíjet jejich zkušenosti, postoje, dovednosti a názory, které jsou podstatné pro celoživotní tvůrčí myšlení a učení. Pro naplnění tohoto všeobecně formulovaného cíle jsou pak stanoveny cíle specifické<sup>35</sup>:

- Vyvinout **kladný postoj ke škole a učení**.
- Vyvinout smysl pro vysokou **sebeúctu** a nezávislost.
- Rozvíjet koncentrační dovednosti pro úspěšné pozorování a učení.
- Podporovat **zvědavost**.
- Podporovat **iniciativu** a vytrvalost.
- Rozvinout vnitřní kázeň a smysl pro **zodpovědnost**.
- Rozvíjet smyslově-pohybové dovednosti.
- Rozvíjet **společensky přijatelné chování**.
- Rozvinout základní dovednosti nutné pro celoživotní učení.
- Pomoci plně **rozvinout vrozený potenciál** každého dítěte.

Základní osou **waldorfské pedagogiky** je výchovný ideál, který stanovil zakladatel této alternativy Rudolf Steiner. Podle něho jde o to: *"vychovávat lidi, kteří jsou schopni vnímat všechno, co se děje ve světě, kteří mohou každého dne, vidí-li něco nového, své pocity, své úsudky vyvíjet podle této novosti. Nesmíme*

---

<sup>34</sup> srov. OURODA, K., *Základy pedagogiky*. Brno : Institut mezioborových studií, 2003. s. 117-118.

<sup>35</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 154-158. ISBN 80-85783-24-X.

*vychovávat lidi spokojené se sebou, uzavřené do svého nitra, nýbrž musíme vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně předstupovat před svět a kteří mohou svobodně a otevřeně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu.*" (R. Steiner)<sup>36</sup>. Tento cíl je v současnosti dále rozpracován do jednotlivých dílčích cílů:

- vychovávat v dítěti **všestranně a harmonicky rozvinutou osobnost**. Výuka rovnoměrně sytí pohybové, intelektuální, umělecké i sociální potřeby dětí. Obě mozkové poloviny jsou zatěžovány a rozvíjeny rovnoměrně.
- Pěstovat v dětech **zdravé sebevědomí**. To se utváří díky respektu k individualitě žáka a slovnímu hodnocení, které umožňuje ocenit i relativní zlepšování jedince. V široké nabídce vyučovaných činností a znalostí si každý žák najde alespoň jednu oblast, v níž vyniká, a zažije tak důležitý pocit úspěchu (stejný důraz je kladen na tradiční předměty i na výuku základů řemesel a uměleckou výchovu).
- Rozvíjet smysl pro **odpovědnost**, děti se učí podřídit své zájmy zájmu celku.
- Rozvoj smyslu pro **spolupráci** (nikoli soutěž) mezi dětmi. Děti vědomě poskytují své individuální schopnosti ve prospěch celku.
- Waldorfská pedagogika nechává dítě objevovat svět jako něco pestrého, krásného, tajemného a zajímavého. Tímto způsobem **podporuje tvořivost a touhu po vzdělání**.
- Pomocí úzké **spolupráce rodičů se školou** jsou tyto výchovné podněty přenášeny i do rodinné výchovy, což přispívá k celkové harmonizaci vývoje a výchovy dítěte<sup>37</sup>.

Výchovné cíle **preventivního systému** stanovil již sám svatý Jan Bosko. Cílem výchovy Jana Boska byla a v salesiánském díle dodnes je „**občanská**,

---

<sup>36</sup> srov. W collegium *Stručně o waldorfské pedagogice*. [online]. © 2007, poslední aktualizace 11. 6. 2008. Dostupné na: <<http://www.waldorfb.cz/>>

<sup>37</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 149-153. ISBN 80-85783-24-X.



*mravní a odborná výchova žáků.*“ Na více místech, ve svých dopisech a zaznamenaných projevech, hovoří Jan Bosko o „*dobrych křesťanech a poctivých občanech*“<sup>38</sup>. Těmito slovy je dán cíl výchovné činnosti Jana Boska. Jan Bosko hovořil také o „*občanské, mravní a odborné výchově*“ jako o „*cíli výchovného úsilí*“ vychovatele<sup>39</sup>. Snažil se z chlapců vychovat občany, kteří by byli potěšením rodin a pýchou vlasti. On sám o tom napsal: „*Každý rok se nám podařilo umístit několik stovek mladíků u dobrých mistrů, od kterých se učili řemeslu. Mnozí se vrátili domů, odkud kdysi utekli, a zdá se, že nyní jsou poddajnější a poslušnější. Později se mnozí z nich uchytily ve slušných rodinách jako služebnictvo... a některé přijali do kapely národní stráže nebo vojenské hudby. Jiní pokračují v řemesle, kterému se vyučili v ústavu..., pozoruhodný počet mladíků se zabývá vyučováním..., někteří se angažují v civilní oblasti. Mnozí studenti se rozhodli pro kněžství.*“<sup>40</sup>

Z výše uvedeného textu je tedy zřejmé, že výchovné cíle srovnávaných systémů sledují prakticky stejný ideál člověka. Obecně se dá říci, že „koncovým produktem“ má být svobodný, odpovědný, poctivý člověk s vysokou mírou samostatnosti, který je schopen vlastní orientace ve společnosti a je sociálně pozitivně zaměřen.

### 3.3 Výchovné metody

Prostředkem k dosažení výchovných cílů jsou specifické pedagogické postupy, které jsou souhrnně nazvány „výchovné metody“. Na počátku této kapitoly bude užitečné stanovit si význam tohoto sousloví, které není vždy chápáno jednoznačně.

Podle doc. Grecmanové je **výchovou** míněno *záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti a má adaptační,*

---

<sup>38</sup> srov. BOSCO, T., NANNI, C., *Dej mi duše. Salesiánská tradice*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2006. s. 157. ISBN 80-7192-882-8.

<sup>39</sup> srov. KUCHAR, P., *Rozvoj pozitivní identity romské mládeže v podmínkách výchovné činnosti Salesiánského výchovného střediska mládeže v Ostravě*. Olomouc, 2000. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Katedra antropologie a zdravotní vědy. Školitel Doc. RNDr. J. Klementa, DrSc. s. 141.

<sup>40</sup> srov. MOTTO, F., *Výchovný systém Jána Bosca*. Bratislava : DON BOSCO, 2005. s. 43-44. ISBN 80-8074-022-4.

*anticipační a permanentní charakter*<sup>41</sup>. V tomto pojetí je výchova specificky lidskou činností. Záměrnost a cílevědomost souvisí s promyšleným vytýčením ideálu, který je výchovou sledován, tedy s výchovným cílem. Tato perspektiva pak dává výchovnému působení rámeček a směr. Všestranné formování člověka vychází z potřeby jeho harmonického rozvoje po všech stránkách osobnosti. Sleduje rozvoj po stránce rozumové, citové, smyslové, volní i fyzické. Ve výchovném procesu musí být rovnocenně a vyváženě zastoupeny složky tělesné, pracovní, estetické, etické a rozumové. Adaptační složka výchovy orientuje tento proces na potřeby současného života tak, aby se v něm jedinec mohl bez problémů uplatnit. Anticipace je pak předvídání dalšího vývoje lidského poznání a na základě toho stanovení kvalit, které je nutné u člověka rozvinout. Akceptuje se tak jeden z cílů školní docházky – vychovat dítě pro budoucnost. Požadavek permanentního působení výchovného procesu je dán skutečností, že člověk je vystaven výchovnému působení stále, trvale a nepřetržitě<sup>42</sup>. Výchova má ve své podstatě dlouhodobý charakter. Z uvedené charakteristiky pak vyplývá, že se jedná o specificky lidskou činnost. U většiny savců a ptáků je možné v interakci rodičů a mláďat pozorovat určité prvky výchovy tak, jak o nich bylo výše zmíněno. Jedním ze základních prvků, které odlišují výchovu lidských „mláďat“ jako specificky lidskou činnost, je přítomnost morálky a jejích norem.

Druhým bodem této stručné analýzy je „**metoda**“. Podle Slovníku cizích slov se jedná o „účelný, objektivně zdůvodněný způsob zkoumání jevů a dosažení vědeckého poznání; způsob učení výuky, zkoumání a provádění něčeho“<sup>43</sup>.

Ve světle výše uvedených zjištění je možné stanovit možnou definici pojmu „výchovná metoda“. Jedná se o „účelné, vědecky i empiricky zdůvodněné působení na všechny stránky osobnosti člověka, které má adaptační, anticipační a permanentní charakter a ve všech svých složkách a fázích obsahuje etický rozměr“.

---

<sup>41</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika I*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 50. ISBN 80-85783-20-7.

<sup>42</sup> srov. KRAUS, B., *Teorie výchovy*. Brno : Institut mezioborových studií, 2006. s. 5.

<sup>43</sup> srov. REJMAN, L., *Slovník cizích slov*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1971. s. 228. č. 08-91-003

Základní výchovné metody **montessoriovské** pedagogiky lze shrnout do osmi bodů<sup>44</sup>:

**1) *Utváření nového vztahu dospělého k dítěti***

- chování učitele k dítěti je vždy plné **respektu** k jeho individualitě jako k hotovému člověku. Učitel je rádce a **rovnocenný** partner, který dítěti pomáhá na jeho cestě objevování a učení se, projevuje maximální vstřícnost, otevřenost, trpělivost k dítěti.

**2) *Vlastní objevování poznatků samotným dítětem***

- potřeba učit se, porozumět okolí a vyznat se v souvislostech je v lidech zakódováno přímo geneticky. Při výchově a učení stačí **respektovat** individuální vývoj a využít senzitivní fáze každého dítěte, což je klíčový princip výchovně vzdělávací činnosti Montessori pedagogiky. Senzitivní fáze jsou zvláštní vnímavosti k získávání určitých schopností. Trvají jen určitou dobu a nenávratně se zakončí, ať už jsou využity nebo ne. Člověk se nikdy jisté věci nenaučí tak jednoduše, jako v odpovídající citlivé fázi. Polarita pozornosti je maximální koncentrace na určitou práci. Pokud je dítě takto zaujato, nemá být vyrušováno a má mu být poskytnut dostatek času, aby práci samo dokončilo.

**3) *Připravené prostředí***

- Jde o prostředí připravené pro **aktuální** senzitivní období jednotlivých dětí (speciální výukový program a materiály pro proces osvojování poznatků).

**4) *Samostatná práce jednotlivce***

- Používá se také označení volná nebo **svobodná** práce, protože dítě si může zvolit, jaký materiál si vybere, jakou oblast, na čem bude pracovat, co se chce učit a o čem chce získat další informace. Vybírá si místo, kde bude ve třídě pracovat i s kým chce pracovat.

---

<sup>44</sup> srov. Společnost Montessori o.s. *Pedagogika Montessori*. [online]. Dostupné na: <[http://www.montessoricr.cz/Montessori\\_principy.php](http://www.montessoricr.cz/Montessori_principy.php)>

Volná, svobodná práce však neznamená, že dítě střídá činnosti bez ukončení nebo nedělá nic. Svoboda dítěte je samozřejmě chápána jako **povinnost**, ne anarchie. K **sebedisciplíně** vedou učitelky děti již od mateřské školy.

#### 5) *Dělená odpovědnost*

- Učitel dává dítěti možnost **svobodné volby** ve výběru činností, ale současně preferuje a pomáhá vybírat činnost pro dítě, které se nedokáže samo rozhodnout. Dává svobodu dítěti tam, kde je schopné převzít **zodpovědnost**. Zasahuje v případě, kdy se dítě nudí, nedokáže si vybrat činnost, nebo kde jsou porušována pravidla. Dále učitel **podporuje** a pomáhá dětem, které pomoc potřebují. Snaží se postupně doprovodit dítě do stádia vlastní odpovědnosti.

#### 6) *Izolace jedné vlastnosti*

- jedná se o základní didaktický princip pedagogiky M. Montessori. Izolovaná vlastnost musí být zřetelně vyjádřená. Vzniká tak výrazný, a tím snadno postižitelný rozdíl (např. jasně červený). V dalších úkolech je tatáž kvalita odstupňována (např. osm odstínů červené barvy). Výrazný rozdíl se postupně zmenšuje, úkoly jsou stále obtížnější, dítě při jejich plnění dosahuje větší vnímavosti a pozornosti.

#### 7) *Práce s chybou*

- žáci nejsou za chyby trestáni nebo záporně hodnoceni, ale chyba se stává **ukazatelem** toho, co ještě je třeba procvičit či zopakovat. Chyba je chápána jako běžný, přirozený projev v procesu učení, jako **užitečná součást** řešení problémů a jako bohatý **zdroj** nových poznatků.

#### 8) *Práce s pochvalou*

- Vztah dospělého a dítěte v Montessori pedagogice a výchově předpokládá **láskyplný přístup** učitele ke každému dítěti. Učitel se snaží používat diferencovaně jazyk tak, aby nehodnotil

a neposuzoval, ale dával přitom najevo, že dítě získalo novou dovednost nebo mu projeví náklonnost a účast. Každé dítě potřebuje **pocit jistoty, bezpečí, úspěšnosti**, aby si ho někdo všiml a aby mělo radost a cítilo **sebeuspokojení** ze své práce; ale neustálé kladné či záporné hodnocení ze strany dospělých potom omezuje jeho **svobodnou** volbu činnosti a **sebevědomí**. Cílem je, aby děti dělaly to, co je vnitřně uspokojuje. S pochvalou se zachází přiměřeně tak, aby se dítě nestalo na pochvale závislé. Dítě má cítit sebeuspokojení z práce, kterou dělá; nedělat práci pro uspokojování představ dospělého, pro pochvalu nebo známky.

V metodách, jimiž učitelé **waldorfských** škol uvádějí své žáky do učiva, hraje důležitou roli obraz a pohyb. Podobně významná role je dnes částí tradiční pedagogické veřejnosti přiznávána i rytmu. Organickou součástí metod vyučování a učení mnoha předmětů učebního plánu je ve waldorfské škole i řada pohybových aktivit. Dále je možné uvést některé další metody výchovné práce ve waldorfské pedagogice<sup>45</sup>.

- Slovní hodnocení žáků bez použití známek. Každý výkon žáka je projevem celé jeho bytosti a nelze ho redukovat na pouhé číslo. Hodnocení je vždy ke vztahu ke schopnostem dítěte a ne ke schopnostem ostatních dětí. Při hodnocení se za stejně významné považují intelektuální, umělecké i řemeslné a sociální dovednosti. To podporuje **sebevědomí** a **chuť do učení** (trvale špatné známky dítě **demotivují**)<sup>46</sup>.
- Výuka hlavních předmětů (matematika, český jazyk a literatura, fyzika, chemie,...) probíhá v tzv. epochách – dvouhodinový vyučovací blok, ve kterém denně po dobu 3–4 týdnů učitel rozvíjí jedno dané téma a v rámci možností je **propojuje** s jinými obory. Ostatní předměty se vyučují v klasických vyučovacích hodinách. Žáci mají možnost probíranou látku

---

<sup>45</sup> srov. Waldorfská aktivita *Stručně o waldorfské pedagogice* [online]. © 2007 Dostupné na: <<http://www.crea.cz/wzs-dedina/pedagogika/strucne-o-waldorfske-pedagogice>>

<sup>46</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 153. ISBN 80-85783-24-X.

**vnímat** v různých **souvislostech** a vytvořit si tak hlubší představu o dané problematice.

- Cizí jazyky se vyučují od první třídy. Děti jsou v tomto období ještě schopny **vstřebat** cizí jazyk obdobně jako **mateřskou** řeč.
- Umělecká výchova – zvládnutí základů hry na více hudebních nástrojů, sborový zpěv, výtvarná výchova, dramatická výchova výrazně podporují **estetické** vnímání jedince.
- Děti nepoužívají hotové učebnice, které nevyhovují **dynamickému** a mezioborovému pojetí výuky. Vytváří si vlastní pracovní sešity a používají (ve vyšších ročnících) encyklopedie, atlasy, odborné články a jinou autentickou literaturu. Učí se tak **systematické samostatné** práci, která zároveň podporuje rozvoj **odpovědnosti**<sup>47</sup>.
- Encyklopedické znalosti jsou dětem zprostředkovávány mj. pomocí rytmických her, přičemž snahou je zapojit do procesu **zapamatování** co nejširší spektrum **smyslových** vjemů. Právě proto je v procesu učení preferován **zážitek** před intelektuální informací.
- Lidské činnosti a přírodní zákonitosti probírané ve výuce si děti samy vyzkoušejí. Samy objevují a následně se snaží popsat, jak a proč věci fungují a jak je možné dané jevy využít v praxi.

**Preventivní systém** se v průběhu svého vývoje stal také pedagogickou metodologií, která je charakteristická určitými základními prvky. Především je výchovný styl Jana Boska postaven na aplikaci **rozumu**, **náboženství** a **laskavosti**. Jeho cílem je vychovat z mladého člověka dobrého křesťana a odpovědného člověka. Druhé sousloví odpovídá původnímu Boskovu „ctihodný občan“. Metoda, kterou je tento styl realizován, je **asistence**. V současnosti hovoříme také o **animaci**. Nástrojem této metody je osobní vztah vychovatele k vychovávanému. Základní organizační formou je tzv. oratoř, která se stává pro vychovávané domovem, farností, školou a hřištěm. Salesiánský styl je realizován

---

<sup>47</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 152. ISBN 80-85783-24-X.

v širších podmínkách, které tvoří rodiny vychovávaných, výchovně pastorační společenství vychovatelů, mladí, salesiánská rodina, místní církve a místní struktury, které mají vliv na život mladých.

Jan Bosko postřehl význam těchto skutečností pro život mladého člověka a jeho výchovu. Vnímal je jako vnitřní síly, které jsou v srdci každého člověka. V současné praktické interpretaci hovoříme o motivačním pozadí vychovávaného, o které se opírá výchovný přístup.

Termín **rozum** se dá chápat jako touha mladého člověka po poznání a po porozumění, po chápajícím řešení problémů, které život přináší. Mladý člověk také potřebuje rozumět smyslu výchovných požadavků. Rozum vyvažuje emocionální rovinu, mladí lidé mají být vedeni k tomu, aby na základě rozvažování a rozumného úsudku byli schopni převzít odpovědnost za svůj život. Rovněž řešení problémů v mezilidských vztazích se má dít v dialogu na základě rozumu.

**Laskavost** znamená vytváření osobních přátelských vztahů, ve kterých mladí poznávají a zakoušejí, že jsou vychovatelem nezištně milováni láskou bez podmínek. Přitom je respektována jejich svoboda, aniž by je vychovatel na sebe navazoval. Tento přístup se realizuje ve výchovném prostředí, které dýchá rodinnou atmosférou. V ní roste vzájemná důvěra, která je podstatná pro vytváření výchovných vztahů, jak je chápal Jan Bosko. Rodinná atmosféra však neznamená měkkost při kladení nároků a vyžadování plnění povinností nebo povolnost k nedostatkům. Inspirujícím vzorem je mateřská a otcovská láska. Jde o objevení a využití vnitřních motivačních sil při procesech sociálního učení, které mladý člověk v sobě má, takovým způsobem, aby s vychovatelem spolupracoval a nemusel být donucován silou, kterou nechápe, odmítá, a proti které se bouří.

Termín **náboženství** vyjadřuje touhu mladého člověka po nalezení smyslu. Jde o hledání smyslu života, světa, utrpení, a nalezení smyslu a řádu i v přítomnosti zmatků a problémů, které naši dobu provázejí. Jde o to, aby mladý člověk, prostřednictvím svědectví života víry vychovatele a doprovázení, mohl objevit nejsilnější smysl v Bohu. Objev Boha, osobní vztah k Ježíši Kristu a život

z víry (včetně svátostného života) se tak může stát mocným výchovným činitelem, aniž by se víra redukovala na pouhý pedagogický prostředek.

**Asistence** je metoda, způsob, kterým se uskutečňuje salesiánský výchovný styl. Je to doprovázení mladého člověka. U asistenta se předpokládá sympatie a vůle udržet kontakt s vychovávaným. Jan Bosko říkával: „Být mezi vámi, to je můj život.“ Jeho přítomnost je aktivní a přátelská, ale přitom ohleduplná a citlivá. Vychovatel má být duší zábav mladých. Jeho úloha je nezastupitelná, zvláště o školních přestávkách a ve volném čase. Je ověřenou skutečností, že mladí rádi splní nároky a požadavky předkládané asistentem, jestliže on s nimi aktivně, v atmosféře radosti prožívá svůj volný čas. Tento způsob je náročný na čas a přípravu, ale má svoji účinnost.

**Animace** je vnitřní stránka asistence. V dobách Jana Boska se o ní nehovořilo, ale reálně fungovala v rámci asistence. Asistent není pouhý bavič nebo školní dozorce. Vychovatel se získáním si důvěry při hrách postupně stává přítelem mladých, jejich důvěrníkem. *Sestupuje na úroveň jejich svobody*, každého bere vážně i s jeho problémy. Tímto blízkým vztahem se v mladém člověku probouzejí vnitřní síly ve smyslu nápodoby a ztotožnění se vzorem vychovatele. Je to důležité právě v období dospívání, kdy autorita rodičů klesá, a na druhé straně stoupá význam party vrstevníků a těch, které mladí obdivují. Vychovatel by měl být tím, který je obdivován, milován a napodobován. Prostřednictvím přátelského vztahu k vychovateli může mladý člověk získat pozitivní zážitky, které jej naplňují. To pak může být východiskem pro řešení klíčových situací v jeho životě<sup>48</sup>.

Výchovné metody těchto systémů jsou tedy všechny založeny na respektování osobnosti vychovávaného jedince, na respektování zvláštností jeho biologického i psychického vývoje. Staví do popředí rovnocenný, vyvážený vztah vychovávajícího k vychovávanému, laskavost, trpělivost a vstřícnost. Výchovné metody zachovávají svobodu a zároveň učí odpovědnosti. Vedou děti

---

<sup>48</sup> srov. KUCHAR, P., *Rozvoj pozitivní identity romské mládeže v podmínkách výchovné činnosti Salesiánského výchovného střediska mládeže v Ostravě*. Olomouc, 2000. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Katedra antropologie a zdravotní vědy. Školitel Doc. RNDr. J. Klementa, DrSc. Str. 141 – 143.



k samostatnosti a učí je týmové práci. Avšak jen u preventivního systému je možné nalézt metodu, která umožňuje mladému člověku proniknout hlouběji do tajemství života a jeho smyslu. Jedná se o náboženství, které umožňuje člověku objevit Boha a s ním i význam lidské existence, lidského života s jeho radostmi i bolestmi.

### 3.4 Edukační prostředí

Edukační prostředí je v pedagogice termín celkem nový. Je vytvářeno všemi fyzikálně sensorickými elementy, jako je osvětlení, barva, zvuk, prostor, nábytek aj., které charakterizují místo, kde výchovný proces probíhá. Dělí se na prostředí vnější, to je okolí a vnitřní, vnitřní se pak dělí na fyzikální (například osvětlení) a psychosociální. Psychosociální prostředí obsahuje vztahy, které mají statický charakter, a krátkodobé vlivy, které mají proměnlivý, tj. dynamický charakter. Jednotlivé typy edukačních prostředí se od sebe liší obsahem, formami a intenzitou edukačních procesů<sup>49</sup>.

Přestože v době vzniku zmiňovaných výchovných systémů nebyl termín edukační prostředí znám a tedy nebyl teoreticky zpracován ani prakticky aplikován, je zřejmé, že jeho potřebu pro kvalitní průběh výchovného procesu oceňovali všichni tři zakladatelé. Základním smyslem Montessori koncepce je vytvářet takové edukační prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí<sup>50</sup>. I Waldorfské učitelé si plně uvědomují význam zdravého a podnětného prostředí pro vývoj dětské mysli i těla. Významným prvkem spoluvytvářejícím příznivé klima ve waldorfské škole je architektura a výtvarné řešení. Pro salesiánské dílo je důležité udržovat kvalitu výchovného prostředí, které se kromě přijetí a rodinné atmosféry, vyznačuje veselostí, vytvářením slavnostní atmosféry a tvořivou spoluúčastí.

---

<sup>49</sup> srov. OURODA, K., *Základy pedagogiky*. Brno : Institut mezioborových studií, 2003. s. 134-135.

<sup>50</sup> srov. ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha : Portál, 1997. s. 42-43. ISBN 80-7178-071-5

Edukační prostředí je tvořeno vnějšími podmínkami, působícími na kvalitu a intenzitu výchovného procesu<sup>51</sup>. Z hlediska optimálního rozvoje člověka je nezbytné zajistit příznivé působení prostředí, což je žádoucí především v raném věku, kdy se dítě učí napodobováním všeho, co kolem sebe vidí.

### 3.5 Vztah ke křesťanské víře

Jestliže v předchozím srovnávání vybraných problematik panovala víceméně shoda, v oblasti vztahu ke křesťanské víře tomu tak rozhodně není. Je možné zde zaznamenat tři naprosto rozdílné přístupy. Od ateismu montessoriovských škol, přes antroposofii waldorfských škol až k hlubokému prožívání života s Kristem v salesiánském prostředí.

Doktorka Maria Montessori byla hluboce věřící katolická křesťanka. Současný vztah **montessoriovských** škol (v ČR) k víře je však spíše odmítavý. Ukázkou tohoto odmítání spojení s křesťanskými základy systému může být zvláště věta ve všeobecné informaci o pedagogice na webových stránkách jedné pražské Montessori školy: „*Pedagogická koncepce Montessori je založena na principu vědeckého poznání a nemá nic společného s jakoukoli ideologií, náboženstvím nebo sektářstvím.*“<sup>52</sup>

**Waldorfská** pedagogika vychází z antroposofické antropologie Rudolfa Steinera<sup>53</sup>. Antroposofie je Steinerem vybudovaná složitá věda o duchovní podstatě člověka. Zahrnuje prvky křesťanství i východní filosofie a obsahuje egyptská a řecká mystéria, přírodní mystiku i Goethovo dílo. Středem pozornosti antroposofie je člověk, v němž se jako v mikrokosmu zrcadlí obraz celého vesmíru. Člověk je klíčem k řešení záhad světa.

Waldorfská škola v Praze 4 – Opatově úzce spolupracuje s náboženským společenstvím „Obec křesťanů – Hnutí za náboženskou obnovu“ se sídlem v Praze 7. Významnou roli při vzniku Obce křesťanů v roce 1922 ve Švýcarsku

<sup>51</sup> srov. OURODA, K., *Základy pedagogiky*. Brno : Institut mezioborových studií, 2003. s.135.

<sup>52</sup> srov. ZŠ Meteorologická a MŠ Montessori *Proč se děti těší do školy?* [online]. © 2008 Dostupné na: <<http://www.zsmeteo.cz/index.php?nid=3848&lid=CZ&oid=494601>>

<sup>53</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 149. ISBN 80-85783-24-X.

hrála právě antroposofie Rudolfa Steinera, která podnítila teologii Obce křesťanů zejména úsilím o samostatné poznávání ducha a důrazem na sebevýchovu člověka. Obec křesťanů vznikla z velké části na půdě antroposofického hnutí a byla s ním vždy spjata. Pro mnoho členů Obce křesťanů je proto antroposofie nejvýznamnějším světonázorovým pramenem. Není však věroukou Obce křesťanů, nýbrž vztah k ní se odvíjí od rozhodnutí jednotlivého člověka právě tak, jako vztah k jakémukoli jinému učení nebo názoru.

Zcela jiný obraz podává vztah k víře ve Stvořitele v **preventivním systému**. Výchova mladých lidí k víře je totiž jedním z pilířů výchovného stylu Jana Boska. Ten byl určen křesťanským obrazem člověka a obsahoval náboženské prvky stylu své doby. Don Bosko přitom náboženství nepovažoval za něco odděleného od reálného života, ale naopak za střed lidského žití a za vodítko k dobrému a plnému životu<sup>54</sup>. Účinnost výchovy je závislá na velikosti cíle, který sleduje. Výchovný cíl dona Bosca byl velmi vysoký, dal by se rovnou nazvat setkáním s Bohem. V knížce *Klíč od ráje* z roku 1848 don Bosco načrtl téměř úplnou identitu křesťana, jakého chtěl vyformovat. Křesťan má následovat Krista jako svůj příklad. Křesťan se má modlit tak, jako se modlil Ježíš Kristus, tedy o samotě, s pokorou, důvěrou. Křesťan se má otevřít chudým, nevzdělaným a dětem, stejně jako Ježíš Kristus. Křesťan má být pokorný, protože pokorný byl i Ježíš Kristus. Křesťan má být poslušný, jako byl poslušný Ježíš Kristus. Dobrý křesťan má být nablízku svým přátelům, jako byl Ježíš Kristus nablízku svatému Janovi a svatému Lazarovi. Opravdový křesťan má odevzdaně snášet všechny útrapy a chudobu, jako je snášel Ježíš Kristus. Opravdový křesťan má tedy spolu se svatým Pavlem říci: „Už nežiji já, ale ve mně žije Ježíš Kristus“ (Gal 2,21). Pohled na křesťana, jak ho načrtl don Bosco, se v následující době velmi nezměnil<sup>55</sup>.

Náboženská výchova se v dnešní době zdá skoro nemožná. Zkušenost a metodologická reflexe však vedla k vypracování přesných kritérií a postupů.

---

<sup>54</sup> srov. VÁŇOVÁ, J., KAPLÁNEK, M., *Práce v salesiánském duchu*. Praha : Salesiánská provincie Praha, 2002. s. 10.

<sup>55</sup> srov. MOTTO, F., *Výchovný systém Jána Bosca*. Bratislava : DON BOSCO, 2005. s. 42-43. ISBN 80-8074-022-4.

Výchova k víře je chápána jako cesta, po které jdou vychovatelé společně s mladými. 23. všeobecná kapitula salesiánů ve svém dokumentu „Výchova mládeže k víře“ uvádí čtyři hlediska křesťanské zralosti: lidský růst k životu; setkání s Ježíšem Kristem; postupné zapojování se do společenství věřících; úkol a povolání směřující k přeměně světa. Přitom tyto okruhy nelze považovat za oddělené úseky výchovné činnosti. Oddělení je pouze metodické. Výchova k lidství a výchova k víře jsou přítomny současně a vzájemně spolu souvisejí. Víra má osobitou sílu v celém růstu lidské osoby. Zřetel k Ježíši Kristu a k církvi je stálý a přesahuje všechny okruhy výchovy, i když se v určitých momentech klade do středu výchovy<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> srov. KUCHAR, P., *Rozvoj pozitivní identity romské mládeže v podmínkách výchovné činnosti Salesiánského výchovného střediska mládeže v Ostravě*. Olomouc, 2000. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Katedra antropologie a zdravotní vědy. Školitel Doc. RNDr. J. Klementa, DrSc. Str. 147.

## ZÁVĚR

Všechny zmíněné výchovné systémy vykazují mnoho společných znaků: kritiku přístupu tradičního školství a společnosti vůbec k výchově mladých lidí, důraz na kvalitativní změnu v pojetí jejich výchovy, rozvoj osobnosti k aktivitě, samostatnosti, zapojení se do praktického života, pracovitosti, důstojnosti, dbají na rozvoj individuality, individuálního myšlení, aktivního a samostatného myšlení, společenskou soudržnost a odpovědnost. Uvedené výchovné systémy vznikly v době 19. a začátku 20. století, tedy v době rozvoje tzv. pedagogického reformismu. Jen Jan Bosco se svým preventivním systémem předběhl dobu o několik desetiletí. Hlavním důvodem vzniku byla účast s osudem minoritní části mládeže, která byla nějakým způsobem odlišná od té majoritní. Doktorka Montessori se v prvopočátku zabývala výchovou a vzděláváním mentálně zaostalých dětí<sup>57</sup>. Rudolf Steiner se začal zabývat vzděláváním dětí chudých dělníků cigaretové továrny<sup>58</sup>. Jan Bosco se věnoval bezprizorním chlapcům z periferie velkého města<sup>59</sup>. Zásadní **rozdíl** je možné vnímat již v přístupu té které alternativy k předmětu svého zájmu, tedy k dětem. Maria Montessori a Rudolf Steiner se jako prioritou zabývali **vzděláváním** dětí, tedy procesem získávání a rozvoje vědomostí, intelektových schopností a praktických dovedností, stejně jako rozvoje rozumové stránky osobnosti, jejího myšlení a paměti. Tedy se zabývali výchovou v *širším slova smyslu*, jejíž součástí je proces vytváření mravních, estetických, tělesných a pracovních schopností a návyků, což je charakterizováno jako výchova v *užším slova smyslu*<sup>60</sup>. Jednoduše řečeno, ve Waldorfských a Montessori školách výchova vyplývá ze vzdělávacího procesu. Činnost Jana Bosca byla prioritně záchrannou misí. Don Bosco zachraňoval duše mladých chlapců a později i dívek<sup>61</sup>, které společnost vytěsnila na svůj okraj.

---

<sup>57</sup> srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. s. 6. ISBN 80-85931-00-1.

<sup>58</sup> srov. SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. s. 13-14. ISBN 80-85931-00-1.

<sup>59</sup> srov. BOSCO, T., *Don Bosco*. Praha : Portál, 2004. s. 110. ISBN 80-7178-967-4.

<sup>60</sup> srov. GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika I*. Olomouc : Hanex, 2000. s. 64-65 ISBN 80-85783-20-7.

<sup>61</sup> roku 1876 požádal don Bosco biskupa z Aquí o diecézní schválení pro společenství Dcer Panny Marie Pomocnice, které měly následovat jeho příkladu a křesťansky vychovávat nezáměrné dívky.

Svatý Jan Bosco se svým působením mezi nimi snažil „uvést je do morální nemožnosti dopustit se hříchu“<sup>62</sup>, a to **výchovou** v tom *užším slova smyslu*. Vzdělávání je zde jen jedním z prostředků, jak vychovat z mladého člověka dobrého křesťana a odpovědného člověka. V současné době je tento rozdíl v pojetí jednotlivých systémů ještě patrnější, než v době jejich vzniku. Waldorfská i Montessori škola jsou standardními vzdělávacími institucemi, zatímco odkaz dona Bosca – salesiánské dílo – má daleko širší záběr a není jej tak jednoduché zařadit. Svým dosahem postihuje jak oblast alternativního školství, tak i instituce pro volnočasové aktivity. V České republice funguje v současné době několik salesiánských domů se středisky mládeže. Mnozí salesiáni působí jako kněží ve farní pastoraci mimo sídla svých komunit. Salesiánská provincie zřídila a provozuje knižní nakladatelství Portál, které vydává hlavně pedagogickou a psychologickou literaturu, a vyšší sociální školu JABOK v Praze pro výchovu a vzdělávání sociálních pracovníků. Salesiáni stáli u zrodu teologické fakulty Jihočeské univerzity a jsou zde stále jejím nosným článkem. Několik salesiánů také přednáší na CMTF Palackého univerzity v Olomouci<sup>63</sup>.

Kromě tohoto neuvěřitelně širokého záběru má „Preventivní systém dona Boska“ oproti ostatním výše zmíněným výchovným systémům ještě něco navíc. Jeho základem je láska a spoléhání se na dobro v člověku<sup>64</sup>. Výchově dává přednost před výukou. K čemu je špatný člověk, který je dobře vyučen? Dobrý člověk je přínosem sám o sobě a dobrý člověk má dobrý vztah k Bohu, k práci, k lidem. Základním stavebním kamenem systému je náboženství<sup>65</sup> a úcta k tradičnímu uspořádání společnosti. Úcta k rodině. K úplné, funkční rodině a ne ke zmrzačené pokřivenými vztahy nebo absencí jednoho z rodičů, jak je dnes stále častěji vidět. „Otcovská nesmlouvavá a pevná láska učí plnit povinnosti, sledovat cíl a zasloužit si být hoden otce. Nezištná a radostná láska matky vrací synovi

---

<sup>62</sup> srov. BOSCO, T., NANNI, C., *Dej mi duše. Salesiánská tradice*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2006. s. 141. ISBN 80-7192-882-8.

<sup>63</sup> srov. VÁŇOVÁ, J., KAPLÁNEK, M., *Práce v salesiánském duchu*. Praha : Salesiánská provincie Praha, 2002. s. 7-8.

<sup>64</sup> srov. BOSCO, T., NANNI, C., *Dej mi duše. Salesiánská tradice*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2006. s. 90. ISBN 80-7192-882-8.

<sup>65</sup> srov. BOSCO, T., NANNI, C., *Dej mi duše. Salesiánská tradice*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2006. s. 149-154. ISBN 80-7192-882-8.

chuť do života, i když prochází překážkami, těší ho ve dnech skleslosti a připomíná mu, že ho má ráda ne proto, co pro ni dělá, ale proto, jaký je a jen proto, že je její syn“<sup>66</sup>. Kde tento vzorec chybí, dochází k deformaci, která se neurovná, jen se dalším postupem s dalšími generacemi prohlubuje. Vírou v Boha (v jakékoli podobě) a s rodinnou strukturou společnosti (také v různých podobách) jsme se jako lidstvo v průběhu věků dostali ze stínů pralesa a šera skalních jeskyň našich pravěkých předků na světlo civilizace. Bůh Otec nám dal na hoře Sinaj i ve slovech proroků Zákon a pravidla pro život. Poslal svého Syna, aby nám je připomněl a aby nám připomněl svou lásku. A nechal nám zde svého Ducha, abychom skrze něho mohli Jeho slova stále slyšet a Jeho lásku stále cítit. Žijeme však v době, kdy se lidstvo chová jako pubertální kluk, který truceje, staví se na zadní, hledá „svou vlastní cestu“, tu zaručeně pravou, ale jen hodně jinou, než chce Otec. Nevnímá Jeho lásku, vnímá jenom svůj vzdor. Výsledkem je skepse, příklon ke konzumu. Odvrácení se od Boha má za následek ztrátu smyslu života a nové hledání, které je dlouhé a bolestné. Alkohol a drogy se používají jako náplasti, násilím se řeší nejistota.

Svatý Jan Bosko věřil v dobro v člověku. Této víře zasvětil CELÝ svůj život a po něm další jeho následovníci. To je to, co „Preventivní systém“ odlišuje od jiných systémů a staví ho vysoko, vysoko nad ně.

---

<sup>66</sup> srov. BOSCO, T., NANNI, C., *Dej mi duše. Salesiánská tradice*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2006. s. 12. ISBN 80-7192-882-8.

## Seznam literatury

- BOSCO, T., *Don Bosco*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-967-4
- BOSCO, T., NANNI, C., *Dej mi duše. Salesiánská tradice*. Kostelní Vydří : Karmelitánské nakladatelství, 2006. ISBN 80-7192-882-8.
- GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika I*. Olomouc : Hanex, 2000. ISBN 80-85783-20-7.
- GRECMANOVÁ, H., aj., *Obecná pedagogika II*. Olomouc : Hanex, 2000. ISBN 80-85783-24-X
- HAVLÍK, R., *Úvod do sociologie*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0381-0
- JŮVA, V., JŮVA, V., *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno : Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5
- KRAUS, B., *Teorie výchovy*. Brno : Institut mezioborových studií, 2006.
- KUCHAŘ, P., *Rozvoj pozitivní identity romské mládeže v podmínkách výchovné činnosti Salesiánského výchovného střediska mládeže v Ostravě*. Olomouc, 2000. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Katedra antropologie a zdravotní péče. Školitel Doc. RNDr. J. Klementa, DrSc.
- KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P., *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0294-7.
- MONTESSORI, M., *Tajuplné dětství*. Praha : Nakladatelství SPS, 1998. ISBN 80-86-189-00-7
- MOTTO, F., *Výchovný systém Jána Bosca*. Bratislava : DON BOSCO, 2005. ISBN 80-8074-022-4.
- OURODA, K., *Základy pedagogiky*. Brno : Institut mezioborových studií, 2003.
- POL, M., *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno : Vydavatelství MU, 1995. ISBN 80-210-1097-5
- PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9
- RÝDL, K., *Inovace školských systémů*. Praha : ISV nakladatelství, 2003. s. 26-27. ISBN 80-86642-17-8
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V., *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1.



VÁŇOVÁ, J., KAPLÁNEK, M., *Práce v salesiánském duchu*. Praha : Salesiánská provincie Praha, 2002.

ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5

RÝDL, K., *Alternativní školy, inovace ve vzdělávání a pedagogický výzkum*.

[online]. © 2005, [cit. 2002-12-04]. Dostupné na: <<http://www.ucitelskelisty.cz/Ucitelskelisty/>>

Společnost Montessori o.s. *Pedagogika Montessori*. [online]. Dostupné na: <[http://www.montessoricr.cz/Montessori\\_principy.php](http://www.montessoricr.cz/Montessori_principy.php)>

W collegium *Stručně o waldorfské pedagogice*. [online]. © 2007, poslední aktualizace 11. 6. 2008. Dostupné na: <<http://www.waldorfcz.cz/>>

Waldorfská aktivita *Stručně o waldorfské pedagogice* [online]. © 2007 Dostupné na: <<http://www.crea.cz/wzs-dedina/pedagogika/strucne-o-waldorfske-pedagogice>>

ZŠ Meteorologická a MŠ Montessori *Proč se děti těší do školy?* [online]. © 2008 Dostupné na:

<<http://www.zsmeteo.cz/index.php?nid=3848&lid=CZ&oid=494601>>

## ABSTRAKT

LAŇKA, J., *Porovnání výchovných systémů vybraných alternativních škol s preventivním systémem dona Boska*. České Budějovice 2008. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra praktické teologie. Vedoucí práce J. Šrajer.

**Klíčová slova:** preventivní systém, Montessori, Waldorf, alternativní škola, výchova, metoda, hodnocení, výchovný cíl, edukační prostředí

Práce pojednává o výchově jako systému, zvláště pak o výchovném systému svatého Jana Boska. Ten je pak porovnáván s výchovnými systémy vybraných alternativních škol, které svou podstatou velmi lidsky přistupují k duši dítěte.

Cílem bakalářské práce je porovnání vybraných problematik, které se autorovi jeví jako významné. Jedná se o určení cílové skupiny, vůči které je výchovný systém zaměřený, výchovné metody, sledované cíle výchovného působení a edukační prostředí. Rovněž bude sledován vztah systému ke křesťanské víře.

Základní a klíčové informace budou získány studiem literatury. Dále bude problém konzultován s pracovníky zmíněných druhů výchovných zařízení.

## **ABSTRACT**

### **The Comparison of Selected Alternative Schools' Pedagogical Systems with the Don Bosco's Preventive System.**

**Keywords:** prevention system, Montessori, Waldorf, alternative school, upbringing, method, evaluation, educational objective, educational environment

The Paper discusses the education and upbringing as a system, and is especially aimed at the Preventive system of Saint John Bosco. The Bosco's system is then compared to the selected alternative schools' pedagogical systems, which take humanism as the core of approach to the child's soul.

The aim of this baccalaureate paper is to compare the selected issues, which the author sees as being important. It is the specification of target group, to which the pedagogical system is aimed at, the upbringing and educational methods, the monitored educational objectives and the educational environment. Also, there is the monitoring of the relationship between the system and the Christianity.

The essential and key information will be obtained from available literature. The problem will then be consulted with the professionals at the above mentioned types of pedagogical institutions.