

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

**Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií**

MARTINA SPÁČILOVÁ
III. ročník – prezenční studium

Obor: Pedagogika – veřejná správa

ALTERNATIVNÍ ŠKOLSKÉ SYSTÉMY
Bakalářská práce

Vedoucí práce: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Olomouc 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedeníh pramenů a literatury.

V Olomouci dne 17.3.2010

.....

Poděkování

Děkuji prof. PhDr. Heleně Grecmanové, Ph.D., za odborné vedení práce, cenné podněty a rady, které mi jako vedoucí mé bakalářské práce poskytovala při jejím zpracování.

Děkuji učitelům mateřských a základních škol, kteří mi umožnili realizovat vlastní pozorování a poskytli důležité informace.

OBSAH:

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ANALÝZA SOUČASNÉHO ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU V ČESKÉ REPUBLICE NA ÚROVNI PŘEDŠKOLNÍHO A ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	10
1.1 Druhy škol.....	10
1.1.1 Mateřské školy.....	10
1.1.2 Základní školy	12
2 POJEM ALTERNATIVNÍ ŠKOLSKÝ SYSTÉM	14
3 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ	16
4 TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	25
4.1 Klasické reformní školy.....	26
4.1.1 Daltonský plán.....	28
4.1.2 Jenský plán	29
4.1.3 Freinetovská škola	30
4.1.4 Montessoriovská škola.....	31
4.1.5 Waldorfská škola	33
4.1.6 Historie našich pokusných škol	35
4.2 Význam reformní praxe pro současnost	37
4.3 Církevní školy	38
4.4 Moderní alternativní školy	39
II. PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 MATEŘSKÁ ŠKOLA SLUNÍČKO OLOMOUC	42
5.1 Charakteristika	42
5.2 Třídní vzdělávací program	43
5.3 Vlastní pozorování	44
5.3.1 Průběh dne ve škole	45

5.3.2 Hra na zobcovou flétnu	45
5.3.3 Angličtina	46
5.3.4 Logopedický kroužek.....	46
5.3.5 Keramický kroužek.....	47
5.4 Vlastní zhodnocení	48
6 ZÁKLADNÍ ŠKOLA HORKA NAD MORAVOU	49
6.1 Charakteristika	49
6.2 Školní vzdělávací program.....	50
6.3 Vlastní pozorování	51
6.3.1 Průběh výuky v Montessori třídě.....	52
6.3.2 Oslava narozenin	53
6.3.3 Výuka angličtiny.....	53
6.3.4 Hodina tělesné výchovy	53
6.3.5 Budoucnost Montessori tříd	54
6.4 Vlastní zhodnocení	54
7 MATEŘSKÁ ŠKOLA NEDVĚDOVA OLOMOUC	55
7.1 Charakteristika	55
7.2 Třídní vzdělávací program.....	56
7.3 Průběh dne	56
7.4 Vlastní zhodnocení	57
8 WALDORFSKÉ TŘÍDY PŘI FAKULTNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE DR. MILADY HORÁKOVÉ OLOMOUC.....	58
8.1 Charakteristika	58
8.2 Školní vzdělávací program.....	58
8.3 Vlastní pozorování	59
8.3.1 Epocha	60
8.3.2 Pletení	61

8.3.3 Německý jazyk	61
8.3.4 Budoucnost Waldorfských tříd	61
8.4 Vlastní zhodnocení	62
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	65

ÚVOD

Práce pojednává v obecné rovině o alternativních školských systémech. Podrobněji však analyzuje teorii alternativních škol, zejména jednotlivé typy klasických reformních škol, aby mohl čtenář pochopit jejich základní principy a bylo mu tak umožněno v praktické části této práce, jež je věnována empirickým poznatkům ze dvou klasických reformních škol, posoudit, do jaké míry a jakým způsobem tyto školy principy uplatňují.

Téma práce jsem si vybrala sama z důvodu vlastního zájmu o problematiku alternativních školských systémů a se záměrem hlouběji do této problematiky proniknout. Zpočátku měla být práce zpracována pouze v teoretické rovině a byl by tak zde prostor psát nejen o alternativních školách, respektive klasických reformních školách, ale také o pestré variabilitě organizačních forem vyučování. Avšak po delším promyšlení tématu a celkové koncepcie práce se ukázalo, že takovéto pojetí práce by bylo příliš obecné. Práce by neměla žádný praktický význam a byla by jen jakýmsi souhrnem informací z mnoha publikací, jež se zabývají touto problematikou.

Koncepcie práce se tedy začala ubírat jak směrem teoretickým, vypracovaným na základě studia a analýzy odborných publikací k této problematice, tak praktickým, aby byla teorie obohacena praktickými zkušenostmi, protože právě ty umožňují lépe pochopit podstatu alternativního školství. Informace uvedené v praktické části práce jsou získány na základě studia dokumentů navštívených škol, vlastního pozorování a konzultací s pedagogickými pracovníky. Gavora (2000, s. 76) uvádí, že „*pozorování znamená sledování činností lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení.*“ O jaký typ pozorování se z metodologického jednání jedná, je uvedeno vždy v podkapitole „*Vlastní pozorování*“ u jednotlivých škol. Je však nutné říci, že ze čtyř navštívených škol nebylo v jedné z nich možné z důvodu nesouhlasu vedoucí paní učitelky realizovat vlastní pozorování.

Cílem práce je seznámit čtenáře v teoretické rovině s pojmem alternativní školský systém, s historií a vývojem alternativního školství v zahraničí i u nás a obeznámit jej s jednotlivými typy alternativních škol, jejich vlastnostmi a funkcemi. Důraz je zde také kladen na uvědomění si přínosu reformní praxe pro současnost a s tím také spojenou nestárnoucí aktuálností tématu alternativních škol a systémů.

V praktické rovině má potom čtenář možnost nahlédnout do praxe Montessori školy mateřské i základní a rovněž do waldorfské školy mateřské a základní. Zde může na základě dosavadně nabytých vědomostí posoudit realizaci principů, charakterizujících pojetí alternativní koncepce.

Na základě stanoveného cíle práce byla sestavena její struktura. První kapitola s názvem „*Analýza současného školského systému v České republice na úrovni předškolního a základního vzdělávání*“ je do práce zařazena proto, že je dle mého názoru nutné uvést alespoň základní strukturu školského systému realizovaného v České republice, jestliže potom v dalších kapitolách pojednávám o alternativních školských systémech. V další kapitole je definován pojem alternativní školský systém a podrobněji vysvětlen pojem alternativní škola. Kapitola 3 pojednává o důvodech vzniku alternativního školství v zahraničí a jeho vývoji v čase. Dále v práci následuje kapitola 4 o alternativních školách, jejich typech, vlastnostech a funkcích. Jak již bylo výše zmíněno, čtenář je zde také seznámen s historií pokusných škol u nás a významem reformní praxe pro současnost. Touto kapitolou končí v práci linie pouze teoretických poznatků a následující kapitoly se věnují pedagogice Marie Montessori (kapitola 5 – „*Mateřská škola Sluníčko Olomouc*“; kapitola 6 – „*Základní škola Horka nad Moravou*“, 1. třída) a pedagogice Rudolfa Steinera, uplatňované ve waldorfských školách (kapitola 7 – „*Mateřská škola Nedvědova Olomouc*“, třída s waldorfskými prvky; kapitola 8 – „*Waldorfské třídy při Fakultní škole dr. Milady Horákové v Olomouci*“, 2. třída). Za nutné považuji podotknout, proč nebylo vlastní pozorování v základních školách realizováno ve stejných ročnících. Montessori 1. třída v Horce nad Moravou je letos poprvé otevřena, tudíž zde není možnost návštěvy 2. ročníku, a 1. ročník waldorfské třídy není pro nedostatek zapsaných dětí realizován.

Předložená bakalářská práce by tedy mohla být přínosem pro širší veřejnost, která by měla zájem nahlédnout do alternativních pedagogických koncepcí a jejich praktického využití. Rovněž by mohla sloužit jako doplňková příručka pro rodiče, kteří uvažují, zda dítě přihlásit do alternativní školy. Je zcela logické, že tato práce by mohla být užitečná zejména pro rodiče z Olomouce a okolí, jež by uvažovali o zapsání dítěte do škol, které byly předmětem vlastního pozorování pro účely této bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ANALÝZA SOUČASNÉHO ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU V ČESKÉ REPUBLICE NA ÚROVNI PŘEDŠKOLNÍHO A ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

1.1 Druhy škol

Vzdělávání ve školách je uskutečňováno podle rámcových vzdělávacích programů, jejichž náležitosti jsou uvedeny v zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon). Podle stupně vzdělání, kterého lze ve škole dosáhnout, a podle charakteru vzdělání se školy dělí na následující druhy: mateřské školy¹, základní školy, střední školy (gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště), konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy¹, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky¹ a vysoké školy, které upravuje zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách.

1.1.1 Mateřské školy

Mateřské školy poskytují předškolní (preprimární) vzdělávání dětem ve věku od 3 do 6 let. Přestože samotné mateřské školy neposkytují žádný stupeň vzdělání², mají nezastupitelný význam z hlediska snahy o vyrovnání případné nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základní školy a vytváří také předpoklad pro soustavnost vzdělávání. Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je závazný dokument vydávaný MŠMT ČR, účinný od 1.3.2005, a definuje tři obecné cíle, kterých by mělo být u dětí dosaženo:

1. „rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,
2. osvojení základních hodnot, na nichž je založena naše společnost,
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“

Organizace vzdělávací soustavy ČR 2008/09. [online]. c19.10.2009
[cit. 2009-10-21]. Dostupné z:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf>; s. 68.

¹ Mateřské školy, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky neposkytují definovaný stupeň vzdělání.

² V mezinárodní klasifikaci vzdělávání – **International Standard Classification of Education** jsou označeny stupněm 0; **ISCED=0**.

Dále RVP PV stanovuje pět klíčových kompetencí³, o jejichž rozvoj by mělo předškolní vzdělávání usilovat:

1. „kompetence k učení,
2. kompetence k řešení problémů,
3. kompetence komunikativní,
4. kompetence sociální a personální,
5. kompetence činnostní a občanské.“

Organizace vzdělávací soustavy ČR 2008/09. [online]. c19.10.2009 [cit. 2009-10-21]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf; s. 68.

Na základě RVP PV si každá mateřská škola sama zpracovala školní vzdělávací program (ŠVP), podle kterého od 1.9.2007 také pracuje. Mateřské školy nejsou pouze veřejné, ale také církevní a soukromé, které často pracují podle alternativního vzdělávacího programu. V České republice existují vedle veřejných mateřských škol mateřské školy Waldorfského typu, mateřské školy Montessori a také školy křesťanského zaměření. Od roku 1994 je v České republice podle mezinárodního programu Step by step realizován program „Začít spolu“, význačný inkluzivním⁴ přístupem k dětem ze sociálně podnětného prostředí a k etnickým minoritám. Dále je v mateřských školách realizován program „Zdravá mateřská škola“, garantovaný Státním zdravotním ústavem, a celosvětový projekt „KidSmart Early Learning Program“, zaměřený na podporu rozvoje a vzdělávání dětí předškolního věku prostřednictvím počítače (srov. **Organizace vzdělávací soustavy ČR 2008/09.** [online]. c11.11.2009 [cit. 2010-03-13]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf; s. 75).

³ „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ **Organizace vzdělávací soustavy ČR 2008/09.** [online]. c19.10.2009 [cit. 2009-10-21]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf; s.82.

⁴ „Začleněný, zahrnutý.“ KOHOUTEK, R. **ABZ.cz: slovník cizích slov.** [online]. c2005-2006 [cit. 2010-03-13]. Dostupné z: http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&typ_hledani=prefix&cizi_slovo=inkluzivn%ED.

1.1.2 Základní školy

Základní vzdělávání zahrnuje vzdělávání primární (1. - 5. ročník; první stupeň) – ISCED=1 a nižší sekundární (6. - 9. ročník; druhý stupeň) – ISCED=2. Avšak existují i takové základní školy, ve kterých nejsou zastoupeny všechny ročníky. Na prvním stupni mohou být z důvodu geografické dostupnosti školy pro žáka v jedné třídě žáci z více ročníků (tzv. malotřídní škola). Nižší sekundární vzdělávání se kromě základních škol realizuje také na víceletých gymnáziích a víceleté konzervatoři.

Účastí v základním vzdělávání plní žák povinnou školní docházku, která činí devět let od začátku školního roku, jež následuje po šestých narozeninách dítěte, pokud zákonný zástupce nepožádá o odklad školní docházky z důvodu nedostatečně přiměřené tělesné nebo duševní vyspělosti dítěte. Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) stanovuje následující cíle:

- 1) „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- 2) podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- 3) vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- 4) rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- 5) připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- 6) vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;
- 7) učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;
- 8) vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- 9) pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.“

Organizace vzdělávací soustavy ČR 2008/09. [online]. c19.10.2009 [cit. 2009-10-27]. Dostupné z:

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf>; s. 82-83.

Pro základní vzdělávání jsou stanoveny stejné klíčové kompetence, o jejichž dosažení by mělo být usilováno, jako v mateřské škole. Avšak nově se zde objevují kompetence pracovní.

Následující kapitola se zabývá vymezením pojmu alternativní školský systém a alternativní škola. Pojem alternativní škola je zde rozebrán podrobněji z hlediska významových rovin.

2 POJEM ALTERNATIVNÍ ŠKOLSKÝ SYSTÉM

Alternativní, latinsky alter znamená jiný, opačný, změněný (srov. Grecmanová, 1998, s. 145). Alternativní školské systémy využívají nové formy a metody práce. Skalková (1995) hovoří v této souvislosti o pedagogických inovacích. Rovněž je zde jinak nazýváno na osobnost vychovávaného jedince, která spoluvytváří edukační proces, podílí se na něm a učitel je jí rovnocenným partnerem a rádcem na cestě ke vzdělání.

Pojem alternativní školský systém je ve vztahu k pojmu alternativní škola pojmem obecnějším. Zahrnuje v sobě nejen alternativní školy, ale také alternativní formy a metody výuky, které se mohou uplatňovat i na tradičních školách, jako například výuku projektovou, skupinovou, e-learning, workshop (srov. *Základní škola*. [online]. c5.2.2010 [cit. 2010-02-11]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Z%C3%A1kladn%C3%AD_%C5%A1kola#Alternivn.C3.AD_.C5.A1koln.C3.AD_syst.C3.A9my>).

Mnozí si pod pojmem alternativní školy představí školy soukromé, kde se platí školné. Pojem alternativní škola je však možné chápat v několika významových rovinách, jak například uvádí Bolková (srov. 2003, s. 63):

1. Školsko-politický význam – zřizování, spravování a financování škol

Pojmem státní škola (public schools) jsou označovány školy veřejně spravované a veřejně vlastněné. V České republice je zřizovatelem státní školy obec, školský orgán nebo ministerstvo. Dále u nás fungují mimo sektor státních škol, ale souběžně s nimi, školy nestátní (private schools), které jsou spravovány a vlastněny jinými zřizovateli. Patří sem školy církevní a školy zřizované kulturními a jinými institucemi, sdružením učitelů aj.

2. Pedagogický význam – různost obsahů, forem a metod

V této významové rovině je možno hovořit o alternativní škole jako o ekvivalentu k termínům reformní či netradiční škola. Jedná se o takové školy, které uplatňují v rámci výuky nové, nestandardní, experimentální formy, metody. Můžeme sem tedy v tomto pojetí řadit nejen školy nestátní, ale také i státní, protože i zde se uplatňují didaktické inovace.

3. Ekonomický význam – financování škol

Tato významová rovina se zabývá otázkou zdrojů, ze kterých jsou školy financovány. Zatímco školy státní jsou financovány ze zdrojů státních a jsou tedy většinou bezplatné, soukromé školy jsou zcela nebo zčásti financovány jejich zřizovateli a platí se zde určité školné.

Nejvíce se ztotožňuji s výkladem pojmu alternativní škola, který je uveden v Pedagogickém slovníku Průchy, Walterové a Mareše (2009). *„Alternativní škola - obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určitého vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.“*

3 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ

Výchova a vzdělávání patří k významným faktorům, které ovlivňují vývoj jedince. V dávné historii měl výchovně-vzdělávací proces živelný charakter. Znalosti a zkušenosti byly předávány z generace na generaci prostřednictvím společného pracovního procesu, dodržováním tradic, zvyků, náboženských obřadů a rituálů. Avšak složitost společenského prostředí narůstala s přílivem nových informací a bylo nutné, aby se příprava mladých lidí stala organizovanou a cílevědomou výchovnou a institucionalizovanou činností (srov. Grecmanová, 1998, s. 9).

Vznikají školy, jež organizují systém výchovně-vzdělávacích aktivit. Mají stanoveny cíle, obsah, formy a metody. S vývojem společnosti opět dochází k nutnosti přizpůsobit edukační proces stávajícím podmínkám tak, aby se v ní jedinec mohl lépe uplatnit a adaptovat⁵. Velmi úzce s uplatněním jedince ve společnosti souvisí i anticipační charakter výchovy, který by měl zajistit, aby jedinec obstál nejen nyní, ale i v budoucnu. Anticipace se týká jak stránky obsahové (vědomostí), tak i formální (schopnost a touha jedince pokračovat ve vzdělávání) (srov. Grecmanová, 1998, s. 53).

Právě stabilizace škol a konzervativní cíle, obsahy, metody a formy výuky jsou příčiny, proč začala vznikat na počátku 20. století a zejména ve 20. a 30. letech 20. století reformní pedagogická hnutí, jejichž cílem bylo změnit koncepci školského systému. „*Soulad mezi možnostmi školy a potřebami společnosti mají udržovat školské reformy...*“ (Rýdl, 1994, s. 10). Pod vlivem reformních teorií a hnutí začínají vznikat alternativní školy. Průcha (1996, s. 15): „*Historická východiska pro rozvoj alternativních škol jsou zakotvena v kritice formalistického způsobu vzdělávání, kterou vyslovovali teoretici reformní pedagogiky již od počátku 20. století.*“ Bolková (2003, s. 63) spatřuje možné důvody vzniku alternativního pedagogického hnutí a alternativního školství v zahraničí „*z potřeby ukázat jiné veřejně prospěšné možnosti (počátek 20. let 20. století)*“ a v České republice je možné za příčinu vzniku alternativních škol považovat „*využívání výše uvedeného zahraničního hnutí (jevu), protože existuje dále snaha o demokratičnost ve školství u nás.*“

⁵ „*Adaptační (přizpůsobovací) charakter výchovy znamená orientaci výchovného procesu na potřeby současnosti proto, aby se jedinec mohl ve společnosti uplatnit. Z tohoto důvodu je důležité vytvářet takové vědomosti, dovednosti a návyky, které umožní člověku přizpůsobení a které ve svém současném životě využije.*“ Grecmanová (1998, s. 52)

Významnými představiteli zahraniční reformní pedagogiky jsou například John Dewey, Marie Montessoriová, Ovide Decroly, Rudolf Steiner a další. K našim významným představitelům patří František Bakule, Josef Bartoň, Josef Úlehla, Eduard Štorch a další⁶.

Pokud se však podíváme hlouběji do historie pedagogických názorů, nemůžeme jako inspiraci pro vznik alternativních škol přehlédnout Jeana Jacquese Rousseaua a jeho ideu přirozené a svobodné výchovy v souladu s přírodou.

Důležitým zdrojem je rovněž osobní pedagogická i mimopedagogická (např. lékařská, sociální) zkušenost tvůrců alternativních škol.

Svobodová (1996, s. 6) uvádí, co je vytýkáno dosavadnímu, tradičnímu školství:

- *„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 i od kulturních institucí.“*

Z této kritiky vyplývají inovační záměry alternativních škol, které rovněž uvádí Svobodová (1996, s. 6-7):

- *„změna celkové orientace školy;*
- *komplexní rozvoj osobnosti v jednotě její stránky intelektuální, emocionální a volní;*
- *nahradit dosavadní „školu učení“ novou „školou tvůrčí;*
- *posílit pracovní aspekty školy (uskutečnit školu činnou, pracovní, aktivní, apod.);*

⁶ Podrobněji se budeme historií českých představitelů reformní pedagogiky a pokusných škol zabývat v kapitole 4 „*Typy alternativních škol*“, v podkapitole 4.1.6 „*Historie našich pokusných škol*“.

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

Cesta k realizaci výše uvedených inovačních záměrů má rozmanité podoby, jež se odvíjejí od skutečnosti, na jakých filozofických východiscích autoři staví a jaké volí výchovně-vzdělávací prostředky, kterými naplňují preferované cíle (srov. Svobodová, 1996, s. 7).

Reformní myšlenky a inovační záměry se uplatňovaly již od konce 19. století v mnoha pokusných školách a modelech typických alternativních škol.

Pro přehlednost jsou vybrané zahraniční školy a zařízení zpracovány dle Grecmanové (1998, s. 120-122) a Svobodové (1996, s. 7-11) chronologicky do tabulky.

rok	místo vzniku	autor	stručná charakteristika
1889	Abbotsholm (Anglie)	Cecil Reddie (1858-1932)	<ul style="list-style-type: none"> - reformní škola; - podpora tělesné výchovy; - důraz na ruční práce; - stimulace sociálního rozvoje žáků prostřednictvím společného života; - důraz na žákovskou samosprávu.
1898	Ilseburg	Hermann Lietz ⁷ (1868-1919)	<ul style="list-style-type: none"> - venkovský výchovný ústav (Landerziehungsheim); - cíl = dosažení individuální a sociální harmonie; - důraz na výchovu smyslu pro kulturu a sociální pokrok; - pracovní a tělesná výchova; - pobyt ve volné přírodě.
1910	Oberhambach	Paul Geheeb (1870-1961)	<ul style="list-style-type: none"> - Odenwaldschule (Odenwaldská škola); - učení žáků vychází z praktických potřeb a jejich zájmu; - výchova k individualitě prostřednictvím samosprávních činností a pořádání slavností a přednášek.

⁷ Žák Cecila Reddiea.

rok	místo vzniku	autor	stručná charakteristika
1906	Lichternfelde	<p style="text-align: center;">Berthold Otto (1859-1933)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - soukromá škola Haulehrerschule pro žáky 6-18 let; - škola přirozená, žáci se mají rozvíjet na základě přirozené touhy po poznání; - vyučování vycházející ze zájmů žáků; - Gesamtunterricht⁸ = základní forma práce; - neexistují tradiční třídy, ale 4 věkové skupiny (začátečníci, kurz nižší, střední a vyšší); - žákovská samospráva.
1907	Brusel	<p style="text-align: center;">Ovide Decroly (1871-1932)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - „škola životem pro život“; - důraz na pracovní výchovu a respektování zájmů dětí; - místo vyučovacích předmětů zavedena „zájmová centra“ např. naše potrava, dopravní prostředky, atd.

⁸ Učitelé a žáci si vzájemně sdělují zážitky, názory a mohou si pokládat otázky.

rok	místo vzniku	autor	stručná charakteristika
1907	Řím	<p>Maria Montessori (1870-1952)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - dětský dům Casa dei bambini (děti 3-7 let); - důraz na svobodný a spontánní rozvoj tvůrčích schopností dítěte; - prostředí vybaveno účelně a esteticky; - používání vhodného didaktického materiálu; - svobodný výběr činnosti dítěte; - respektování individuálního tempa; - učitel vytváří vhodné podmínky, pozoruje děti a stimuluje jejich rozvoj.
1919	Stuttgart	<p>Rudolf Steiner (1861-1925)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - waldorfská škola; - důraz na svobodu a rozvoj individuálních schopností; - výchova estetická, pracovní a jazyková; - vyučování probíhá v epochách; - hodnocení formou charakteristik s doporučením pro další rozvoj.

rok	místo vzniku	autor	stručná charakteristika
1919	Dalton, USA	Helen Parkhurstová (1897-1957)	- daltonský plán; - individualizované vyučování; - samoučení; - odborné pracovny, laboratoře a knihovna; - vyučovací látka celého roku rozdělena na měsíční úkoly.
	Winnetka, Chicago	Carleton Wolsley Washburne (1889-1968)	- winnetská soustava; - modifikace daltonského plánu; - důraz na společné aktivity žáků ⁹ ; - učební látka se člení na dvě části ¹⁰ .
1920	Francie	Célestin Freinet (1896-1966)	- „ <i>moderní škola</i> “, vychází z kritiky tradiční školy ¹¹ ; - základní princip = pracovní aktivnost; - práce = cesta k uspokojení přirozené potřeby žáků komunikovat a tvořit; - možnost volby práce; - důraz na radostnou a tvůrčí atmosféru; - školní společenství a kooperace.

⁹ Hlavní rozdíl v porovnání s daltonským plánem.

¹⁰ V první části se žák seznamuje individuálně, svým tempem se základním učivem (stejně jako v daltonském plánu); ve druhé, tvořivé části řeší skupinově praktické úkoly.

¹¹ Freinet kritizuje pasivitu tradičních škol, nevhodné formy výuky, jednostranné rozvíjení intelektu a nedostatečné respektování citové a volní stránky osobnosti (srov. Svobodová, s. 9).

rok	místo vzniku	autor	stručná charakteristika
1924	Lime Regis (hrabství Suffolk)	Alexander Sutherland Neill ¹² (1884-1973)	<ul style="list-style-type: none"> - internátní škola Summerhillschool; - důraz na svobodný rozvoj osobnosti a lásku k dítěti; - vychovatel má povinnost chránit žáky před nepříznivými vnějšími vlivy.
1927	Jena	Peter Petersen (1884-1952)	<ul style="list-style-type: none"> - programové dílo „<i>Jenský plán svobodné všeobecné národní školy</i>“; - pracovní charakter školy; - neexistují tradiční třídy, ale přirozené skupiny na základě svobodného a dobrovolného sdružování žáků; - povinné a volitelné kurzy místo tradičních předmětů; - hodnocení formou charakteristiky; - volný pohyb žáků po škole; - skupinové a individuální vyučování; - učitel má vytvořit vhodné podmínky, podněcovat žáky v činnosti a organizovat práci.

¹² Představitel antiautoritativní pedagogiky.

Ve dvacátých a třicátých letech 20. století došlo v zahraničí vlivem politických systémů (fašistický, nacionálně socialistický nebo komunistický) k přibrzdění rozvoje alternativních škol. Tyto politické systémy neměly zájem, aby existoval výchovný pluralismus. Výrazně negativně poznamenala rozvoj alternativního školství také druhá světová válka. Nový zájem o alternativní školství můžeme tedy pozorovat až ve druhé polovině dvacátého století. Nadále se rozvíjely některé modely alternativních škol – montessoriovská, waldorfská, freinetovská, jenská. Objevují se i nové pokusné modely škol. Hlavním cílem je propojit školu se společností, s rodinou, se životem, s kulturou (srov. Svobodová, 1996, s. 10).

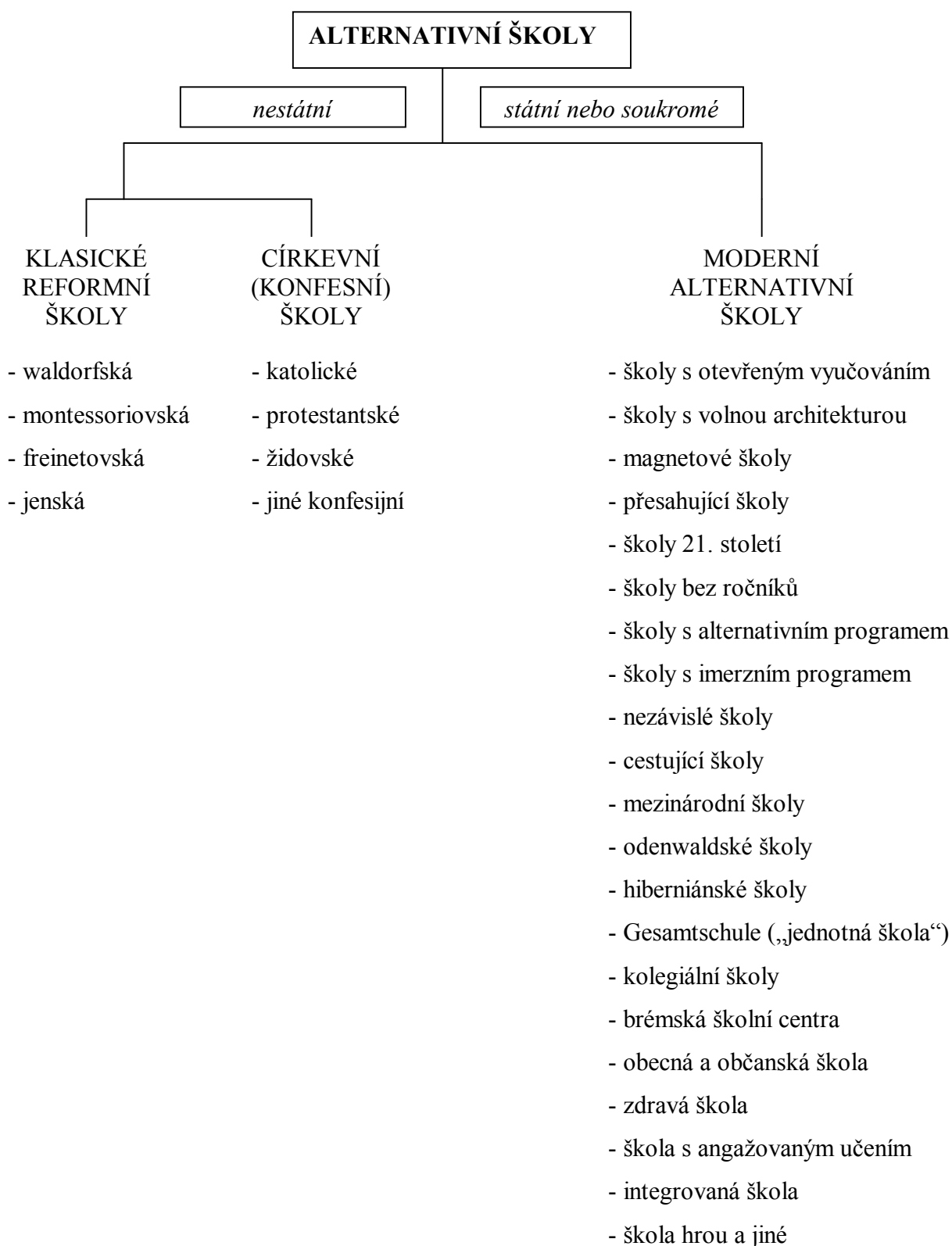
Můžeme uvažovat o tom, zda byly po druhé světové válce stejné, či podobné inovační záměry reformní pedagogiky jako v období před ní. Rýdl (1994, s. 10) uvádí, že *„zatímco první polovina 20. století preferovala změny vnitřního života školy (pod vlivem kritiky tzv. tradiční školy se obracely k jevům jako nový vztah učitele a žáka, organizace vyučování a vyučovací metody, změny v obsahu vzdělání a zdůrazňování aktivního osvojování poznatků), po druhé světové válce byly reformami řešeny více otázky vnější struktury celého systému školských institucí a otázky hlubokých změn v obsahu vzdělání (pod vlivem rozmachu vědeckotechnického rozvoje se zaměřují na demokratizaci vzdělání a integraci jak z hlediska řízení - státnost a světskost, tak z hlediska druhů vzdělání - všeobecné a odborné).“*

Z nových škol po druhé světové válce můžeme uvést například školu Hibernia pro žáky od 4 do 20 let, která vznikla v roce 1952 z iniciativy Klause J. Fintelmana a jeho spolupracovníků z podniku Hibernia-Chemie. Výchovná práce je příbuzná waldorfské škole, avšak zahrnuje i vzdělání odborné a je přípravou pro sociální fungování jedince ve společnosti a jeho celoživotní rozvoj (srov. Svobodová, 1996, s. 10).

Pro alternativní školy jsou charakteristické určité vlastnosti a funkce, jež plní, a budeme se jimi zabývat v následující kapitole.

4 TYPY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

Bohatá existence typů alternativních škol na celém světě a jejich proměnlivost může znesnadňovat orientaci v typech alternativních škol. Pro názornost uvádím schéma typologie alternativních škol od Průchy (1996, s. 23):



4.1 Klasické reformní školy

V této podkapitole se budeme věnovat vlastnostem alternativních škol, jejich celkové charakteristice a funkcím.

Celková charakteristika alternativních škol je obtížná, protože u každého druhu alternativní školy můžeme pozorovat specifické rysy. Průcha (1996, s. 18) uvádí celkovou charakteristiku alternativních škol z hlediska pedagogického a didaktického od německých autorů Klassena a Skiery, kteří vymezili pět základních atributů charakterizujících alternativní školy:

1) pedocentrické zaměření školy

Výchova je zaměřena na dítě a výchovné činnosti jsou vykonávány v souladu s individualitou dítěte.

2) škola je aktivní

Uplatňuje jako vyučovací formu skupinové a individuální práce, projektové vyučování aj. Cílem je rozvinout aktivitu a odpovědnost žáka. Kreativní umělecká činnost a tělesný rozvoj představují pro aktivní školu nepostradatelnou součást edukačního procesu.

3) úsilí školy o komplexní výchovu jedince

Škola klade důraz nejen na rozvoj intelektuální složky jedince, ale také na rozvoj v oblasti emoční a sociální rozvoj jedince.

4) pojetí školy jako „živého společenství“

O formách a postupech výchovy nerozhoduje pouze učitel, ale jsou vytvářeny kooperativně žáky, učiteli a rodiči.

5) škola je chápána jako „Par la vie – pour la vie“ (učení z života pro život)

Školní vzdělávání považuje za cíl zapojení žáků do světa práce a usiluje tedy o rozšíření edukačního procesu nad rámec třídy.

V České republice se zabýval charakteristikou alternativních škol Sup. Bolková (2003, s. 65) uvádí jeho vymezení alternativních škol:

- 1) *„humánní přístup k dítěti,*
- 2) *výchova koncipována na základě spolupráce učitel + dítě + rodiče,*
- 3) *důraz na přirozený a zdravý vývoj dětí,*
- 4) *posilování individuálních přístupů k učení,*
- 5) *cílevědomé rozvíjení komunikativní pedagogiky.“*

Po předcházejících charakteristikách nás jistě může napadnout, že o většinu vyjmenovaných vlastností usilují i nealternativní školy, a jaký je tedy smysl existence alternativních škol? Z této skutečnosti vyplývá nutnost zahrnout do celkové charakteristiky alternativních škol nejen jejich vlastnosti (jaké jsou), ale také jejich funkce (k jakým účelům vznikají a jak pracují) (srov. Průcha, 1996, s. 19).

Alternativní školy plní celkem tři funkce (srov. Průcha, 1996, s. 18-20):

1) funkce kompenzační

Cílem této funkce je kompenzace (nahrazení) určitých nedostatků, jež se objevují v rámci tradičního školství, které není samo schopno pokrýt rozmanitost vzdělávacích potřeb jedinců.

2) funkce diverzifikační

Tato funkce zajišťuje pluralitu vzdělávání. Státní školský systém je po stránce obsahové a organizační uniformní. To je však možné považovat do jisté míry za jev žádoucí, jelikož vzdělává velkou část populace.

3) funkce inovační

Pokud nazíráme na všechny uvedené funkce alternativních škol z pedagogického hlediska, můžeme jednoznačně říci, že tato funkce je nejvýznamnější. Představuje prostor pro realizaci inovací a experimentování ve vzdělávání. Inovace se týkají převážně dvou oblastí:

- a) *inovace v organizaci vzdělávacího procesu*
 - nestandardní metody výuky
 - netradiční způsoby komunikace mezi aktéry vzdělávacího procesu
 - jiné typy psychosociálního klimatu ve třídách, aj.
- b) *inovace v obsahu vzdělávání*
 - nestandardní vyučovací předměty
 - inovace obsahu v tradičních vyučovacích předmětech
 - inovace ve způsobech prezentace vzdělávacích obsahů, aj.

Následující podkapitoly (4.1.1 – 4.1.5) budou věnovány charakteristice jednotlivých typů klasických reformních škol a jsou zpracovány na základě informací, čerpaných z Grecmanové (1998, s. 144-165), Průchy (1996, s. 24-31) a Svobodové (1996, s. 19-69).

V podkapitole 4.1.6 se budeme zabývat historií českého pokusnického školství. Dále se také budeme věnovat významu reformní praxe pro současnost (podkapitola 4.2), školám církevním (podkapitola 4.3) a moderním (podkapitola 4.4).

4.1.1 Daltonský plán

Daltonský plán představuje výchovně-vzdělávací systém, jehož autorkou je Helen Parkuhurstová (1887-1959), americká učitelka. V roce 1919 založila střední experimentální školu v Daltonu (stát Massachusetts, USA), jejíž podstatou byl právě Daltonský plán. Teoretické základy tohoto systému uvedla v knize *Education on the Dalton Plan (Výchova podle Daltonského plánu)*, která vyšla v roce 1923 v Londýně a byla přeložena do mnoha jazyků. Před založením experimentální školy měla zkušenosti s prací v jednotřídní základní škole a spolupracovala také s Marií Montessoriovou a Evelinou Deweyovou, dcerou Johna Deweye¹³.

Hlavními principy Daltonského plánu je:

1) svoboda žáka a jeho vlastní zodpovědnost

Projevem tohoto principu je individuální plán práce každého žáka na jeden měsíc. Plán může být vypracován zvlášť pro každý předmět a jsou zde vymezeny cíle, kterých má žák v učení dosáhnout. Při práci postupuje vlastním tempem a je zodpovědný za výsledky svého učení.

2) důraz na spolupráci a vytváření sociálního a demokratického vědomí

3) získání osobní zkušenosti na základě samostatné činnosti žáka

Charakteristickým rysem Daltonského plánu je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin a změny v organizaci žáků ve třídách. Učebna je rozdělena do předmětových okrsků podle ročníků a je vybavena pomůckami, jež umožňují samostatné získávání vědomostí a individualizaci výuky. Žáci mají k dispozici také knihovny a odborné učebny a laboratoře. Učitel plní funkci asistenta. Neexistují zde věkově homogenní třídy a je tedy možné, aby žák byl v rámci určitého předmětu v kurzu nižšího stupně a v jiném předmětu v kurzu stupně vyššího.

¹³ Představitel pragmatické pedagogiky, odpůrce tradičních škol.

Daltonský plán bezesporu obohatil pedagogickou teorii, ale i přesto jsou mu vytýkány některé jeho nedostatky. Mezi ně patří nedostatečné opakování látky, nesystematičnost získávání poznatků, nedostatečný přímý kontakt žáka s učitelem, převaha knižního získávání poznatků, přílišné spoléhání na aktivitu žáků a jejich volní vlastnosti.

Daltonský plán se rozšířil zejména v USA, v Anglii a v Holandsku na úrovni základní školy a nižších středních škol. V České republice jsou daltonské základní školy převážně v Brně a existují také školy mateřské a gymnázia uplatňující výchovně-vzdělávací systém Daltonského plánu (srov. *Seznam daltonských škol v ČR*. [online]. c4.12.2008 [cit. 2010-02-21]. Dostupné z: <<http://www.icm.cz/daltonske-skoly-v-cr-0>>).

4.1.2 Jenský plán

Zakladatelem koncepce jenského plánu je německý reformní pedagog Peter Petersen (1884-1952). Působil jako vysokoškolský profesor pedagogiky na univerzitě v Jeně. Jenský plán se stal ve světě známým poté, co Peter Petersen vedl pokusnou školu při univerzitě v Jeně, kterou postupně přebudoval na školu pracovní.

Orientace Jenského plánu je zaměřena především na kvalitativní změny v organizaci edukačního procesu a usiluje o vytvoření „*pedagogické atmosféry*“, tj. výchovně vzdělávacího procesu s emocionálním nábojem, kde by došlo ke změně vztahů mezi žáky a učitelem a žáky navzájem. Žáci a učitel by měli vzájemně spolupracovat a žák by se měl stát ve výuce aktivnějším a samostatnějším. Učitel má žáky v činnostech podněcovat a organizovat je. Má také v případě potřeby žákům pomoci, avšak neměl by tlumit jejich aktivitu. Hlavním cílem této koncepce je rozvoj dětské osobnosti a vychovat mládež připravenou na samostatný praktický život.

V jenských školách není dodržováno tradiční členění žáků do tříd. Základní formou je zde přirozená skupina žáků na základě svobodného seskupování. S tím také souvisí důraz na vytvoření „*životní pospolitosti*“, vybudování atmosféry společného pracovního i společenského soužití žáků i pedagogů ve „*školním domově*“. Vliv na vytvoření funkčního školního domova mají také rodiče, kteří by měli se školou spolupracovat. Vytvoření pospolitosti má výraznou socializační funkci. Snaha o přeměnu školy ve „*školní obec*“ je dalším charakteristickým rysem Petersenovy koncepce. Cílem je vytvořit sepětí školy s místem jejího působení.

Jenská škola je koncipována na 10 školních let, které Petersen rozdělil do čtyř kmenových skupin podle věku. Vyučování v těchto skupinách probíhá dle týdenního plánu, který nahrazuje tradiční rozvrh hodin. Jako forma práce se v jenských školách uplatňuje například rozhovor, hra, práce, slavnost, kruh, kurz, skupinová práce. Hodnocení žákovy práce a výkonů je slovní.

Prostředí školy je plně přizpůsobeno výše uvedeným výchovným záměrům. Vybavení učeben a pracoven má pracovní charakter. Pracovní kouty jsou volně přístupné a slouží k uložení pracovních pomůcek a knih. Školní třída je tvořena mobilním nábytkem, žáci jej tedy mohou snadno přemístit.

Školy Jenského plánu našly uplatnění zejména v Holandsku a také v Německu a v Belgii. V České republice uplatňuje principy Jenského plánu Základní škola Na Valech v Poděbradech (srov. KUKAL, P. *Za vším hledej Jenu!* [online]. c6.3.1999 [cit. 2010-02-21]. Dostupné z: <<http://www.rodina.cz/clanek38.htm>>).

4.1.3 Freinetovská škola

Zakladatelem tohoto typu školy je francouzský venkovský učitel Célestin Freinet (1896-1966), který patří k nejvýznamnějším představitelům myšlenky tzv. pracovní školy. Freinetova koncepce vychází stejně jako jiné reformní snahy z kritiky tradiční školy. Předmětem kritiky je pasivita a malá přitažlivost školy, její odtržení od praktického života, jednostranný rozvoj intelektu a zanedbávání citové a volní stránky žáka.

Základním výchovným cílem je rozvoj osobnosti dítěte v takové míře, aby byl připraven nejen nyní, ale i v budoucnosti přinášet společnosti prospěch a pracovat pro ni. Rýdl (1994, s. 42) k tomuto uvádí smysl pedagogické práce: „...*vychovat a připravit pro život lidi, kteří budou aktivní, schopni samostatného myšlení, a které bude pocit zodpovědnosti nutit bojovat za lepší svět a lepší život.*“

Důraz je tedy kladen na rozvoj individuálních schopností, aktivitu jedince a jeho samostatnost v myšlení a projevu. Usiloval o propojení školy a každodenního života, protože jen tak je možné učit se na základě vlastní zkušenosti a samostatného objevování poznatků dosud nepoznaných. Mimoškolní pozorování realizované v rámci freinetovských škol umožňuje propojení školy se životem mimo ni. Učitel vytváří pro výuku podnětné prostředí. Nejdůležitějším principem je fyzická a duševní práce, protože prostřednictvím ní jsou uspokojovány lidské potřeby a rozvíjí se vlastní „Já“. Je tedy zcela logické, že jsou tyto školy vybaveny

pracovními ateliéry a koutky živé přírody se zvířátky. Zde se mohou děti věnovat činnostem z oblasti techniky, přírodních věd, umělecké tvorbě, aj.

Každý žák pracuje podle týdenního individuálního plánu, který si sestavil na začátku týdne s učitelem. Součástí školy je pracovní knihovna, jež obsahuje informativní sešity podněcující žáky k dalším činnostem, pokusná kartotéka, která obsahuje návody pro experimenty, a pracovní kartotéka s testy a informacemi o úkolech a řešení. Pro jazykovou výuku jsou využívány akustické učební programy. Používané materiály umožňují sebekontrolu a jsou tedy vhodné pro samoučení.

Rozvoj manuálních a intelektuálních schopností umožňuje využití školní tiskárny ve výuce, které je pro tuto školu typické. Tiskárna je využívána pro tisk třídních novin. Žáci škol vedou bohatou korespondenci s žáky škol téhož typu. Rovněž učitelé si vyměňují navzájem zkušenosti. Na nástěnkách jsou uveřejňovány jmenovitě pochvaly, kritiky, přání a pracovní výsledky žáků. Důležitým principem této pedagogiky je práce s volným textem, který nahrazuje učebnici a žáci jej vytváří sami na téma, jež je zaujalo. Hodnocení je uskutečňováno formou osobní vývojové křivky na týdenním pracovním plánu žáka.

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

4.1.4 Montessoriovská škola

Školy Montessori představují takový typ klasické reformní školy, kde se uplatňuje pedagogika Marie Montessori, italské lékařky, pedagožky, propagátorky mírového hnutí a boje za práva žen a dětí. Ve své pedagogické koncepci vychází ze zkušeností s mentálně postiženými dětmi.

Na každé dítě je nahlíženo jako na jedinečné individuum, které se rozvíjí podle svých vnitřních zákonitostí a potřeb. Při edukačním procesu by měla být respektována vnitřní potřeba jedince vzdělávat se, jež se vyvíjí v určitých obdobích, kdy je dítě citlivé pro vnímání a chápání podnětů z okolního světa. Tato období představují fáze senzibilní a senzitivní. Těmto požadavkům je přizpůsobeno prostředí výchovně-vzdělávacího procesu. Žákům jsou k dispozici Montessori pomůcky¹⁴ umožňující poznávat svět. Jedná se o didaktický materiál k rozvoji smyslů, řeči,

¹⁴ Tyto pomůcky podporují proces utváření osobnosti jedince. Hlavní výhoda jejich používání spočívá v pozitivním působení na psychický vývoj jedince (srov. Rýdl, 2006, s. 52-53).

matematických dovedností, atd. Výběr činnosti je ponechán svobodné volbě žáka a při zpracovávání postupuje vlastním tempem. Marie Montessoriová hovořila o tzv. fenoménu polarizace¹⁵, při kterém je dítě silně a dlouze soustředěno na určitou činnost a nemá být nikým vyrušováno.

Motto montessoriovské pedagogiky zní: „*Pomoz mi, abych to udělal sám.*“ Z tohoto motto, hesla je tedy zcela patrné, jakou roli plní učitel. Navozuje a podporuje žákovy činnosti, odstraňuje případné překážky. Napomáhá jeho individuálnímu rozvoji a vytvoření vlastního „Já“ a „My“ důležitého pro vzájemný respekt a toleranci. Vyučování probíhá nejčastěji formou práce individuální i skupinové. V montessoriovských školách neexistují tradiční třídy věkově homogenní, ale v jedné vyučovací skupině jsou sloučeni žáci různého věku (většinou tři ročníků). Tato skutečnost umožňuje rozvoj vzájemné pomoci a sociálních vztahů mezi staršími a mladšími dětmi.

Specifickou formu vyučování představuje tzv. svobodná pracovní fáze, která trvá zpravidla 90 minut a v jejím rámci je vyučován mateřský jazyk a matematika. Z organizačních forem vyučování se dále uplatňuje projektové vyučování a rozhovor v kruhu. Specifickým rysem pedagogické koncepce Marie Montessori je „*kosmická výchova*“, jejímž cílem je zprostředkovat povědomí vzájemných vazeb člověka a přírody a vzbudit tak odpovědnost každého jedince za stav okolního přírodní prostředí.

Hodnocení žáka je realizováno pomocí speciální osobní knihy, do níž jsou zaznamenávány individuální pokroky. Tradiční vysvědčení je nahrazeno dopisem se slovním hodnocením. Rodiče žáků se školou spolupracují, navštěvují pořádané rodičovské večery a je jim umožněn volný vstup do vyučování.

V zahraničí se můžeme s těmito školami setkat nejvíce v Německu a v Holandsku. Pedagogika Marie Montessori se v České republice uplatňuje v rámci škol mateřských (Hradec Králové, Brno, Olomouc, aj.) a základních (Praha, Kladno, Horka nad Moravou, aj.) (srov. *Montessori MŠ a ZŠ v ČR*. [online]. c28.1.2010 [cit. 2010-02-21].

Dostupné

z:

<www.icm.cz/files/Montessori%20MŠ%20a%20ZŠ%20v%20ČR.doc>).

¹⁵ Označován též jako fenomén Montessori.

4.1.5 Waldorfská škola

Tvůrcem waldorfské pedagogiky je Rudolf Steiner (1861-1925), rakouský filozof a pedagog. Vytvořil soustavu filozoficko-pedagogických názorů na výchovu člověka, tzv. antroposofii¹⁶, kde je na jedince názíráno jako na vrstevní se subjekt. Antroposofie souvisí s křesťanskou orientací, obsahuje egyptská a řecká mystéria, víru v reinkarnaci (převtělení). Pro tuto koncepci je tedy nezbytné pochopit existenci nejen světa fyzického, ale také duchovního.

První škola waldorfského typu vznikla v roce 1919 v obci Waldorf u Stuttgartu. Zpravidla bývá dvanáctiletá a navazuje na ni třináctý ročník pro přípravu k maturitní zkoušce. Většinou jí také předchází škola mateřská. Jedná se o školy soukromé a rodiče žáků platí školné. Cílem waldorfské koncepce je vychovávat pro budoucnost, rozvíjet aktivitu jedince, jeho zájmy a potřeby. Těmto požadavkům je plně přizpůsobena organizace výuky. Vyučování probíhá v časových blocích, tzv. epochách, ve kterých se žáci učí po stanovenou dobu stejným předmětům, a každý si vede epochový sešit. Učebnice nejsou používány. V těchto školách je kladen důraz jak na předměty teoretické, tak na předměty estetickovýchovné a pracovní. Výuka cizích jazyků je rovněž považována za velmi důležitou součást rozvoje jedince. Tradiční hodnocení známkami je nahrazeno hodnocením slovním, které umožňuje učiteli vyjádřit se nejen k výkonu žáka, ale i ocenit jeho snahu, píli a chování. Také je zde zahrnuto doporučení pro další rozvoj žáka. Vysvědčení je realizováno formou slovní charakteristiky, v níž jsou shrnuty pokroky žáka a hodnocení během celého školního roku.

Podíváme-li se na waldorfskou školu z hlediska jejího vedení, řízení, zjistíme výrazné odlišnosti oproti školám tradičním. V čele školy není ředitel, ale celý sbor pedagogů, tzv. kolegium učitelů, které odpovídá za vedení školy. Úzká spolupráce s rodiči žáků představuje důležitý předpoklad pro samotnou existenci waldorfských škol. Významným prvkem této spolupráce jsou měsíční slavnosti, kdy žáci a učitelé prezentují rodičům výsledky měsíčního úsilí prostřednictvím recitací, divadelních scének, pěveckých vystoupení, apod.

¹⁶ „(z řec. *antropos* – člověk a *sofia* – moudrost)“ (Svobodová, 1996, s. 19)

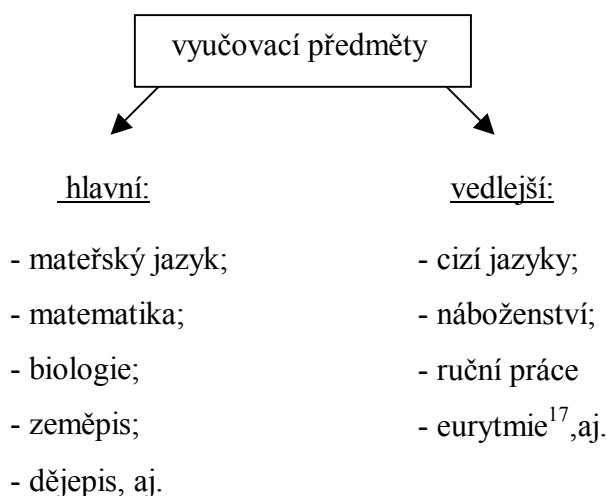
Nyní se podíváme blíže na Steinerovu koncepci vzdělávání za plného respektování vývojových fází vzdělávaného jedince dle antroposofického pojetí, které člení vývoj jedince do tří sedmiletých cyklů:

1) rozvoj fyzického těla dítěte (0-7 let) – důraz na péči o fyzickou stránku těla; období napodobování příkladů z okolního světa; intelekt nemá být předčasně zatěžován; rozvoj dětské fantazie. Vývojový mezník pro přechod do dalšího cyklu představuje výměna zubů.

2) zrození a rozvoj těla éterického (7-14 let) – období silného působení autority rodičů a učitele; utváření zvyků, charakteru, svědomí, vůle, péče o zdokonalování paměti; zprostředkování poznání světa prostřednictvím pohádek, bajek, apod.; důraz na náboženské zážitky; postupné sebenalezení, nabytí jistoty a sebedůvěry. Vývojovým mezníkem pro vstup do třetího cyklu je dosažení pohlavní dospělosti.

3) zrození těla astrálního, duševního či pocitového (14-31 let) – důraz na abstraktní myšlení, vlastní úsudek; období integrace intelektu, vůle a citu; schopnost pochopit sebe sama a dosažení pocitu vnitřní svobody.

Učební plán je přizpůsoben těmto vývojovým cyklům. Každý ročník se soustřeďuje na určitou tematiku (1.r. – pohádky; 2.r. – báje a legendy; 3.r. – Starý zákon; atd.). Vyučovací předměty se dělí na hlavní, které jsou vyučovány vždy dopoledne v rámci epochy trvající 90 minut, a vedlejší (odborné) v rámci vyučovací jednotky o délce 45 minut.



¹⁷ Řeč vyjádřená prostřednictvím rytmického tance, ladných pohybů.

Domácí úkoly, pokud jsou zadávány, mají charakter přípravy pomůcek nebo promyšlení určitého problému. V rámci školy se kromě již zmíněných měsíčních slavností konají také třídní hry, představení, exkurze a jiné zajímavé akce.

Waldorfská škola patří k nejrozšířenějšímu typu klasických reformních škol. Můžeme ji nalézt téměř v každé západoevropské zemi. Nejvíce škol tohoto typu se však nachází v Německu a v Holandsku. Dále je také waldorfská pedagogická koncepce realizována ve Švýcarsku, Belgii, v Dánsku. V České republice je uskutečňována waldorfská pedagogika v rámci škol mateřských (Brno, České Budějovice, aj.), základních (Ostrava, Pardubice, Olomouc, aj.) i středních (Příbram, Praha, aj.) (srov. *Waldorfské školy v ČR*. [online]. c23.2.2007 [cit. 2010-02-21]. Dostupné z: www.icm.cz/files/Waldorfské%20školy%20v%20ČR.doc >).

4.1.6 Historie našich pokusných škol

Pro zrod zahraničních pokusných škol uvedených v rámci kapitoly 3 „*Vznik a vývoj alternativního školství*“ byla základem reformní pedagogika. Ne jinak je tomu i u vzniku pokusných škol na našem území. „*Mezi průkopníky českého pokusného školství je možné zařadit T. G. Masaryka, F. Drtinu, F. Krejčího, F. Čádu, O. Kádnera a další...iniciovali pedagogický ruch a šířili znalost reformních myšlenek. Významnou úlohu v procesu rozvoje českého pokusnictví sehráli Josef Úlehla a Otokar Chlup.*“ (Grecmanová, 1998, s. 123)

Pokusné školy realizované ve dvacátých letech minulého století můžeme dělit na 2 skupiny dle jejich požadavků (srov. Grecmanová, 1998, s. 125):

a) skupina, která požaduje naprostou svobodu dítěte (např. Radovánky, Dům dětství v Krnsku)

b) skupina, která požaduje zřetel ke společenskému prostředí a řádu (např. pokusná škola v Kladně, Domov lásky a radosti)

V této podkapitole se budeme věnovat některým vybraným pokusným školám a projektům (srov. Svobodová, 1996, s. 77-81).

Josef Úlehla byl zastáncem požadavku nápravy vzájemného vztahu učitele a žáka, provozování činností v přirozeném prostředí a mravní výchovy jedince. Svou koncepci práce s dětmi uplatňoval ve vídeňské škole **Radovánky** (1911-1918), která má pro české pokusné školy velký význam, a kde byly vyučovací osnovy

vytvářeny společně rodiči i učiteli a nebyl stanoven rozvrh hodin. Velký důraz byl kladen na smyslovou výuku.

Josef Bartoň uplatňoval podobné principy jako Josef Úlehla v dívčí měšťanské škole v Brně s názvem **Domov lásky a radosti**, kterou od roku 1910 po dobu patnácti let řídil. Žákovská samospráva představovala prostředek pro realizaci mravní výchovy. Škola spolupracovala s rodiči a usměrňovala tak rodinné působení a rodina byla naopak přínosem pro školu v oblasti poznatků využití pedagogické teorie v praxi.

Dům dětství v Krnsku vznikl v roce 1920 a byl původně ozdravovnou pro děti zdravotně oslabené a nemocné. Později zde byla realizována dvoutřídní smíšená obecná škola. Cíle, metody a prostředky výchovy byly stanoveny zakladateli domova dětství **Ferdinandem Krchem, Ladislavem Švarcem** a pedagogem **Ladislavem Havránkem**. Hra představovala hlavní vyučovací metodu. Děti měly poznat sebe sama a pochopit zákonitosti okolního světa. Osobní příklad učitele byl základem pro mravní výchovu.

Volná socialistická škola práce v Kladně (1919-1933) vznikla z iniciativy **Františka Náprstka**. Jejím cílem bylo překonat starorakouské školské tradice, vytvořit pozitivní vtaž učitele a žáka, rozvíjet tvořivou práci dětí a učit je praktickým činnostem. Neexistoval zde rozvrh hodin a do vyučování byly vkládány chvílky věnované tělovýchovným aktivitám. Učitelé propagovali abstinenci a nekuřáctví svým osobním příkladem. Škola pořádala pro veřejnost divadelní představení a různá vystoupení.

Ve třicátých letech minulého století se rozvíjely pokusné školy podle významného představitele české reformní pedagogiky **Václava Příhody**. Ve své koncepci navázal na myšlenky Josefa Úlehly a usiloval o vytvoření jednotné, diferencované a pracovní školy. Školská soustava měla dle Příhodova návrhu následující podobu (srov. Grecmanová, 1998, str. 128-133):

- I. stupeň – škola obecná, pětiletá
- II. stupeň – kolenium, čtyřleté
- III. stupeň – atheneum, čtyřleté
- IV. stupeň – universita, čtyřletá a šestiletá

Z této organizační struktury je patrné, že nejvýraznější změna se týká školy II. stupně, jež má sjednocovat všechny školy pro žáky od 11 do 15 let (tj. škola měšťanská, vyšší obecná škola, nižší třídy středních škol). Diferenciace školy se měla uskutečňovat v rovině kvantitativní (seskupení žáků do výkonnostních skupin dle inteligence) a v rovině kvalitativní (dle specifčnosti zájmů a potřeb, umožňuje výběr předmětů). Pracovní charakter školy znamená, že žáci získávají nové vědomosti a dovednosti na základě svých vlastních zkušeností. Důraz je kladen na činnosti samostatné a tvořivé.

Z pokusných škol sem patří pokusné školy v Praze (Nusle, Michle, Hostivař), v Českém Krumlově, ve Zlíně v Brně, aj..

Za nejrozvinutější pokusnou školu té doby je považována **Pokusná škola ve Zlíně** v letech 1929-1939, proto si uvedeme její stručnou charakteristiku (srov. Svobodová, 1996, s. 82-83):

Z iniciativy **Tomáše Bati** byl zahájen provoz pokusné měšťanské školy dle výše uvedeného návrhu Václava Příhody. Byla zde tedy patrná diference studentů do skupin dle jejich zájmů, potřeb a schopností. Učivo ve skupinách se lišilo nejen rozsahem probírané látky, ale i po obsahové stránce. Žáci pracovali vlastním tempem a byla podporována jejich kreativita a fantazie.

Jan Antonín Baťa, nevlastní bratr výše zmíněného Tomáše Bati, ve svých myšlenkách o školním životě dále rozvíjel reformní koncepci pokusné školy. Důležitou roli v rámci edukačního procesu prisuzoval učiteli, aktivním činnostem a vybudování pocitu zodpovědnosti za vlastní práci. Cílem této školy byla výchova člověka zdravého, iniciativního a čestného, který je ochoten spolupracovat.

4.2 Význam reformní praxe pro současnost

Reformní praxe je na rozdíl od školské reformy, která je politickou záležitostí, záležitostí pedagogickou. „*Jedná se totiž o nutný a v optimální variantě o permanentní proces postupného zkoušení, zjišťování a posuzování nových ideí, týkajících se vnitřní práce školy, zejména procesu vyučování, jeho organizace, metod a obsahu, za účelem ověření těchto ideí s možností jejich zavedení do masové praxe školy.*“ Rýdl (1994, s. 10)

Kalhous (1997, s. 111) uvádí následující příklady pozitivního ovlivnění edukačního procesu na vzniklých alternativních školách i na některých standardních školách.

„Jedná se zejména:

- *O uplatňování a praktickou realizaci tolik potřebného požadavku všestranného optimálního rozvoje každého žáka, jak v rovině kognitivní, tak i nonkognitivní.*
- *Vytváření neformálních podmínek pro aktivní podíl žáka na svém vlastním rozvoji. Mění se potom vztah žáka ke škole, převážná část žáků se do školy těší.*
- *Je uplatňována zvýšená funkční a pravidelná vzájemná komunikace mezi učitelem a rodiči žáků. Projevuje se snaha o zapojení některých rodičů do procesu výuky.*
- *V daleko větší míře se ve výuce pracuje s aktivizujícími výukovými metodami a organizačními formami dosud v našem školství málo uplatňovanými.“*

Význam tedy spočívá v neustálém zdokonalování edukačního procesu, ať již z hlediska organizačního rámce výuky (skupinová výuka, projektová výuka, atd.), vztahu mezi žákem a pedagogem, používáním didaktické techniky a pomůcek nebo zapojením rodičů do role partnera školy a navázáním úzké spolupráce školy s kulturními zařízeními.

Lze říci, že reformní praxe představuje produktivní opozici k tradičnímu školství a umožňuje orientovat výchovně-vzdělávací proces k potřebám vzdělávaných jedinců i k potřebám společnosti. S tím úzce souvisí adaptační charakter výchovy a také anticipační charakter výchovy, jak již bylo zmíněno v kapitole 3 „*Vznik a vývoj alternativního školství*“.

4.3 Církevní školy

Církevní (konfesní) školy, jak již vyplývá ze schématu uvedeného v této práci v kapitole 4 „*Typy alternativních škol*“, jsou většinou nestátní a patří sem školy katolické, protestantské, židovské a jiné církevní školy. Z historického hlediska lze říci, že tyto školy mají mnohaletou tradici. V současné době se církevní školy uplatňují ve větší míře v Belgii, Holandsku a také v USA (srov. Průcha, 1996, s. 32).

Žáci církevních škol tvoří vysoký počet dětí z etnických minorit a žáci s jazykově a kulturně smíšenou populací. Z hlediska jejich zaměření je můžeme charakterizovat jako školy multikulturní s cílem kompenzačně vzdělávat děti z rodin kulturně deprivovaných a vyrovnávat tak jejich sociokulturní handicapy (srov. Průcha, 1996, s. 33).

V České republice také existují církevní školy a jejich zřizovatelem je katolická církev a některé evangelické církve. Specifičnost těchto škol můžeme vymezit ve dvou oblastech (srov. Průcha, 1996, s. 33-34):

a) oblast obsahů a cílů vzdělávání

Jedná se o vyučování předmětů, které na státních školách nejsou vyučovány, nebo jsou předměty nepovinnými (latina, náboženství).

b) výchovná činnost v duchu ideologických principů

Principy křesťanství, křesťanské etiky, kulturní tradice ovlivňují způsob realizace výchovné činnosti.

Zaměření některých církevních škol směřuje také k přípravě absolventů pro charitativní, zdravotní a náboženskou činnost, zejména v sociálních zařízeních a pečovatelských ústavech.

4.4 Moderní alternativní školy

„Termínem moderní alternativní školy se označují souhrnně všechny současné typy alternativní škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky (tj. klasické reformní školy) a nejsou zřizovány církevními nebo náboženskými společenstvími (tj. školy církevní).“ Průcha (1996, s. 35)

Ve světě existuje velký počet variant škol tohoto typu. Ve většině případů se jedná o školy soukromé, ale některé školy jsou státní.

Názvy škol jsou také velmi variabilní (srov. Průcha, 1996, s. 35):

země	označení
Německo	školy volné, svobodné (freie Schulen)
Dánsko	malé školy (Lilleskoler)
Švýcarsko, Rakousko	školy volné, alternativní, aktivní, demokraticko-kreativní, kooperativní

Nejvíce alternativních škol existuje v USA a ve Francii. Dále také v Německu, Itálii, Dánsku. Impulsem pro zakládání těchto škol byla nespokojenost rodičů a učitelů s koncepcí vzdělávání v tradičních školách.

Moderní alternativní školy se vyznačují těmito rysy:

- *„silné zapojení rodičů v rámci mimoškolní výchovy,*
- *odmítání honby za učebními výsledky a konkurenčního napětí mezi žáky,*
- *časté využívání mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely,*
- *flexibilní seskupování dětí ve výuce a potlačení frontální výuky,*
- *odstraňování hranic mezi vzdělávacími předměty a uplatňování projektové výuky.“* Průcha (1996, s. 35)

Jak je patrné ze schématu v kapitole 4, pojem moderní alternativní školy skutečně zahrnuje rozsáhlý počet škol. V České republice se z moderních alternativ uplatňuje projekt „*Zdravá škola*“, integrovaná tematická výuka, domácí vzdělávání, program „*Začít spolu*“, aj.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 MATEŘSKÁ ŠKOLA SLUNÍČKO OLOMOUČ

Následující informace jsou získány z vlastních návštěv, z konzultace s učitelkami v mateřské škole, z třídního vzdělávacího programu školy a také z její výroční zprávy.

5.1 Charakteristika

Mateřská škola Sluníčko je obecně prospěšnou společností, která sídlí v budově magistrátu města Olomouc na Blahoslavově ulici č.p. 2. Budova se nachází na břehu řeky Moravy, je jednopodlažní a patří k ní i zahrada v uzavřeném prostoru mezi domy za budovou mateřské školy. Co se týká vnitřního uspořádání školy, je zde vyhrazen prostor pro hraní, pracovní kouty, vestavena šatna, jídelna, kde také probíhají zájmové činnosti, kroužky, a sociální zařízení pro děti a dospělé, kuchyňka a příruční sklad. Nábytek odpovídá ergonomickým¹⁸ požadavkům. Mateřská škola je soukromá, platí se v ní tedy školné, 1 500 Kč měsíčně. V provozu je od 6:15 do 16:30 a její kapacita je 25 dětí pro každodenní docházku. Oddělení mateřské školy je smíšené a jsou přijímány děti ve věku 3 - 6 let. Celý den je škola přístupná rodičům. Ve školním roce 2009/2010 zahájila již šestý školní rok.

Mateřská škola se zaměřuje na uplatňování pedagogiky Marie Montessori a integraci dětí se zdravotním postižením nebo těžkou adaptabilitou na kolektivní zařízení. V rámci školy probíhají zájmové kroužky (hra na zobcovou flétnu, angličtina, logopedický kroužek, keramický kroužek), o kterých budou pojednávat podkapitoly 5.3.2 – 5.3.5. Děti navštěvují divadelní představení, konají se zahradní slavnosti, oslava narozenin dětí a také plavecký výcvik (jedenkrát týdně). Ředitelkou školy je Bc. Marie Rumanová, která získala za 25 let práce s dětmi bohaté zkušenosti a má rovněž 5 let praxe s dětmi s poruchou autistického spektra. Je absolventkou střední pedagogické školy, obor Předškolní pedagogika a bakalářského studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, obor Speciální pedagogika pro výchovné pracovníky. Dále absolvovala mnoho zahraničních i domácích kurzů: Dramaterapie (Univerzita New York), Muzikoterapie (PdF UK), Diplomový kurz Montessori (OS Montessori Praha) a byla také na stáži na integrované mateřské škole typu Marie Montessori ve Veenendaalu v Nizozemí. V současné době studuje

¹⁸ „Ergonomie (z řečtiny *ergon* práce and *nomoi* přírodní zákony) je věda zabývající se tvarem předmětů tak, aby byly svým tvarem co nejvíce přizpůsobeny tvaru lidského těla a tak udržovaly jeho přirozené držení.“ **Ergonomie a hygiena práce.** [online]. [cit. 2010-02-17]. Dostupné z: <<http://studium.oapion.cz/ict/uvod/PC.html#ergonomie>>.

druhým rokem na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého, magisterský obor Speciální pedagogika. Ve škole pracovala Mgr. Kateřina Kristová, nositelka Českého národního diplomu Montessori, která je nyní na mateřské dovolené, a na její místo nastoupila Kateřina Szlaurová, absolventka Střední pedagogické školy v Přerově s dvouletou praxí učitelky v mateřské škole. Postupně se účastní kurzů, aby si doplnila vzdělání v oblasti Montessori pedagogiky. Dále je ve škole zřízena funkce asistenta pedagoga, kterou vykonává Alice Zapletalová, absolventka akreditovaného kurzu pro asistenční práci. Rovněž je zde paní Alice Zapletalová zaměstnána na částečný úvazek jako školnice. Zájmové kroužky jsou vedeny externími pracovníky.

Ve školním roce 2009/2010 navštěvuje mateřskou školu 25 dětí; 13 dívek a 12 chlapců. Jedna dívka je integrována s diagnózou dětské mozkové obrny.

5.2 Třídní vzdělávací program

Mateřská škola Sluníčko pracuje ve školním roce 2009/2010 dle školního vzdělávacího programu „*Pomoz mi, abych to udělal sám*“ a na jeho základě má zpracovaný třídní vzdělávací program s názvem „*Život v mateřské škole plyne jako řeka Morava*“. Je zde koncipován cíl a obsah výchovného systému, vzdělávání a další organizační záležitosti (režim dne, vnitřní řád školy, atd.).

Ve škole se snaží všemi způsoby uplatňovat Montessori pedagogiku. Respektují svobodnou volbu dítěte, které činnosti se bude věnovat, děti mají k dispozici Montessori pomůcky a pracovní koberečky. Učitel plní funkci rádce a kamaráda. Dítě si na kobereček položí svoji jmenovku, aby každý i v jeho momentální nepřítomnosti viděl, čím je rozpracovaná práce. Také učí děti tomu, že svoboda a volnost nejsou nekonečné, ale realizují se v určitých mezích. Pracují s myšlenkou, že dítě je třeba podporovat v každém směru a jediným omezujícím faktorem je slušné chování a pořádek. Vlastní aktivitou musí dítě dospět ke svobodě a disciplíně, dobrovolně přijímat omezení. Poslušnost tedy nelze vyjadřovat tvrdostí a represemi, ale je zapotřebí pomoci dítěti k ní dospět. Rovněž uplatňují „*práci s chybou*“. Chyba je chápána jako přirozená součást učení a bohatý zdroj nových poznatků.

Vzdělávací program je také zaměřen na jazykovou výchovu, matematiku, estetické činnosti, kosmický život¹⁹ (biologie, botanika zeměpis, fyzika, chemie... na vhodné úrovni) a život praktický a senzorický.

V praktickém životě se dítě učí základním dovednostem, jako je například skládání ubrousků, prostírání ubrusu, třídění ponožek do páru, atd. Kromě konkrétního cíle mají dané činnosti i cíl abstraktní a rozvíjejí slovní zásobu. Konkrétně si to můžeme ukázat na úkolu skládání ubrousků, kdy má dítě za úkol složit přesně²⁰ a úhledně ubrousek. Konkrétním cílem je zde přesnost při skládání, samostatnost při stolování. Abstraktním cílem je rozvoj jemné motoriky a prostorové představivosti. Za obohacení slovní zásoby je možné považovat slovo ubrousek, pojmy jako je polovina, rovně a šikmo, se kterými je dítě při skládání ubrousku seznámeno. Smyslová výchova je realizována zejména prostřednictvím Montessori pomůcek, které mají děti volně k dispozici.

O každém dítěti je veden individuální rozvojový plán²¹, který vykazuje, jak dítě zvládá jednotlivé kompetence za poleletí. Hodnocení je uskutečněno vybarvením příslušné části sluníčka vedle dané kompetence (čtvrtina, polovina, tři čtvrtiny, celé sluníčko).

5.3 Vlastní pozorování

Z metodologického hlediska, jak již bylo zmíněno v úvodu této práce, se jednalo o pozorování nestrukturované²² formou terénních zápisů²³. Mateřskou školu Sluníčko jsem navštívila po předchozí domluvě s pedagogickými pracovníky celkem čtyřikrát v měsíci listopadu. Zúčastnila jsem se kroužku, kde se děti učí základům hry na zobcovou flétnu (podkapitola 5.3.2), výuky angličtiny (podkapitola 5.3.3), kroužku logopedického (podkapitola 5.3.4) a keramického (podkapitola 5.3.5) a také jsem navštívila školu dne 10. listopadu 2009 v době po odpoledním odpočinku, spánku (podkapitola 5.3.1), abych měla možnost pozorovat děti při samostatných činnostech

¹⁹ Slouží k vytvoření povědomí, že člověk je s přírodním prostředím ve vzájemných vazbách a přispívá tak k vytvoření zodpovědnosti každého jedince.

²⁰ Ubrousky jsou označeny čarami pro lepší pochopení skladů.

²¹ Příloha bakalářské práce č. 1. (pouze ve vázané podobě práce)

²² „U nestrukturovaného pozorování se nepoužívají předem stanovené pozorovací systémy, škály, nebo jiné přesné nástroje.“ Gavora (2000, s. 149)

²³ „Pozorovatel neuskutečňuje úplný záznam věcí, ale z existujících jevů vybírá věci, kterým věnuje pozornost.“ Gavora (2000, s. 151)

a získat informace od paní učitelky na základě připravených dotazů.

5.3.1 Průběh dne ve škole

Jak již bylo uvedeno, dveře mateřské školy se pro děti otevírají v 6:15. Většina dětí však přichází do školy mezi 7. a 8. hodinou ranní. Z hlediska činnosti dětí se jedná o volnou práci, práci s Montessori pomůckami. Děti si mohou dle vlastní potřeby sníst z domu připravenou svačinu, ke které dostanou čaj, džus. V 9 hodin už by měly být ve škole přítomny všechny děti, které ten den do školy přijdou, a začínají aktivity na elipse. Jedná se o vzájemné zdravení, počítání, kolik dětí je dnes ve škole, co je dnes za den a kolikátého, jaké je počasí, o celkové zklidnění dětí, cvičení, koncentraci, relaxaci, rozhovory s dětmi na různá témata. Po elipse následuje práce s Montessori a jinými speciálními pomůckami nebo se děti účastní zájmového kroužku. Před obědem v případě příznivého počasí tráví děti čas venku. Po návratu do školky jsou vedeny k základní hygieně a pomoci prostřít stůl. Následuje pohádka a spánek, odpočinek²⁴. Po poledním klidu děti uklidí lůžkoviny²⁵ a lehátka. Opět provedou základní hygienu, mají nachystanou odpolední svačinu. Děti vykonávají zájmové činnosti, volně si hrají a pro děti si začínají přicházet rodiče.

5.3.2 Hra na zobcovou flétnu

Zájmový kroužek hry na zobcovou flétnu nazvaný „*Veselé pískání, zdravé dýchání*“, který probíhá v pondělí po elipse, vede paní učitelka Jana Kropáčková, absolventka Konzervatoře P.J. Vejvanovského v Kroměříži.

Výuka dětí probíhá ve 4 skupinách, podle pokročilosti a trvá 25 – 30 minut. Některé děti kroužek flétny nenavštěvují. Při vlastním pozorování, realizovaném dne 2. listopadu 2009, byl počet dětí ve skupinách následující:

skupina	počet dětí
první	7
druhá	4
třetí	5
čtvrtá	5

²⁴ Pokud dítě nespí, leží na lehátku a odpočívá. Nikdo ho spát nenutí.

²⁵ Dětské spací pytle.

Na začátku výuky se děti společně za doprovodu piána rozezpívají. Potom se baví o notách dle notového zápisu. Noty jsou pojmenované; např. nota H se jmenuje Hanička, A – Anička, G – Gustík. Následně hrají na flétny společně, nebo každý sám. Opět zpívají 2 – 3 písničky a poté pokračují ve výuce na zobcovou flétnu. Na závěr se rozloučí zpěvem písničky.

5.3.3 Angličtina

Výuka angličtiny se slečnou Barborou Kocourkovou, studentkou Filozofické fakulty Univerzity Palackého, probíhá dvakrát týdně (pondělí, středa) a trvá 20 – 25 minut. Děti jsou rozděleny dle pokročilosti do 3 skupin. Kroužek angličtiny nenavštěvují všechny děti. Při vlastním pozorování, které se uskutečnilo dne 6. listopadu 2009, byl počet dětí v jednotlivých skupinách následující:

skupina	počet dětí
první	3
druhá	4
třetí	3

Jako základní didaktickou techniku využívá notebook. Děti na notebooku za jejího dohledu hrají anglické pexeso, prohlížejí si obrázky s novými slovíčky (obrázek šály – scarf). Zpracování je samozřejmě i zvukové, aby byla upevňována správná výslovnost a také proto, že děti neumí ještě číst. Výuka probíhá v tematických celcích (barvy, oblečení, zvířata, atd.). Dle pokročilosti se děti vyjadřují i v krátkých větách.

Materiály používané k výuce jsou dostupné online na internetových stránkách:

- <<http://www.teachingenglish.org.uk/try/teaching-kids>>
- <<http://www.anglomaniacy.pl/>>

5.3.4 Logopedický kroužek

Logopedický kroužek probíhá jedenkrát týdně, vždy ve středu odpoledne pod vedením studentky²⁶ Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, oboru Logopedie. V průběhu studia absolvovala stáž v logopedické ordinaci.

Celkem navštěvuje kroužek 7 dětí; 5 chlapců a 2 dívky. Každé dítě je se studentkou v místnosti samo asi 20 – 30 minut a má vlastní sešit pro účely této

²⁶ Nesouhlasila s uvedením jména.

logopedické péče. Dne 11. listopadu 2009 mi bylo umožněno zúčastnit se jednoho sezení studentky s dívkou, která má potíže s interdentalním (mezizubním) sigmatismem²⁷.

K nápravě vad jsou využívány cvičné texty pro logopedii od Treuové (1994). Publikace obsahuje básničky, jež jsou vhodné pro děti dle jejich vady. Vždy je jim vybraná básnička přepsána do sešitu, aby ji s dětmi mohli doma rodiče procvičovat. U pozorované holčičky to byla tato básnička:

*„Zvoní zvonek!
Kdo je venku?
Malý Honzík.
Jdi tam Zdeňku
a zavolej na Zuzanku.“* (Treuová, 1994)

Kroužek tedy probíhal tak, že holčička říkala básničku a měla před sebou na stole zrcadlo, aby se více soustředila, že nemá dávat jazyk mezi řezáky. Následně jí studentka vybrala novou básničku, kterou jí přepsala do sešitu a zkusily ji společně odříkat. Na závěr byla holčička pochválena a mohla si vzít bonbon.

5.3.5 Keramický kroužek

Středeční odpoledne patří také kroužku keramickému, který má na starosti Ing. Iva Vymětalová. Keramika je její záliba a ráda se jí ve volném čase věnuje.

Jelikož jsem se zúčastnila keramického kroužku 11. listopadu 2009, tak je pochopitelné, že děti právě vyráběly z hrnčířské hlíny andělíčky a pomocí vykrajovátek zvonečky a srdíčka. Kroužku se rovněž neúčastní všechny děti a v den mé návštěvy probíhal ve 2 skupinách v následujícím počtu dětí:

skupina	počet dětí
první	4
druhá	5

Při výrobě jim byla v případě potřeby samozřejmě nápomocná lektorka. Dětem výrobky podepsala a uložila do krabic. Paní ředitelka je následně zaveze keramikovi na vypálení. Takto vypálené výrobky se barví vodovými barvami a děti si je mohou vzít domů jako ozdobu na vánoční stromeček, dekoraci nebo rodičům pro radost.

²⁷ Sigmatismus je výraz pro vadné tvoření sykavek. Při interdentalním sigmatismu je hrot jazyka vsunován mezi řezáky.

5.4 Vlastní zhodnocení

V mateřské škole Sluníčko panuje velmi příjemná atmosféra a kooperativní vztahy mezi dětmi a pedagogy. Děti se chovají přirozeně, jsou zvědavé a je na nich zřetelně vidět, že školu navštěvují rády, těší se do ní. Starší děti pomáhají mladším dětem při činnostech a zpracovávání různých úkolů.

Celková koncepce školy, která se snaží při předškolní výchově využívat metodu Montessori, je výborně zpracovaná. Je zde nahlíženo na každé dítě jako na individualitu. Dětem je ponechána přirozená volnost, samy si volí svoji činnost, zda budou hrát nějakou společenskou hru, nebo pracovat s pomůckou Montessori, či si povídat s kamarády. S tím souvisí ideálně připravené prostředí pro děti. Všechny hry, pomůcky a hračky jsou umístěny tak, aby na ně děti samy dosáhly ze země. Také si samy mohou kdykoliv nalít čaj nebo džus. Dokonce jsou v místnostech položeny krabičky s papírovými kapesníčky.

Velmi pozitivní na této škole je rovněž rozmanitá nabídka zájmových kroužků, které mohou děti v jejím rámci navštěvovat, a vytváří se tím tak u nich určité záliby, v nichž mohou pokračovat i mimo školu.

Spolupráce rodičů se školou bezesporu nemalou měrou přispívá k vytvoření příjemného prostředí pro děti. Na oslavu narozenin dítěte ve škole zajistí vždy rodiče malého oslavence dort a mohou se také samozřejmě sami oslavy zúčastnit. Někteří rodiče se dokonce o problematiku Montessori zajímají podrobněji a navštěvují kurzy i semináře na toto téma.

Škole byla nabídnuta možnost pořídit dětem maňáskové divadlo. Pro školu samotnou by takováto investice nebyla únosná. Z tohoto důvodu byla uspořádána ředitelkou školy schůzka s rodiči, kteří souhlasili s tím, že se na nákupu divadla pro děti budou finančně podílet.

6 ZÁKLADNÍ ŠKOLA HORKA NAD MORAVOU

V této kapitole se budeme zabývat Základní školou v Horce nad Moravou. Nejprve se budeme zabývat charakteristikou školy obecně, ale podrobněji se budeme věnovat hlavnímu důvodu, proč je v této práci škola zařazena, tedy nově vzniklé třídy Montessori.

Informace uvedené v práci jsou získány ze školního vzdělávacího programu školy, z vlastního pozorování a z konzultace s Mgr. Janou Hruškovou, třídní učitelkou 1. třídy Montessori.

6.1 Charakteristika

Celý název školy, tak jak je zapsána v rejstříku škol, zní Základní škola a Mateřská škola Horka nad Moravou. Škola je příspěvkovou organizací a nachází se na ulici Lidická č.p. 9 v Horce nad Moravou. Zřizovatelem školy je obec Horka nad Moravou. V těsném sousedství školy se nachází Chráněná krajinná oblast Litovelské Pomoraví a areál ekologických aktivit Sluňákov.

Součástí školy je mateřská škola (kapacita 75 žáků), základní škola (kapacita 350 žáků), školní družina (kapacita 60 žáků) a školní jídelna ZŠ (kapacita 420 žáků). Škola má pět pavilónů A-D (čtyři jednopatrové a jeden je tvořen tělocvičnou), které jsou vzájemně propojeny proskleným koridorem. Kromě kmenových tříd vybavených výškově nastavitelným nábytkem jsou ve škole jazykové, počítačové a odborné učebny s interaktivními tabulemi²⁸, hudebna, dílny a kuchyňka. Žáci mají rovněž možnost navštěvovat žákovskou knihovnu. V areálu školy jsou sportoviště pro atletiku, víceúčelová hřiště, tenisové kurty a dětská hřiště. Každý rok škola pořádá vítání prvňáčků, loučení s žáky devátých tříd, jarmark a jiné akce. Pedagogický sbor tvoří 20 učitelů a 3 vychovatelky školní družiny. Ve škole působí také školní psychologka, která poskytuje poradenské a konzultační služby pro žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogy. Zvláštností této školy je, že není možné vybudovat sociální zařízení v prvních patrech pavilónů²⁹. To je také důvod,

²⁸ „Interaktivní tabule je velká interaktivní plocha, ke které je připojen počítač a datový projektor, případně jde o velkoplošnou obrazovku (LCD, plasma) a dotykovým senzorem. Projektor promítá obraz z počítače na povrch tabule a přes ni můžeme prstem, speciálními fixy, nebo dalšími nástroji ovládat počítač nebo pracovat přímo s interaktivní tabulí.“ **Interaktivní tabule**. [online]. c11.1.2010 [cit. 2010-02-11]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Interaktivn%C3%AD_tabule>.

²⁹ Sociální zařízení je pouze v přízemí.

proč musí každý školní rok žádat škola zřizovatele o výjimku, aby mohla pokračovat v činnosti.

Ve školním roce 2009/2010 byla otevřena z iniciativy školy, občanského sdružení Čtyřlístek³⁰ a rodičů, jejichž děti navštěvovaly a navštěvují³¹ Montessori mateřskou školu, 1. třída Montessori (označení 1.M), kterou navštěvuje 15 žáků; 9 chlapců a 6 dívek. Třídní učitelkou je Mgr. Jana Hrušková, absolventka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého, obor Speciální pedagogika, a také absolventka diplomového kurzu Marie Montessori v Praze a členka Společnosti Montessori ČR.

Třída Montessori se nachází v prvním patře pavilonu C. Při přípravě a výzdobě třídy pomáhali o prázdninách a hlavně v týdnu před zahájením školního roku i rodiče nastávajících prvňáčků. Na zařízení třídy dostala škola grant z Evropské unie. Rodiče žáků platí školné ve výši 1 000 Kč za celý školní rok³². Při práci paní učitelce Hruškové pomáhá třikrát týdně pracovnice občanského sdružení Čtyřlístek a dvakrát týdně vychovatelka školní družiny.

Náplní následující kapitoly je obsah školního vzdělávacího programu a v jeho rámci zařazené specifické požadavky pro třídu Montessori.

6.2 Školní vzdělávací program

Základní škola Horka nad Moravou pracuje podle školního vzdělávacího programu „*NAŽIVO* +“. Je zde kladen důraz na smysluplnost výuky, její propojení s praktickým životem a na rozvoj osobnostních předpokladů každého žáka. Cílem je tedy vychovat jedince s takovými kompetencemi, aby našel uplatnění v současném světě. Tento cíl se snaží škola naplňovat nejen prostřednictvím výuky, ale také při různých školních akcích a realizaci školních projektů. Velmi živá je také spolupráce školy s rodiči žáků. Pravidelně škola pořádá konzultační schůzky společné pro rodiče, učitele a žáka.

Speciální částí školního vzdělávacího programu je koncepce výuky v první třídě Montessori. Je zde řešena otázka vztahu žáka a učitele jako rovnocenného partnera a rádce, který projevuje maximální vstřícnost, otevřenost a trpělivost k dítěti.

³⁰ Občanské sdružení Čtyřlístek sídlí v Olomouci na ulici U Kovárny č.p. 2 a již 10 let pracuje v oblasti volnočasových aktivit, výchovy a vzdělávání rodičů i dětí (srov. *Studio Čtyřlístek*. [online]. c2010 [cit. 2010-03-14]. Dostupné z: <http://www.studio-ctyrlistek.cz/?utm_source=topkontakt-partner&utm_medium=topkontakt>).

³¹ Jsou tedy potenciálními žáky Montessori třídy Základní školy v Horce nad Moravou.

³² V příštím roce dojde pravděpodobně k navýšení částky.

Respektuje individualitu každého dítěte. Za klíčový princip je považováno vlastní objevování poznatků samotným dítětem. Učitel pracuje s případnou chybou jako s přirozeným jevem. Prostředí třídy Montessori plně vyhovuje požadavkům Montessori pojetí výuky. Skřínky a police jsou pro žáky volně dostupné. Žáci si vymezují svou pracovní plochu koberečky, které označí svojí jmenovkou.

Organizace výuky plně respektuje senzitivní fáze dětí. Vyučování není členěno na vyučovací hodiny a děleno pevně stanovenými přestávkami. Děti se podílejí na tvorbě pravidel chování a práce. Žák společně s učitelkou vypracovává týdenní individuální plán s doporučením i oceněním učitele. Dítě si hotové práce zakládá do portfolia. Hodnocení je slovní a učitelka v něm hodnotí osobní pokrok žáka, porovnává jeho aktuální výkon s předchozími výsledky jeho práce, nikoliv s ostatními žáky. Oceňuje snahu, iniciativu a píli. Rodiče žáků jsou informováni slovním zápisem a konzultacemi.

V Montessori třídě začíná výuka angličtiny již v prvním ročníku s hodinovou dotací jedné hodiny týdně, která je rozdělena do dvou kratších úseků, probíhajících v jiné dny. Svě důležité místo ve výuce zaujímá také kosmická výchova a žáci se jejím prostřednictvím postupně seznámí s těmito oblastmi:

- | | |
|---------------------------------|---------------------------|
| 1. Sluneční soustava | 6. Roční období |
| 2. Podmínky pro vznik života | 7. Vývoj člověka, lidstva |
| 3. Vývoj života na naší planetě | 8. Lidské tělo |
| 4. Kontinenty | 9. Živá příroda |
| 5. Česká republika | |

Ve třídě Montessori budou v průběhu třetího až pátého ročníku realizovány projekty zaměřené na mediální výchovu. Žáci se seznámí s tématy časopis (třetí ročník), rozhlas (čtvrtý ročník), televize a reklama (pátý ročník). Smyslem tohoto projektu je, aby žáci dokázali kriticky číst a vnímat mediální sdělení, pochopili vztah mediálního sdělení a reality a dokázali také pracovat v realizačním týmu.

6.3 Vlastní pozorování

Z hlediska metodologického můžeme říci, že vlastní pozorování, realizované ve dnech 1. a 3. prosince 2009, mělo podobu participačního, zúčastněného pozorování³³. Avšak toto vymezení vlastního pozorování není zcela přesné, jelikož

³³ „Pozorovatel se zúčastňuje na aktivitách pozorovaných osob.“ Gavora (2000,s. 154)

participační pozorování trvá týdny i měsíce a v tomto případě tomu tak nebylo³⁴. Shodným atributem participačního pozorování a provedeného vlastního pozorování byla vlastní účast při výuce a činnostech žáků. Smysl dlouhodobého pozorování spočívá v odstranění zábran pozorovaných osob. Pozorovaní jedinci se pak chovají přirozeně a otevřeně. Dovolují si tvrdit, že vzhledem k věkové kategorii dětí (6 - 7 let), kteří byli předmětem vlastního pozorování, neměla samotná délka tohoto pozorování takový rozhodující vliv, jako by mohla mít v případě, kdyby bylo pozorování provedeno stejným způsobem, například u žáků starších, na druhém stupni. Tito žáci si více uvědomují, že jsou pozorováni, a mohou se tedy snažit pozorování záměrně ovlivňovat svých chováním (volbou slov, činností, apod.). Děti vnímaly moji přítomnost jako pozitivní, protože jsem jim byla rádcem v případě, že potřebovaly s něčím pomoci, poradit. I z následné konzultace s třídní učitelkou, Mgr. Janou Hruškovou, bylo zřejmé, že se děti chovají v mé přítomnosti přirozeně a spontánně.

6.3.1 Průběh výuky v Montessori třídě

Začátek výuky je stanoven na 7:50³⁵. Děti se posadí na elipsu. Zde se pozdraví specifickým pozdravem:

Dobré ráno, dobré ráno, dobré ráno Tobě,

dobré ráno, dobré ráno, dobré ráno, jakpak se máš?

Po pozdravu nechá paní učitelka mezi dětmi kolovat plyšovou žirafku jménem Žofka a každé dítě v okamžiku, kdy drží Žofku v ruce řekne, jak se dnes má a proč. Potom se paní učitelka ptá dětí, co je dnes za den, měsíc, rok a jaké je venku počasí. Program na elipse pokračuje hlasitým čtením dětí z čítanky.

Po elipse výuka dále pokračuje volnou prací dětí dle individuálního plánu každého dítěte, který má zapsán v sešitě³⁶. Některé děti tedy pracovaly na úkolech z čítanky a jiné si rozložily koberečky, které označily svojí jmenovkou, a plnily úkoly Montessori či jiné. Část materiálů pro výuku českého jazyka získala paní učitelka Hrušková od paní učitelky z Montessori školy v Kladně. Dále jsou

³⁴ S paní učitelkou Hruškovou jsme se domluvily na dvou návštěvách a následné konzultaci vedoucí k získání potřebných informací.

³⁵ Platí pro celou základní školu kvůli dojíždějícím žákům ze sousedních vesnic, kterým tak lépe vyhovují autobusové a vlakové spoje. I Montessori třídu navštěvuje šest dětí bydlících mimo obec Horka nad Moravou.

³⁶ Děti sešit označují slovem vlaštovka.

k výuce využívány tabulky od firmy Logico piccolo, Montessori pomůcky (sčítací tabulka, červenomodré tyče, atd.), tabulky mind space, pexetria, rýmovací domino a počítačový program Fraus (pro výuku českého jazyka).

Kolem 9:30 mají děti přestávku, výuka pokračuje v 9:50. V den, kdy jsem byla na návštěvě v této třídě, měla jedna holčička narozeniny, tudíž jsem měla příležitost pozorovat, jak taková oslava probíhá (podkapitola 6.3.2).

6.3.2 Oslava narozenin

Oslava narozenin probíhá na elipse. Oslavenec, v tomto případě oslavenkyně sedmých narozenin, chodí po elipse s modelem zeměkoule v ruce. Uprostřed elipsy leží plyšové sluníčko a ostatní děti sedí v těsné blízkosti za elipsou. Některé děti před sebou mají misky s názvem měsíce, a jak holčička chodí po elipse, hází děti do misek zelené a červené kuličky. Zelené kuličky značí uplynutý měsíc v životě holčičky a červené kuličky rok. Po celou dobu hraje relaxační hudba a ve třídě je přítomna maminka holčičky, která oslavu doplňuje fotkami oslavenkyně a povídáním o ní.

Chůze holčičky končí v okamžiku, kdy sedmkrát obešla celou elipsu a v každé misce je sedm kuliček. Paní učitelka zapálila uvnitř elipsy sedm svíček a holčička je sfoukla. Paní učitelka začala hrát na kytaru a děti zpívaly holčičce písničku k narozeninám. Potom se seřadily a jeden za druhým Andulce, oslavenkyni, popřály. Ona je za to odměnila bonbonem.

6.3.3 Výuka angličtiny

Jak již bylo uvedeno v podkapitole 6.2 o školním vzdělávacím programu, je do plánu výuky v Montessori třídě zařazena jedna hodina anglického jazyka týdně, která je rozdělena na dvě kratší části (cca 20 – 25 minut).

Děti se učí základním slovíčkům z praktického života, např. aktovka, tužka, pero, pouzdro, pravítko, atd. Ke slovíčkům má paní učitelka nachystané obrázky, aby byla výuka názorná.

6.3.4 Hodina tělesné výchovy

Hodinu tělesné výchovy mají žáci dvakrát týdně. Jedna hodina je pojatá tradičně, avšak ve druhé hodině se jedná o jógu.

Při mé návštěvě děti cvičily jógu podle čteného příběhu o starém rybáři, který si vyjel na ryby, natahoval plachty, odpočíval ve své lodi, přitom hluboce dýchal, atd. Byla jsem požádána paní učitelkou, abych příběh četla. Velmi ráda jsem tak učinila.

Za každou částí úryvku z příběhu následoval určitý cvik, který děti napodobovaly podle paní učitelky.

6.3.5 Budoucnost Montessori tříd

Zajímalo mě, jak bude výuka v Montessori třídě probíhat v budoucnu, proto jsem se na to zeptala paní Mgr. Jany Hruškové.

Příští školní rok by chtěla vzít paní učitelka do první Montessori třídy pouze děti, které mají s Montessori pedagogikou zkušenost, navštěvovaly Montessori mateřskou školu³⁷. Nově vzniklou třídu by potom chtěla vyučovat společně se stávající první třídou, přičemž nová třída bude mít také svoji třídní učitelku. Celkově by chtěla Montessori třídy realizovat do pátého ročníku. Avšak jak sama říká, vše ukáže až čas, protože celý projekt je zatím teprve na začátku.

6.4 Vlastní zhodnocení

Návštěvy v této třídě byly velmi příjemné a zajímavé. Měla jsem jedinečnou možnost nahlédnout do praxe, jak vypadá Montessori výuka. Děti jsou velmi pilné a snaživé. Pokud potřebovaly při volné práci poradit, bez ostychu se na mě obrátily. Nebylo to však vždy kvůli tomu, že by si nevěděly rady, ale chtěly mi ukázat, jak zadaný úkol splnily. Děti spolupracovaly také mezi sebou. Chovaly se velmi ukázněně a cílevědomě.

Oceňuji pedagogický přístup paní učitelky Jany Hruškové, která se snaží vést děti krůček po krůčku k vědomostem a dovednostem, učit je vzájemné spolupráci a pravidlům chování. Při mé první návštěvě a zdravení na elipse dětem řekla, že jsem se na ně přišla podívat a představím se jim. Tímto gestem paní učitelka ukázala, že má opravdu smysl pro práci s dětmi, protože jsem se dětem představila jako studentka univerzity, která se přišla podívat, jak pracují, a ony nemusely polemizovat nad tím, kdo jsem a co tam dělám.

Z návštěv v této škole jsem odcházela s pocitem klidu a harmonie. Uvědomila jsem si, že práce může pedagoga velmi naplňovat, pokud vyučuje v tak příjemném prostředí, jako tato třída vytváří.

³⁷ Ze stávající první třídy navštěvovaly Montessori mateřskou školu pouze dvě děti.

7 MATEŘSKÁ ŠKOLA NEDVĚDOVA OLOMOUC

V následujících podkapitolách bude uvedena stručná charakteristika Mateřské školy Nedvědova. Zvláštní pozornost je zde věnována třídě s waldorfskými prvky. Součástí práce však není vlastní pozorování, jelikož s jeho realizací vedoucí paní učitelka Helena Dolénková nesouhlasila. Následující informace jsou získány na základě konzultace, uskutečněné dne 3. března 2010, s paní učitelkou Helenou Dolénkovou.

7.1 Charakteristika

Mateřské škola Nedvědova Olomouc je součástí Základní školy Nedvědova v Olomouci, příspěvkové organizace, a sídlí na ulici Nedvědova č.p. 13. Koncepce waldorfské pedagogiky je zde uplatňována v rámci jedné třídy.

Ve škole je celkem 6 tříd a 12 pedagogických pracovníků. Maximální kapacita tohoto zařízení je 150 dětí a v provozu je od 6:00 do 17:30. Každý rodič platí za dítě školné ve výši 360 Kč měsíčně. Jednotlivé třídy jsou označeny názvy zvířátek: „*Beránci, Myšičky, Berušky, Zajičci, Veverky*“ – třída pro děti integrované s vadami řeči a autismem, „*Žabičky*“ – třída s prvky waldorfské pedagogiky. Třídy nejsou věkově homogenní.

Škola má k dispozici zahradu s pískovišti. Co se týká vnitřní vybavenosti jednotlivých tříd, nalezneme zde mobilní a variabilní nábytek, koutky pro hraní dětí. V rámci školy mají děti možnost účastnit se mnoha zájmových aktivit. Nabídka je vskutku velmi pestrá: minitenis, plavání, předškolní vyučování s využitím počítače, seznamování se s anglickým jazykem s rodilou mluvčí.

Třída „*Žabičky*“ je pod pedagogickým vedením paní učitelky Hany Valové a paní učitelky Heleny Dolénkové, která byla iniciátorkou pro vznik třídy s waldorfskými prvky. Je absolventkou dvouletého kurzu waldorfské pedagogiky pořádaného Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého. Dále se také zúčastnila Letní školy waldorfské pedagogiky v Pardubicích a v Semilech. Rovněž danou problematiku rozvíjí prostřednictvím samostudia.

První třída s waldorfskou pedagogikou byla otevřena ve školním roce 2001/2002. Ve školním roce 2009/2010 je ve waldorfské třídě 25 dětí; 15 chlapců a 10 dívek. Jeden chlapec je integrován s diagnózou autisty.

7.2 Třídní vzdělávací program

Mateřská škola pracuje podle školního vzdělávacího programu „*Dětská zahrádka*“. Třídní vzdělávací program waldorfské třídy má název „*Kouzelná zahrada*“.

V této třídě je kladen důraz je na umělecké a výtvarné činnosti, písničky, rituály s prvky waldorfské pedagogiky. Děti mají k dispozici netradiční pomůcky (transparentní papír, ovčí rouno, tzv. bločky ze včelího vosku, akvarelové barvy a voskové pastelky značky Stockmark). Při výuce je také využíván kolovrátek či hudební nástroj lyra. Hračky pro děti jsou z přírodních materiálů nebo je představují samotné nasbírané přírodniny.

Aktivity, básničky, pohádky jsou plně spjaty s ročními obdobími. Významné místo má ve třídě tzv. roční stolek, na kterém je umístěna postavička matičky Země. Na jaře zde můžeme vidět „*Květinové dětičky*“, na podzim „*Skřítky podzimníčky*“ společně s přírodninami, které jsou charakteristické pro dané roční období. Dle ročních období jsou pořádány také jednotlivé slavnosti. K jarním slavnostem patří například „*Setí obilí*“, „*Probouzení semínek*“. Mateřská škola při konání některých slavností spolupracuje s waldorfskými třídami při Fakultní základní škole dr. Milady Horákové.

Děti jezdí dle možností na výlety. V Hanáckém skanzenu v Příkazech, jež navštěvují, mohou vidět dobovou kulturu a jak probíhalo například mlácení obilí. V centru ekologických aktivit Sluňákov děti poznávají význam přírodního prostředí a mohou se zde trávit i školu v přírodě. Této možnosti třída využila a paní učitelky s dětmi ve Sluňákově strávily v lednu čtyři dny.

Dovednosti a jednotlivé pokroky dětí jsou učitelkami zaznamenávány do individuálního rozvojového plánu „*Co už umím!*“³⁸. Případné vyskytující se výchovné nebo vzdělávací problémy jsou řešeny na pedagogických poradách mateřské školy.

7.3 Průběh dne

Po příchodu dětí do školky nastává čas pro ranní rituál u ročního stolu. Děti recitují říkanku, které má zcela originální podobu, jelikož je vymyšlená, a nelze ji

³⁸ Příloha č. 5. (pouze ve vázané podobě práce)

najít v žádné publikaci. Děti se následně přivítají v ranním kruhu³⁹. Nyní nastává čas pro individuální nebo skupinové činnosti, během kterých si děti mohou sníst svačinku. V případě hezkého počasí je tento čas tráven venku a věnován pohybové aktivitě dětí.

Po obědě následuje pohádka⁴⁰, jež je celý týden stejná, a děti se ukládají ke spánku. Odpolední čas je věnován také nejrůznějším činnostem či hraní dětí.

Pokud má některé z dětí narozeniny, ostatní mu nakreslí obrázky, z nichž se vytvoří narozeninová knížka pro oslavence, který sedí na židli, představující trůn, a na hlavě má korunu.

7.4 Vlastní zhodnocení

Je velmi obtížné hodnotit uplatňování waldorfské pedagogiky bez možnosti pozorovat děti při činnostech a aktivitách. Avšak z výše uvedených skutečností lze konstatovat, že celková koncepce třídy s waldorfskými prvky velmi dobře prostupuje nejen režimem dne, ale také celým rokem.

Ke kladným stránkám rozhodně patří různé výlety a exkurze dětí. Rovněž netradiční pomůcky vytváří nezaměnitelnou atmosféru již při vstupu do třídy. Kolovrátek, lyra nebo skřítci jsou dalším důkazem, že pohádkové prostředí může existovat i mimo knihy a bezesporu tak působí příznivě na dětskou duši.

³⁹ Děti si zde mohou sdělovat své zážitky. Také se zde zpívá a cvičí (srov. Assenza, 2007, s. 173).

⁴⁰ Pohádky rovněž souvisí s motivy ročních období. Na podzim může být vyprávěnou pohádkou například „*Kuřátko a obilí*“ od Františka Hrubína; na jaře to může být pohádka „*O vile Amálce*“ od Václava Čtvrťky (srov. Assenza, 2007, s. 197-199). Podrobnější výčet pohádek k jednotlivým ročním obdobím lze nalézt tamtéž, s. 198-200.

8 WALDORFSKÉ TŘÍDY PŘI FAKULTNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLE DR. MILADY HORÁKOVÉ OLOMOUC

Následující informace jsou získány ze školního vzdělávacího programu školy, z vlastního pozorování a z konzultace s paní učitelkou Renátou Rygelovou.

8.1 Charakteristika

Waldorfské třídy jsou součástí Fakultní základní školy dr. Milady Horákové v Olomouci, příspěvkové organizace se sídlem na ulici Rožňavská 21. Zřizovatelem školy je statutární město Olomouc. První waldorfská třída byla otevřena ve školním roce 2004/2005 z iniciativy občanského sdružení Waldorfská iniciativa, které se zabývá podporou waldorfského školství v Olomouckém kraji.

V současnosti na škole existuje 2. – 6. třída. Pro stávající školní rok nebyla otevřena 1. třída z důvodu nedostatečného počtu zapsaných dětí. Celkový počet žáků ve waldorfských třídách je 65. Pedagogický sbor tvoří 7 učitelů; 5 třídních a 2 s kratšími úvazky na výuku cizích jazyků. Tyto alternativní třídy jsou od tradičních tříd odděleny chodbou a dveřmi. Školní družina je rovněž zřízena samostatně pro děti z waldorfských tříd.

Všechny třídy jsou vybaveny přírodními materiály (pomůcky ze dřeva, včelího vosku, apod.). Během školního roku jsou pořádány různé slavnosti a projekty, které jsou spjaty s ročními obdobími. Na jaře se koná například „*Vynášení moreny*“. Děti těchto tříd mají možnost po vyučování navštěvovat zájmové kroužky. Jedná se o kroužek výtvarný a kroužek žonglování. Rodiče žáků platí příspěvek na pomůcky a vybavení třídy ve výši 1 000 Kč na školní rok.

Charakteristickým rysem je spolupráce s rodiči žáků a s jinými subjekty. Rodiče pomáhají při organizaci slavností, projektů a také chodí pomoci i do vyučování (například při výuce háčkování, apod.). Třídní schůzky se konají každý měsíc. Škola také spolupracuje se třídou s waldorfskými prvky Mateřské školy Nedvědova Olomouc. Partnerskými školami jsou waldorfské školy v polském Krakowě.

8.2 Školní vzdělávací program

Vyučování waldorfských tříd z počátku probíhalo dle výukového programu „*Obecná škola s waldorfskými prvky*“. Ve školním roce 2007/2008 bylo zahájeno vyučování stávající první třídy dle školního vzdělávacího programu „*Waldorfská*

škola“. Ve školním roce 2009/2010 bylo také započato vyučování na druhém stupni dle tohoto školního vzdělávacího programu⁴¹.

Učitelé při výuce užívají vhodných metodických postupů, jež vycházejí z koncepce waldorfské pedagogiky Rudolfa Steinera, sledují celostní rozvoj osobnosti žáka (logické myšlení, sociální citění a jednání, umělecký projev, apod.). Uplatňují individuální přístup k žákům a v případě výchovných, vzdělávacích či jiných problémů spolupracují na cestě k jejich nápravě s rodiči.

Cílem edukačního procesu je všestranný rozvoj jedince v předmětech naukových, praktických i uměleckých. Vedle hlavních předmětů (např. český jazyk, matematika) vyučovaných v epochách jsou vyučovány předměty vedlejší (např. pletení, tkaní, háčkování). Od první třídy jsou děti vyučovány dvěma cizím jazykům (němčině a angličtině). Výuka má prožitkový charakter a žáci jsou hodnoceni slovně. Třídní učitel doprovází třídu co nejdéle po dobu školní docházky (zpravidla do sedmé třídy). Dalším důležitým rysem je umělecké oslovování dítěte učitelem prostřednictvím hudby, pohybového umění, básnictví a hry. Důraz je kladen na podněcování kreativity žáků, enviromentální výchovu, kooperaci a týmovou práci. Výuka bývá doplňována vhodnými exkurzemi.

Učitelé waldorfských tříd se pravidelně jednou za týden setkávají na pedagogických konferencích, kde se věnují záležitostem pedagogickým i organizačním. Všichni pedagogové jsou absolventy waldorfských seminářů a každoročně se v období hlavních prázdnin účastní týdenního semináře waldorfské pedagogiky v Pardubicích.

8.3 Vlastní pozorování

Předmětem vlastního pozorování byla druhá třída, kde je třídní učitelkou Renata Rygelová, absolventka Filozofické fakulty Univerzity Palackého, kurzů a seminářů zaměřených na problematiku waldorfské pedagogiky. Třídu navštěvuje 13 žáků; 7 chlapců a 6 dívek. Tři chlapci jsou integrováni. U jednoho chlapce byla diagnostikována lehčí forma autismu, další dva trpí lehkou mentální retardací a využívají služeb asistentky pedagoga.

⁴¹ Z uvedených skutečností vyplývá, že ve stávajícím školním roce 2009/2010 je dle školního vzdělávacího programu „*Waldorfská škola*“ vyučováno ve třídě druhé, třetí a šesté. Stávající čtvrtá a pátá třída je stále vyučována dle výukového programu „*Obecná škola s waldorfskými prvky*“.

Z hlediska metodologického se stejně jako u mateřské školy Sluníčko jednalo o pozorování nestrukturované formou terénních zápisů. Vlastní pozorování probíhalo ve dvou dnech. Poprvé jsem byla pozvána na Den otevřených dveří, který se konal 9. prosince 2009, a v jeho rámci proběhla také pro návštěvníky krátká přednáška o waldorfské pedagogické koncepci a měli možnost vyzkoušet si na malý okamžik, jaké je to být žákem ve waldorfské třídě. Zkušenost byla vskutku velice jedinečná, protože nejen já, ale i ostatní zúčastnění se například s kreslením forem a jejich zrcadlového překreslování setkali poprvé a nebylo to vůbec nic jednoduchého.

Druhá návštěva, realizovaná 8. března 2010, byla již individuálně domluvena a následovala po ní konzultace s paní učitelkou Renátou Rygelovou.

8.3.1 Epocha

Jak již bylo uvedeno v teoretické části, pojednávající o waldorfské škole obecně (podkapitola 4.1.5), výuka hlavních předmětů probíhá ve vyučovacím bloku v tzv. epoše. Ne jinak tomu tedy je i v této třídě.

Před započítáním epochy se paní učitelky s každým žákem zdraví podáním ruky. Začátek hodiny není oznámen zvoněním, ale melodií zahrnou paní učitelkou na xylofon. Děti se v lavici postaví a společně recitují naučenou báseň, kterou se každé ráno zdraví a připravují na výuku. Každý den má službu jedno dítě, jež má za úkol po odrecitování společné básně rozžehnout svíci na učitelském stole a obléci skřítku do kabátku, jehož barva je pro každý den jiná.

Následuje recitování básně žáky, kteří se narodili v tento den⁴². Každý žák dostal od paní učitelky jednu báseň, již po celý školní rok v daný den recituje. Pak paní učitelka zvolala: „*Lavice si bokem dáme, kruh si spolu uděláme!*“ Nastává čas pro rytmické činnosti, písničky a výuku v kruhu.

Při pozorování probíhala epocha českého jazyka („*Království české řeči*“). Děti se učily měkké a tvrdé souhlásky za pomoci měkkých a tvrdých dřevěných kostiček podle typu souhlásky. Každý měl vymyslet na souhlásku, kterou měl na kostičce v ruce, nějaké slovo. Následuje čtení z čítanek, jež pro děti vlastnoručně vyrobili rodiče. Napsali do nich po vzájemné dohodě stejné texty pohádek a doplnili je ilustracemi.

⁴² Například v pondělí recitují žáci, kteří se narodili v pondělí. Děti narozené v sobotu a v neděli jsou rozděleni do všedních dnů.

Žáci opět usedli do lavic a pracovali s epochovým sešitem pro český jazyk. Pomocí bločků⁴³ si nakreslí linky do sešitu a mohou začít pastelkou a tiskacím písmem psát báseň, kterou paní učitelka předepisuje na tabuli.

Na konci epochy se děti postaví v lavici a rozloučí se s epochou básní. Služba sfoukne zapálenou svíci a následuje přestávka.

8.3.2 Pletení

Děti se opět pozdraví básní, která navozuje začátek hodiny, a služba zapálí svíci. Paní učitelka chvíli čte dětem pohádku s motivy jarního probouzení se kytek od Vrbové (1991).

Žáci pracují na svých rozpletených výrobcích. Pletou si například pouzdro na zobcovou flétnu nebo „obal“ na míček, který získají tak, že ho vyplní vatou a zašijí.

8.3.3 Německý jazyk

Hodinu německého jazyka vyučuje paní učitelka Dana Fabíková. Výuka probíhala převážně v kruhu formou německých říkanek a písní. Žáci také počítali do dvaceti za chůze v kruhu a za chůze pozpátku od dvaceti dolů, přičemž směr chůze a tedy i vzestupné či sestupné počítání byl udáván tlesknutím paní učitelky.

Následoval německý příběh čtený a překládaný Danou Fabíkovou. Děti potom měly do konce hodiny za úkol usednout do svých lavic a nakreslit obrázek s motivy příběhu. Paní učitelka kreslila rovněž s dětmi.

8.3.4 Budoucnost Waldorfských tříd

Od následujícího školního roku dojde k osamostatnění waldorfských tříd od Fakultní základní školy dr. Milady Horákové. K tomuto kroku vedly kolegium učitelů interní záležitosti. Umístění tříd zůstane prozatím stejné, tedy v budově základní školy na ulici Rožňavská. V současné době je jasné, že pro školní rok 2010/2011 bude otevřena první třída. Je do ní zapsáno 13 dětí, které se již nyní schází.

Ze strany učitelů, Waldorfské iniciativy a také rodičů žáků waldorfských tříd je vyvíjena snaha vybudovat v Olomouci waldorfskou školu v takové podobě, v jaké ji můžeme nalézt například v Německu⁴⁴.

⁴³ Pomůcka ve tvaru malého kvádrů a různých barev, která je pro waldorfskou školu specifická.

⁴⁴ Dvanáct ročníků + třináctý, maturitní ročník.

8.4 Vlastní zhodnocení

Na začátek je nutné říci, že moje přítomnost ve třídě pro některé děti byla přítěží. Jak uvedla paní učitelka, děti návštěvy nemají rády a ve stejném smyslu se nahlas vyjádřily i samotné děti. Porovnáme-li tuto skutečnost se zkušeností z pozorování realizovaného v Montessori třídě v Horce nad Moravou zjistíme, že návštěva pro děti Montessori třídy nepředstavuje žádnou zátěž, ale naopak. Je to samozřejmě dáno i organizačním rámcem výuky.

Negativně hodnotím neukázněnost některých dětí, které i přes opakované napomenutí neuposlechly. Bylo možné vyzorovat, že výuka pro některé představuje jen jakousi další přestávku, během níž dle libovůle splní hned, nebo až po několikerém napomenutí pokyny paní učitelky. Žákům by mělo být důrazně vysvětleno, že jejich svoboda končí tam, kde svoboda druhého začíná. Měli by se také naučit vzájemné toleranci, respektu a disciplíně. Alternativní škola a výuka v její koncepci není synonymem pro výuku neukázněných dětí a prostorem pro drzé chování. Práce učitele je velmi náročná a děti by mu ji neměly ještě ztěžovat.

Paní učitelka mě již před výukou upozorňovala, že pondělí, den mé druhé návštěvy, je náročné, jelikož děti nejsou plně po víkendu soustředěny. Avšak musím konstatovat, že má první návštěva, Den otevřených dveří, probíhala ve středu a chování dětí se nijak nelišilo.

Rozhodně tím však nechci říci, že tato škola je špatná. Jedna třída je pouze článkem celé školy a nelze z ní vyvozovat všeobecné závěry. Bohužel však návštěva rodiče nastávajícího prvňáčka může zanechat smíšené pocity a ovlivnit tak rozhodování, zda dítě do waldorfské školy zapsat. Velmi kladně naopak hodnotím celkovou koncepci školy, veškeré projekty, slavnosti a kroužky. Důležitým a přínosným rysem je také spolupráce rodičů se školou.

ZÁVĚR

Na základě srovnání poznatků uvedených v teoretické části práce a informací získaných z vlastního pozorování, studia dokumentů jednotlivých škol (zejména jejich vzdělávacích programů) a konzultací s pedagogickými pracovníky, lze velmi ocenit práci všech škol, jež byly předmětem empirického výzkumu.

Velmi kladně hodnotím jak jejich koncepci uvedenou ve vzdělávacím programu, tak celkovou realizaci této koncepce v jednotlivých vyučovacích hodinách, blocích. Rovněž spolupráce rodičů a školy je velmi důležitá pro vytvoření pozitivního školního klimatu⁴⁵. Rodiče a všichni zájemci o alternativní koncepce mohou sledovat aktuální dění prostřednictvím těchto webových stránek jednotlivých škol:

škola	webová stránka
MŠ Sluníčko Olomouc	< http://www.slunickoolomouc.com/ >
MŠ Nedvědova Olomouc	< http://www.waldorfolomouc.cz/?s=Skolka&c=SKOLKA >
ZŠ Horka nad Moravou	< http://www.zshorka.cz/ >
Waldorfské třídy při FZŠ dr. M. Horákové	< http://www.waldorfolomouc.cz/?s=Skola&c=SKOLA >

Jak jsem již uvedla v kapitole 4.2 „*Význam reformní praxe pro současnost*“, domnívám se, že alternativní školy vskutku vytváří produktivní opozici škol tradičních a umožňují tak jejich obohacení. Avšak Průcha (1996, s. 21) uvádí, že tato role alternativních škol je diskutabilní, a to z několika důvodů. Neexistují spolehlivé důkazy, které inovace, užívané na tradičních školách, byly převzaty z alternativních škol. Dále také poukazuje na praktické problémy, které by při takovémto přenosu vznikly kvůli chybějícím předpokladům, jež alternativní školy mají (například menší počet dětí ve třídách, aj.).

Samozřejmě uznávám, že v rámci alternativních škol jsou realizovány takové inovace, pro které je nutné disponovat určitými předpoklady. Avšak z hlediska organizačních forem není takový problém s jejich realizací na tradičních školách. To je důvod, proč se stále častěji můžeme setkat například s výukou skupinovou nebo

⁴⁵ Školní klima je specifický dlouhodobější a stálejší jev školního života. Zahrnuje v sobě celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s dimenzemi ekologickými, společenskými, sociálními a kulturními (srov. Grecmanová, 1998, s. 33-34).

projektovou i na tradičních školách. Tuto skutečnost si dovoluji uvést z vlastní zkušenosti s organizací výuky na základní škole a na gymnáziu, kdy jsem byla ještě v roli žákyně.

Cílem bakalářské práce bylo obeznámit čtenáře na základě předloženého textu s problematikou alternativních školských systémů, s historií a vývojem alternativního školství v zahraničí i u nás a byly mu přiblíženy jednotlivé typy alternativních škol, jejich vlastnosti a funkce.

Jak již bylo v této práci uvedeno, pojem alternativní školský systém je ve vztahu k pojmu alternativní školy pojmem obecnějším, jelikož v sobě zahrnuje nejen všechny typy alternativních škol, ale také alternativní formy a metody výuky, kterým nebylo v rámci této práce věnováno mnoho pozornosti a mohly by být také tématem bakalářské nebo diplomové práce, neboť mají nezastupitelné místo v neustálé tendenci zlepšovat kvalitu školního života a celkovou efektivitu edukačního procesu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

I. LITERATURA:

- ASSENZA, D. (ed.). *Kreativita ve škole*, 7. díl, Olomouc : Centrum inovativního vzdělávání, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, A & M Publishing, 2007. ISBN 978-80-903-654-6-9.
- BOLKOVÁ, G. *Teze k problematice obecné pedagogiky pro učitele odborných předmětů*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-233-5.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 1998. ISBN 80-85783-20-7.
- GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; URBANOVSKÁ, E. et al. *Obecná pedagogika II*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 1998. ISBN 80-85783-24-X.
- KALHOUS, Z. (ed.). Přínos alternativních škol k dalšímu rozvoji výchovy a vzdělávání. In *Sborník ze 7. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství : přínos alternativních škol k optimálnímu rozvoji školské soustavy*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1997. s. 111-113.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 2. vyd. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- RÝDL, K. (red.). *Metoda Montessori pro naše dítě : inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice : FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno : Karel Rýdl, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování : (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-11-7.
- SVOBODOVÁ, J; JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. vyd. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

- TREUOVÁ, H.; LINHARTOVÁ, L. *Cvičné texty pro logopedii*. 1. vyd. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 1994. ISBN 80-85808-28-5.
- VRBOVÁ, A. *Maminka země: Pohádka o květinách a broučcích*. Vimperk : Papyrus, 1991. ISBN 80-900675-1-4.

II. PRAMENY:

- Třídní vzdělávací program Mateřské školy Sluníčko Olomouc „*Život v mateřské škole plyne jako řeka Morava*“.
- Výroční zpráva 2008/2009 Mateřské školy Sluníčko Olomouc.
- Školní vzdělávací program waldorfských tříd při Fakultní základní škole dr. Milady Horákové Olomouc „*Waldorfská škola*“.
- Školní vzdělávací program Základní školy v Horce nad Moravou „*Naživo +*“.

III. INTERNETOVÉ ZDROJE:

- *Ergonomie a hygiena práce*. [online]. Dostupné z: <<http://studium.oapion.cz/ict/uvod/PC.html#ergonomie>>.
- *Interaktivní tabule*. [online]. c11.1.2010. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Interaktivn%C3%AD_tabule>.
- KUKAL, P. *Za vším hledej Jenu!* [online]. c6.3.1999. Dostupné z: <<http://www.rodina.cz/clanek38.htm>>.
- *Montessori MŠ a ZŠ v ČR*. [online]. c28.1.2010. Dostupné z: <www.icm.cz/files/Montessori%20MŠ%20a%20ZŠ%20v%20ČR.doc>.
- *Organizace vzdělávací soustavy ČR 2008/09*. [online]. c11.11.2009. Dostupné z: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf>.
- *Organizace vzdělávací soustavy ČR 2008/09*. [online]. c19.10.2009. Dostupné z: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/CZ_CS.pdf>.

- *Seznam daltonských škol v ČR.* [online]. c4.12.2008. Dostupné z: <<http://www.icm.cz/daltonske-skoly-v-cr-0>>.
- *Studio Čtyřlístek.* [online]. c2010. Dostupné z: <http://www.studio-ctyrlitek.cz/?utm_source=topkontakt-partner&utm_medium=topkontakt>.
- *Waldorfské školy v ČR.* [online]. c23.2.2007
Dostupné z: <www.icm.cz/files/Waldorfské%20školy%20v%20ČR.doc>.
- *Základní škola.* [online]. c5.2.2010. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Z%C3%A1kladn%C3%AD_%C5%A1kola#Alternativn.C3.AD._C5.A1koln.C3.AD_syst.C3.A9my>.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Martina Spáčilová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Alternativní školské systémy
Název v angličtině:	Alternative school systems
Anotace práce:	Bakalářská práce pojednává v obecné rovině o alternativních školských systémech. Podrobněji je zaměřena na alternativní školy, zejména na klasické reformní školy, jejich vlastnosti a funkce. Nastihuje také vznik a vývoj alternativního školství v zahraničí a u nás v čase. Rovněž se zabývá významem reformní praxe pro současnost. V praktické části jsou uvedeny informace získané z návštěv a z vlastního pozorování, realizovaného na dvou mateřských a dvou základních školách, které uplatňují pedagogiku Marie Montessori a Rudolfa Steinera.
Klíčová slova:	alternativní školský systém, alternativní školy, klasické reformní školy
Anotace v angličtině:	Bachelor thesis deals with general information about alternative education systems. Detail is focused on alternative schools, especially the classical reform schools, their properties and functions. It also outlines the creation and development of alternative education abroad and in our country in time. It also deals with the importance of reform for contemporary practise. The practical part contains information obtained from visits of my own observations, conducted at two kindergartens and two primary schools that apply to Maria Montessori and Rufolf Steiner's teaching.
Klíčová slova v angličtině:	alternative school systems, alternative schools, classical reform schools
Přílohy vázané v práci:	6
Rozsah práce:	68 stran
Jazyk práce:	čeština