

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



DIPLOMOVÁ PRÁCE

2007

Jarmila Bachová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra: Pedagogiky a psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Přednosti a rizika alternativních vzdělávacích programů pro
děti předškolního a mladšího školního věku**

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová
Vypracovala: Jarmila Bachová

České Budějovice 2007

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Autorka: Jarmila Bachová

Název práce: Přednosti a rizika alternativních vzdělávacích programů pro děti předškolního a mladšího školního věku

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Rok obhajoby: 2007

Počet stran: 106

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

Obsah práce: Diplomová práce seznamuje čtenáře nejprve s nejvýznamnějšími alternativními směry a jejich zakladateli. Postupně přechází k modernějším a v současnosti využívaným alternativním metodám a směrům. Praktická část je zaměřena na konkrétní alternativní školy u nás, jejichž popisem se snaží navodit představu fungování alternativních programů v České republice. Zabývá se přednostmi a riziky, které se mohou v souvislosti s alternativním vzděláváním vyskytnout.

Contents of the thesis: The thesis informs the reader about the most outstanding alternative programmes and their founders. Step by step it follows more modern and at the moment most utilised alternative methods and directions. The practical part is aimed at concrete alternative schools in this country. By describing them, it tries to bring forward the image of operating alternative programmes in the Czech Republic. It deals with their merits and their liabilities, which might rise in connection with the alternative education.

Klíčová slova:	Děti	Žák
	Učitel	Rodiče
	Třída	Výuka
	Alternativní směry	Metody
	Klasická škola	Alternativní škola
	Pedagogika	Přednosti, Rizika

Prohlášení:

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

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

Datum:

Jarmila Bachová

Poděkování:

Děkuji paní Mgr. Evě Svobodové za metodickou pomoc a cenné rady, které mi poskytla při zpracování této diplomové práce.

Jarmila Bachová

OBSAH

ÚVOD

TEORETICKÁ ČÁST

1. VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PŘÍSTUPŮ.....	12
1.1. Reformní pedagogika	12
1.1.1. Vývoj reformní pedagogiky	13
2. ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ VYUŽITÍ.....	16
2.1. Alternativní vzdělávání	16
2.2. Alternativní pedagogika	16
2.3. Alternativní škola.....	16
2.4. Znaky alternativních škol versus škol tradičních.....	17
2.4.1. <i>Jednotlivé znaky alternativních škol</i>	17
2.4.2. <i>Obecná charakteristika a stručné shrnutí znaků tradičního školství</i>	19
3. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY A ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY.....	20
3.1. Rudolf Steiner a waldorfská pedagogika	20
3.1.1. <i>O Rudolfu Steinerovi (1861 – 1925)</i>	20
3.1.1.1. <i>Pedagogická činnost Rudolfa Steinera</i>	20
3.1.1.2. <i>Antroposofická činnost</i>	21
3.1.1.3. <i>Sociální a pedagogické koncepce Rudolfa Steinera</i>	22
3.2. Waldorfská škola.....	23
3.2.1. <i>Princip učení ve waldorfských školách</i>	24
3.2.1.1. <i>Waldorfská pedagogika v návaznosti na J.A.Komenského</i>	25
3.2.1.2. <i>Rozložení učebního plánu</i>	25
3.2.1.3. <i>Eurytmie</i>	26
3.2.2. <i>Vývojová období podle Rudolfa Steinera</i>	27
3.3. Pedagogika Marie Montessori.....	28
3.3.1. <i>Maria Montessori (1870 – 1952)</i>	28
3.3.1.1. <i>Zrod pedagogiky Marie Montessori</i>	29
3.3.1.2. <i>Rozvoj výchovného systému Marie Montessori a jeho zavádění do škol</i>	30
3.3.1.3. <i>Knihy a spisy M. Montessori</i>	31
3.3.2. <i>Metoda a škola Marie Montessori</i>	32
3.3.3. <i>Pojetí výchovy</i>	32
3.3.4. <i>Principy školy Marie Montessori</i>	34
3.4. Daltonský plán.....	38
3.4.1. <i>Principy daltonské školy</i>	38
3.4.2. <i>Kritika daltonského plánu</i>	39
3.4.3. <i>Daltonské školství u nás</i>	40
3.4.4. <i>Winnetská soustava a Jenský plán v návaznosti na Daltonský plán</i>	40
3.5. <i>Škola Célestina Freineta (1896 – 1966)</i>	41
3.6. Další formy vzdělávání podporující nové směry v pedagogice	42
3.6.1. <i>Angažované učení</i>	43
3.6.2. <i>Integrovaná tématická výuka</i>	43
3.6.3. <i>Projektové vyučování</i>	44
3.6.4. <i>Otevřené vyučování</i>	45
3.6.5. <i>Zdravá škola</i>	46
3.6.6. <i>Škola hrou</i>	46
3.6.7. <i>Komunitní školy</i>	47
3.6.8. <i>Církevní školy</i>	47
3.6.9. <i>Dramatická výchova</i>	47

3.6.10.	<i>Začít spolu</i>	48
3.6.10.1.	<i>Vznik a zavádění do škol</i>	48
3.6.10.2.	<i>Co znamená program Začít spolu</i>	50
3.6.10.3.	<i>Učení metodou Začít spolu</i>	50
3.6.10.4.	<i>Prostředí třídy</i>	51
3.6.10.5.	<i>Formy výuky, den ve škole Začít spolu</i>	52
3.6.10.6.	<i>Návaznost na integrovanou tématickou výuku</i>	55
3.6.10.7.	<i>Učitelé a jejich vzdělávání</i>	56
4.	VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE	57
4.1.	Waldorfská škola	58
4.1.1.	<i>Založení školy, prostředí školy a tříd</i>	58
4.1.2.	<i>Pojetí a průběh vyučování</i>	59
4.1.2.1.	<i>Prolínání duchovních principů ve vyučování, pozitivní ladění</i>	59
4.1.2.2.	<i>Důraz na praktické poznávání</i>	61
4.1.2.3.	<i>Co mě při učení zaujalo</i>	61
4.1.3.	<i>Účast rodičů na životě ve waldorfské škole</i>	63
4.1.4.	<i>Akce pořádané waldorfskou školou</i>	64
4.1.5.	<i>Kritéria pro přijímání dětí do waldorfské školy</i>	64
4.1.6.	<i>Diskuse (přednosti, rizika a mé vlastní postřehy a názory)</i>	65
4.1.7.	<i>Prosociální chování dětí</i>	68
4.1.8.	<i>Vzdělávání učitelů waldorfských škol</i>	69
4.1.9.	<i>Dotazníkový výzkum, slovní a grafické zpracování</i>	70
4.2.	Škola Marie Montessori	74
4.2.1.	<i>Prostředí školy a tříd; pomůcky</i>	74
4.2.2.	<i>Způsob vedení dětí, den v MŠ M. Montessori</i>	78
4.2.3.	<i>Prosociální chování dětí</i>	80
4.2.4.	<i>Příprava a vzdělávání učitelů, komunikace s rodiči, akce</i>	81
4.2.5.	<i>Diskuse</i>	81
4.2.6.	Montessori ZŠ	85
4.2.6.1.	<i>třída – co mě zaujalo</i>	86
4.2.6.2.	<i>2. třída – co mě zaujalo</i>	87
4.2.7.	<i>Dotazníkový výzkum, slovní a grafické zpracování dotazníků z MŠ M. Montessori</i>	87
4.2.10.	<i>Prostředí Školy Hrou</i>	92
4.2.11.	<i>Výuka a spolupráce</i>	92
4.2.12.	<i>Co mě zaujalo</i>	93
4.3.	Škola s prvky Daltonského plánu	93
4.3.1.	<i>Jak probíhá daltonský blok</i>	94
4.3.2.	<i>Co mě ve škole zaujalo</i>	98
4.3.3.	<i>Dotazníkový výzkum</i>	98
4.3.4.	<i>Začít spolu</i>	98
4.3.5.	<i>Prostředí MŠ a pomůcky</i>	98
4.3.6.	<i>Den v MŠ „Začít spolu“, centra aktivit</i>	99
4.3.7.	<i>Prosociální chování dětí, diskuse</i>	100
4.3.8.	<i>Účast rodičů na životě v MŠ</i>	100
4.3.9.	<i>Dotazníkový výzkum</i>	101
4.3.10.	ZŠ Začít spolu	103
4.3.10.1.	<i>Co mě v ZŠ s programem „Začít spolu“ zaujalo; přednosti, rizika-diskuse</i>	

4.3.11. Dotazníkový výzkum ZŠ s programem „Začít spolu“	106
4.3.12. Dětské práce	110
ZÁVĚR	113
Resumé	116
Seznam použité literatury	118
Přílohy	120

ÚVOD

Důležitou roli v životě každého z nás hraje rodina a škola. Již od narození až do doby, kdy se ocitáme na prahu dospělosti, můžeme označit tyto dva činitele za nejdůležitější. V rodině se učíme prvním krůčkům a slůvkům, láskyplná péče dává dítěti první jistoty a pocit bezpečí. Rodinné prostředí poskytuje prvotní možnost vše prozkoumávat, poznávat jednotlivé předměty a moci s nimi manipulovat. Je to také první místo, kde se dítě setkává i s jinými lidmi, než jen s maminkou a tatínkem, popřípadě sourozenci. Život zde získává řád a pravidelný režim, postupně se zde dítě učí hygienickým návykům a základní sebe-obsluze. V rodině jsou mu vštěpována pravidla slušného chování a ve vyšším věku si odtud přebírá určité vzorce vystupování, komunikace a názory, které ovlivňují jeho postoj ke světu a k životu.

Neméně důležitou úlohu v životě člověka má škola. Dítě v ní získává nové kamarády, učí se přizpůsobit početnému kolektivu. Ve škole objevuje další věci. Utváří si z nich nové poznatky, získává vědomosti, dovednosti a zkušenosti.

Vstup do školy zahrnuje spoustu nových věcí, které dítě „musí“ zvládnout. V mateřské škole je pro děti velkým, a mnohdy těžkým, úkolem odloučit se na určitou dobu od rodičů. Zvykají si na neznámé prostředí a „cizí“ děti, v nichž mají najít kamarády a do toho všeho se také mají podřídit požadavkům učitelů. Na základní škole je pak čeká podobná změna, ale přibývají ještě školní povinnosti a dítě se má najednou stát zodpovědnějším. To vše může být pro děti značně stresující.

Nepochybně záleží na individualitě každého dítěte, jak se s tím vším vypořádá, ale také na pěkném, podnětném prostředí a vlídném přijetí. To závisí především na osobě učitele a na tom, jak s dětmi pracuje, jak s nimi komunikuje, naslouchá jim, podporuje jejich zájmy a respektuje individualitu každého z nich. Vztahy s učiteli, dlouhodobá přátelství, která ve škole vznikají i veškeré další interakce s ostatními dětmi a lidmi, hned po rodině, také utvářejí postoj k životu a celistvou psychiku člověka.

Způsob, jakým se dítě projevuje, jak je tvořivé, jak zvládá řešit různé situace, jakým způsobem nabývá nové vědomosti, a to i později ve vyšším věku a v dospělosti, určitě závisí na tzv. vnitřních faktorech jako je temperament, inteligence, psychické i fyzické zdraví dítěte, ale také na vnějších faktorech jako je způsob výchovy a vzdělávání. A právě na tom všem se společně s rodinou podílí škola a utváří tak celkovou osobnost člověka, která je obrazem jeho budoucnosti.

V dnešní době si mohou rodiče pro své dítě školu zvolit. Vedle škol s klasickým přístupem k vyučování, které u nás stále převažují, mohou již vybírat i z několika typů škol alternativních, které se u nás poslední dobou stále více rozrůstají.

O alternativních školách a alternativních vzdělávacích programech jsem se začala dozvídat již jako studentka na gymnáziu. Tehdy se mi dostaly do rukou první knížky a některé teoretické poznatky v rámci předmětů pedagogiky a psychologie. Tyto „jiné“ výchovné a vyučovací přístupy k dětem mě velmi zaujaly a od té doby se o ně více zajímám.

Sama nemám na svou základní školu (dále jen ZŠ) zrovna nejlepší vzpomínky. Učení probíhalo velmi rychle a doslova drilem. Ve třídě nás bylo hodně, každý žák měl jiné pracovní tempo a kdo nestíhal, měl smůlu. Neustálé sezení v lavicích nad monotónními činnostmi se často zdálo být nekonečné. Ani vztahy mezi dětmi, díky způsobu výuky a vedení dětí, nebyly nejlepší. Každý pracoval sám za sebe ve své lavici, neexistovala žádná kooperativní činnost. Všechny děti se navzájem pořádně ani neznaly, protože nebylo nikdy žádné povídání „ze života“ o tom, co nás baví, co jsme dělali o víkendu atd.

Na klasickou ZŠ jsem se opět vrátila při svých pedagogických hospitacích a praxích v rámci studia na vysoké škole (VŠ). Byla jsem plna očekávání, co se za ta léta změnilo. Mnohdy nastala změna v materiálním vybavení škol a ve vylepšení školního prostředí. I moderní psychologie určitě vzbuzuje stále větší zájem učitelů o žáky. Přesto, co se metodiky vyučování týče, převažuje na klasických školách ještě mnoho z výše uvedených prvků.

Jednu ze svých pedagogických praxí na VŠ jsem absolvovala na ZŠ s alternativním vzdělávacím programem „Začít spolu“ , někdy označovaným „Krok za krokem“ podle anglického názvu „Step By Step“, kde nyní pracuji. Školy s alternativními metodami vyučování jsou dnes již v povědomí mnoha lidí. Často však někteří měli doposud jen okrajovou možnost dozvědět se, v čem jednotlivé alternativy spočívají. Někteří lidé a rodiče o nich ještě neslyšeli vůbec a stále ještě existuje okolo alternativních vzdělávacích programů spousta otázek. Často se setkávám s následujícími otázkami: „Co nabízejí jednotlivé alternativní programy?“, „Jak poznám, která alternativní metoda bude pro mé dítě nejlepší?“, „Nemají děti, které přecházejí z alternativních ZŠ na klasické střední školy problém přivyknout jinému přístupu a způsobu výuky?“, „Nemají vědomostní nedostatky, když si v alternativních

školách „jen hrají“ ?“, „Nemají děti, které přešly z alternativní školy na klasickou, problém najít si kamarády-neodlišují se příliš svým chováním a pojmáním „světa“ od ostatních ?“

Proto je cílem mé diplomové práce, kterou jsem nazvala: „Přednosti a rizika alternativních vzdělávacích programů pro děti předškolního a mladšího školního věku“, nejprve nastínit čtenářům v teoretické části vznik a vývoj alternativních škol a seznámit je s některými nejznámějšími alternativními vzdělávacími programy.

Dále pak v praktické části ze svých pozorování při hospitacích na některých z těchto typů škol uvádím, jak tyto alternativy ve skutečnosti fungují u nás, srovnávám a zjišťuji, v čem se liší jejich přístup od škol klasických, jaký je jejich přínos pro dítě a zda-li alternativní způsoby vzdělávání naplňují dostatečně očekávání rodičů i dětí. Zamýšlím se také nad možnými riziky těchto programů a pokouším se najít odpovědi na výše uvedené otázky.

Předpokládám, že rodiče dětí, které navštěvují alternativní školu, nemají dobré zkušenosti se vzděláváním na klasických školách. Z tohoto důvodu zřejmě neovlivňuje jejich volbu alternativní školy, ani vzdálenost od místa bydliště.

Výzkumnou část jsem prováděla formou pozorování ve vybraných alternativních školách a formou dotazníků pro rodiče, kde mě nejvíce zajímaly odpovědi na tyto otázky: „Co vede rodiče k volbě alternativních vzdělávacích programů?“ , „Jak se o nich dozvěděli?“, „Jaké mají zkušenosti s výukou na klasických školách a proč nedůvěřují tradičním způsobům výuky?“, „Zda-li a v čem prospívají jednotlivé alternativy jejich dětem?“. U dětí jsem jejich písemným projevem na téma: „ Co by bylo, kdyby nebyla škola?“ mapovala jejich grafický písemný projev, vyjadřovací schopnosti, ale především to, jestli jsou ve škole spokojené, protože to je pro správný vývoj jejich osobnosti nejdůležitější.

1. VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PŘÍSTUPŮ

1.1. Reformní pedagogika

Před koncem 19. století se začalo utvářet pedagogické hnutí nové výchovy označované u nás a v německy mluvících zemích termínem *reformní pedagogika*, ve frankofonním světě názvem *nová výchova*, v anglosaských zemích *pokroková* nebo *progresivní výchova* a v Itálii *aktivismus*.

Představitelé tohoto mezinárodního hnutí byli nejen pedagogové, ale také zastánci různých filozofických směrů, politických názorů a náboženských přesvědčení, kteří působili ve školách a podobných zařízeních. Jejich cílem nebylo vytvořit novou pedagogickou teorii, ale změnit práci škol a jiných výchovných zařízení, vytvořit *novou výchovu*. Přitom vycházeli jak ze své pedagogické praxe, tak i z rodinných a dalších životních zkušeností. [12]

Hnutí nové výchovy a reformní pedagogiky navazovalo na myšlenkové pedagogické dědictví J. J. Rousseaua (1712 – 1778) a jeho pokračovatelů J.J. Pestalozziho (1746 – 1827), F. Fröbla (1782 – 1852) a L. N. Tolstého (1828–1910) [7]

Pohled těchto představitelů na vývoj společnosti na konci 18. století přinesl zásadní změnu a množství podnětů pro celkové hodnocení lidské osobnosti a smyslu výchovy. [4]. Směrodatnou se stala Rousseauova myšlenka, že život a učení jsou jen dvě stránky téhož procesu, které se od sebe nedají oddělovat. Učení tedy musí být zaměřeno na získávání zkušeností, jež jsou výsledkem samostatného živého kontaktu dítěte se světem, který je obklopuje. Výchova by měla být pro všechny, svobodnější a spravedlivější, více zaměřená na potřeby dítěte. [12]

Východiska reformní pedagogiky

Hlavním východiskem představitelů hnutí nové výchovy byla kritika tradiční školy a výchovy herbartovského pojetí. Kritizovali především:

- mechanický způsob učení-memorování
- pasivitu žáků
- zaměření na zájem učitele a potřeby zvládnout množství stanovené látky osnovami a učebnicemi, nikoli na potřeby, zájmy a schopnosti žáků

Podle J. Deweye měla tradiční škola těžiště vně dítěte, v učiteli, v učebnici, jen ne v bezprostředních instinktech a činnostech dítěte. Proto odpůrci „herbartismu“ prosazovali *nový postoj k dítěti*, který znamenal pochopení dítěte, jeho individuality a potřeb, respekt, lásku, trpělivost, přijetí dítěte takového, jaké je.

V duchu J. J. Rousseaua pohlíželi na dětství jako na stav, který má vysoce pozitivní hodnotu, je nejdůležitějším a nejkrásnějším obdobím v životě člověka, a proto se má podpořit a co nejvíce zintenzívnit jeho prožívání a ne ho považovat za něco nedokonalého a předčasně utíkat z dětství do dospělosti.

Dalším východiskem k výchově dítěte a hlavním přístupem byl právě rozvíjející se směr-*naturalismus*. Dítě má žít v souladu s přírodou, ani ne tak vnějším přírodním prostředím jako přírodou v nás, tj. přirozenými instinkty a potřebami každého člověka, protože opatření přírody slouží zdravému vývoji lidské bytosti. [12].

Základem výchovy má být:

- spontánní činnost, ne činnost ukládaná učitelem a osnovami
- respektování potřeb a přirozeného vývoje dítěte
- dosažení vnitřního zájmu o učení
- podpora aktivity, spontaneity, samostatnosti, tvořivosti, citlivosti a fantazie
- rozvíjení uměleckých, manuálních a technických dovedností

Vzhledem k tomu, že žák má být ve škole činný, aktivní, má mít možnost získat vědomosti vlastním úsilím a řešením problémů, nikoli jen od učitele, označuje se nové hnutí výchovy také jako *činná škola* nebo *aktivní škola* či *aktivní pedagogika*.

J. Dewey: „*Výchova není něčím, co se musí vštěpovat dítěti z vnějšku, výchova spočívá v rozvíjení darů, které si každá lidská bytost přináší s sebou při narození.*“

1.1.1. Vývoj reformní pedagogiky

Hnutí nové výchovy se začalo utvářet ještě před první světovou válkou, před koncem 19. století v souvislosti s kritikou školství, kultury a naturalismem. Jeho hlavní rozvoj však spadá do dvacátých a třicátých let 20. století. Tehdy hnutí získalo v řadě zemí mnoho stoupenců, kteří se snažili jeho ideje uvádět v život ve své praktické

pedagogické práci, zpočátku na pokusných školách a zařízeních, později i v rámci státního školského systému. V tomto období uspořádalo hnutí nové výchovy také řadu významných a početně navštívených mezinárodních sjezdů.

U nás reformní pedagogika dosáhla výraznějšího vlivu mezi učiteli zejména po první světové válce a začala se více projevovat v jejich pedagogické činnosti i ve školách.

Úspěchem hnutí nové výchovy před druhou světovou válkou byla výrazná přeměna charakteru škol v Evropě a jejich práce. Stará tradiční škola 19. století byla vytlačena novou školou.

Proti hnutí nové výchovy se však postavily totalitní režimy. Vývoj reformní pedagogiky v Německu byl přerušen nástupem fašismu k moci, kdy byli mnozí představitelé nuceni emigrovat nebo byli vězněni v koncentračních táborech. Také v Sovětském svazu byla ve stalinské a postalinové éře reformní pedagogika oficiálně ostře kritizována a odmítána, ačkoli se tam před Stalinovým nástupem k moci myšlenky nové výchovy šířily a měly pozitivní vliv na tamní školu a výchovu.

V řadě zemí střední Evropy, které se dostaly po druhé světové válce pod sovětský vliv (tedy i v Československu), byly ideje reformní pedagogiky komunistickými režimy oficiálně potlačovány. Byla násilně přerušena spolupráce pedagogů a učitelů s jejich západními kolegy, mladí učitelé se při svém vzdělávání jen těžko dostávali k poznatkům o nové výchově. Ve výchově se začaly důrazně stavět objektivní společenské potřeby a perspektivy nad respektování potřeb dětí. Vypadalo to, že hnutí nové výchovy spěje po druhé světové válce ke svému konci.

Přesto se tehdy v řadě západoevropských zemí začaly znovu rozvíjet teorie a myšlenky reformní pedagogiky, které později sehrály významnou roli při budování nového demokratického školství. Byly obnoveny školy a hnutí jejichž činnost byla válkou porušena. Rozvíjely se např. venkovské výchovné domovy, hnutí za pracovní školu, pedocentrická pedagogika. Nejvýraznějšího rozvoje dosáhla waldorfská pedagogika a školy v jejím duchu, dále pedagogika M. Montessoriové. Reformní pedagogika přinesla impulsy i pro rozvoj vzdělávání dospělých (hnutí lidových vysokých škol), vzdělávání žen a výchovy dětí vyžadujících zvláštní péči. Rozvíjela se řada dalších dílčích výchovných a vzdělávacích systémů, vyučovacích metod a postupů, jako je problémová a projektová metoda, Daltonský plán, Winetská soustava, Jenský plán, Freinetovská pedagogika, diferencované vyučování, individualizované učení atd.

Na myšlenkách nové výchovy vznikly po druhé světové válce také významné světové organizace UNESCO (1945) a UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund – Mezinárodní fond pro pomoc dětem, 1946), obě v rámci OSN k vyhlášení Deklarace práv dítěte, jejíž obsah je jasně inspirován idejemi nové výchovy a Obecnou deklarací lidských práv z roku 1948.[12].

V této práci nejsou popsány principy všech výše uvedených alternativních přístupů, spíše se zaměřuji na alternativy nejznámější a nejrozšířenější (jako např. Waldorfská, Montessoriovská škola) a především na alternativy dostupné u nás.

Následující dvě kapitoly jsou obecným přiblížením termínů *alternativní vzdělávání*, *alternativní pedagogika*, *alternativní škola*, dále pak výčtem znaků a obecných rysů, které jsou pro jednotlivé alternativní přístupy typické a pro většinu společné. Za ně pak, pro porovnání a uvědomění rozdílu mezi pedagogickými přístupy alternativními a klasickými, stavím stručnou charakteristiku a shrnutí znaků tradičního školství.

2. ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ VYUŽITÍ

2.1. Alternativní vzdělávání

Alternativní vzdělávání je obecným termínem pro přístup nabízející alternativu k tradičnímu institucionálnímu vzdělávání nebo pro hnutí, která odmítají koncepci formálního vzdělávání. [11]

2.2. Alternativní pedagogika

Alternativní pedagogika netradičním a specificky osobitým způsobem chápe cíle a obsah vzdělání a výchovy, přístupy, metody a formy pedagogické práce, především však atmosféru vztahů mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem, vztahů školy a nejbližšího zejména rodinného prostředí. [11]

2.3. Alternativní škola

Alternativní škola mění tradiční paradigma výchovy, zejména svým pohledem na dítě, přičemž její působení je většinou i součástí širších společenských změn, z nichž vychází, k nimž ale i často svým pojetím dává impulsy. Znamená alternativu, jinou možnost, vedle oficiální masové školy. [7]

Jako alternativní chápeme všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys-odlišují se od hlavního proudu standardních škol, dané vzdělávací soustavy. Jiná organizace výuky, života dětí ve škole, v jiných kurikulárních strukturách, v jiných parametrech edukačního prostředí. [11]

Alternativní školy odmítají znaky oficiální školy (autoritativní řízení a vztahy mezi učiteli a žáky, způsob hodnocení, byrokracii, mechaničnost pamětného učení a anonymitu masovosti) a chtějí nabídnout více. Snaží se posilovat štěstí ze života,

z učení, z odhalování, z poznání, pomáhají nacházet vlastní identitu ve společnosti, vlastní hodnotu osobnosti a tím vlastně tolerovat hodnotu druhých. [7]

2.4. Znaký alternatívních škol versus škol tradičních.

2.4.1. Jednotlivé znaký alternatívních škol

- těsné spojení života školy se širším sociálním okolím-děti se v průběhu školního roku často dostávají do kontaktu i s vnějším prostředím, poznávají dobře okolí školy, mnohdy např. v rámci nějakého projektu komunikují a spolupracují s různými institucemi a širokou veřejností a naopak široká veřejnost má většinou kdykoli otevřené dveře k nahlédnutí do průběhu vyučování
- spolupráce s rodinou dítěte
- dokonalá znalost vývojových zákonitostí dítěte a individuální přístup k němu
- komplexnost a všestrannost výchovného působení-děti jsou vedeny k samostatnosti (ke schopnosti sebeobsluhy, ke schopnosti sám si poradit a vyřešit problém, eventuelně s pomocí druhých), vedení k dobrému společenskému chování, k dobrým vztahům a vzájemné pomoci
- snaha zaujmout dítě, vyjít vstříc jeho zájmům a zvětšovat radost z učení, vzbudit v dítěti touhu po objevování a vědění, touhu učit se a vzdělávat se (učení by nemělo být něčím, co člověk musí, ale co chce-mělo by být pozitivní částí života)
- rozvíjení emocionální stránky
- přátelský vztah mezi učitelem a dítětem-ochota a schopnost učitele pozitivně děti motivovat, být dětem spíše pomocníkem a poradcem než diktátorskou autoritou, podporovat jejich kvality i originalitu a respektovat vývojové zvláštnosti (chyba není přestupek, ale něco, co nás posouvá kupředu)

- absence přímého srovnávání žáků a porovnávání jejich výkonů
- názornost výuky, co nejaktivnější zapojení dítěte ve výuce, podpora spolupráce, rozvoj komunikace, tvořivosti a fantazie dětí
- důsledné zohledňování zkušeností a aktuálních potřeb dětí
- pěstování odpovědnosti a spoluúčasti dětí na rozhodování
- propojování předmětů (k pochopení souvislostí a využitelnosti poznatků)
- často odlišná strukturace učiva-strukturace učiva je založena více na souvislostech běžného života a všední praxe (mnoha praktických činnostech) než na teorii. Důraz je kladen na poznávání nového v přirozených souvislostech jevů, předmětů a skutečností, které dítě obklopují nebo s nimiž se v různé podobě ve škole setkává.
- společná třídní pravidla, společné porady a úmluvy, pracovní plány, kontrolní mechanismy, jasný pořádek ve třídě
- prostředí uzpůsobené dětem-vhodné rozmístění nábytku po třídě, přehledné uspořádání učebních materiálů, pomůcky snadno přístupné v nízkých policích, dětská výzdoba, koberec ve třídě pro možnost povídání v kruhu, hry, ale i relaxace, často jiné uzpůsobení lavic
- odklon od třídně hodinového systému vyučování, vyučování bez zvonění, přestávky podle momentálního zaujetí či únavy dětí (není všude)
- slovní hodnocení (také není všude)

2.4.2. *Obecná charakteristika a stručné shrnutí znaků tradičního školství*

Naše tradiční školy produkují lidi vzdělané a chytré. Často jim ale chybí moudrost, sociální cítění a schopnost spolupracovat či domluvit se mezi sebou. Absolventi jsou perfektně vypracovaní po stránce intelektuální. Memorovat a učit se nazpaměť jim jde velmi dobře. Bohužel už však příliš neumí tvořivě pracovat, odborně a samostatně argumentovat, vést dialog. Žáci se často stydí mají-li, v rámci spolupráce ve skupině, vyjádřit svůj názor. Jednotlivci, ale i celé skupiny mají zábrany prezentovat před ostatními výsledek svého úkolu, své názory, mají zábrany něco předvést, ukázat, co v nich je. Tyto vlastnosti se ale nedají naučit nazpaměť nebo vyčíst z knížek. Musí se pečlivě rozvíjet a vybudovat už od útlého dětství.

Nejpatrnější nedostatky v principech tradičního školství, s nimiž se alternativní přístupy dostávají do sporu, jsou shrnuty v následujících bodech:

- převaha intelektuálního zaměření, nedostatečný zřetel ke komplexnímu rozvoji jedince jak po stránce intelektuální, tak zejména po stránce emotivní a volní
- nedocení praktických činností, malý zřetel k estetickým, tělesným a zdravotním aspektům výchovy
- přemíra drilu a nátlaku, jednostranná orientace na učení, podcenění rozvoje tvůrčích schopností
- malá citlivost učitele vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti
- izolace školy od života, od rodiny, od kulturních institucí
- nevytváření prostoru pro sociální chování dětí, málo příležitostí ke kooperaci a vzájemné pomoci

3. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY A ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY

3.1. Rudolf Steiner a waldorfská pedagogika

3.1.1. O Rudolfu Steinerovi (1861 – 1925)

Rudolf Steiner se narodil v roce 1861 v Kraljevci na pomezí Rakouska a Uher v rodině řadového rakouského železničního úředníka.

Po absolvování reálky a po maturitě ve Vídni začal studovat matematiku a přírodní vědy na vysoké škole technické ve Vídni. Kromě toho navštěvoval na univerzitě přednášky z filosofie, literatury, ale i z psychologie a medicíny. Prováděl přírodovědné experimenty a seznámil se s Goetheho přírodovědnou metodou zkoumání.

V jedenadvaceti letech byl požádán, aby v rámci velkolepé edice „Deutsche Nationalliteratur“ vydal a komentoval Goethovy přírodovědné spisy. V r. 1889 byl povolán do Goethova a Schillerova archívu ve Výmaru, aby připravil k vydání část Goethových přírodovědných spisů pro výmarskou edici Sophie. Plodem jeho goethovských studií a filosoficko-metodických snah se stal spis z roku 1886 *Hlavní linie teorie poznání Goethova světového názoru se zvláštním zřetelem na Schillera* (Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung, mit besonderer Rücksicht auf Schiller), který měl překlenout propast mezi novodobým myšlením a duchovním názorem. V r.1891 vyšla Steinerova rozšířená doktorská práce *Pravda a věda* (Wahrheit und Wissenschaft), zabývající se teorií poznání. V r.1894 vydal svoji hlavní filosofickou práci *Filosofii svobody* (Philosophie der Freiheit). [3]

3.1.1.1. Pedagogická činnost Rudolfa Steinera

Po skončení svých edičních prací ve Výmaru se Steiner přestěhoval do Berlína, aby zde mohl redigovat kulturní časopis *Magazín pro literaturu*. V Berlíně působil v letech 1899 až 1904 jako učitel v dělnické škole, založené Wilhelmem Liebknecchem.

Pedagogická činnost Rudolfa Steinera začala již v jeho 14 letech, kdy si sám soukromým vyučováním financoval školní docházku a později i akademická studia. Po skončení studií se stal domácím učitelem chlapce postiženého vodnatelností hlavy (hydrocephalus), který byl lékaři označen za nevzdělatelného. Steinerovi se podařilo pomocí pedagogických opatření, členěním dne a koncentrovanou výukou dosáhnout tak pronikavého zlepšení, že chlapec mohl být po dvou letech přijat do třídy stejně starých dětí. Později obstál i při maturitě a stal se lékařem. [3]

3.1.1.2. Antroposofická činnost

Kolem r. 1900 vystoupil Steiner s novou „duchovní vědou“, později označenou antroposofií (z řeckého „anthropos“ člověk a „sofia“ moudrost), což je nauka vycházející z mystického vhledu do podstaty člověka, přírody a nadmyslově duchovních světů. [18]

Vnitřní zkušenosti v oblasti nadmyslové, duchovní, se začaly u Steinera projevovat již ve věku sedmi let. Nikdy však s nikým o této stránce svého vnitřního života nehovořil. Až na podzim r.1900 se rozhodl přednášet své názory, pokud se naskytla příležitost, lidem, kteří podobné poznatky hledali. Začal přednášet pro úzký kruh zájemců a o dva roky později zveřejnil svůj další životní úkol: „Najít nové metody zkoumání duše na vědeckém základě“.

Rudolf Steiner si svými antroposofickými přednáškami o duchovním světě, podstatě lidského bytí a nadmyslovém, získal mnoho příznivců různých společenských řad i známých osobností kulturního života, ale také kritiky a odpůrce, kteří ho označili za theosofa a jeho učení považovali za druh náboženského sektářství. Přesto stále více přednášel a vydal mnoho spisů. Jeho učení již před první světovou válkou obsahovalo zárodky waldorfské pedagogiky.

Jako domovské sídlo duchovědné práce a antroposofického hnutí a jako středisko pro různé druhy umění postavil Steiner podle vlastních architektonických návrhů budovu v Dornachu u Basileje, kterou nazval „Goetheanum“. Osobně řídil stavební práce a podílel se na její umělecké výzdobě a ztvárnění. Vytvořil například nástrojní malby v malé kopuli. Goetheanum však bylo v noci na Nový rok 1922/1923

Steinerovými odpůrci připojujícími se k nacismu podpáleno a dřevěná stavba zcela shořela.

Nejdůležitějšími a nejčtenějšími antroposofickými spisy Rudolfa Steinera byly: *Křesťanství jako mystická skutečnost a mysteria starověku* (Das Christentum als mystische Tatsache und die Mysterien des Altertums, 1902), *Theosofie. Úvod do nadmyslového poznání světa a určení člověka* (Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung, 1904), *Jak dosáhnout poznatky vyšších světů?* (Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?, 1904), *Nástin tajné vědy* (Die Geheimwissenschaft im Umriß, 1909), *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy* (Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft)

3.1.1.3. Sociální a pedagogické koncepce Rudolfa Steinera

Po první světové válce roku 1919 hrozila Německu občanská válka. Zhroutilo se hospodářství, šířil se hlad a epidemie. Demonstrace, nezaměstnanost a vzpoury byly na denním pořádku. Tehdy byl Rudolf Steiner vyzván antroposoficky orientovanými státními úředníky, průmyslníky a ekonomy, aby veřejně předložil vlastní koncepci nového sociálního pořádku.

V ní Rudolf Steiner vycházel z existujících poměrů a podstaty člověka. Rozlišoval tři „životní oblasti“, z nichž každá vykazuje vlastní specifické zákonitosti: sféry duchovně kulturního, ekonomického a právně politického života. Kritizoval, že tyto tři sféry jsou spravovány a řízeny z jednoho centra a v jednotném smyslu. Sociální formou života je „jednotný stát“, v němž však okruh odpovědných politiků rozhoduje nejen o záležitostech zahraniční politiky a právní péče, ale i o otázkách duchovního a hospodářského života. S tímto Rudolf Steiner nesouhlasil a hájil sociální „trojčlennost“, která pohlíží na oblasti hospodářského, právního a duchovního života jako na tři samostatně existující, vzájemně nezávisle spravované společenské funkce.

Sociální trojčlennost vychází z následujících třech ideálů: svoboda, rovnost, bratrství. Tyto tři ideály odpovídají v bližším pohledu hlubokým instinktivním pocitům, jež máme v sobě a více či méně si je uvědomujeme. Každý z nich může být ale uskutečněn jen v určité omezené oblasti společenského života. Například: Před zákonem

si můžeme a musíme být všichni rovni, avšak zákonem vynucované přizpůsobení našich duchovních a materiálních potřeb požadováním podobné rovnosti by vedlo k neblahé nivelizaci.

Cíle, jež se staly základem jeho práce o sociální trojčlennosti jsou:

- duchovní svoboda v kulturním životě, neboť svoboda je základní podmínkou existence tvořivého duchovního života.
- demokratická rovnost v právním životě.
- sociální bratrství v životě hospodářském.

Rudolf Steiner nemohl samozřejmě okamžitě změnit sociální řád či situaci celého státu, mohl však v tomto novém duchu vychovávat děti, jako novou generaci a budoucnost státu. Nechtěl, aby výuka a učební plány ve školách byly dále podřizovány potřebám průmyslu, ekonomiky, politiky a státu, jak tomu doposud bylo, ale aby se podřizovaly potřebám dětí. V nich tkví budoucnost lidstva, protože ony jednou dokáží přetvořit současnou společnost.

Rozhodující roli v těchto souvislostech hraje výchova a vyučování. Možnosti jednotlivce rozvinout své vnitřní schopnosti závisejí na péči, jíž se mu dostává od vychovatelů a učitelů. Nejdůležitější úlohou vychovatele je podporovat a sociálně plodně využít individuální nadání a nikoli přivádět dorost k práci v předem nalinkovaných osnovách či tehdejších technicko-ekonomických směrech vývoje. Proto přišel Steiner s návrhem založení nových svobodných škol, které by byly financovány prostřednictvím nadací a darů ryze demokratických i zákonem určených příspěvků ze strany hospodářského světa. Takto Steiner neúnavně přednášel své názory nejen před podnikateli v sálech, ale také v pivnicích či v továrních halách zaplněných dělníky a právě pro ně a pro jejich děti byla založena první svobodná-waldorfská škola.

3.2. Waldorfská škola

První waldorfská škola byla založena R. Steinerem v roce 1919 ve Stuttgartu na přání dělníků a z podnětu Emila Molta, ředitele továrny na cigarety Waldorf-Astoria. Byla založena jako jednotná dvanáctiletá všeobecně-vzdělávací škola, která obsahovala národní i vyšší školu a byla otevřena každému bez ohledu na sociální původ. [3]

3.2.1. Princip učení ve waldorfských školách

Učební plán waldorfských škol je velmi bohatý. Má zajišťovat všestranný rozvoj dítěte v praktických a uměleckých oborech. Je zde zohledněna skutečnost, že schopnosti nadání dětí se velmi odlišují.[17] Proto tu nalezneme vedle tradičních předmětů, ve waldorfských školách takzvaných „hlavních“, i mnoho předmětů „vedlejších“ - uměleckých, a to nejen předměty jako hudební, výtvarná, či tělesná výchova, ale také knihařství, pletení, tkaní, zahradnictví, zeměměřičství atd. Touto rozmanitostí nabídky se chtějí učitelé waldorfských škol co nejvíce přiblížit tomu, aby každé dítě pro sebe v učebním plánu našlo něco, co ho bude těšit a v čem bude mít šanci vyniknout.

Ve waldorfských školách se zřetelně projevuje snaha nenadřazovat žádný předmět či skupinu předmětů nad druhé. Také proto jsou všechny předměty zařazené do 1.-9. ročníku pro všechny žáky povinné. Dívky se tak účastní i práce se dřevem a kovem, chlapci pletou, háčkují atd. Smyslem je dát všem dětem široký nespécializovaný základ - každý z předmětů totiž rozvíjí dílčí aspekty široké palety lidských kvalit. [17]

Rudolf Steiner říká, že zákony, které se odehrávají v lidském vývoji mezi přibližně sedmým a čtrnáctým/ patnáctým rokem, jsou pro všechny lidi stejné. Ve vyšším věku musí být učení diferencováno. Především ale musí být tentýž jistý základ vzdělání pro lidi všech tříd... každý musí mít příležitost získat totéž všeobecné vzdělání, ať je řemeslníkem nebo duševním pracovníkem. Škola by měla umožnit člověku vytvořit si vlastní zodpovědnou sílu úsudku. [3]

Dalším důležitým zřetelem, který je v učebním plánu zohledněn, je co možná největší prolínání jednotlivých témat. Ve vyučování je snaha stavět mosty mezi jednotlivými obory a předměty, představovat dětem svět ve vzájemných vztazích a ve vztahu k člověku.

Jedním z výrazných znaků a cílů waldorfských škol je rozvíjet děti i po duševní stránce a utvářet a uvědomovat si duchovní hodnoty. Dále pak dosahovat souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. Právě tento soulad pravdy (vědy), krásy (umění) a dobra (duchovních hodnot) je základem dobrého vzdělání.

„Jediným cílem takové školy je vzdělání člověka ve smyslu jeho utváření.“

R. Steiner [3]

3.2.1.1. Waldorfská pedagogika v návaznosti na J.A.Komenského

Waldorfská pedagogika navazuje na Jana Amose Komenského, který také chtěl celistvost vzdělání, které mělo být pro každého. Stavěl se za to, aby dítě bylo uváděno do vědění pomocí obrazů budovaných na jednoduchých základech. Stejně tak na waldorfských školách v jednotlivých předmětech, oblastech a tématech, učitel usiluje především o osvětlení základních principů. Volí proto několik zřetelných příkladů, které jsou blízké dětem daného věku a nesnaží se zahrnovat žáky encyklopedickými přehledy.

3.2.1.2. Rozložení učebního plánu

Učební plán je organizován do sedmiletého cyklu se speciálním soustředěním na určitou tematiku v každém ročníku (např. v 1. ročníku na pohádky, ve 2. na báje a legendy, ve 3. na Starý zákon, ve 4. na severské bohy a hrdinské báje, v 5. na řeckou mytologii atd.) [12]

Vyučování hlavních předmětů (matematika, mateřský jazyk a literatura, čtení, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis a další) probíhá dopoledne v tzv. epochách, což je dvouhodinový vyučovací blok, který obsahuje na začátku část rytmickou, následuje část vyučovací a konec dotváří část vyprávěcí, kde učitel vypráví nebo čte něco ze žánru, který je charakteristický právě pro daný ročník. (V první třídě pohádku, ve druhé báji či legendu atd. viz. výše). Vyprávěcí část má navodit pocit zklidnění a třídu jakoby harmonizovat.

V epoše učitel po dobu asi 4-6 týdnů probírá jen jeden předmět či rozvíjí jedno téma (např. matematické operace, stavba domu, dějiny Řecka). Po skončení epochy jednoho předmětu či tématu (např. matematiky), následuje epocha další (např. český jazyk). Po vystřídání všech epochálních předmětů či témat daného ročníku se cyklicky vrací epocha první, v našem příkladě tedy epocha matematiky.

Další předměty (jazyky, tělesná, pracovní, hudební a výtvarná výchova, eurytmie apod.) se již vyučují v klasických vyučovacích hodinách v odpolední části vyučování po obědě. I při ní se však učitel snaží zachovat rozčlenění na část rytmickou-plnou říkadel, pohybových her a písniček, část vyučovací a vyprávěcí.

Jazyky se děti ve waldorfských školách učí povinně dva-anglický a německý, oba již od první třídy.

Dalším specifikem waldorfských škol je absence učebnic. [16]

Místo nich si děti samy vytvářejí své vlastní pracovní epochové sešity, které jsou vypracovány s velkou pečlivostí a žákům učebnice nahrazují. Roli učebnic také plní materiály, které si učitel sám nebo ve spolupráci s kolegy vybírá nebo vytváří. Knihy mohou být doplňkem (např. cvičebnice a atlasy), ne však hlavním prostředkem výuky, neboť postrádají vztah ke konkrétní pedagogické situaci a svou strnulostí nevyhovují dynamickému postupu a momentálnímu stavu třídy. . [16]

Výkony žáků nejsou motivovány známkovým hodnocením, ale živým zájmem o probíranou látku. . [16]

Vysvědčení na konci školního roku dostávají formou slovního hodnocení, což je hluboká úvaha učitele nad žákem, kde se učitel zamýšlí nad všemi přednostmi i nedostatky dítěte, vystihuje jeho pokroky i obtíže v uplynulém školním roce. Pro život a práci ve waldorfských školách platí zásada, že spolupráce žáků převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí.

3.2.1.3. *Eurytmie*

Eurytmie je pohybové umění, které kdysi založil Rudolf Steiner, a proto je specifickým předmětem pouze waldorfských škol.

Jedná se o pohybové umění, kde se děti učí vnímat prostor, své vlastní tělo v prostoru, učí se cítit hudbu, rytmus, lidský hlas.

Pohybově tancem a tanečními formami ztvárňují např. geometrické obrazce a v nich si vymýšlí další choreografie. Učí se vnímat a pohybově ztvárňovat jazyk (např. paní učitelka velmi pomalu říká báseň, děti mají odlišit podstatná jména konkrétní a abstraktní). Každé z nich vyjádří určitou, předem domluvenou pohybovou formou. Pro lepší příklad: Bylo-li vyřčeno podstatné jméno konkrétní, zatančí úhel dopředu. Na abstraktní jméno se zatančí pohyb do strany. To vše do rytmu živého klavírního doprovodu. Pohyby mají být plynulé. Jde tu také o svobodu pohybu podle určitých pravidel-forem. Děti vědí, že na podstatné jméno konkrétní, mají zatančit úhel dopředu, ale jak velký a jak dynamický, závisí na nich.

Podobně si pohybem ztvárňují i jiné věci. Např. celou abecedu, stupnici nebo třeba zvířátka, kdy si uvědomují jejich velikost či hmotnost, rychlost/pomalost (medvěd, slon-těžkopádná chůze do rytmu hudby, myška-tichoučké cupitání atd.).

Eurytmie však není jen pohybové umění, provádí se zde i napodobování různých zvuků.

Tento předmět má však i hlubší podstatu. Je to nejen uvědomování si svého fyzického těla, ale i psychické, duševní prožívání. Děti si zde prožívají různé volní a charakterové vlastnosti, mají si zakusit odvalu, strach, radost, smutek. Např. Odvalu-všichni stojí v kruhu. Na hlavu si položí kovovou tyč a s ní opatrně klesají do dřepu tak, aby jim tyč nepadla. Jsou-li v dřepu, snaží se ještě uvolnit jednu nohu. Cvičení jsou mnohdy poměrně fyzicky náročná, často jsou také náročná na koncentraci.

Eurytmie se studuje jako samostatný obor na vysoké škole. Proto ji smí vyučovat pouze specializovaný učitel.

3.2.2. Vývojová období podle Rudolfa Steinera

Podle Steinerovy nauky o člověku (antropozofie) se člověk vyvíjí ve třech sedmiletých cyklech ohraničených výměnou zubů a pohlavní zralostí.

Prvních sedm let života dítěte stojí ještě ve znamení fyzického zrození, rozvíjí se tělo dítěte. Vztahy dítěte ke světu dospělých jsou utvářeny napodobováním příkladů a vychovatel působí na dítě jen svým příkladem, bez poučování a výzev. Podle Steinera se má přísně dbát na to, aby se v okolí dítěte nedělo nic, co by nemohlo napodobit a o čem by se muselo dítěti říci: „To nesmíš!“

Druhé období života dítěte začíná výměnou zubů, chápanou jako druhé narození tzv. těla obraznosti nebo éterického těla, jehož obraznost je spojena zejména s pamětí. Nastává čas zesílené péče o výkony paměti. Od dítěte se nemá očekávat, že rozumí tomu, na čem se cvičí (verše, písně, příběhy a slovní zásoba při cizojazyčném vyučování). Výchova se tu děje ve znamení následování autority, která má poskytovat bezprostřední vzor, podle kterého dítě vytváří svědomí, zvyky a sklony, ovládá svůj temperament a pozoruje věci kolem. Následování a uznávání autority mají pomáhat

sebenalezení dítěte, jež mu má poskytnout jistotu a důvěru v život. Ve waldorfské škole hraje proto velkou roli třídní učitel, který doprovází třídu po celých osm let.

Ve třetím období života dochází k zrození astrálního či duševního nebo pocitového těla. V této době se člověk stává zralým, aby si utvářel vlastní úsudek o věcech, kterým se předtím učil. V tom mu má pomáhat učitel.

Vyvrcholením této fáze vývoje má být dosažení tzv. specificky lidského: schopnosti nejen prožívat a reagovat na prostředí, ale také pochopit sebe a dosáhnout vnitřní svobody. [12]

Další informace o waldorfských školách u nás a některé postřehy, které jsem měla možnost shlédnout ve waldorfské škole osobně, uvádím v praktické části této diplomové práce.

3.3. Pedagogika Marie Montessori

3.3.1. *Maria Montessori (1870 – 1952)*

Maria Montessori se narodila 31. srpna roku 1870 v Chiravalle-v obci italské provincie Ancona. Její otec Alessandro, velmi konzervativní muž, byl vojákem, později pracoval jako finanční úředník. Matka Renilde pracovala jako žena v domácnosti. Byla to neobyčejně vzdělaná žena s hlubokým sociálním cítěním a s vírou v osvobození a sjednocení Itálie. Maria byla jejich jediné dítě a právě smýšlení a ideály její matky ovlivnily její pozdější činnost.

Maria získala vzdělání v Římě, kde rodina žila od roku 1875. Vystudovala střední přírodovědecko-technickou školu a po maturitě zatoužila stát se inženýrkou. Pokračovala tedy studiem fyziky, matematiky a přírodních věd, avšak brzy svůj plán změnila a rozhodla se stát lékařkou. Doktorát medicíny získala roku 1896 jako první žena v Itálii (do té doby bylo totiž studium přístupné pouze mužům).

Maria Montessori prosazovala na tehdejší dobu velmi pokrokový názor, že ženy jsou rovnocenně schopné jako muži. Poté, co si vybojovala svá studia na Univerzitě, to potvrdila jejich úspěšným zakončením. Po zakončení lékařských studií pracovala dva roky jako asistentka na psychiatrické univerzitní klinice v Římě, kde se věnovala

duševně postiženým dětem. Vedle lékařské práce vystupovala a přednášela na mezinárodních kongresech za práva žen v Itálii, v Německu a v Anglii a pustila se znovu do studií, tentokrát pedagogiky, experimentální psychologie a antropologie.

3.3.1.1. Zrod pedagogiky Marie Montessori

V roce 1898 vznikla v Římě Národní liga pro výchovu postižených dětí a Výbor na podporu zřízení veřejné medicínsko-pedagogické instituce. Tato dvě sdružení založila v roce 1900 lékařsko-pedagogický institut pro vzdělávání učitelů, kteří pracovali s postiženými dětmi. Institut byl spojený s tzv. Modelovou školou pro 22 dětí. Maria Montessori tuto školu řídila, vytvářela a experimentálně prověřovala didaktický materiál, který neustále upravovala podle potřeb dětí. Ověřovala si zde specifické metody určené především k výchově a vzdělávání duševně postižených dětí. Jejím spolupracovníkem a zároveň otcem jejího syna Maria (1898 – 1982) se stal doktor Giuseppe Montesany.

Studia pedagogiky, psychologie a antropologie Maria zakončila roku 1902. Své studijní a pracovní poznatky nabývala i v zahraničí (v Londýně a v Paříži), kde studovala odborné práce psychiatrů, lékařů a speciálních pedagogů. Nejvíce ji ovlivnili francouzští lékaři Jean Maria Itard (1774-1838) a Edoard Séguin (1812-1880).

Během své práce s postiženými dětmi došla Montessori k přesvědčení, že její zkušenosti a metody, které si vybudovala při práci s těmito postiženými dětmi, by mohly zaznamenávat možná ještě větší úspěch u dětí zdravých. V roce 1907 se stala ředitelkou školy „Casa dei Bambini“ (Dům dětí), která byla zřízena v římské chudinské čtvrti San Lorenzo jako první z tzv. „dětských útulků“ pro chudé děti, jejichž rodiče museli tvrdě pracovat. Dům dětí navštěvovaly děti ve věku 3-7 let a zde si mohly nejen hrát, ale také pracovat s různými materiály, které pro ně Maria Montessori vytvářela a nechávala jim je volně k dispozici. Její didaktické pomůcky byly již tehdy pro děti velmi lákavé, a proto o ně jevíly vždy velký zájem a byly při činnostech s nimi velice koncentrované.

3.3.1.2. Rozvoj výchovného systému Marie Montessori a jeho zavádění do škol

Od roku 1911 Maria Montessori zanechává své lékařské praxe a věnuje se výlučně rozšiřování své metody a jejímu zavádění do běžného školského systému v různých zemích světa. Již kolem roku 1911 začala být její metoda používána na národních školách v Itálii a Švýcarsku a ve školách anglických a argentinských. Dále byly v Paříži, New Yorku a Bostnu otevřeny školy modelové.

Roku 1912 byl uspořádán v Římě první Montessori mezinárodní vzdělávací kurz pro učitele a vychovatele. V roce 1913 Maria uskutečnila svoji první cestu do USA, kde s velkým úspěchem přednášela o principech a cílech svého výchovného systému. V následujících letech žila ve Španělsku, kde bylo během dvaceti let jejího působení otevřeno mnoho mateřských škol.

Kvůli dvěma světovým válkám a zhoršení celkové politické situace došlo především ve Španělsku a v Itálii k úpadku v šíření jejího výchovného systému. Některé školy byly dokonce zavírány. Naopak se myšlenky Montessori v meziválečném období rychle rozšířily v Anglii, Belgii, Holandsku, Rakousku a Skandinávii. Bylo také založeno mnoho montessoriovských národních společností a školských zařízení. Již v roce 1919 existovaly první šestileté základní školy v Holandsku a po roce 1924 byla první škola tohoto typu založena v Jeně v Německu.

V roce 1929 založila Maria Montessori spolu se svým synem Mariem mezinárodní montessoriovskou společnost (Association Montessori Internationale-AMI). Tato společnost působila do roku 1935 v Berlíně, následně byla přemístěna až do roku 1945 do Londýna. Její současné sídlo je v Amsterdamu. AMI má za úkol organizovat vzdělávací kurzy, řídit spolupráci národních sdružení a šířit montessoriovské ideje.

V roce 1936 se Montessori s celou rodinou přestěhovala ze Španělska do Holandska, kde zůstala, kromě výjezdů do jiných zemí za účelem šíření své metody a vzdělávání učitelů, až do své smrti. V letech 1939-1946 i přes svůj pokročilý věk pobývala a předávala své vzdělání učitelům v Indii. Tehdy tam působilo silné montessoriovsky orientované hnutí. Dále přednášela např. na Ceylonu, v Pákistánu, v Norsku a ve Švédsku.

Za svou celoživotní usilovnou humanisticky orientovanou práci byla v roce 1950 odměněna Nobelovou cenou míru.

Maria Montessori zemřela 6. května 1952 v holandské vesničce Nordwijk-aan-Zee, kde byla pochována podle svého přání na tamním katolickém hřbitově. Na náhrobním kameni jsou napsána tato její slova:

„Prosím, milé děti, všechny vy, které můžete, budujte se mnou mír na celém světě“.

M. Montessori

Na pamětní tabuli hrobu jejích rodičů v Římě je napsáno, že Maria Montessori podle vlastního přání odpočívá daleko od milované vlasti, daleko od milých, kteří leží tu, jako svědek univerzality práce, která ji udělala občankou světa. (*V.Šebestová, J.Švarcová – M. Montessori aktuálně*)

Po smrti M. Montessori pokračoval v šíření jejích myšlenek syn Mário a po něm jeho dcera Renaldine, nejmladší vnučka Marie Montessori. Ta provázela babičku na cestách, kde naslouchala jejím přednáškám. Získala Montessori diplom, který ji opravňoval k tomu, že mohla od roku 1968 pracovat jako asistentka svého otce v montessoriovských zařízeních. Později se stala docentkou ve „Cvičném centru“ v kanadském Torontu. Zde pořádá pro rodiče a vychovatele přednášky. Stala se zkoušející a vyučující v montessoriovských kurzech pro přípravu učitelů a vychovatelů, které pořádá Association Montessori Internationale (AMI). (*Šebestová, Švarcová – M. Montessori aktuálně*)

3.3.1.3. Knihy a spisy M. Montessori

Maria Montessori napsala mnoho spisů o výchově a vzdělávání dětí. Uvádím pouze některé: *Metoda vědecké pedagogiky užitá při výchově v Domech dětí* (první kniha M. Montessori, vyšla roku 1913), *Můj deník* (druhá kniha, vyšla roku 1914. Zde popisuje, jak správně zacházet s didaktickým materiálem ve prospěch dítěte), *Sebevýchova v elementární škole* (zde se autorka zabývá výchovou dětí školního věku), *Příručka vědecké pedagogiky* (spis vydán v roce 1926, jediný spis přeložený do češtiny).

Následující knihy, jejichž autorkou je také M. Montessori, jsou překládány a vydávány našimi současnými nakladatelstvími:

- *Tajuplné dětství* (Nakladatelství SPS, Praha 1998)

Kniha, kterou Maria Montessori odkazuje budoucím maminkám, rodičům, pedagogům a všem, kteří pracují a setkávají se s dětskou duší, pojednává o dětství a epoše dítěte z pohledu jeho vnímání, prožívání, potřeb a pohledu na svět, o výchově a vzdělávání dítěte, o vztazích mezi dospělým a dítětem.

- *Objevování dítěte* (Nakladatelství SPS, Praha 2001)

V této knize autorka popisuje dětskou přirozenost a svou metodu, kterou vypracovala pro ucelenější a dokonalejší práci s dětskou touhou po poznání. Vysvětluje zde systém Montessori a jeho vědecké základy, seznamuje s metodami a nástroji, poukazuje na to, že vzdělání a výchova i malého dítěte nemá směřovat k jeho přípravě na školu, ale na život.

- *Absorbující mysl - výchova a vývoj dítěte od narození do šesti let* (Nakladatelství SPS 2003)

3.3.2. Metoda a škola Marie Montessori

Podobně jako waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera vytváří i pedagogika Marie Montessori samostatný pedagogický systém. Maria Montessori považuje každé dítě za jedinečné, a proto je zapotřebí přistupovat ke každému zcela individuálně.

Dítě má být rozvíjeno přirozeně a nenásilně na rozdíl od tradičních autoritativních metod výchovy. Má být vedeno k samostatnosti a samostatnému rozhodování, ke svobodě, nezávislosti, spontánní činnosti a přirozené aktivitě, k radosti z objevování.

3.3.3. Pojetí výchovy

- Senzitivní fáze.

M. Montessori ve své pedagogické koncepci popsala senzitivní fáze. Jsou to zvláštní vývojová období, v nichž je dítě na určité podněty více či méně vnímavé. Každé období trvá jen určitou dobu a ať už bylo náležitě využito či nikoli, nenávratně skončí.

V každé senzitivní fázi (období) má člověk možnost, díky své zvýšené citlivosti a vnímavosti pro konkrétní oblast, dosáhnout určitých schopností a dovedností v této oblasti. Senzitivní fáze přicházejí a odcházejí u každého člověka individuálně. Pomine-li senzitivní fáze, člověk už se jisté věci nenaučí tak jednoduše jako v oné senzitivní fázi. Pro podchycení jednotlivých fází je důležité dostatečně podnětné prostředí.

M. Montessori obecně rozlišuje ve vývoji člověka tři základní senzitivní fáze:

➤ 0-6 let

Období tvořivé a konstruktivní-vytváří se zde základy osobnosti, vývoj inteligence. Tvoří ho dvě podetapy:

0-3 roky-rozvíjí se pohyblivost, smysl pro orientaci a řád (dítě objevuje stále nové věci, zjišťuje, že každá věc má své místo), rozvíjí se řeč. 3-6 let-osvojování si pohybových a řečových dovedností, zdokonalování fyzické a psychické stránky osobnosti, přichází senzitivita pro společný život s dětmi.

➤ 7-12 let

Morální senzitivita, rozlišení dobrého a zlého ve svém jednání a v jednání druhých. Vytváří se morální vědomí, které později vede k vědomí sociálnímu. Rozvíjí se myšlení, zlepšuje se představivost až k pozdější schopnosti abstraktního myšlení. Objevují se otázky, na které dítě samo hledá odpověď nejprve manipulací s předměty, později listováním a zjišťováním si informací v knihách. Otázky, na jejichž odpovědi přijde dítě samo vlastní aktivitou, vedou k hlubšímu a trvalejšímu poznání a zapamatování skutečnosti.

➤ 12-18 let

Silná sociální citlivost spojená s vývojem nezávislosti a samostatnosti v sociálních vztazích. Vytváření vztahu k sobě samému. Převládá studium, úvahy, chápání.

- Normalizace a deviace

➤ Normalizací se rozumí proces, kdy dítě buduje svoji nezávislou osobnost v procesu aktivní seberealizace. Každé dítě samozřejmě nemusí být ideální, ale

svobodně se vyvíjí na základě svých vrozených možností a vnějších životních podmínek. U dítěte se vytvářejí osobité charakterové rysy, zvyky a formy činnosti. Cílem normalizace v Montessori výchovném systému je vytvořit normalizované dítě, tedy takové, které je pořádkumilovné, vstřícné vůči přírodnímu i sociálnímu okolí, dítě aktivní a se zájmem, schopné koncentrace.

➤ Deviace-odchylky od chování nejsou považovány za skutečné vlastnosti dětí, ale za projevy strachu, náladovosti, plachosti, lhaní a zlosti, které bývají reakcí na chování a podněty z okolí. Další reakce dítěte na nesprávné výchovné působení mohou být: sklíčenost, pocity méněcennosti, poníženost, závislost na odměnách.

- Polarizace pozornosti

Polarizace pozornosti je maximální koncentrace při práci. Je-li dítě takto zabráno do činnosti, nemá být rušeno a má mu být poskytnut dostatek času, aby mohlo práci samo dokončit.

V pedagogickém systému Marie Montessori je koncentrace základem učení.

3.3.4. Principy školy Marie Montessori

- Utváření nového vztahu dospělého k dítěti.

➤ chování učitele k dítěti je vždy plné respektu k jeho individualitě jako k hotovému člověku, dospělý nemá žádné právo dítě formovat a jakkoli manipulovat, zaměřuje se na vlastní záporné povahové rysy (které se snaží odstranit) namísto pozorování záporných vlastností dětí

➤ učitel je rádcem a rovnocenným partnerem, který pomáhá dítěti na jeho cestě objevování a učení se, přistupuje k dítěti klidně, s maximální vstřícností, otevřeností a trpělivostí

- Vlastní objevování poznatků samotným dítětem.

➤ funguje na principu svobody

➤ dítě má svobodu pohybu a projevu, které jsou však podmíněny pravidly slušného chování a tím, aby nevyrušovalo ostatní

➤ dítě má možnost zvolit si svobodně činnost, které se bude věnovat-volná, svobodná práce však neznamená, že dítě střídá činnosti bez ukončení nebo nedělá nic-nějakou činnost si zvolit musí

➤ svoboda nespočívá v tom, že dítě je ponecháno samo sobě nebo že učitel nezasahuje do jeho učebních a vzdělávacích procesů. Učitel činnost dětí koordinuje a musí využít své pedagogické dovednosti, aby bez příkazů pomohl dítěti najít činnost, která je pro něj vhodná a která jej zaujme.

➤ děti nemusí k dosažení stejného cíle postupovat stejným tempem, každý pracuje podle svých možností a potřeb svým individuálním tempem

➤ při práci by mělo dítě být koncentrované a nemělo by ji zanechat, dokud ji nedokončí a nedopracuje se k nějakému výsledku

➤ každé dítě má vnitřní potřebu učit se, záleží však na vnějším prostředí, jaké podněty dítěti nabízí

➤ maximální koncentrace je u dítěte dosahováno klidným, tichým a uspořádaným prostředím se zajímavými a lákavými pomůckami

➤ dítě má možnost zvolit si také místo ve třídě, kde bude pracovat

➤ každé dítě je naladěno na určitou činnost v jinou dobu (je-li některé dítě unavené a nechce pracovat s didaktickými pomůckami v čase, kdy ostatní děti pracují, má možnost věnovat se takové činnosti, která mu vyhovuje. Odpočívat, číst si, malovat. Nelze ho do ničeho nutit).

➤ dítě má možnost zvolit si s kým bude pracovat. Pokud nechce pracovat samostatně, může ve dvojici i ve skupině, nelze však, aby zasahovalo ostatním dětem do jejich započaté práce a působilo rušivě.

- Pomoz mi, abych to dokázal sám.

Tuto prosbu vyřkl k paní Montessori kdysi jeden chlapec a od té doby se stala krédem principů její pedagogiky.

➤ Děti jsou vedeny k samostatnosti nejen v oblastech vědeckých (studijních), ale také v praktických činnostech každodenního života.

➤ Vzájemnou spoluprací či pomocí se učí zvládnout jednotlivé úkoly tak, aby to příště dokázaly samy.

➤ V mateřských i základních školách M. Montessori jsou skupiny dětí věkově smíšené. To pomáhá i ke snadnější sociální adaptaci a učení nejmenších dětí. Mladší se učí od starších.

➤ Učení však nespočívá jen v manipulaci s pomůckami či učením se od ostatních, ale také demonstrací nějaké činnosti učitelem a jejím následným procvičováním. Říká se tomu tzv. „Trojstupňová výuka“.

- Trojstupňová výuka má tři fáze:

- 1) Pojmenování učitelem (označení předmětů, jevů,...)

- 2) Znovupoznání (praktické procvičení s dítětem-je to nejdůležitější fáze)

- 3) Aktivní ovládní (je kontrola, zda dítě vše pochopilo a problému rozumí; pojem přichází od dítěte-učitel dítě nezkouší ani nehodnotí, ale klade mu autentické otázky).

- Práce s chybou

➤ Chyba není prohřešek, za který by žáci měli být trestáni nebo negativně hodnoceni.

➤ Je to přirozený jev v procesu učení.

➤ Je ukazatelem toho, co je třeba ještě více procvičit.

➤ Často může být užitečnou součástí řešení problému, která nás posouvá dál a umožňuje nám získat ještě více poznatků.

➤ Materiály a pomůcky jsou zhotoveny tak, aby si dítě samo mohlo ověřit správnost svého řešení. Chybuje-li dítě, nabízí mu učitel opakovaně k práci tentýž materiál, dokud ho dítě nevyřeší správně. Dítě má tak možnost samo rozpoznat své chyby a opravit je.

- Hodnocení

Maria Montessori nedoporučovala děti odměňovat ani trestat s odůvodněním, že je chválou nebo výtkou narušován vnitřní aktivizační proces. Odměny prý dráždí děti k nepřirozeným a vynuceným výkonům a mohou je vést na nesprávnou cestu ctižádosti a marnivosti. Děti jsou pak často nesprávně motivovány. Snaží se např. jen proto, aby dostaly odměnu.

Důležité je však ocenění a pozitivní zpětná vazba, což potvrzuje i dnešní moderní psychologie. Především u nejistých dětí pomáhá zpětná vazba upevňovat pocit jistoty a bezpečí. Dítě má cítit sebeuspokojení z práce, kterou dělá. Nedělat práci pro uspokojení představ dospělého-pro pochvalu či známky. Dělat práci především pro sebe, pro vlastní uspokojení, pro radost, že se něco nového naučilo. Kladné či záporné hodnocení také může omezovat svobodnou volbu činnosti nebo sebevědomí dítěte.

Smyslem opatrného zacházení s hodnocením je vyvářet v dětech pocit sebeodpovědnosti a sebedůvěry-to, aby si dokázaly být jisty vlastním výkonem a řešením, aby dokázaly samy posoudit a zhodnotit sebe a svou práci.

- Prostředí a pomůcky

- Prostředí má působit přirozeně a příjemně. Mělo by být klidné a dobře uspořádané. Každá věc v něm má mít své stálé místo. K tomu jsou vedeny i děti, aby po práci uklízely všechny pomůcky zpět tam, kam patří. Vnější pořádek, totiž vede k pořádku vnitřnímu.

- Téměř nejdůležitější roli hraje, jak už je výše uvedeno, didaktický materiál.

Ten je tématicky rozčleněn do pěti okruhů:

- 1) cvičení běžného života
- 2) smyslový materiál
- 3) jazykový materiál
- 4) matematický materiál
- 5) materiál ke kosmické výchově

Více o metodě montessori v praktické části této práce.

3.4. Daltonský plán

Daltonská škola nebo-li daltonský plán nese název podle Daltonu, amerického městečka ve státě Massachusetts, ve kterém byla v roce 1919 založena Helen Parkhurstovou (1887-1959) první experimentální střední škola s metodou daltonského plánu. Tato americká učitelka reagovala na tehdejší problematiku rychlého nárůstu počtu žáků na amerických venkovských školách. Řešila se otázka, jak nejlépe učit velký počet žáků rozdílného věku, nadání a odlišných zájmů, při nižším počtu učitelů. Metoda daltonského plánu se velmi dobře ujala a rozšířila v USA, v Evropě (nejvíce v Nizozemí a v Anglii) a také až v Austrálii a v Japonsku.

3.4.1. *Principy daltonské školy*

Helen Parkhurstová se znala a spolupracovala s Marií Montessori. Možná proto se principy metod montessori a daltonského plánu dosti podobají. Daltonská škola však na rozdíl od školy M. Montessori neodporuje školským učebním osnovám. Společnými znaky obou těchto škol a hlavními principy školy daltonské jsou volnost, svoboda, spolupráce, vedení k odpovědnosti, ale i k samostatnosti.

Podobně jako v montessori škole i v daltonské jsou žáci ve věkově smíšených skupinách. Vyučování je zde založeno na individuální práci žáků. Žáci dříve sepisovali s učiteli měsíční smlouvy o zvládnutí učiva, na kterém dále pracovali samostatně či ve skupině, ale především každý svým individuálním tempem. Učivo na jeden rok mohli v různých předmětech zvládnout dříve či později. Pracovat měli co nejvíce samostatně s různými pomůckami, které byly buď rozděleny podle jednotlivých předmětů do různých zákoutí a oddělení ve třídě nebo byla ve škole pro každý předmět speciální učebna. V ní působil učitel-specialista na daný předmět, který se po celý školní rok zabýval pouze tímto předmětem a přípravou s ním spojenou. Většinou mu věnoval i své další vzdělání. Pomáhal dětem sestavit jejich učební plán, dohlížel na průběh jeho plnění, připravoval pro děti úkoly, hodnotil. Děti se mohly svobodně mezi jednotlivými učebnami pohybovat a svobodně si volit předměty a úkoly, na kterých ten den pracovaly. Ani zde neexistovalo zvonění, aby žáci nebyli předčasně vytrhováni ze svých činností. Účelem daltonského plánu je, naučit se pracovat samostatně, nést odpovědnost

za svou práci, umět si sám zjistit či vyhledat informace, případně se poradit s ostatními. Nejčastějšími pomůckami a zdroji informací jsou zde knihy, encyklopedie a pracovní listy. Pro tyto pomůcky a také skutečnost, že si děti samy rozvrhují a plánují zvládnutí učiva, připomíná metoda daltonského plánu spíše vysokoškolský systém vzdělávání.

3.4.2. Kritika daltonského plánu

V metodě daltonského plánu jistě najdeme mnoho kladného, přesto byla tato metoda pro některé principy kritizována.

Klady:

- každý žák dostává úkol, na kterém pracuje dle měsíčního plánu samostatně, kontrola je založena na rozhovorech s učitelem či jeho pozorování-kontroluje činnost žáků
- učitel se zabývá každým žákem velmi individuálně-vede osobní graf každého i graf celé třídy, provádí podrobné záznamy o postupu učení každého žáka
- žák pracuje svým tempem, sám o své práci rozhoduje a organizuje si ji, volí si postupy a rozhoduje tak o svém úspěchu. Tím se stává zodpovědnější, samostatnější, rozvážnější, rozvíjí své intelektuální schopnosti, úsudek.
- podpora zájmů žáka a nadání pro určitý předmět-žák má možnost postoupit v některém předmětu výše než v ostatních

Kritika:

- přílišné spoléhání na zájem žáka nevede k systematickému zvládnutí učiva, v některých oblastech tak žáci nabývají jen útržkovitých vědomostí
- nedostatečné opakování látky, které je důležité pro zapamatování
- učivo je s žáky málo prodiskutováno
- přílišný spoleh na žákovu aktivitu-žáci se slabou vůlí pracují méně a pomaleji
- někteří žáci nedokáží být tolik samostatní, může se u nich objevit stud zeptat se, poradit se-to potom vede k tomu, že nedokáží sami úkoly zvládnout,

bez včasné pomoci se snižuje motivace, sebevědomí z neschopnosti splnit úkoly samostatně

- převaha získávání poznatků a informací, nutných ke splnění úkolů, z knih

3.4.3. Daltonské školství u nás

U nás se daltonský plán uplatňoval ve 20. a 30. letech 20. stol. Po druhé světové válce byla reformní pedagogika z ideologických důvodů odmítnuta a zanikla. Daltonská metoda se k nám opět vrátila v polovině 90. let, kdy čtyři brněnské základní školy začaly spolupracovat s nizozemskými školami. V červnu 1996 byla ustanovena asociace daltonských škol. Školy, které ve svém názvu zmiňují daltonský plán, musí plnit základní podmínky k tomu, aby se mohly prohlašovat za daltonské. Přesto se však v našich školách objevují pouze prvky daltonské výuky. Bývají uskutečňovány např. v dvou nebo tříhodinových blocích jednou týdně a slouží k opakování učiva, učitelé k ověření si znalostí u jednotlivých žáků, ale i k osvojení si nové látky. Děti mají svobodu pohybu, ruší se sezení v lavicích. Mají možnost spolupráce, učitel má prostor věnovat se individuálně pomalejším žákům.

Hlavní myšlenku, teoretické základy a praxi této koncepce popsala Helen Parkhurstová v knize *Education on the Dalton plan – New York 1922*.

3.4.4. Winnetská soustava a Jenský plán v návaznosti na Daltonský plán

Velmi podobné prvky školy Daltonského plánu zastávají ve své koncepci i Winnetská soustava (C.W.Washburne - USA) a Jenský plán, který se stal reformní doménou v Německu a široké uplatnění našel také v Holandsku.

Podobně jako v daltonském plánu si i v těchto systémech děti sestavují svůj individuální učební plán. Stejně je i to, pokud dítě učivo v nějaké oblasti nezvládá, neopakuje celý ročník, nýbrž pokračuje ve všech předmětech dál a přitom se zaměřuje na opakování a hlubší procvičování problematické oblasti.

Na rozdíl od daltonského plánu je v systému Winnetské soustavy a Jenského plánu věnována samostatnému studiu a práci dětí jen polovina času. Druhá polovina je

vymezena pro společné činnosti jako např. dramatizaci, diskusi, zaměstnání žáků ve skupinách, apod.

3.5. Škola Célestina Freineta (1896 – 1966)

Velmi významným alternativním směrem je také Freinetovská pedagogika. Tento směr není rozšířen u nás, ale je považován za základ moderního vyučování a moderních škol ve Francii.

Činnost Célestina Freineta a jeho touhu po změně školského systému ovlivnily jeho vlastní negativní zkušenosti z dětství. Nevlídné prostředí školy, přísnost učitelů a to, že učení postrádalo hlubší smysl, bylo pasivní, a ostatní (níže uvedené), povzbudilo Freinetovo úsilí k překonání tradičních metod.

Célestin Freinet bojoval za to, aby škola byla dostupná pro děti všech sociálních vrstev. Svou koncepci vytvářel nejprve na základě studování spisů např. M. Montessori a H. Parkhurstové, později některé směry kritizoval a směřoval svou vlastní cestou. Přímo byl ovlivněn významnými reformátory, nejvíce Ferrierem, Claparedem a Deweyem.

Významným obohacením Freinetovské školy bylo zavedení moderní technologie do výuky. Vymyslel školní tiskárnu, na které si děti samy tiskly své vlastní texty, dopisovaly si s jinými školami. Zavedl školní kartotéku, školní slovník, knihovnu, využíval ve výuce audiovizuální techniku (film, rozhlas, gramofon). Vlastní poznatky předával na svých každoročních kongresech moderní výchovy a roku 1946 vydal knihu *Moderní francouzská škola*.

Freinet zde tehdy podobně jako jiní reformátoři vychází z kritiky tradiční školy. Kritizuje pasivitu, jednostranné rozvíjení intelektu, zanedbávání citové a volní stránky, malou přitažlivost a nezajímavost výuky, nevhodné tresty, stresování dětí. S některými reformními směry se však neztotožňuje. Vytýká jim příliš liberální přístup, důraz na samoučení (např. u Daltonského plánu) nebo dostupnost škol jen dětem z bohatších rodin. V centru výchovného dění má být podle Freineta dítě, ne však jako izolovaný jedinec, ale jako aktivní a tvořivý člen společnosti, který se na výchově podílí. Vychází z potřeb dítěte, z jeho schopností a dovedností. Aktivita ve škole má být pracovní, hra ve Freinetově koncepci ustupuje do pozadí. Freinet zastával názor, že při dostatku zajímavé práce děti hru nepotřebují. Děti by měly mít možnost si práci zvolit, mít

prostor pro sebevyjádření a komunikaci. Ve škole by měla být radostná a tvůrčí atmosféra. Freinet neodmítá školní disciplínu a autoritu učitele. Považuje je za nezbytnou součást výchovy. Za neméně důležitou považuje spolupráci mezi školou, rodinou a vnějším prostředím.

Touto koncepcí tzv. Freinetovské pedagogiky významně obohatil Célestin Freinet nejen francouzské, ale i světové školství.

Jelikož se u nás školy Winnetské soustavy nevyskytují, školy Jenského plánu jen velmi zřídka a Freinetovská pedagogika, jak už bylo výše uvedeno, je rozšířená především ve Francii, je uvedení těchto alternativ v teoretické části mé práce jen stručnějším vyjádřením jejich stěžejních principů a v praktické části se k nim již nevracím.

3.6. Další formy vzdělávání podporující nové směry v pedagogice

Další alternativy, které uvádím, již nejsou ucelenými školskými systémy, ale spíše otevřenými metodikami a formami, které začínají u nás některé školy nebo jen někteří učitelé zavádět do vyučování. Někde se tyto metody kombinují s klasickým vyučováním pro jeho obohacení, jinde je celé školy či učitelé používají mnohem více a prosazují je k úplnému překonání klasického vzdělávání dětí. Ve světě již nejsou ničím neobvyklým, jsou běžně aplikovány v každé škole a často jsou hlavním principem celého vyučování. Mnohdy se následující formy ve výuce vzájemně prolínají a kombinují.

Patří sem:

1) Formy

- Angažované učení
- Integrovaná tématická výuka
- Projektové vyučování
- Otevřené vyučování
- Domácí vzdělávání

2) Nejčastější současné alternativní směry ve školách

- Zdravá škola
- Škola hrou

- Začít spolu
- Komunitní školy
- Církevní školy

3) Předmět

- Dramatická výchova

3.6.1. *Angažované učení*

Protagonistou tohoto typu školní práce je dr. Stanislav Červenka, ředitel ZŠ Manětín, předseda PAU-občanského sdružení přátel angažovaného učení.

Hlavní slovo ve vyučování má žák, který je aktivní, má zájem o problém, pracuje samostatně, rád se učí. Jedná se o typ učení se silným důrazem na pozitivní vnitřní motivaci, která vede žáka k tomu, že se chce angažovat, chce něco sám udělat pro splnění svých cílů. Místo vztahu podřízenosti a nadřízenosti by zde měl fungovat vztah spolupráce na společném díle, což mění vztah učitele a žáka, vztah ke školní práci a k úkolům. Ve škole není třeba zkoušet, psát domácí úkoly, neznámkuje se. Domácí úkoly jsou dobrovolné. Žáci mají zákaz se doma cokoli učit, vše se dá zvládnout ve škole. Pracuje se také společně ve skupinách. Žáci mají možnost kdykoli během vyučování opouštět třídu. Převažuje ústní pozitivní hodnocení, aby žáci mohli mít příjemný pocit ze své práce a z práce, která je prospěšná i druhým. Na konci školního roku dostávají děti místo vysvědčení slovní hodnocení. Principem angažovaného učení je rozvíjející vyučování, které směřuje nejen k rozvoji vědomostí a dovedností jako je tomu na klasických školách, ale především se zaměřuje na rozvoj osobnosti žáka. Angažované učení vychází z osnov na jejichž základě vypracovává učitel tématický plán vždy pro určité období. Učitel se rozhoduje, co by měli žáci v hodině zvládnout a jak je třeba postupovat, aby všichni ke společnému cíli došli.

3.6.2. *Integrovaná tématická výuka*

V pedagogice se s termínem integrace, integrovaný můžeme setkat ve dvojnásobném významu. Jednak jako s označením alternativní metody školní práce nebo výchovy a vyučování dětí postižených v kolektivu dětí zdravých.

Představitelkou a zakladatelkou integrované tématické výuky je americká pedagožka Susan Kovaliková, která svou koncepci vytvořila na základě výzkumu

lidského mozku. Stanovila osm složek učebního prostředí, které toto prostředí musí obsahovat, má-li být v souladu s tím, jak se lidský mozek učí. Těchto osm složek tedy působí a rozvíjí jednotlivé oblasti v lidském mozku a aby byly všechny tyto oblasti aktivovány a rozvíjeny stejnou měrou, musí být také všechny složky ve výuce vyvážené.

Důležité je zde propojování učiva, poznatků, informací-mezipředmětové vztahy. Snahou je vytvořit pro dítě ve třídě podnětné prostředí, které dítě aktivizuje a inspiruje k učení. Tomu odpovídá i jiné uspořádání třídy. Vyučování není členěno na čtyřicetipětí minutové učební jednotky. Skupiny dětí by měly být věkově smíšené, např. v jedné třídě po dvou až třech žácích ve věku od MŠ až po 5. ročník ZŠ. Starší pomáhají mladším a tím si procvičují a opakují již zvládnuté dovednosti a učivo, a mladší jsou motivováni tím, co už umí starší žáci. Základem integrované tématické výuky je projektové vyučování, skupinové učení, dramatická výchova, důraz na komunikaci a jiné.

Více o integrované tematické výuce najdete v kapitole alternativního směru „Začít spolu“.

3.6.3. Projektové vyučování

Cílem projektového vyučování nebo-li tvoření výchovně vzdělávacích projektů je řešení úkolu, který je konkrétní, vychází ze života, je smysluplný. Práce na projektu umožňuje samostatnou práci i spolupráci s ostatními. Dává příležitost uplatnit se podle svých možností, zažít pocit úspěchu, ale i uvědomit si význam vzdělávání a práce. Děti se neučí jen pro budoucí život. Žijí právě teď, radují se z konkrétního okamžiku. Učí se poznávat sebe i druhé, znát svou hodnotu a uplatnit se. Projektové vyučování vychází ze zkušenosti dětí. Získávání informací souvisí s činností. Otázky a témata k řešení často vycházejí ze života, z konkrétní situace či činnosti, ze vztahu člověka a přírodního prostředí apod. Podíl jednotlivce na řešení společného úkolu umožňuje reflexi sama sebe, pocit úspěšnosti, pocit potřebnosti a užitečnosti a místa mezi ostatními lidmi. Účelem je rozvíjení iniciativy, aktivity, tvořivosti, samostatnosti, organizačních schopností, schopnosti práci plánovat a také ji dokončit, tedy i překonávat překážky. Děti mají vliv na výběr tématu, které pro ně má být skutečným problémem. Cesta řešení je otevřená, pevně stanoveno má však být, co bude výsledkem práce. Výsledek bývá vždy zhodnocen a také prezentován, zveřejněn. V projektových úkolech se objevuje učivo z různých předmětů, což umožňuje zábavné procvičování a získávání poznatků z různých oblastí. [14]

3.6.4. Otevřené vyučování

Také otevřené učení se pokouší vyjít vstříc zájmům a potřebám dítěte. Jsou zde pravidla a meze. Pravidla hovoru, společné porady a úmluvy, pracovní plány, kontrolní mechanismy, jasný pořádek ve třídě, v policích. Je zde umožněn individuální pracovní rytmus (individuální pracovní plány a přestávky), což zabraňuje přetížení žáků. Důležité je dobré rozmístění nábytku po třídě a přehledné uspořádání učebních materiálů. Učitel je dětem pomocníkem a poradcem. Při hodnocení se vyhýbá přímému srovnávání žáků. Smyslem otevřeného vyučování je rozvoj všech žáků bez rozdílu, utváření sebedůvěry, podnikavosti, asertivity, samostatnosti. Školy zastávající otevřené učení jsou často nakloněny i integraci postižených dětí. Mezi pracovní formy patří: hra, práce v kruhu, skupinová práce nebo práce ve dvojicích, individuální či samostatná práce, často se tvoří týdenní učební plán.

Mnoho prvků otevřeného vyučování nacházíme v mnoha současných školách, které se snaží o změnu postavení školy vůči jejímu okolí, o změnu vztahů mezi učitelem a žákem a jiné.

Domácí vzdělávání

Domácí vzdělávání volí pro své děti rodiče z nejrůznějších důvodů. Často je to, pokud cítí nějakou odchylku u svého dítěte, která by mohla silně narušovat průběh vyučování ve škole a při které dítě potřebuje speciální režim, např. výrazná hyperaktivita, ze zdravotních důvodů epilepsie atd. Dalším důvodem může být špatná sociabilita dítěte, problémy s navazováním vztahů. Někdy je matka na mateřské dovolené s mladším sourozencem, jindy volí rodiče domácí vzdělávání, protože se domnívají, že dítě doma nebude učení a školou jako takovou tolik stresováno. Domácí vzdělávání může být však vhodné i pro děti mimořádně nadané.

Děti, které jsou vzdělávány doma, jsou vzdělávány v souladu s platným standardem základního vzdělávání. Pravidelně dělají zkoušky a srovnávací testy. Podmínkou je, že vzdělávající rodič musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou, posuzuje se i úplnost a funkčnost rodiny.

Pozitivní je na tomto stylu výuky to, že rodič své dítě zná a většinou ví, jak ho motivovat. Může dítěti umožnit častější a delší přestávky, po každodenní individuální práci dobře ví, co dítěti jde a co nikoli a podle toho v jednotlivých předmětech navazuje na to, co již dítě umí.

Rizikem zde může být nedostatek sociálních kontaktů, které jsou již pro dítě předškolního a mladšího školního věku velmi důležité. Je tedy na rodičích, aby toto nezanedbali a zajistili pro dítě vhodné aktivity, při kterých se dítě bude moci uplatnit v komunikaci i s ostatními dětmi a lidmi, než jen se členy rodiny. Dalším negativem, které jsem slyšela, je, že rodičům chybí srovnání znalostí svého dítěte s ostatními dětmi. Vezmeme-li v úvahu skutečnost, že se jedná o druh záměrně individuální výuky, pak nevidím důvod, proč by měli rodiče své dítě srovnávat a s tímto názorem nesouhlasím. Rodiče navíc absolvují pravidelné konzultace a porady s pedagogem.

3.6.5. Zdravá škola

Projekt podpory zdraví ve škole má za úkol pečovat o tělesné, duševní a sociální zdraví dítěte. Podstatou je tedy vytvoření zdravého prostředí ve škole, jemuž by mělo předcházet i zdravé prostředí domova. To nespočívá jen v čisté a uspořádané domácnosti, ale především v mezilidských vztazích. Pro duševní pohodu a zdraví jsou tyto mezilidské vztahy nesmírně důležité, a proto se dbá na tzv. dobré komunitní klima, tedy na hezké vztahy jak mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, tak mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a rodiči, mezi rodiči a dětmi... Děti jsou vedené ke spolupráci a komunikaci na základě úcty a empatie, respektují se jejich přirozené potřeby. Důležitá je i komunikace s okolím, správná životospráva, péče o přírodu a o celkové životní prostředí tak, aby bylo zdravé. Výchova je tedy směřována ke zdravým životním návykům a chování, je zde podpora sebepojetí a sebehodnocení. Děti jsou vedené k nezávislosti a tvořivosti, k odpovědnosti a vzájemné pomoci.

3.6.6. Škola hrou

Hlavním představitelem je pedagog, autor a vydavatel publikací o reformní pedagogice Tomáš Houška. Vycházel z představy, že škola může být zábavná a děti se do ní mohou těšit za předpokladu, že budou mít možnost objevovat svět kolem sebe,

řešit nejrůznější problémy a situace a tvůrčí činností se moci seberealizovat. Prováděl rozhovory s dětmi, jejichž zjištěním bylo, že to, co odrazuje děti od školy je pasivita, nuda, únava, strach, nedostatek pohybu.

Cílem výchovy je naučit žáka poznat své vlastnosti a schopnosti, dokázat je prakticky uplatnit, být schopen šťastně a plnohodnotně žít. Psaní, čtení, počítání a jiné znalosti a dovednosti mohou být prostředkem výchovy a vzdělávání, nikoli cílem.

Tomáš Houška vycházel z J. A. Komenského, jak už nám napovídá název jeho koncepce „Škola hrou“. Podle něj také zastává ve výuce princip názornosti, uvědomělosti, přiměřenosti a soustavnosti a další principy, které často v dosavadní škole scházejí. Jsou jimi: Princip iniciace (vyprovokovat zvědavost dětí, přirozenou schopnost učit se, stálý zájem); důležitost primárních informací, na kterých dítě staví své další znalosti; princip kreativní aktivizace (snění, představivosti); pocit bezpečí a lásky; princip kontinuity (zajímavá práce ve škole pomůže dětem najít jejich místo v životě).

3.6.7. Komunitní školy

Školy, které jsou otevřené kromě dětí také rodičům, prarodičům a komukoli ze široké veřejnosti se nazývají komunitní. Pořádají nejen pro děti, ale i pro ostatní jmenované různé odpolední kurzy, workshopy, společné slavnosti, vánoční/velikonoční trhy a dílny, sportovní akce a další. To vše má velice příznivý vliv pro posílení vzájemných vztahů a pro kladný vztah dětí ke škole.

3.6.8. Církevní školy

Církevní školy jsou školy, které zřizuje církev (u nás katolická nebo evangelická) a tudíž se do nich promítají principy křesťanství. Někdy, kromě výuky náboženství a dodržování křesťanských principů, pracují školy i s některými alternativními metodami. Organizace výuky se však od běžných typů škol lišit nemusí.

3.6.9. Dramatická výchova

Dramatická výchova se za účelem pedagogického působení označuje jako *výchovná* nebo také *tvořivá dramatika*. V roce 1924 založila tento nový způsob práce s dětmi americká univerzitní profesorka Winifred Wardová. V našich zemích měla dramatická výchova nejprve podobu práce s dětmi v dramatických divadelních a

rozhlasových souborech, později se vyučovala v Lidových školách umění (dnešních Základních uměleckých školách). Dnes již proniká do výchovy a vzdělávání dětí a studentů na všech stupních škol.

Dramatická výchova, v roli pedagogického působení, je využívána především jako způsob objevování vnitřního i vnějšího světa dětí, prostřednictvím dramatických situací. Jejím cílem je vytváření postojů a hodnotové orientace dětí. Dramatická výchova může usnadnit vhléd do společnosti a mezilidských vztahů, často odstraňuje bariéry v komunikaci. Vede ke konkrétnímu jednání, vcítění se do role, do situace jiného člověka a do okolního světa. To vše přináší osobní prožitek, pocit odpovědnosti. Je zde rozvíjena fantazie, tvořivost, koncentrace, celková psychická i fyzická osobnost člověka. Dramatická výchova bývá používána již v mateřských školách, je možno jí použít ve všech předmětech na školách základních, podle zaměření i středních. Často bývá využívána ve speciální pedagogice a v pedagogice volného času.

3.6.10. Začít spolu

3.6.10.1. Vznik a zavádění do škol

„Začít spolu“ je vzdělávacím programem, který v současné době realizují učitelé ve 29 zemích světa (zejména střední, jihovýchodní a východní Evropy-např. na Slovensku, v Maďarsku, Estonsku, Rumunsku, Slovinsku, Chorvatsku a v mnoha dalších zemích). V České republice je realizován od roku 1994.

Název „Začít spolu“ se používá pouze u nás, mezinárodní název tohoto programu je „Step by Step“.

Jednou ze základních idejí je podpořit v těchto zemích rozvoj společnosti na základě demokratických principů a umožnit dětem výchovu a vzdělávání, jež by byly v souladu s těmito principy, respektovaly by osobnost žáků, vedly je ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání.

V počátečních letech, při zavádění programu „Začít spolu“ do vzdělávacích systémů jednotlivých zemí, poskytla finanční a metodickou podporu síť Sorosových nadací (Open Society Funds) společně s neziskovou organizací Children's Resources International (Washington, D.C.), která ve spolupráci s dalšími odborníky tento

modelový program pro výchovu a vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku zpracovala. Program je zaštitěn mezinárodní asociací ISSA (International Step by Step Association).

ISSA je nevládní organizace, která byla založena s cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku (3-11 let). Sjednocuje 27 organizací v různých zemích.

Vzdělávací program „Začít spolu“ byl nejprve zaváděn do mateřských škol (MŠ). Ve spolupráci s Magistráty či obecními úřady jednotlivých měst, za účelem možnosti realizovat tento program ve svých třídách a školách, byly oslovováni ředitelé a učitelé MŠ.

Školy, které se otevřely nové možnosti tohoto způsobu vzdělávání, získaly finanční zdroje pro vybavení tříd a učitelé i ředitelé procházeli pravidelným systematickým vzděláváním, při němž získávali praktické dovednosti, zkušenosti a informace, jak ve své třídě (jakožto v nově vytvořeném prostředí) aplikovat pedagogické postupy orientované na dítě. To vše, jako v mnoha ostatních alternativních směrech na počátku, vyžadovalo velkou týmovou spolupráci pedagogů, ale i rodičů. Každá MŠ měla člověka tzv. rodinného koordinátora, který byl prostředníkem mezi rodinou a MŠ. Pomáhal s aktivním zapojením rodičů do života školy i mimo ni, inicioval vznik rodičovských rad a občanských sdružení při MŠ a ve spolupráci s rodiči organizoval akce a aktivity jako karnevaly, táboráky, zahradní slavnosti, různé kroužky a dílny. Takto se postupně do pomáhání a organizování aktivit při MŠ mohly zapojit např. matky na mateřské dovolené, které často žijící na velkých anonymních sídlišťích velmi uvítaly příležitost zapojit se do těchto školkových i mimoškolkových komunitních aktivit. Dodnes, v některých MŠ, funguje tzv. rodičovská místnost, kde se mohou rodiče setkávat se sebou navzájem, ale i s učiteli, mohou posedět nad šálkem kávy či čaje a prodiskutovat nejrůznější záležitosti. Mají k dispozici také odbornou literaturu a možnost zapůjčení si her a hraček.

Po dvou letech úspěšného praktikování vzdělávacího programu „Začít spolu“ v některých mateřských školách, začal být od roku 1996 tento program realizován i na školách základních. Přispěl k tomu i zájem rodičů, kteří byli s výchovou svých dětí v MŠ s programem „Začít spolu“ spokojeni a chtěli, aby jejich děti byly vzdělávány dále tímto způsobem i ve škole.

3.6.10.2. Co znamená program *Začít spolu*

Program „Začít spolu“ představuje velmi otevřený systém. Umožňuje každé škole a každému učiteli přizpůsobit jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí. „Step by Step“ představuje pedagogický přístup, který v sobě spojuje moderní poznatky pedagogické a psychologické vědy s osvědčenými vzdělávacími postupy, k nimž se zejména evropská pedagogika dopracovala v průběhu svého vývoje (učení Komenského, Montessoriové, myšlenky a praktické zkušenosti reformní pedagogiky, poznatky o fungování mozku a procesech učení obsažené v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera...). [10]

Program „Začít spolu“ klade důraz na individuální přístup k dítěti, na partnerství školy, rodiny i širší společnosti ve výchově a vzdělávání, prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami-ať už dětí nadprůměrně nadaných nebo dětí s vývojovými poruchami učení i dětí s postižením. Je zde velmi vítána multikulturní výchova, proto je program velice vhodný také pro děti z různých etnických menšin.

Podněcováno je zde rozvíjení takových rysů osobnosti, které budou v rychle se měnící době zvláště potřebné. Mezi tyto vlastnosti patří zejména:

- schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat
- schopnost kriticky myslet, umět si něco sám rozhodnout, zvolit a nést za svou volbu odpovědnost
- schopnost rozpoznávat problémy a řešit je
- schopnost komunikace
- představivost a tvořivost
- zájem a odpovědnost vůči kolektivu, společenství, obci, zemi a prostředí, ve kterém žijí

3.6.10.3. *Učení metodou Začít spolu*

„Začít spolu“ využívá mnoho již popsaných předcházejících alternativních metod. Výuka je založena na kooperativním učení a angažovanosti, uplatňuje se zde otevřené učení, projektové vyučování, vychází se z integrované tématické výuky a často se také uplatňují hry a dramatická výchova.

Důraz je kladen na úctu k dítěti, respekt a důvěru, orientaci na vnitřní aktivitu dítěte, tvořivé síly, vlastní prožitky a zkušenosti. [10]

Učební podmínky a situace jsou vytvářeny na základě uplatňování tzv. *konstruktivistické pedagogiky*, která vychází z předpokladu, že vlastní poznání si děti budují (konstruují) samy, na základě svých zkušeností. U každého tématu vycházejí tedy učitelé z předpokladu, že o něm děti již něco vědí-mají o něm nějaké informace, poznatky, zkušenosti nebo alespoň představy a na tyto dále při učení navazují.

Učitelé vycházejí také z přesvědčení, že každé dítě disponuje vnitřní tendencí k růstu a rozvoji. Důležité je proto vytvořit ve škole podmínky, které tuto vnitřní tendenci u dítěte neblokují, ale naopak ji podporují. Jednou z cest je zaměřit učení na celou osobnost dítěte, včetně jeho emocí. Poskytovat mu podpůrnou atmosféru založenou na porozumění, bezpodmínečném přijetí dítěte, uznání a empatickém naslouchání. [10]

Metodika programu „Začít spolu“ také zastává názor, že děti se nejlépe učí vlastní praktickou činností. Na ni obvykle navazují reflexe, které vedou dítě k pojmovému uchopení a osvojení si toho, co právě dělalo, prožilo a zjistilo. Proto bývá také dostatek času ve škole věnován samostatným aktivitám dětí (individuálním i skupinovým). Učitel často v takovýchto situacích přechází do role pozorovatele a pomocníka. Klade dětem otázky, staví před ně podnětné problémy, avšak nedává jim hotové odpovědi.

K rozvoji myšlení dítěte, dochází teprve tehdy, jsou-li konkrétní, manipulativní aktivity postupně zvnitřňovány. Dítě potřebuje provádět operace nejen s různými předměty či obrázky, ale také s představami a pojmy. K efektivnímu učení a rozvoji myšlení tedy nestačí pouze prostor pro aktivitu, nechat dítě experimentovat a tvořit. Je třeba dát prostor také reflexi-myšlenkovému, pojmovému uchopení činnosti, uvědomění si souvislostí, vztahů a významu toho, co dítě právě dělalo.

3.6.10.4. *Prostředí třídy*

Vzhledem k tomu, že program „Začít spolu“ používá netradičních forem učení a také projektů, (o kterých pohovořím za chvíli), bývá na první pohled netradičně uspořádáno také prostředí třídy.

Lavice nestojí v klasických řadách, ale spolu s nábytkem tvoří prostor rozčleněný do menších pracovních koutků-tzv. center aktivit. Každé centrum tvoří stolečky (lavice) shluknuté k sobě a děti sedí okolo nich. Tyto koutky jsou různě tématicky zaměřené a vybavené tak, aby podněcovaly děti k učení. Typické jsou lehce přístupné poličky a skříňky, které jsou podle možností třídy umístěné v blízkosti jednotlivých center tak, aby měly děti po ruce potřebný konkrétní materiál a aby na něj dosáhly (mohly si ho kdykoli brát samy). Každé centrum je podle zaměření pomůcek a materiálů pojmenováno. Nejběžnějšími centry aktivit, která najdeme ve třídách „Začít spolu“ jsou: *Centrum čtení a psaní*, *Centrum matematiky a manipulativ*, *Ateliér*, *Centrum vědy a objevy*, *Centrum relaxace a her (koberec)*, často i *Centrum počítače*.

V centrech se děti učí přímou zkušeností. Poskytují prostor, jak pro samostatnou práci, tak pro práci ve skupinách. Děti se v nich učí od sebe navzájem, nápodobou a pozorováním. Tím, že pracují v malých skupinách, mohou spolu přirozeně komunikovat, řešit problémy, rozhodovat se, procvičovat své vyjadřovací schopnosti a další. Práce v centrech aktivit slouží buďto k účelu opakování již probíraného učiva či ke zjišťování něčeho nového nebo se váže k nějakému projektu. V každém centru se úkoly vztahují k jinému předmětu. Takže současně probíhá několik center a u každého z nich se řeší jiný úkol vztahující se např. k jinému předmětu, ale tematicky k jednomu. Kromě práce v centrech aktivit je také důležitá hromadná výuka kdy pracuje celá třída společně.

..

3.6.10.5. Formy výuky, den ve škole Začít spolu

Výuka ve školách realizujících program „Začít spolu“ je postavena na několika důležitých výukových formách a činnostech. Tyto formy a činnosti začleňují do výuky všichni učitelé, avšak liší se míra jejich užívání a také časové rozložení podle individuálních potřeb třídy. Proto nelze říci, že by jeden vyučovací den v několika třídách „Začít spolu“ vypadal stejně. Obecně by však ve výuce neměly scházet následující formy.

- Ranní kruh

Ranním kruhem obvykle začíná den ve třídách „Začít spolu“. Všichni se sesednou v kruhu na koberci, který je asi tím nejpříjemnějším místem ve třídě pro společná setkávání, sdílení a vyjadřování vlastních pocitů. V ranním kruhu mají mít děti možnost podělit se s ostatními o cokoli, co chtějí sdělit. Např. nějaký pěkný zážitek, na co se v nejbližší době těší, jak se cítí, co je trápí atd. Ranní téma, může být zadáno i učitelem.

V kruhu na koberci se mohou odehrávat i jiné aktivity. Může se zde plánovat učivo nebo se vracet do kruhu během dne i při učení, např. začíná-li učitel s dětmi novou látku, zjišťuje, co o ní děti již vědí či co nového by se chtěly o daném tématu dozvědět. Nejčastěji takto bývá nové učivo nenásilně aktualizováno, v kruhu na koberci, prvotním *brainstormingem*, (může být individuální, skupinový, ve dvojicích nebo společný s celou třídou), kdy učitel klade otázky typu: *Co víte o...? Co vás napadne, když se řekne...? Co si myslíte o ...? Co všechno vás napadá, když slyšíte slovo ...? Kdy, kde jste se setkali s ...?*

Typickou součástí ranního kruhu bývá i *ranní zpráva*, nejčastěji je to krátký text, který říká, co se bude ve škole ten den odehrávat. Děti si na něm mohou procvičit i své znalosti, např. doplnit i/y. Zpráva bývá tvořena učitelem, ale i samotnými dětmi. Měla by mít úvodní či motivační charakter a neměla by postrádat vtip. Místo ranní zprávy se však učitel může s dětmi dohodnout, že si např. na každý den připraví něco pro ostatní buď vybraný jedinec nebo dvojice dětí. Může se jednat o zazpívání a naučení nové písně, o recitaci básně, vtipné dramatické vystoupení apod.

- Společná práce

Po ranním kruhu zpravidla následuje probírání učiva z českého jazyka, matematiky nebo ostatních předmětů. Pracuje se společně např. do pracovních sešitů, hromadně verbálně, po skupinkách, ale i individuálně. V této části dne se jedná o učební aktivity, při kterých celá třída pracuje na společném zadání.

- Práce v centrech aktivit

Program „Začít spolu“ ve výuce využívá projektového vyučování, při němž děti nejvíce využívají pomůcek v jednotlivých centrech aktivit. Témata projektů se často vztahují k probírané látce (nejčastěji z prvouky), ale zahrnují v sobě i úkoly z ostatních předmětů (úkoly pro matematiku, český jazyk) vytvořené tak, aby tématicky souvisely s projektem a byly mu prospěšné. Na vymýšlení jednotlivých projektových témat se mohou podílet i děti samy. Jeden projekt může být probírán týden, 14 dní, ale i měsíc. Velmi se liší i časová dotace, kterou učitelé pro práci v centrech a na projektech věnují. Někteří učitelé dávají časovou dotaci pro centra 1 až 2 hodiny téměř každý den, jiní pravidelně dvakrát týdně po dvou hodinách, jinde zase jednou týdně celý den a navštívila jsem i třídu, kde každý měsíc měli jedno projektové téma, jemuž vyhradili týden a celý týden se pracovalo jen v centrech aktivit na projektu. V tomto tedy mívají učitelé velkou svobodu.

Práci v centrech aktivit si děti volí podle daných pravidel. Nejčastěji se zapisují do předem připravené tabulky a volí si tak, v jakém centru aktivit chtějí ten den pracovat nebo si mohou složení své skupiny např. losovat. V každém centru jsou potom připraveny úkoly jednoho předmětu vážící se tematicky k projektu (např. v centru čtení/psaní bývají úkoly týkající se českého jazyka, centrum vědy a objevy může obsahovat učivo matematiky, ale i přírodovědy a jiné). Děti musí postupně projít všemi centry. Ve třídě tedy nastává situace, v níž se paralelně vedle sebe a v tentýž čas odehrávají různé činnosti. Dle prostorových možností by se tedy mělo dbát i na to, aby tzv. hlučnější centra byla umístěna dále od center tichých.

Úkoly jsou zadávány v nejrůznější podobě. Často to bývají různé pracovní listy nebo úkoly, při kterých děti musí něco vymyslet, vyhledat, zjistit, sestavit a k tomu mají k dispozici různé pomůcky (manipulativa) a třídní knihovnu, která může obsahovat encyklopedie, časopisy a další knihy nebo mohou použít internet.

Jelikož školy a třídy s programem „Začít spolu“ velmi dobře spolupracují s rodiči, často jsou to právě oni, kdo zapůjčí či věnují dětem do třídy knížky, hračky a jiné pomůcky.

- **Hodnotící, závěrečný kruh**

Hodnotící kruh se pořádá v závěru dne, týdne či po ukončení nějakého tématického celku, tedy projektu. Všichni se opět sejdou v kruhu na koberci. Prezентují výsledky své práce, hodnotí, co a jak se jim dařilo, nedařilo a proč. Zároveň si takto vzájemně vyměňují zkušenosti, čímž se učí od sebe navzájem. Je zde prostor i pro vzájemné hodnocení mezi dětmi a samozřejmě i pro hodnocení učitele.

Výsledek projektu bývá často zveřejněn i ostatním třídám, vystaven apod.

3.6.10.6. Návaznost na integrovanou tématickou výuku

Projektové vyučování vychází z integrované tématické výuky, která staví na výzkumech lidského mozku. Ty ukazují, že člověk je schopen se efektivně učit za určitých podmínek. Absence těchto podmínek učení komplikuje nebo dokonce znemožňuje. Abychom se tedy něco úspěšně naučili, je třeba, aby situace obsahovala alespoň tři a více následujících podmínek (složek).

Osm mozkově kompatibilních složek podle Kovalikové:

Nepřítomnost ohrožení	Obohacené prostředí
Smysluplný obsah	Spolupráce
Možnost výběru	Okamžitá zpětná vazba
Přiměřený čas	Dokonalé zvládnutí

Dále Susan Kovaliková hovoří o tom, že v učení by měly být obsaženy veškeré prostředky působící a rozvíjející všechny typy inteligence. Ty obsahuje lidský mozek, ale každý člověk má více či méně rozvinutá centra odlišná. Typy inteligence:

Tělesně – kinetická	Interpersonální
Prostorová	Hudební
Verbální	Přírodní
Intrapersonální	Matematicko-logická

Z toho vychází i metoda „Začít spolu“ a jednotlivé projektové úkoly by měly být formulovány tak, aby umožňovaly uplatnění ve všech výše uvedených oblastech a tím umožnily sebeuplatnění a seberozvíjení všech dětí.

..

3.6.10.7. Učitelé a jejich vzdělávání

Učitel, který chce učit metodou „Začít spolu“ nemusí absolvovat žádné dlouhodobé či několikaleté kurzy. Pravidelně však každý rok, o letních prázdninách jezdí učitelé na tzv. Letní školu, kde se týden seznamují se zásadami programu „Začít spolu“, vyměňují si zkušenosti, nabírají inspiraci od ostatních učitelů či škol. Dále ředitelé škol zajišťují různé kurzy pro své učitele průběžně během celého školního roku.

Program „Začít spolu“ má také mezinárodní standardy kvality pedagogické práce. Smyslem těchto standardů je ujednotit základní znalosti, dovednosti a postoje a výukové metody učitelů, kteří pracují podle filozofie a principů vzdělávacího programu „Začít spolu“. Standardy jsou u nás pod záštitou organizace Step by Step ČR. Učitelé mají možnost nechat si zde ohodnotit kvalitu své práce a nechat si sestavit plán, který jim říká, co a jak vylepšit nebo mohou zažádat o udělení mezinárodního certifikátu. V obou případech navštíví třídu příslušní certifikátoři a po celý den sledují výuku, chování učitele apod. V případě, že učitel žádá jen o zpětnou vazbu na kvalitu své práce, jedná se jen o jednu návštěvu certifikátorů, při žádosti o mezinárodní certifikát se jedná o několik návštěv v průběhu dlouhého období asi třičtvrtě roku. Učitel musí vše podložit také nějakým portfoliem-přípravami na hodiny, projekty, které vymyslel, pracemi dětí apod. Mezinárodní certifikát, který uděluje hodnost vynikajícího učitele a odborníka ve svém oboru, je platný po dobu pěti let.

Kromě učitele bývá ve třídě „Začít spolu“ ještě asistent. Ten asistuje při výuce a pomáhá především při vymýšlení a realizaci projektů a center aktivit. Práci asistentů často vykonávají studenti pedagogických fakult, mnohdy se o toto místo ucházejí maminky dětí. I ostatní rodiče mají do školy kdykoli dveře otevřené a mohou ve třídě s čímkoli vypomáhat, chtějí-li a je-li potřeba.

4. VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE

V nastávající, praktické části práce se opět vracím k jednotlivým alternativním směrům uvedeným již v předchozí části teoretické. Tentokrát se zaměřuji pouze na některé z těchto alternativ, a to nikoli již teoreticky, ale prakticky popisují své bezprostřední zkušenosti, postřehy a dojmy z vlastních hospitací na těchto vybraných alternativních školách.

Snažím se čtenářům zprostředkovat představu o prostředí (jak to v jednotlivých alternativních školách u nás vypadá), o materiálním vybavení, formách, metodách, průběhu vyučování a způsobech komunikace mezi učiteli a žáky při vyučování.

Všímám si prosociálního chování žáků a způsobů spolupráce mezi rodinou a školou či mezi školou a jejím okolím, tedy jinými mimoškolními organizacemi. Zmiňuji také jednotlivé akce, které škola pořádá nebo, do kterých se mohou aktivně zapojit i rodiny dětí. Pokud jsem navštívila mateřskou i základní školu stejného alternativního typu, sleduji, co mají obě školy společného, jak na sebe navazují v jednotlivých metodách nebo v čem se jejich způsoby a formy výuky liší.

Dále uvádím slovně či graficky zpracované výsledky dotazníků, které jsem zadávala rodičům dětí navštěvujících alternativní školy. Na jejich podkladě, na základě svého pozorování a vlastního úsudku, v neposlední řadě na základě rozhovorů s učiteli, řediteli či jinými zaměstnanci alternativních škol a také s rodiči dětí se zamýšlím nad přednostmi a možnými riziky alternativních vzdělávacích programů a snažím se nalézt odpovědi na nezodpovězené otázky, některé již zmíněné v úvodu této práce.

Poslední součástí mého výzkumu jsou krátké písemné projevy dětí na téma: „Co by bylo, kdyby nebyla škola?“ Toto téma jsem zadávala převážně dětem druhých až čtvrtých tříd. Jelikož bylo pro většinu dětí dosti široké, abstraktní, musela jsem ho často dětem přiblížit dodatkem: „Napište, co si myslíte, že by znamenalo, kdyby nebyla škola, obecně (pro lidi) a jaké by to bylo, kdyby nebyla škola, pro vás.“

Těmito pracemi posuzuji nápaditost a fantazii dětí, jejich vyjadřovací schopnosti (vzhledem k věku), odhaduji učební výsledky a podle obsahu jejich prací usuzuji, zda-li jsou děti ve škole spokojené a zda-li je škola baví či nikoli.

4.1. Waldorfská škola

4.1.1. Založení školy, prostředí školy a tříd

Waldorfskou školu jsem navštívila několikrát v Butovické ulici v Praze 5 - Jinonicích. Poté, co jsem od stanice metra „Jinonice“ došla k velmi frekventované a rušné silnici, asi po pěti minutách další chůze jsem se ocitla v naprosto jiném světě...

Škola se nachází na poklidném malebném místě, připomínajícím spíše venkovské prostředí, než-li rušné velkoměsto.

Základní waldorfská škola v Praze 5-Jinonicích zahájila svoji činnost 1. září 1992 otevřením jedné třídy prvního ročníku. Každý rok se škola rozrůstala o novou první třídu, takže ve školním roce 2000/2001 byl dovršen její postupný růst v úplnou základní školu s devíti ročníky.[19]

Waldorfská škola byla založena „Spolkem rodičů pro založení waldorfské školy“. Po dlouhém vyjednávání jim městská část Prahy 5 poskytla budovu bývalé školy v Jinonicích. Podmínkou bylo, že rodiče sami zajistí a provedou její celkovou rekonstrukci. Budova totiž sloužila již 20 let jako sklad, a proto bylo nutné zrekonstruovat téměř vše. První třída tedy začala vyučovat v prozatímním útočišti, které poskytla místní sokolovna. Mezitím škola díky sponzorským darům a půjčkám zajistila nejnужnější odborné práce, vše ostatní poté finančně dotovali, ale také vlastníma rukama dělali rodiče v odpoledních hodinách, o víkendech a o prázdninách.

Škola již svým původním architektonickým uzpůsobením připomíná menší starou vesnickou školu. Interiér byl na první pohled při rekonstrukci stylově zachován, proto nepůsobí nijak moderně, ale čistě a útulně vytváří příjemné rodinné prostředí. I zde je zřetelná náklonnost k přírodním materiálům. Dominantním prvkem interiéru je dřevo. Dřevěné dveře a rámy, podlahy, často i nábytek.

Třídy jsou (vzhledem k větším třídním kolektivům žáků) poměrně prostorné. Každá třída má svou barvu- jsou jí vymalovány zdi. Lavice jsou uspořádány klasicky v řadách, ale v průběhu výuky s nimi děti manipulují a podle potřeby odstavují lavice k okrajům třídy, aby uprostřed vznikl prostor pro nezbytné pohybové a prožitkové aktivity nebo sesunou jen pár předních lavic, za účelem posezení v kruhu na židlích. V čele každé třídy je klasická tabule. Nábytku ve třídách není mnoho a je umístěn většinou v rozích místnosti. Dominantní nábytkovou sestavu tvoří zázemí učitelky.

To se skládá ze stolu, který tvoří zákoutí s pokračující linií několika nízkých skříněk. Dalším a téměř jediným kusem nábytku (kromě dětských lavic) bývá vysoká dřevěná skříň, umístěná v zadním rohu třídy napříč od učitelského stolu.

Pomůcky jsou také převážně z přírodnin a přírodních materiálů, ale nezaznamenala jsem jich ve třídách mnoho. Většinou se jedná o proutěný koš s kaštany nebo s dřívky, s jejichž pomocí děti počítají nebo přírodní provázky, ze kterých tvarují písmena apod. Nápadný je také v druhém zadním rohu každé třídy přírodní koutek, který je dekorativně vytvořen pomocí barevné podkladové draperie a dozdoben různými přírodninami. Z těch mohou být vyrobené a v koutku vystavené loutky, z kůry stromů

Od roku 1998 získala škola další nedaleké prostory, kde nyní sídlí 6. až 9. ročníky. V roce 2000 proběhla rekonstrukce půdních prostor školy, kde vznikl pěkný ateliér, knihovna, počítačová učebna a sborovna.

Díky grantu Magistrátu hl. m. Prahy bylo také vybudováno sportoviště, které slouží nejen žákům školy, ale také místním obyvatelům.

V současné době má škola vizi stavby nové budovy. Dle mých informací se teprve vše prodiskutovává a konkrétní rok zahájení stavby zatím tedy není definitivně znám.

4.1.2. Pojetí a průběh vyučování

4.1.2.1. Prolínání duchovních principů ve vyučování, pozitivní ladění

Vzdělávání ve waldorfské škole není jednostranně zaměřeno na intelekt a paměť, ale na rozvoj člověka v jeho celistvosti. Smyslem učení je zapojování a rozvíjení celé bytosti člověka, zapojování hlavy, srdce i rukou nebo-li myšlení, cítění a vůle.

Dříve byl ve waldorfské škole přikládán velký význam náboženství. Dnes tento „předmět“ není pro děti povinný, přesto se však waldorfskou výukou a nejen výukou prolíná mnoho podnětů harmonicky působících na duchovno člověka a pozitivně rozvíjejících dětskou duši.

Již to, že paní učitelka po ránu každé přicházející dítě osobně přivítá podáním ruky, vyzařuje srdečností a úctou k dítěti. Ze způsobu podání ruky a zahledění se do očí lze mnoho vyčíst. Je možné poznat na dítěti, v jakém se nachází rozpoložení, jakou má

náladu. Zda-li je veselé, smutné či unavené. Zároveň tím učitelka hodně otevírá dětem sama sebe, svoji náladu a svoji duši a výše uvedené mohou děti vycítit také z ní.

Ve škole nezvoní, a tak paní učitelka zahajuje vyučování zacinkáním zvonečku. Poté všechny děti ještě jednou přivítá pozitivně laděnými slovy: „Dobré ráno milé děti.“ A děti taktéž odpoví.: „Dobré ráno milá paní učitelko.“ Následně všichni hromadným odříkáním poměrně dlouhé průpovědi poděkují za nový den, děkují vesmíru a Bohu za radost a sílu, kterou jim dává. Toto poděkování, které by se dalo nazvat modlitbou, je každodenním rituálem, děti jím zahajují každé ráno od první třídy, po dobu několika let. Až ve vyšších ročnících se děkovná modlitba mění. Tímto milým rituálem dochází ke zklidnění, navození pozitivní atmosféry a koncentrace, ale také k uvědomění si určitých duchovních hodnot. Po společné modlitbě začne paní učitelka vyvolávat k tabuli jednotlivé žáky. Každý z nich řekne nebo přečte již kratší báseň, kterou pro něj vybrala paní učitelka tak, aby se obsahově co nejvíce hodila k charakteru a temperamentu či jiným vlastnostem dítěte, které báseň recituje. Každé dítě má tedy svou vlastní báseň. Tu se nemusí učit nazpaměť, ale během každodenního opakování si ji po čase snadno zapamatuje. Potřebuje-li, může text číst. Básničkami se ve waldorfské škole nešetří. Děti mají báseň např. na vyndání flétniček, na postavení se do kruhu apod. Díky básničkám vše probíhá naprosto automaticky. Paní učitelka jen začne říkat básničku, děti se k ní přidají a přitom všichni nastoupí např. do kruhu.

Po duchovně laděném povídání na začátku dvouhodinové epochy, následuje buď volné povídání o zážitcích dětí či aktuálních tématech a nechybí ani rytmická část, kdy děti odsunou lavice k okraji třídy a uprostřed v kruhu za doprovodu různých pohybů, rytmického tleskání, dupání atd. říkají říkadla, zpívají nebo do rytmu počítají, opakují si násobilku, vymýšlejí slova atd. Poté vrátí lavice na svá místa a zbývající hodinu až hodinu a půl se věnují probíranému epochálnímu předmětu.

Děti ve waldorfských školách nemají učebnice. Místo nich si vedou na každý epochální předmět sešit s čistými bílými listy. Do nich si speciálními voskovými bločky malují barevné okraje a linky a přepisují z tabule předem připravený zápis k probíranému učivu. Zápis si pak pokaždé ilustrují vlastním obrázkem. Někdy bývá zápis rozdělen na dvě části. První, kratší část je pro žáky pomalejší nebo pro ty, kterým stručněji zapsané informace stačí. Další část je pro děti, které si stačí napsat více nebo se chtějí o tématu více dozvědět. Vlastní ilustrace dětí jsou ve waldorfské škole

považovány za velmi důležité. Podporují dětskou fantazii a tvořivost, motivují dítě učit se a pečovat o své učební materiály. Dítě se raději učí z pěkně vyzdobeného sešitu a pečuje více o to, s čím si dalo práci.

Po dvouhodinovém epochálním vyučování, ve kterém probíhají stěžejní předměty, následují až do odpoledne v klasických hodinových jednotkách ostatní předměty, jako různé výchovy, eurytmie a také jazyky. Již od první třídy se ve waldorfské škole děti formou her a pohádek učí dvěma jazykům-angličtině a němčině. Ve vyšších ročnících mají příležitost jazyky při různých akcích, ale i při výuce aktivně využívat. Např. geometrii v 7. třídě přijel učit mentor waldorfské školy ze Švýcarska v anglickém jazyce. Děti měly pro případ potřeby k dispozici překladatele.

4.1.2.2. Důraz na praktické poznávání

Proces poznávání přírody, lidí a kultury je ve waldorfské škole spojen s maximálním prožitkem a se získáváním dovedností. Jsou zde respektovány postoje a názory dětí. Cílem školy není formovat žáka do předem nalinkované podoby, ale vychovat všestranného, vnitřně svobodného a iniciativního člověka, který dokáže být zodpovědný za sebe i za svět. Proto jsou mimořádně podporovány i umělecké a praktické stránky poznávání. Waldorfská škola při tom často čerpá ze starých osvědčených zákonitostí, řemesel a tradic. Důraz je kladen na prožitkové poznávání- „vše si na vlastní kůži vyzkoušet“. Například psaní psacím písmem se děti učí až na konci druhého ročníku nejprve husím brkem a inkoustem. Při epoše nazvané „Polní práce“ (3. tř.) a jejím teoretickým prodiskutováním si posléze děti samy zasejí obilí, vypěstují ho a nakonec upečou chléb. Ve 4. třídě se např. učí o stavbě domu. Chodí po terénu, dívají se na budovy, jdou se podívat i na skutečnou stavbu apod.

4.1.2.3. Co mě při učení zaujalo

Učení se písmenkům (2. třída)

Každému písmenu nejdříve předchází obrázek. Z jeho podoby pak děti vyvodí písmeno. Např. písmeno K dětem připomene postava krále se vztyčeným mečem v ruce.

Různé obrázky připomínající písmeno a následně písmena si děti také malují do epochových sešitů. Takto postupují u všech písmen. Ve druhé třídě si začnou písmena třídit podle určitých znaků do skupin. Rozlišují jejich tvarové, výškové znaky apod.

Např. paní učitelka rozdělila dětem malá písmena tiskací abecedy do dvou skupin. Vyprávěla dětem pohádku o paní učitelce Barborce, která žije v horách a s ní vysoká písmenka (h, b, k, l, f, t, d) a o paní učitelce Cecilce, s níž žijí písmena svou stavbou malá (z, u, c, a...). Poté, si děti procvičovaly písmena i prožitkově představou. Postavily se do kruhu, paní učitelka jmenovala písmena a děti si buď stoupaly na špičky se vzpaženými rukama nebo sedaly, podle toho, jestli písmeno náleželo ke skupině vysokých písmen (paní učitelky Barborky) nebo nízkých (paní učitelky Cecilky).

Poté se rozdělily do dvojic, každá dvojice si vybrala nějaké písmenko a na podlaze si ho zkusila vymodelovat z provázku nebo z gumy. Tvary vymodelovaných písmen si pak všechny děti prohlédly a každý si písmena ještě prošel bosýma nohama.

Děti si celou abecedu pohybově znázorňují také v předmětu Eurytmie.

Číslo a počítání ve 2. ročníku

Až ve druhém ročníku se děti učí matematickým operacím s čísly. Všechny čtyři základní druhy počtů (tj. sčítání, odčítání, násobení i dělení) se učí souběžně. Charakteristické pro výuku čísel je to, že jsou pokládány za části nějaké jednotky (celku) a dětem přibližovány prostřednictvím pohádky či příběhu. Např. Král rozdělil území své říše na tři provincie, jednu věnoval nejstaršímu synovi ...

Když se děti nejdříve takto seznámí s počítáním, zhotoví si do epochových sešitů přehlednou tabulku (do tabulky nebyla zahrnuta operace odčítání). Jako příklad uvádím dvě varianty:

$$2 + 2 + 2 = 6 / 3 \times 2 = 6 / 6 : 2 = 3$$

$$3 + 3 = 6 / 2 \times 3 = 6 / 6 : 3 = 2$$

$$2 + 2 + 2 + 2 = 8 / 4 \times 2 = 8 / 8 : 2 = 4$$

$$4 + 4 = 8 / 2 \times 4 = 8 / 8 : 4 = 2$$

Další zvláštnost, která mě zaujala při epoše matematiky ve druhé třídě, se týká spolupráce dětí na společném úkolu. Učitelé ve waldorfské škole sami přiznávají, že děti řeší některé úlohy mnohdy překvapivým způsobem, který by vás jen tak nenapadl. Při jednom úkolu jsem toho byla svědkem. Zadání znělo: „*Vezměte si každý jedno kolečko s číslem (kolečka byla otočena čísly dolů) a seřadte se tak, aby u tabule byla 1 a u okna číslo nejvyšší. Některá čísla budou chybět, protože čísel je 68 a dětí jen 17*“. Některé děti si začaly své místo (podle čísla na svém kolečku) od tabule nejprve **odkrokovávat**. Poté, některé z nich trošku „zazmatkovaly“ a zjistily, že se musí přizpůsobit také ostatním dětem s čísly. Nakonec vzájemnou spoluprací všichni bez problémů úkol splnili. Jak se ukázalo, krokování nakonec nebylo vůbec špatným nápadem, ba naopak. Děti tak vytvořily určité záchytné číselné body, mezi které se posléze podle svých čísel mohly zařadit i ostatní děti.

Čtvrtá třída-epocha „Zvířata a lidé na zemi“

Tato epocha mě zaujala svým zajímavým cílem, který je hlubší, než by se mohlo napoprvé zdát.

Cílem epochy je uvědomit si své vlastní tělo, smysly a činnost jednotlivých orgánů a dospět k uvědomění, že člověk je jediný tvor, který má volné ruce a může s nimi konat. Děti se snaží přijít na to, jak člověk koná a pochopit, jaké může mít počinání člověka na Zemi důsledky. Epocha začíná nejprve učením o lidském těle, přechází k učení o jednotlivých zvířatech, a to i takových, jako je např. bobr (děti se učí jak vypadá, kde žije, čím se živí apod.) a od zvířat se opět přechází k člověku. Porovnává se a přemýšlí nad výše uvedenými otázkami.

4.1.3. Účast rodičů na životě ve waldorfské škole

Podíl rodičů na životě a chodu waldorfské školy je značný a nepostradatelný. V jejich rukách je převážná část údržby školy a školní zahrady. Také vedoucí a učitelé odpoledních zájmových kroužků a pořadatelé různých akcí pro děti i dospělé jsou nejčastěji sami rodiče. Ve škole momentálně fungují *kroužky* jako: *sborový zpěv, orchestr, keramika, výtvarný kroužek a hra na mnohé hudební nástroje*.

Pro 1. -3. třídu je k dispozici také školní družina.

Co se týče komunikace s rodiči, ohledně učebních výsledků dětí, jsou jednou za měsíc pořádány třídní schůzky. Učitel sděluje rodičům, co se děti ve škole již naučily, dává rady, co a jak by bylo vhodné procvičit s dětmi doma. Promluva s učitelem je možná i po předchozí domluvě schůzky nebo kdykoli po vyučování.

4.1.4. Akce pořádané waldorfskou školou

Vzhledem k tomu, že waldorfská škola velmi ráda vychází ze starých obyčejů a tradic, váže se právě mnoho akcí a slavností ke kalendářním svátkům. Pořádají se různé karnevaly, trhy a dílny, slavnostní průvody i v okolí školy, jako např. vynášení Moreny před začátkem jara, masopustní průvod apod. Často děti nacvičí divadelní představení a jelikož při škole funguje také sbor a orchestr, pořádají se rovněž koncerty.

Všechny třídy waldorfské školy jezdí jedenkrát až dvakrát ročně ven, na školu v přírodě.

V rámci školy se uskutečňují i mezinárodní projekty, kdy žáci starších ročníků (většinou se jedná o 8., 9. třídy) jezdí do ciziny za účelem nejrůznějších projektů, jako např. v menší míře *humanitární pomoci*, *malování v Louveru*, nedávno žáci školy dokonce nacvičili *operu Prodaná nevěsta* ve spolupráci s žáky z německé školy.

Divadelní představení, ale také občas rádi nacvičí i učitelé pro své žáky a jejich rodiče.

V 8. a 9. třídě, kdy děti ukončují školní docházku, vypracuje každý žák svou ročníkovou práci na volné téma, které ho zajímá. Práce by měla mít rozsah alespoň deseti stran, většinou však mívají mnohem více (kolem patnácti, dvaceti i výš). Dále by celá třída, jako praktickou kolektivní ročníkovou práci, měla zvládnout nastudovat a interpretovat divadelní představení.

4.1.5. Kritéria pro přijímání dětí do waldorfské školy

Na jedné diskusi, které jsem se ve waldorfské škole zúčastnila s vedením školy, rodiči a studenty, byla vyřčena otázka: „*Podle jakých kritérií jsou děti do waldorfské školy přijímány, je-li mnoho zájemců?*“

Podle slov paní ředitelky musí být „*bohužel*“ upřednostněno přijetí dětí, které spadají svým bydlištěm do blízkého okolí školy. Dále dávají přednost dětem, které již navštěvovaly waldorfskou MŠ.

Zápis probíhá ve skupince čtyř dětí, trvá asi 30 minut a jsou u něj dvě paní učitelky. Jedna paní učitelka si s dětmi hraje a druhá pozoruje, jsou-li děti na školu vyzrálé a dostatečně připravené.

Ideální věk dětí pro nástup do waldorfské školy je sedm let. Učitelky se shodují v tom, že čím starší děti, tím vyzrálější a připravenější pro školu jsou. Nejnižší věk je šest let. Pod tuto věkovou hranici děti do waldorfské školy přijímány nejsou.

Učitel si nabere do své třídy tolik dětí, kolik uzná za vhodné. Obecně je však ve waldorfské škole zastáván názor: „Čím početnější třída, tím lepší“. Je to údajně proto, že děti mají možnost navázat více sociálních kontaktů a najít si tak mnoho kamarádů (viz. kapitola Prosociální chování dětí). Počet dětí se proto ve třídách pohybuje okolo pětadvaceti až třiceti.

Učitelé se při přijímání dětí do své třídy pokouší odhadnout i temperamenty jednotlivců a snaží se vytvořit vyvážené temperamentové zastoupení ve třídě.

Posledním důležitým kritériem je odpovídající vyhodnocení dotazníku určeného rodičům. Rodiče musí být ochotni spolupracovat se školou i pracovat doma s dětmi a být schopni najít si také doma čas pro přípravu různých pomůcek a materiálů. V první třídě např. píše doma dětem tajně po večerech ručně psaný první slabikář podle textu, který dostanou od školy. Děti tedy pak dostanou svůj první slabikář, který jim vlastnoručně psali jejich rodiče.

4.1.6. Diskuse (přednosti, rizika a mé vlastní postřehy a názory)

Zdá se, že život ve waldorfské škole je velice pestrý, zábavný a výuka zajímavá. Je vidět, že děti chodí do školy rády a že je škola zajímavá. I já si myslím, pokud bych se mohla vrátit o několik let zpět, že by se mi ve waldorfské škole líbilo. Velký okruh nejen teoretických, ale hlavně praktických a uměleckých činností dává dětem rozsáhlou možnost uplatnění a seberealizace. Důsledné propojení teorie s praxí umožní dětem vše lépe pochopit a prozkoumat více do hloubky. Tvůrčí činnosti navíc děti velice baví. Díky propojování předmětů naleznou a pochopí mnohem více souvislostí, což v nich probouzí touhu po dalším vědění a objevování.

Na některé věci však pohlížím s otazníkem:

1) Epochové vyučování probíhá každé ráno od půl deváté do půl jedenácté. Trvá tedy bez přestávky celé dvě hodiny. Ačkoli ve druhé třídě byla do epochy zařazena i pohybově rytmická část, ve čtvrté třídě už tomu tak nebylo. Na začátku tam pouze děti ve stoje před tabulí odříkaly své ranní básničky, ale zbylou hodinu a půl seděly v lavicích a věnovaly se probírané látce. I přes to, že v obou třídách byla učební látka zajímavá a děti se mohly aktivněji zapojit kladením otázek k tématu či diskusí, bylo zřetelné, že značná část dětí byla v průběhu druhé epochové hodiny již unavená, dokonce jsem zaznamenala povzdechy: „*Ach jo mě už to nebaví.*“

2) Celý měsíc děti probírají v epoše jen jeden z hlavních předmětů, např. matematiku. Další měsíc matematiku opouští a věnují se jen českému jazyku. Další měsíc je probírána jiná plánovaná epocha a teprve po těchto několika měsících se znovu vrací epocha matematiky.

Z vlastní zkušenosti vím, že pokud se člověk něčemu naučí a každý den to nepoužívá či neprocvičuje, velmi rychle zapomíná. Učitelé ve waldorfské škole říkají, že si děti dříve osvojenou látku rychle oživí a v tomto nevidí problém. Přiznávají však, že při přechodu na střední školu si žáci většinou musí sami doplnit některé teoretické znalosti, které se nezvládnou probrat v průběhu školní docházky. Je to částečně zapříčiněno tím, že waldorfská základní škola by správně měla mít 12 ročníků. Místo toho jich je jen devět. Přitom jsou všechny principy waldorfské pedagogiky důsledně dodržovány, a jelikož má převahu učení prožitkem a není cílem násilně aktivovat a zatěžovat intelektovou část mozku rutinním biflováním pouček, vzorů apod., nestíhá se probrat do detailu vše. Úspěšnost přijímaných absolventů na gymnázia a střední odborné školy je přesto poměrně vysoká činí 50 – 60%.

Paní ředitelka waldorfské školy diskusi ohledně úspěšnosti při přijímacích řízeních na střední školy a gymnázia okomentovala (pokusím se citovat): „ *I kdyby se naši absolventi nedostali na určitou střední školu či gymnázium, mají mnohem větší kvality. Jsou to lidé, kteří mají i určité duchovní hodnoty, jsou schopní, velice komunikativní a všestranní. Jsou vedeni tak, aby se vždy o sebe*

dokázali postarat. Díky jejich všestrannosti jim většinou nedělá v životě problém odejít od jednoho oboru k jinému a stejně tak dobře se v něm uplatnit.“

3) Nejčastější otázkou rodičů i široké veřejnosti bývá: *„Jak děti, absolventi waldorfské školy, zvládají přechod na střední školu, není pro ně způsob výuky příliš odlišný? Jak si zvykají na zkoušení a známkování, není to pro ně příliš stresující?“*

Na tuto otázku pedagogové z waldorfské školy odpovídají: *„S přechodem na střední školy nebývá problém. Děti jsou mnohem komunikativnější, přátelštější a dokáží se mnohem lépe zapojit, než-li děti z klasických škol. Mají větší zájem učit se, více se zajímají o mnohé předměty, nebojí se ptát. Spíše jim ve výuce na středních školách chybí něco hlubšího. Škola jim připadá strohá. Stejně tak známky jsou méně -vypovídající než slovní hodnocení, na které byly děti zvyklé. Rovněž mohou postrádat mezipředmětové propojení. Známkování, testy, přijímací zkoušky a celkové přizpůsobení se režimu střední školy je pro všechny patnáctileté děti stresující. Děti na waldorfské škole také píší testy, ale nejsou zvyklé je považovat za něco hrozného, s čím by se měly stresovat. Tento optimistický přístup k testování a zkoušení si většinou uchovávají i na střední škole. Proto berou testy relativně v klidu.“*

O waldorfských školách jsem vždy slyšela či četla, že dveře školy jsou kdykoli všem lidem otevřené. Ve skutečnosti mi to tak nepřipadalo. K tomu, aby mohla veřejnost nahlédnout do výuky, jsou v průběhu školního roku předem určené dny otevřených dveří. To je v pořádku. Smutné mi však připadá, že mimo den otevřených dveří jsem i já, coby studentka, měla velký problém se do školy znovu podívat a musela jsem paní učitelky usilovně přemlouvat, aby mi umožnily další hospitace. Také mě překvapilo, že na dni otevřených dveří byla maminka holčičky z druhé třídy, která říkala, že výuku (cca za rok a čtvrt, co její dcera školu navštěvuje)ještě nikdy neviděla a tudíž nemá vůbec představu, jak výuka probíhá a jakým způsobem se děti učí. Poté jsem zjistila, že prvních tříd se dny otevřených dveří netýkají a není vůbec možnost do výuky prvňáků za celý rok nahlédnout. Porovnáám-li toto s ostatními školami, nikde jsem se s takto nepřístupným chováním nesetkala. I v první třídě, kde pracuji, ve škole s programem „Začít spolu“, jsou návštěvy rodičů, studentů, jiných dětí a učitelů častou a

přirozenou součástí. Jestliže se rodiče podílí na chodu školy, připadá mi to, že nemají možnost nahlédnout do výuky svých prvňáčků, absurdní.

Do waldorfské školy mohou chodit i děti hyperaktivní nebo děti s jinými poruchami. Je-li potřeba, mají tito žáci k sobě asistenta.

Jedna paní učitelka prohlásila: „*I žák, který je hyperaktivní, líný nebo má jiné vlastnosti pro učitele neoblíbené, je považován jako bytost, která směřuje odněkud někam a učitel si ho váží.*“

Další zajímavost jsem se dozvěděla od maminky, jejíž dcera navštěvuje již druhý stupeň waldorfské školy. Dceři se prý ve waldorfské škole velmi líbí, ale svým kamarádkám, které chodí do klasické ZŠ závidí, že se učí některé předměty např. fyziku, chemii dříve, než ona ve waldorfské škole, a také se jí líbí učebnice. Proto má trochu pocit, že je oproti svým kamarádkám pozadu, a že o něco přichází. Dokonce si sama učebnice kupuje a doma si je pročítá.

Vesměs myslím, že waldorfské školy jsou pro děti a jejich rodiče velkým přínosem a je obdivuhodné, co vše si mohou jak malí, tak dospělí ve waldorfské škole vyzkoušet a prožít. Musím však podotknout, že se jedná o velmi odlišný způsob života školy, který je pro všechny zúčastněné velmi náročný, především časově. Pro učitele na studium a na přípravu, taktéž pro rodiče, kteří se ještě podílejí na údržbě školy, i pro děti, které mívají každý den školu poměrně dlouho do odpoledne. Waldorfská škola, díky tomu, že v České republice není obvyklým, ani příliš rozšířeným typem školy, by se dala u nás označit jako stále dosti uzavřená společnost, žijící určitým životním stylem. Proto je při rozhodování pro waldorfskou školu důležité, aby rodiče zvážili, jestli je jim tento dosti odlišný způsob učení a života ve škole blízký a jsou-li schopni a ochotni tento životní styl spolu se svými dětmi žít.

4.1.7. Prosociální chování dětí

Děti jsou při vyučování velmi disciplinované. Dokáží velmi dobře spolupracovat. Jen při hodině pohybového umění Eurytmie, v pátém ročníku, nastala situace, že paní učitelka rozdělila děti do čtyřčlenných skupin a dvě skupiny začaly protestovat nad svým složením, resp. proti dvěma konkrétním žákyním. V prvním případě odmítala

dosti dominantní dívka poměrně tvrdým způsobem svou spolužačku, která působila přesně opačným dojmem. Byla nemluvná, klidná, zavalitější postavy. Ve druhé skupině vládlo chabé nadšení všeobecně. Byli tam dva chlapci a dívka, všichni tři sobě zřejmě ne příliš blízcí.

Zvláštností, která mě ve waldorfské škole také překvapila je, že učitelé zastávají názor-čím více dětí v třídním kolektivu je, tím lépe. Jako ideální počet dětí ve třídě uvádějí třicítku. Zdůvodňují to tím, že dítě může ve větším kolektivu poznat více dětí, což zvyšuje možnost navázat více kamarádkých vztahů.

Nemám za sebou ještě tak bohatou pedagogickou praxi, abych toto mohla posoudit, ale z mé dosavadní osobní zkušenosti jsem pro menší kolektivy dětí. Měla jsem možnost učit ve dvou paralelních prvních třídách, kde v jedné z nich je 18 dětí a ve druhé 24. Rozdíl šesti žáků byl obrovský. Menší skupinu dětí jsem dokázala lépe „zvládnout“ po stránce chování. Mohla jsem si s nimi nerušeněji povídat, více se jim věnovat i individuálně, lépe jim takto vše vysvětlit a vést je ke vzájemnému poznávání, pomoci, spolupráci a k rozvíjení hezkých vztahů, k sobě navzájem. Ve větším kolektivu dětí jsou, dle mého názoru, větší tendence členění na více kamarádkých skupin, oproti tomu méně početný kolektiv lépe drží pospolu na kamarádké úrovni jednoho celku.

4.1.8. *Vzdělávání učitelů waldorfských škol*

Každý učitel, který chce učit na waldorfské škole, musí kromě vysokoškolského vzdělání projít také tříletým waldorfským seminářem. Ten se koná formou víkendového vzdělávání a letních soustředění.

Ve waldorfské škole bývá také učitel specialista na předmět Eurytmii. Tento předmět je velmi náročný pohybově, choreograficky, hudebně i didakticky, a proto existuje jako samostatný vysokoškolský obor. Nevím, jestli již existuje v ČR, paní učitelka ve waldorfské škole, kterou jsem navštívila, eurytmii studovala v Německu.

Co se týče vzájemné spolupráce učitelů, pravidelně jednou týdně se učitelé setkávají, společně studují, vyměňují si zkušenosti, metody, své názory a tvoří programy.

4.1.9. Dotazníkový výzkum, slovní a grafické zpracování

Dotazníky mi ve waldorfské škole odevzdalo 13 rodičů. Zde jsou otázky a odpovědi, případně jejich grafické znázornění.

1. Důvěřujete vzdělávacím postupům na klasických základních školách?

Proč?

Na tuto otázku mi téměř všichni dotazovaní odpověděli, že vzdělávání na klasických školách nedůvěřují. Jedna respondentka uvedla, že spíše nedůvěřuje. Uvádím krátké odpovědi proč:

„Jednostranná výuka zaměřená pouze na intelekt., „Většina dětí přežije.“, je zbytečně memorující a brání rozvoji emotivní složky; velká orientace na vědění oproti radosti z učení; klasické školské přístupy jsou neosobní, potlačují individualitu dítěte, nejsou komplexní; jsou příliš striktní, brání přirozenému rozvoji osobnosti; velké množství zbytečných informací nepřiměřených věku dítěte; dítě se stává a musí stát součástí davu; příliš velký tlak na intelektové výkony, na úkor rozvoje ostatních stránek osobnosti.“

2. Jak jste se dozvěděli o alternativních vzdělávacích programech?

Někteří respondenti uvedli více možností, proto počty neodpovídají třinácti dotazovaným.

- doporučení od známých – 8 respondentů
- z odborné literatury – 7 respondentů
- z tisku – 1 respondent
- z internetu – 2 respondenti
- z televize – 1 respondent
- jiné možnosti: 1 respondent se o alternativních vzděl. programech dozvěděl z náhodného rozhovoru a 1 respondent od sestry, která studovala pedagogiku

3. Jaká byla Vaše motivace k volbě školy s alternativním vzdělávacím

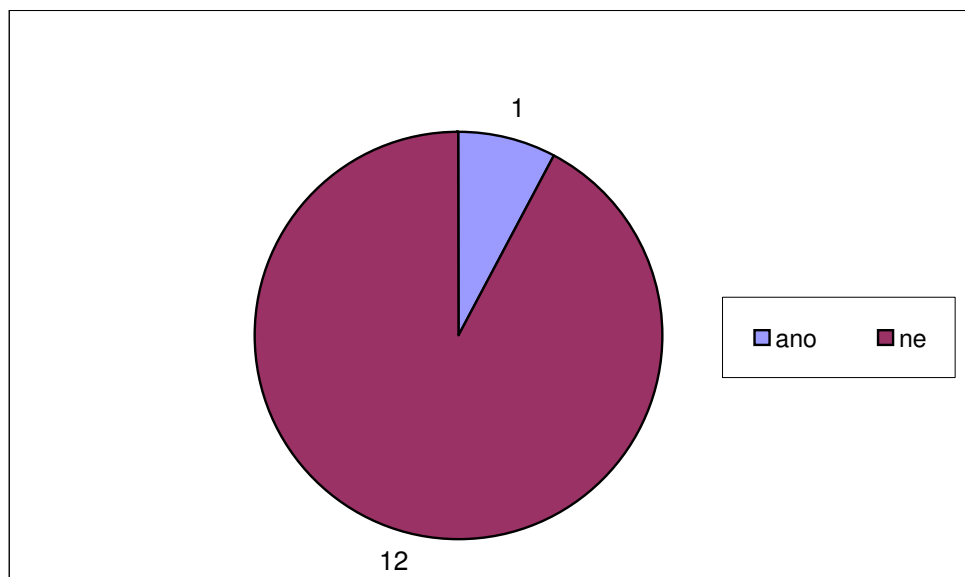
programem? *„Nedůvěřuji klasickým ZŠ; chci, aby moje děti byly celistvé lidské osobnosti; nespokojenost s výchovnými postupy pedagogů na klasických MŠ, špatné zkušenosti s uplatněním znalostí z klasických škol; chytré, spokojené,*

sebevědomé dítě, které se nebude bát, že by neobstálo ve společnosti; vstřícnost učitelů, vztah k umění (není uvedeno koho); přátelské prostředí, menší orientace na soutěž a výkon, entuziasmus pedagogů; dát dítěti možnost svobodného rozvoje, nevystavovat ho zbytečným negativním zkušenostem, orientovat dítě na jiné hodnoty než „konzum a ostré lokty“; poskytnout „civilizované“ vzdělání; příjemné domácí prostředí, slovní hodnocení; najít školu, která dítě dobře připraví do života.“

4. Co očekáváte od školy, kterou jste si zvolili?

„Bude pohlížet na dítě jako na lidskou bytost; pomůže vychovat slušného a nestresovaného jedince, který bude vědět, kdo je a co od života (i sebe) chce; citlivý přístup k dítěti, respektování individuálních vlastností, upřednostnění spolupráce dětí před soutěžením a výkonnostním srovnáváním; laskavost a vstřícnost k dětem, emotivní rozvíjení; zapálení touhy po celoživotním vzdělávání, rozvoj sociálního citění a empatie, uchování životní síly, vitality a zdraví; menší riziko drog a šikany ve škole; spolupráci mezi školou a rodinou; rozvoj tvořivosti, schopnosti orientovat se ve světě, rozvíjení vlastního názoru, komunikace, přátelské soužití s ostatními.“

5. Ovlivnila Vaše rozhodnutí pro tuto školu i vzdálenost od místa bydliště?



6. Čím konkrétně prospívá alternativní způsob výuky Vašemu dítěti?

„Množstvím uměleckých podnětů a současně řádem; upevnováním psychické rovnováhy, přirozeným rozvíjením osobnosti a citovým rozvíjením; každý den ve škole je jiný; děti jsou sebevědomější, univerzálnější a tvůrčí oproti dětem z klasických škol; škola prospívá tělu i duši; dítě má radost ze života, je ve škole šťastné; dobré je společenství rodičů a dětí; respektováním dětských osobnostních rysů, všestranností, stavbou sociálních vztahů; vším, mám pocit, že se dcera po všech stránkách uvolnila, do školy chodí moc ráda, nevadí jí ani dojíždění; vytváří zdravé sebevědomí, schopnost komunikace, poznávání.“

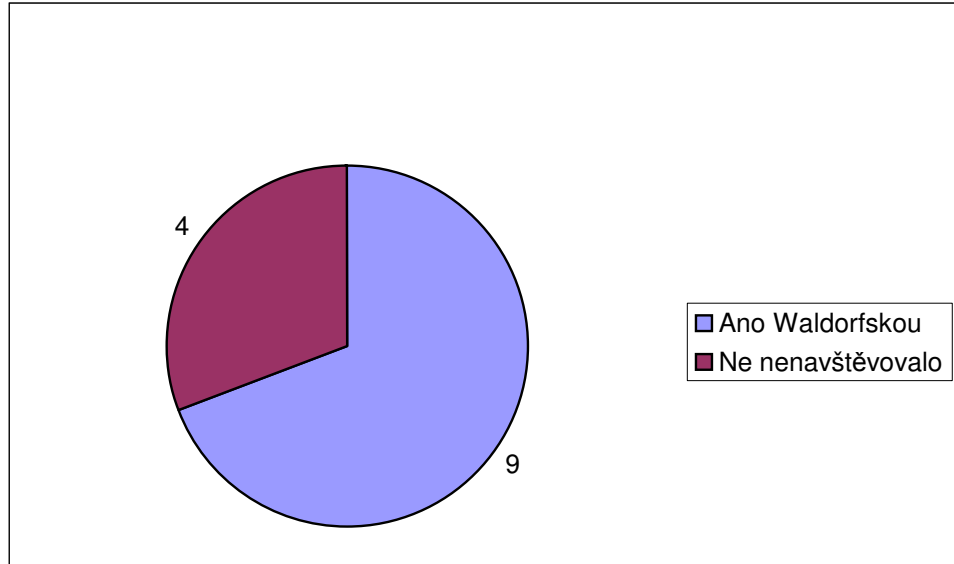
7. Shledáváte ve škole, Vámi zvoleného typu, i nějaké nevýhody?

Pět respondentů ze třinácti nemělo ke škole žádné výhrady. Z výpovědí ostatních osmi rodičů je zajímavá poslední odpověď, kde rodiče píše, že se nemohou přestěhovat někam, kde waldorfská škola není. Stejně tak mluvil i tatínek, se kterým jsem se dala do řeči na dni otevřených dveří, a jehož dítě nyní navštěvuje waldorfskou MŠ. Říkal, že si nedovede představit, že by jeho syn měl nastoupit do klasické či jiné školy, než do waldorfské. Na otázku, proč si to nedovede představit reagoval: *„Nevím, je to prostě úplně něco jiného.“*

Odpovědi rodičů:

„Spolupráce se školou je časově náročná, nespolupracující rodiče mají problémy s informacemi o výuce; nejsem si jistá, zda je správné, že se nepoužívají učebnice; ne příliš zdravá strava ve školní jídelně (masitá strava, přemíra soli a koření); hodně záleží na konkrétním učiteli; dojíždění; krásná budova školy je pro mnoho dětí malá; nelíbí se nám jídlo, způsob vydávání jídla a stolování v jídelně; vzdálenost od domova, nemožnost se přestěhovat někam, kde tento typ školy není;“

8. Navštěvovalo vaše dítě již MŠ alternativního typu? Pokud ano, jakého?



9., 10. Na obě dotazníkové otázky, zda-li jsou rodiče spokojeni s výukou v alternativní škole a je-li individuální přístup k jejich dítěti dostatečný a podle jejich očekávání, všichni respondenti odpověděli, že ano.

4.2. Škola Marie Montessori

Z montessori škol jsem navštívila školu mateřskou i základní. Mnohem více se mi líbilo ve škole mateřské, jíž také věnuji většinu z následujících kapitol.

Základní škola M. Montessori, kterou jsem navštívila v Praze 6, nebyla (dle mého zjištění) montessori školou v pravém slova smyslu. Byly zde využívány z montessori systému pouze prvky, a to jen v prvním až třetím ročníku. Krásná montessori škola, která důsledněji postupuje podle systému Marie Montessori se nachází na Kladně či v Praze 9 -na Černém mostě.

Dotazníkové zpracování vychází jen z dotazníků od rodičů dětí ze školy mateřské. Ze základní školy, tohoto typu, se mi nevrátil dotazník žádný.

4.2.1. Prostředí školy a tříd; pomůcky

MŠ M. Montessori, kterou jsem navštívila tvoří dohromady 3 třídy. Tyto třídy jsou pojmenovány podle barev, kterými jsou vymalovány (v tomto případě oranžová třída, červená a modrá třída). Interiér ve stejné barvě doladují i doplňky (umělohmotné košíky, misky, tácky a jiné nádoby) a barevně jsou také zvýrazněny okraje nábytku.

Veškerý nábytek v MŠ je nízký, uzpůsobený dětem. Děti jsou vedeny k velké samostatnosti a k tomu, aby byly schopné samy se obsloužit. Proto jim všechny předměty musí být snadno přístupné.

Interiér je velice prostorný a je členěn, jakoby do čtyřech částí, které jsou dále rozděleny mnoha zákoutími vytvořenými z polic a nízkého nábytku. Každé zákoutí má svou specifickou funkci.

Jedna část interiéru se podobá již školnímu prostředí. Jsou tam v řadách uspořádány lavice a klasická tabule. Tato část je od ostatních třech částí oddělena koženou shrnovací zástěnou a s dětmi, předškolního a mladšího školního věku, je využívána jen výjimečně. Druhou, odpočinkovější část třídy tvoří koberec, který se nachází v předním prostoru třídy vedle vstupu do místnosti. Je na něm vyznačená elipsa, se kterou děti každý den pracují. U koberce je na zdi zavěšená ribstol a kapsář, obsahující různé drobné hudební nástroje. Podél postranních zdí stojí dvě police, na jedné straně je to police se stavebnicemi a kostkami a na druhé straně, police s různými přírodninami (kamínky,

mušlemi), která tvoří pravouhlé zákoutí s dětskou knihovničkou, v níž se nacházejí především různé naučné a obrázkové knihy, zejména o přírodě a o zvířatech. Tento přírodně laděný koutek dotváří dominantní akvárium, postavené na knihovničce se dvěma velkými vodními želvami, o které děti rovněž pečují.

Akvárium spolu s další protějšší policí, na níž je umístěn magnetofon se spoustou kazet dětských nahrávek či relaxační hudby, ohraničují vstup do zadní části třídy. V této části se na jedné straně nachází několik malých kulatých stolků, u kterých děti svačí a obědvají, ale také kreslí nebo něco vyrábějí. Proto je v blízkosti také polička s pastelkami, barvami a jinými výtvarnými potřebami. U zdi za stolky stojí nízká kuchyňská linka, ve které mají děti uložené skutečné nádobí, ubrusy, prostírání, hrnečky, konvice na čaje a další.

Poslední a nejtypičtější část třídy tvoří z nábytku vytvořené malé uličky a koutky tzv. centra. V nich jsou uloženy typické montessori pomůcky. V MŠ byla tato centra:

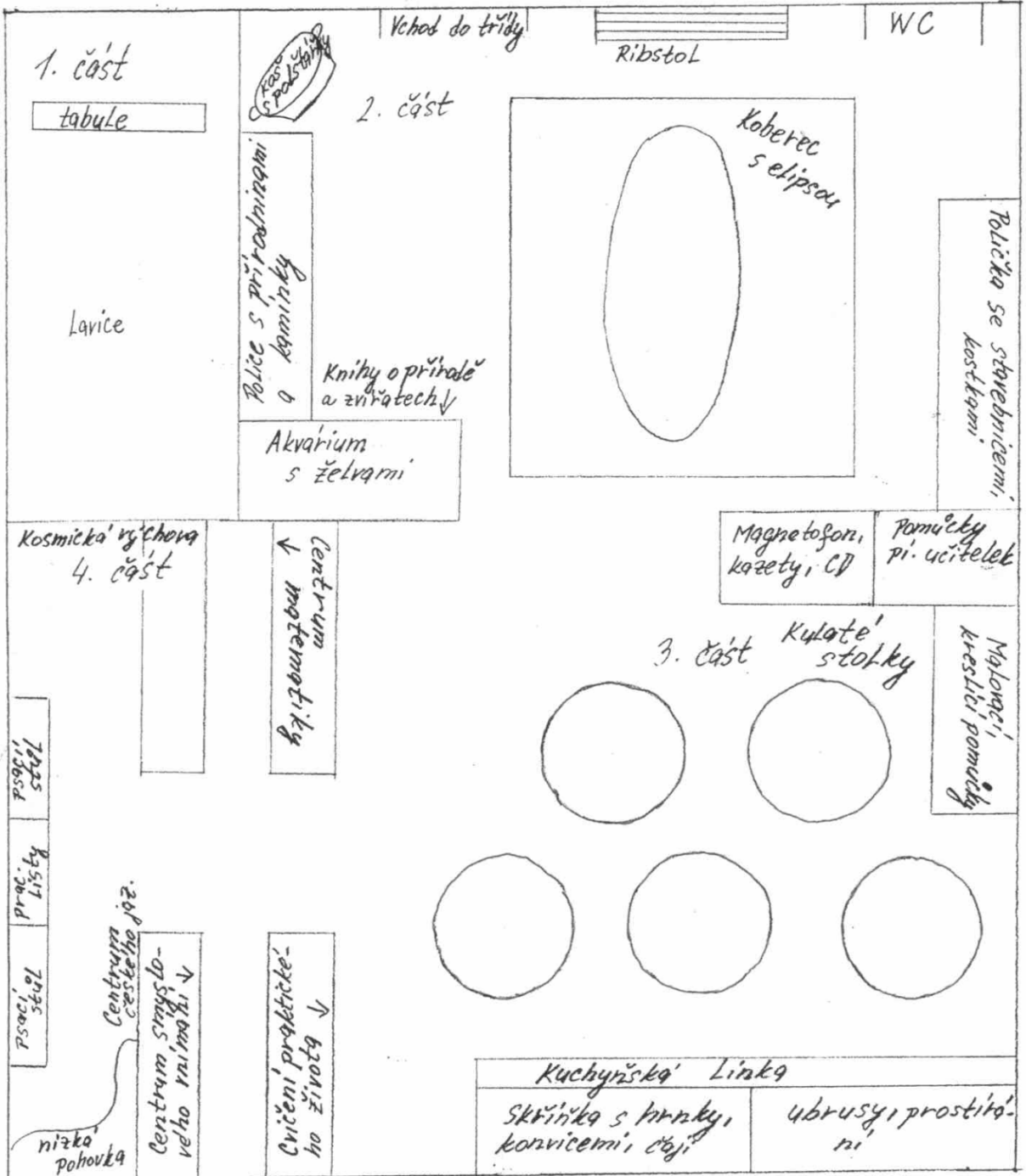
- **Centrum smyslového vnímání** (obsahuje pomůcky jako např. proužky látek různých odstínů, barev a vzorů, děti přiřazují dva sobě podobné vzory, odstíny atd.)
- **Cvičení praktického života** (ve sklenicích jsou různé plodiny-obiloviny, různé druhy luštěnin. Děti se je učí znát, procvičují si s nimi i své motorické dovednosti jejich přesypáváním do jiné nádoby, přendáváním lžící, přelévají tekutinu z jedné lahve do druhé apod.). Do cvičení praktického života patří celkové rozvíjení samostatnosti a sebe-obsluhy, ke které jsou děti vedené stále.
- **Centrum matematiky** (patří sem různě dlouhé špejle na porovnávání délek a velikostí, různě těžká závaží, korálky, pomůcky pro rozlišování geometrických tvarů, kostky odlišných velikostí a další speciální zajímavé pomůcky)
- **Kosmická výchova** (obsahuje glóby, atlasy, vlajky, mapy, umělohmotné figurky zvířat apod.)
- **Centrum českého jazyka** (pracovní listy, písmenkáře, knížky,...)

Protože se na výrobu pomůcek do montessoriovských škol specializují zahraniční firmy a tyto pomůcky jsou tedy kupovány a dováženy ze zahraničí (hlavně z Holandska), nemusí se rodiče na materiálním vybavení přímo podílet. Jelikož však na dítě v montessori škole připadají o mnoho menší státní dotace, než na dítě v klasické

škole, platí se ve většině školách M. Montessori školné. Velká část těchto peněz jde zřejmě také na vybavení školy a zajištění pomůcek.

Pro lepší představu a názornost výše popsaného interiéru MŠ přikládám nákres na následující stránce.

šatna



4.2.2. *Způsob vedení dětí, den v MŠ M. Montessori*

MŠ M. Montessori, kterou jsem několikrát navštívila v Urbánkově ulici v Praze 4 - Modřanech, by se dala nazvat oázou klidu. Každé ráno poté, co jsem vstoupila do třídy, jsem si připadala jako v ráji. Všude byl neuvěřitelný klid, který nebyl ani v nejmenším narušen přicházejícími dětmi. Ve třídě tiše hrála uklidňující relaxační hudba, na nízké skříňce bylo zapáleno světýlko v aroma-lampě s olejčkem příjemné vůně, nesoucí se do prostoru, a nachystána byla také konev s teplým čajem...

Prvních pár dětí začalo přicházet vždy kolem 7: 30. Osobně se pozdravily s paní učitelkou, popřály si krásné ráno a pokud chtěly, dostaly teplý čaj nebo se rovnou rozprchly každé po své libovolné činnosti, u které setrvaly dál v naprosté tichosti. Mohly si jít malovat, prohlížet knížky, hrát se stavebnicí nebo se zabavit s různými pomůckami či pracovními listy v montessori centrech.

Asi kolem půl deváté, když už byli většinou v MŠ všichni, začínal dopolední program. V pondělí, touto hodinou, obchází třídy studentka a vyzvedává si děti přihlášené na angličtinu. Kromě anglického jazyka mohou děti chodit v pondělí také na jógu, která probíhá v odpoledních hodinách.

Děti, které na hodinu anglického jazyka neodešly, pracovaly v centrech nebo si mohly svobodně dělat to, co je bavilo.

„V montessori škole by se děti nikdy neměly do ničeho nutit. Je tu dostatek pomůcek a podnětů, které děti zaujmou a zpravidla je vtáhnou do činnosti na dlouhou dobu. Proto je v MŠ stále klid. Děti se snadno samy zabaví a nemají příležitost či důvod zlobit. Pokud má dítě problém, vybrat si činnost, pomůže mu učitel, který mu nenásilně nabídne možnosti, co by mohlo dělat.“ Vysvětlovala paní učitelka.

V jiné dny, když není angličtina, začínají prý většinou všichni společně na elipse, a pak pracují v centrech nebo naopak.

Jak probíhá elipsa:

Elipsa se uskutečňuje každý den. Činnosti na ní slouží u dětí k rozvoji mnoha dovedností. Podporují rozvoj motorických dovedností, spolupráci a také samostatnost

děti, trénují pohybovou koordinaci, ale i duševní vlastnosti, jako vůli, odvahu, ohleduplnost a koncentraci.

Všichni si sednou na koberec do kruhu kolem vyznačené elipsy. Svě cvičení zahajují většinou zábavnější formou, např. procvičují prstíky a při tom říkají říkadla, dále procvičují jazyk a ústa (napodobují jazykem čertíka, žvýkají pomyslnou žvýkačku) nebo si opakují počítání tím, že jeden obchází kruh a počítá děti. Jindy zpívají písničku doprovázenou pohyby a protahováním se nebo si povídají na dané či volné téma, relaxují apod. Poté následuje stěžejní část elipsy, při které je důležitá koncentrace. Pro navození zklidňující atmosféry, pustí paní učitelka opět klidnou relaxační hudbu a při tom se zapálí svíčka, postavená vprostřed elipsy. Svíčku zapaluje vždy někdo z dětí (pod dohledem učitelky). Poté se několika dětem rozdají věci, které se „dnes budou nosit“ a děti s nimi pomalu začínají obcházet elipsu. Většinou se jedná o věci, při jejichž nošení děti musí udržet rovnováhu, nosí tedy něco, co se může snadno vysypat, vylít (např. misku s vodou, něco na talíři nebo zapálenou svíčku). S těmito předměty děti obejdou elipsu alespoň jednou, ale třeba i několikrát. Chce-li dítě již např. misku s vodou předat někomu jinému, opatrně mu předmět předá a sedne si na jeho místo. Tato činnost se provádí alespoň tak dlouho, dokud se všechny děti nevystřídají. Ačkoli se to nemusí zdát, jsou tyto činnosti pro děti dost náročné. Dítě při nich musí dávat pozor na několik věcí najednou: Např. nese-li hořící svíčku, musí nést svíčku rovně, aby se nepokapalo a nespálilo voskem, dále držet svíčku v dostatečné vzdálenosti od sebe, ale také hlídat přiměřený rozestup od ostatních a ještě hlídat to, aby šlo skutečně po vyznačené čáře elipsy.

Dopolední aktivity center a elipsy bývají prokládány také krátkým provětráním venku. Většinou se hrají hry na školní zahradě nebo v blízkém okolí MŠ. Pokaždé, než jdou děti ven, seskupí se všichni v šatně, zazpívají si vždy nějakou písničku a poté, jeden dobrovolník hlásí „zprávy o počasí“. Říká dětem, jak dnes venku je a jak se mají obléci. Touto zábavnou formou si děti krásně procvičují své vyjadřovací schopnosti, ale i myšlení.

Čas oběda

Děti se aktivně účastní také přípravy na jídlo. Na kulaté stolky si samy prostírají ubrusy, prostírání a příbory. Samy si vaří čaj (na to je každý den určena služba). Dále

chodí k přivezenému vozíku s polévkou, kterou si nalévají a nosí ke stolkům. I druhé jídlo si děti nosí. Jestliže se něco rozlije, vědí děti, kde mají kbelík a hadr, a samy to uklidí. To platí kdykoli v průběhu dne (např. rozlije-li se voda při malování vodovými barvami apod.).

Po obědě děti také sklízí. Odnášejí nádobí, skládají ubrusy a uklízí prostírání, utírají stolečky. Na stolečky se střídají předem určené služby. Ty jsou zavedené také na zalévání květin a obstarávání želviček.

Odpoledne v MŠ

Po obědě si děti vytahují matrace a odpočívají. Mohou spát, ale nemusí. K odpočinku opět zaznívá relaxační hudba nebo čte paní učitelka pohádku. Většina dětí si ráda prohlíží knihy a časopisy. Někdy, po poledním, klidu probíhá i během odpoledne práce v centrech.

Při práci v centrech děti vědí, že se nesmí navzájem rušit, ani si brát pomůcky, má-li s nimi někdo rozdělanou činnost. Každý, kdo pracuje v centrech, označuje si své teritorium, tedy místo, kde právě pracuje, speciálním koberečkem. Na něj si rozprostře své pomůcky a po ukončení své práce kobereček sroluje a uklidí. To umožňuje od rozdělané činnosti kdykoli odejít nebo si odpočinout. Dítě opustí svou pomůcku na rozprostřeném koberečku a každý ví, že svou činnost ještě neskončilo, a že se k ní ještě vrátí.

4.2.3. *Prosociální chování dětí*

V jednotlivých třídách bývá kolem dvaceti dětí. Děti jsou zvyklé vzájemně si pomáhat. Tím, že jsou kolektivy dětí věkově smíšené (v jedné třídě jsou tedy pohromadě tři až šestileté děti) perfektně funguje, že mladší vše odkoukávají a učí se od starších. Toto usnadňuje i adaptaci a zapojení nově přicházejících dětí do kolektivu. Starší děti všude, kde je potřeba ochotně pomáhají a zároveň se tak cítí zodpovědnější. Vědí, že jsou to právě ony, od koho se nejmenší děti učí nejvíce, a proto jim musí být největšími pomocníky a musí jim dávat příklad toho, co a jak dělat a jak se chovat. Toto vědomí a pocit důležitosti je baví a pomáhá tak k zachování přirozené disciplinovanosti.

Nastal-li mezi dětmi nějaký problém či spor, řešily ho děti, vždy mezi sebou a podle mého pozorování, nakonec vždy smírem. Paní učitelce žalovat nechodily.

Děti také s klidem reagovaly na návštěvníky. V průběhu celého dne mají v MŠ možnost pobývat studenti i rodiče.

Vše v MŠ funguje v naprostém klidu a harmonii. Důležité je čisté, uspořádané a uklizené prostředí, ale také trpělivost učitelek, které se v jedné třídě každý den střídají dvě. K dětem přistupují klidně a tiše, spíše pozorují nebo pomáhají, pokud je dítě požádá, či je-li potřeba. Nezastávají roli autority, ale přítele a poradce, a proto jim také děti tykají a oslovují je jménem. Paní učitelky si tykají i s rodiči dětí.

4.2.4. Příprava a vzdělávání učitelů, komunikace s rodiči, akce

Učitelé, kteří chtějí učit v montessori školách, musí absolvovat roční kurz, na kterém se učí metody práce a způsob práce se speciálními pomůckami.

Na jednu třídu jsou v MŠ montessori dvě učitelky. Vždy jedna má celý týden ranní, druhá odpolední (ta přichází do školy na 10. hodinu) a po týdnu se vystřídají. Učitelky spolu plánují a připravují různé hry, činnosti a zajímavé aktivity.

Na akcích, které škola pořádá, se mohou, ale nemusí aktivně podílet rodiče dětí. Pořádají se táborové ohně pro děti a jejich rodiče, dále slavnosti, které jsou nejčastěji tématicky zaměřené (Vánoce, Velikonoce).

Co se týče informačních schůzek pro rodiče, bývají nepravidelné a spíše podle potřeby individuální. Všichni rodiče v dotaznících uvádí, že komunikace a spolupráce se školou je na velmi dobré úrovni.

4.2.5. Diskuse

S klasickými mateřskými školami se MŠ M. Montessori dá jen těžko srovnávat. Ticho a klid, které po většinu času v MŠ montessori vládou, jsou pravým opakem velmi hlučného prostředí MŠ klasických, které jsem navštívila a v nichž se již od rána

rozléhal doslova řev dětí, pobíhajících mezi hračkami. A právě neobvykle klidné prostředí a téměř absence hraček činí v montessori škole nejnápadnější rozdíly oproti prostředí klasických MŠ.

V montessori škole nenaleznete žádné plyšové hračky, panenky, ani auta. Nachází se zde jen stavebnice z dřevěných kostek či několik dřevěných hraček, nanejvýš umělohmotné figurky zvířátek, které náleží k centru kosmické výchovy. Napadla mě tedy otázka: „*Jak to, že děti v montessori školce hračky nevyhledávají? Je to, že nemají v MŠ hračky, pro jejich zdravý vývoj správné?*“

Ptala jsem se na tyto otázky paní učitelky. Ta připustila, že se stává, že si děti přinesou nějakou oblíbenou, většinou plyšovou hračku z domova, kterou pak celý den mají při sobě. Toto je zcela přirozené a dělají to i prvňáci u nás na ZŠ. Ani v montessori MŠ jim to není odpíráno. Dětem však prý hračky nechybí, protože mají v MŠ velké množství lákavých pomůcek, které jsou pro děti velmi zábavné, a tudíž jim snadno klasické hračky nahradí. Navíc každé dítě má spoustu vlastních hraček, se kterými si může hrát doma. Montessori pomůcky děti doma nemají... Nikdy se prý ohledně absence hraček nevyskytl žádný problém.

Další zajímavý podnět k přemýšlení mi dala paní učitelka v MŠ s programem „Začít spolu“, která říkala, že se byla v MŠ montessori také podívat. Rovněž ji překvapilo naprosto tiché prostředí, se kterým se v jiných školách dosud nesetkala.

V MŠ, s programem „Začít spolu“, měli prý dívenku, která se v živějším kolektivu dětí na nic nemohla soustředit, nebyla schopná tam pracovat. Proto přestoupila do MŠ M. Montessori, kde díky klidnému prostředí nemá s koncentrací již žádné problémy. Tato paní učitelka však poukázala ještě na opačný případ, zprostředkovaný z vyprávění jedné maminky, kdy hyperaktivní chlapec nebyl schopen přizpůsobit se prostředí v MŠ montessori a klidné prostředí svým neposedným chováním silně narušoval. Nedokázal v tichosti vydržet ani nad zajímavými pomůckami. Bylo těžké ho něčím zaujmout, zabavit. Nakonec prý musel (bohužel nevím, po jak dlouhé době) z montessori MŠ odejít.

Z této situace tedy vyvstává otázka: „*Je MŠ s montessori systémem vhodná i pro hyperaktivní děti? Dokáže se hyperaktivní dítě přizpůsobit takto klidnému prostředí?*“

Nejprve chci podotknout, že vzhledem k mojí, zatím malé pedagogické praxi, nemůže být mé následující hodnocení závazné. Ráda se však podělím o své dosavadní zkušenosti.

Oba dva případy i jejich konce si dokáží představit, přesto mi daly (obzvláště druhý případ) mnoho k přemýšlení.

Chápu, že když přijde do klidného kolektivu dětí neklidné dítě, bývá to vždy problém. Pracuji jako asistentka v kolektivu 18 prvňáků. Musím říci, že jsme měly od samého začátku s paní učitelkou štěstí na mimořádně hodné děti. Dva chlapci však do této třídy přišli až o měsíc později. Jeden z nich byl dost neklidný a druhý pro změnu vzteklý a vzdorovitý. Zpočátku byl jejich neklid ve třídě znát a přenesl se i na některé děti. Postupem času se pod vedením paní učitelky, ale i samotných dětí, oba chlapci neuvěřitelně zklidnili a velmi dobře se zapojili již do dříve zaběhnutého kolektivu. Je roztomilé, jak se i děti „snaží“ působit na chování obou chlapců, svým vstřícným a trpělivým přístupem a kladným příkladem. S ledasčím jim pomohou, pokud chlapcům něco nejde, a v případě jejich vzdorovitého chování jim dají mírně najevo, že je zbytečné se takto chovat.

Ve vedlejší paralelní 1. třídě mají o mnoho těžší případ hyperaktivního chlapce. V této třídě je navíc „živých“ dětí více a spokojenému či klidnému kolektivu nepřispěly ani neustálé absence učitelky, v průběhu prvního pololetí, kdy učitel má být pro nové děti jakousi jistotou a oporou, má být první, kdo vnese do kolektivu určité emocionální ladění a atmosféru, systém a řád, kdo může dětem poradit a cokoli vysvětlit, na koho se děti mohou obrátit. To vše bohužel těmto dětem chybělo, a proto se třída jevila jako třída roztěkaných dětí, které doslova skákaly po nábytku, po všem a všech, kdo a co se jim dostalo do cesty. Každý si zde dělal, co chtěl. Jakmile kdokoli udělal ve třídě nějaké rušivé gesto, okamžitě s sebou strhl všechny ostatní. Na přelomu pololetí, proto došlo k výměně učitelek. Třídu dostala rozvážná starší paní učitelka s letitými zkušenostmi. Je neuvěřitelné, jak rychle se pod pevným a jistým vedením třída zklidnila. Dokonce onen hyperaktivní žák, se kterým to vypadalo, že bude muset, pro své nevhodné, často až agresivní, chování školu opustit, se dost zklidnil a do vyučování zapojil.

Proto uznávám, že nějakou dobu samozřejmě působí neklidný žák v klidném kolektivu rušivě, ale po těchto vlastních zkušenostech si myslím, pokud má neklidné dítě kolem sebe pohodové a spokojené prostředí, onen klid se na něj časem přenese.

V montessori MŠ je vedení dětí velice individuální a paní učitelky mají možnost více se dětem individuálně věnovat. Proto mohou s jednotlivými dětmi provádět různé činnosti, ale i uvolňovací a relaxační cvičení apod. Toto mi nakonec paní učitelka v montessori MŠ také potvrdila a sama říkala, že ve třídě jednoho hyperaktivního chlapce mají. Nebylo to na něm však vůbec znát. Zřejmě to vše také záleží na trpělivosti učitele a na tom, jaký si k sobě vytvoří s žákem vztah.

Někdy mají studenti, rodiče i ostatní lidé tendenci hledat, v čem se waldorfská a montessori škola liší. Ačkoli se právě tyto dva systémy nejvíce odlišují od klasického vzdělávání, vzájemně se jen velmi těžko dají porovnat. Obě tyto školy vychází z názornosti a také praktické stránky života. Ve waldorfské škole je však absence tolika speciálních pomůcek. Rovněž vyučování tam probíhá často živější a kolektivnější formou, zatímco v montessori škole jsou činnosti dětí více individuální. Prostředí waldorfských tříd se více podobá klasice. Poslední výrazný rozdíl bych zmínila v postavení učitele. Ve waldorfských školách se učitelé nedistancují od autoritativního chování. V montessori škole by se autoritativní chování učitelů nemělo vyskytnout.

Jako poslední se pokusím zodpovědět obvyklou otázku: „*Jak děti vnímají přechod z montessori škol na klasické?*“

Většinou se jedná o přechod z MŠ na 1. stupeň ZŠ, ještě častěji o přechod z 1. stupně školy základní na 2. stupeň.

Z mých výzkumů, ale i zkušeností vyplývá, že čím menší děti, tím přizpůsobivější jsou. Proto jsem se shodla i s jinými pedagogy na tom, že pokud se dítěti předem vysvětlí a ještě lépe ukáže, jakým způsobem výuky bude pokračovat, dítě by se mělo brzy přizpůsobit a neměl by nastat problém. Děti jsou navíc z MŠ montessori zvyklé „pracovat“ (práce v centrech), rozlišují čas práce a zábavy, jsou komunikativnější.

Velmi dobré zkušenosti jsou s přechodem z montessori MŠ na ZŠ s programem „Začít spolu“.

4.2.6. Montessori ZŠ

Ve škole jsem měla možnost navštívit první, druhý a třetí ročník, ve kterých se podle metody M. Montessori vyučuje. Využívají se z ní však jen prvky, a tak výuka probíhá spíše kolektivněji, živějším a hravým způsobem. Centra se pořádají jedenkrát až dvakrát do týdne nebo kdykoli, naskytne-li se k tomu vhodná příležitost.

Zajímavě je vyřešen interiér. Tři třídy vedle sebe spojuje velká místnost, celá pokryta kobercem, v níž se nacházejí oddělení se speciálními montessori pomůckami, dále knihovnička a také stolek s počítačem. Tato centra jsou společná pro všechny tři třídy, které se při práci v nich vzájemně střídají.

Děti jsou sice rozděleny do klasických tříd, tedy věkově stejnorodých skupin, ale na začátku každého dne se všechny tři ročníky společně scházejí ve velké místnosti na elipse, vzájemně se přivítají a každé dítě poté, dostane příležitost ostatním cokoli sdělit.

Školu jsem navštívila v předvánoční době, a tak si všichni na elipse povídali také o adventu, děti říkaly, jak ho slaví a jaké mají zvyky. Mile mne překvapilo, že i přes velký počet dětí, který vznikl spojením tříd, si všechny děti vzájemně naslouchaly a měly včetně nejmenších, velmi pěkné vyjadřovací schopnosti.

Mezi dětmi byl jeden hyperaktivní žák, který na elipse sedět nevydržel, neustále pobíhal, s něčím manipuloval a choval se hlučněji. Chvíli seděl u stolečku v centrech, po chvíli začal po místnosti pochodovat, s něčím chrastit, občas mu něco upadlo, dělal, že děti fotografuje apod. Učitelé mu nechávali volnost, a překvapivá byla naprosto klidná reakce dětí, které se nenechaly rušit.

Po skončení elipsy se jednotlivé ročníky odebraly do svých tříd, kde pokračovaly ve vyučování.

Ve škole nezvoní, paní učitelky děti na hodinu svolávají trianglem. Děti všem učitelkám tykají a oslovují je jménem. Taktéž komunikace pí. učitelek s rodiči dětí je na velice přátelské úrovni, rovněž si tykají. Hodnocení je slovní, každé dítě má notýsek s vlastní fotkou na úvodní straně, kam učitelé píší nejen hodnocení žáka, ale také si zde dopisují s rodiči.

Ve třídě má každé dítě svoji poličku, ve které si může nechávat sešity a učebnice, které nebude doma potřebovat a také šanon pro ukládání pracovních listů.

Stejně jako v MŠ mají děti v každé třídě prostírání, které si rozprostřou na lavici, chystají-li se svačit. Každé dítě má také svůj vlastní hrneček a ke svačince si děti vaří čaj. V první třídě jim ho ještě vaří paní učitelka, ve druhé třídě si ho děti vaří již samy.

Dalším častým a velmi pěkným zvykem v montessori školách je, že v každé třídě děti mají nějaké zvířátko, o které pečují. Většinou se jedná o nějaké nechlupaté zvíře, z důvodu, že některé děti bývají alergičtí na zvířecí srst. V MŠ měly děti dvě vodní želvy, zde na ZŠ bylo v každé třídě akvárium s rybičkami. Ve druhé třídě děti dokonce vyrobily dřevěná krmítka, která umístily za okna třídy a pravidelně do nich sypaly ptáčkům zrní, aby měli v zimě co jíst.

Uspořádání tříd a pomůcky jsou osobitě podtrženy nápaditostí paní učitelek, a proto je každá třída uspořádána jinak. V první třídě nejsou lavice, ale nízké barevné čtverhranné stolky rozmístěné po celé místnosti, kolem nichž děti sedí. Ve druhé třídě se nachází již lavice sestavené do tvaru „U“ a prostor uprostřed vyplňuje koberec, kam si děti s paní učitelkou sedají při povídání či různých hrách a ve třetí, nejméně početné třídě, jsou lavice ve dvou řadách a děti za nimi sedí naproti sobě.

4.2.6.1. třída – co mě zaujalo

V první třídě mě zaujal tzv. „svačinkový stoleček“. Paní učitelka v této třídě více dodržovala zásady volnosti, svobodného pohybu a uspokojování všech dětských potřeb. Děti měly možnost nasvačit se kdykoli i během dopoledního vyučování. K tomuto účelu byl v ústraní vyčleněn stoleček a pokud někoho přepadl během vyučování hlad, vzal si svou svačinu a šel se najíst ke svačinovému stolečku. Poté, se opět sám zapojil do výuky. Aby nedošlo ke zneužívání tohoto zvyku, je zde samozřejmě pravidlo, že u stolečku smí svačit pouze jeden žák.

Pokud měly děti zadanou samostatnou práci a nevěděly si sní rady, mohly si vzájemně pomáhat. Na vnitřní straně tabule měly také pověšené správné řešení pro potřebu kontroly. Pokud děti nechtěly sedět u stolečku, mohly pracovat kdekoli, např. na koberci.

4.2.6.2. 2. třída – co mě zaujalo

Z druhé třídy jsem si odnesla dva pěkné nápady, o které se zde ráda podělím.

První úkol se týkal procvičování počtů. Paní učitelka v zadní části třídy ukryla krabičku s lístečky, na nichž byly napsané příklady. Děti měly za úkol nejdříve krabičku najít. Poté si paní učitelka sedla do přední části třídy před tabuli, děti vzadu vytvořily zástup u krabičky a každý si vytáhl jeden lístek s příkladem. Cestou k učitelce si děti mohly promyslet výsledek, u tabule jí ho pošeptaly a šly si druhou stranou vytáhnout další příklad. Podobná věc se dá udělat, že děti hledají jednotlivé lístečky s příklady ukryté ve třídě, na chodbě apod. Ukrytí příkladů či jednoduchých slovních úloh na chodbě se dá využít i jako práce navíc, pro rychlejší žáky. Mají-li děti samostatnou práci a je-li nějaký žák dříve hotov, je pro žáka zábavné vyslat ho na chodbu, aby si tam našel další úlohu.

Děti měly dostat nové pracovní sešity z matematiky. Musely si je však vysloužit a vypočítat nejdříve následující slovní úlohu, která byla napsána na tabuli. Přitom ještě opravovaly chyby, které paní učitelka v textu udělala:

SKOLNI ROK MA 10 MESICU. DRUHACI PRACOVALI 3 MESICE.

KOLIK MESICU JESTE BUDOU PRACOVAT?

Děti velmi pěkně spolupracovaly.

4.2.7. Dotazníkový výzkum, slovní a grafické zpracování dotazníků z MŠ M.

Montessori

Na otázky odpovídalo 12 rodičů.

1. Důvěřujete vzdělávacím postupům na klasických základních školách?

Proč?

7 z 12 respondentů odpovědělo, že klasickým postupům ve vzdělávání důvěřují. Uvádím jejich odůvodnění: „Prošla jsem jimi já i má rodina a odnesli jsme si nejen spoustu zážitků, ale i vědomostí.“ 3x „ Výsledek vyučovacího procesu závisí především na kvalitním učiteli. Ten může konstruktivní přístup

*ve výuce uplatnit v obou typech škol. Přesto, u alternativ je určitě častější.“
3x „Důvěřuji, z vlastní zkušenosti, starší dcera navštěvuje klasickou ZŠ.“*

4 dotazovaní uvedli, že nedůvěřují.

„Není zde individuální přístup, chybí motivace, učení je mechanické, zapojen je pouze zrak a sluch, děti jsou při výuce pasivní; děti jsou k učení nucené, nemají možnost volby; biflování informací bez souvislostí mezi jednotlivými předměty, učitelé málokdy připouští diskusi, chybí zde kolektivní práce.“

Jedna respondentka odpověděla, že proti klasickým a léty prověřeným vzdělávacím postupům nic nenamítá, ale pokud je možnost volby, připadá jí alternativní přístup pro vstupování dítěte do „světa“ příjemnější.

3. Jak jste se dozvěděli o alternativních vzdělávacích programech?

Někteří respondenti uvedli víc možností.

- doporučení od známých – 5 respondentů
- z odborné literatury – 2 respondenti
- z tisku – 4 respondenti
- z internetu – 4 respondenti
- z televize – 3 respondenti
- z rozhlasu – 2 respondenti
- jiné možnosti: 3 respondenti se o alternativních vzdělávacích programech dozvěděli také ze svého vysokoškolského studia, 1 respondentka v centru pro těhotné ženy a matky a 1 respondentka osobně (bydlí naproti MŠ)

3. Jaká byla Vaše motivace k volbě školy s alternativním vzdělávacím programem?

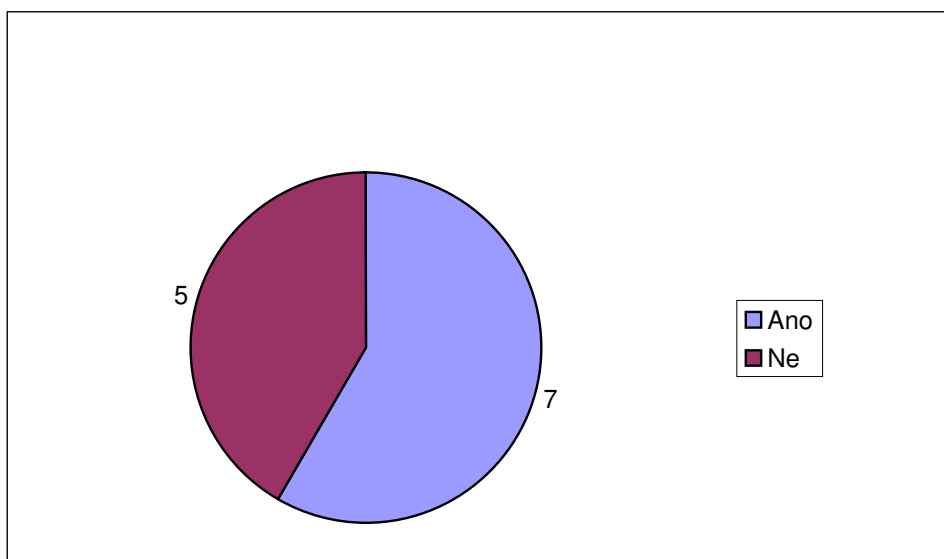
„Z dětství znám paní ředitelku, měla jsem k ní důvěru.; pěkný přístup a to, že si děti v MŠ montessori jen nehrají, ale také se přijatelnou formou vzdělávají; individuální přístup, rozvoj schopností a dovedností dítěte, respektování jeho osobnosti; přátelštější vstup do vzdělávacích institucí; možnost „být slyšen“; nespokojenost s klasickou MŠ, kterou navštěvovala starší dcera; správný rozvoj

dítěte; dobrá znalost lidí, kteří metodou montessori učili; hezké prostředí, zajímavý program pro děti, který MŠ nabízí; vlastní znalost oboru-pro předškolní výchovu je alternativa ideální. Metodu montessori jsem znala a cítila jsem, že bude pro mé dítě dobrá. “

4. Co očekáváte od školy, kterou jste si zvolili?

„Že se v ní bude mému dítěti líbit; bližší přístup učitele k dětem; očekávám, že děti budou mít motivaci učit se, neboť je využívána jejich zvědavost a chuť poznávat něco nového, naučit se spolupracovat a pomáhat mladším či slabším; hodnotnější rozvoj osobnosti dítěte; že bude dítě rozvíjet dle jeho potřeb a talentu, bude včas a striktně eliminovat veškeré negativní projevy v chování; zdravý a přirozený rozvoj svého dítěte – škola je důležitá jako start do reálného života a začlenění se do společnosti;

5. Ovlivnila Vaše rozhodnutí pro tuto školu i vzdálenost od místa bydliště?



6. Čím konkrétně prospívá alternativní způsob výuky Vašemu dítěti?

„Vede k samostatnosti; dobrým a stmelným kolektivem; dítě je lehce hyperaktivní, začíná se zklidňovat, dokáže spolupracovat a pomáhat mladším dětem, rádo se učí a získává nové vědomosti; zaznamenávám komplexní rozvoj osobnosti, sebevědomé vystupování; samostatnost, zlepšení v chování a v práci, schopnost respektovat jiné, širší rozhled-znalosti (mám možnost porovnat s dětmi navštěvujícími klasickou MŠ); podporuje rozvoj fantazie; podpora samostatnosti

v myšlení, jednání; kontakt s dětmi různého věku; zohledňuje tempo vývoje, učí dítě zajímat se a vnímat nejen zajímavosti a znalosti, ale i komunikovat a vycházet i s ostatními kolem sebe; schopností začlenit se a prosadit se v kolektivu; podpora zájmů jednotlivých dětí, školka je baví; celým svým systémem, nelze říct jen dílčí věci.“

7. Shledáváte ve škole, Vámi zvoleného typu, i nějaké nevýhody?

8 respondentů neshledává na MŠ montessori žádné nevýhody. Výpovědi ostatních uvádím zde: *„Občas se setkávám s nepřátelským nebo posměvačným postojem od lidí, kteří vše kromě klasických škol zavrhnou. Kupodivu je takových lidí spousta. Na školce žádnou nevýhodu neshledávám.“* *„Chybí přímá návaznost MŠ, ZŠ propojení v rámci jedné budovy.“* *„V MŠ nevýhody neshledávám, v ZŠ si nedovedu představit společnou výuku 1. – 4. třídy.“* *„Mohla by být zdravější a pestřejší strava.“* *„Děti nejsou zvyklé na mnohdy agresivní chování svých vrstevníků, kteří do montessori školky nechodí a jiných lidí.“*

8. Uvažujete i o dalším vzdělávání Vašeho dítěte na ZŠ s tímto nebo jiným alternativním postupem?

9 respondentů odpovědělo, že ANO. 2 z nich uvažují o ZŠ s programem „Začít spolu“.

1 respondent odpověděl, že ještě nejsou rozhodnutí.

2 respondenti by rádi pokračovali v alternativním vzdělávání svých dětí, ale vzhledem k tomu, že nikde v bližším okolí se žádná vhodná škola nevyskytuje a museli by se svými dětmi daleko dojíždět, o alternativní ZŠ neuvažují.

9., 10. Všichni dotazovaní jsou s výukou i s individuálním přístupem k jejich dětem v montessori MŠ velmi spokojeni. Často poukazují na to, že velmi záleží na učiteli, jakým způsobem ve výuce alternativní metodu využívá a jaký má k dětem přístup.

11. Jaká je Vaše zkušenost se vzděláváním na běžných školách?

2 respondenti odpověděli, že dobrá.

3 respondenti uvádí, že proti klasickým školám nic nenamítají, pokud je tam dobrý učitel.

Odpovědi ostatních: „*Je to dost špatné, děti si dovolují příliš, morálka a kázeň klesá. Učitelé osobnostně nestačí zvládat situaci(rodiče to mnohdy podporují).*“ „*Vadí mi určitá stádovost.*“ „*Prožila jsem své dětství v zařízení jesle a MŠ, protože máma byla ředitelka a vnímala jsem život tam i zevnitř, a to je důvod, proč hledám pro své dítě jiné způsoby přístupu k dětem a k výuce.*“ „*Zkušenost z mého okolí i z mé praxe na VŠ je dobrá i špatná. Ale je nutné říct, že na klasických školách bohužel stále převládá transmisivní přístup, a to i u mladých nadšených učitelů, kteří sami byli vzděláváni transmisivně a prostě to neumí jinak.*“ „*Děti mých kamarádek často do MŠ chodit nechtějí, v některých MŠ tráví spoustu času nácvikem programu na besídky.*“

4.2.8. Škola Hrou

„Školy Hrou“ fungují většinou jako soukromé ZŠ, k jejichž založení často došlo z nespokojenosti rodičů či pedagogů s výukou a přístupem na klasických školách. Podobně vznikla také „Škola Hrou“, kterou jsem navštívila.

4.2.9. Založení Školy Hrou

Roku 1991 šla jedna z pozdějších zakladatelek „Školy Hrou“ se svým synem na zápis do 1. třídy klasické ZŠ. Byla však nespokojena s tím, jak s nimi ve škole komunikovali, i s tím, jak to tam vypadalo. Zavolala proto své spolužačce z gymnázia s návrhem, jestli by s ní nechtěla založit vlastní školu, do které by děti, rodiče i učitelé chodili rádi a kde by bylo učení radostí.

Podařilo se jim dát dohromady skupinu rodičů a učitelů, jejichž přáním bylo přesně takovou školu mít a ještě v září téhož roku, zahájili činnost, jako Občanské sdružení otevřením 1. a 2. třídy s 28 žáky, dvěma učiteli a jednou ředitelkou. Každý školní rok se škola rozšířila o další první třídu a od roku 1994/1995 má všech pět ročníků prvního stupně.

Od roku 1997 v souvislosti s novelizací zákonů funguje škola jako Škola Hrou s.r.o. Předmětem jejího podnikání je vzdělávání žáků 1.-5. ročníku ZŠ, provoz školní jídelny, zájmových kroužků a jeslí „Pohodička“.

O rozšíření školy, o druhý stupeň, se několikrát uvažovalo. Z důvodu problematických a nevyhovujících podmínek, které by s sebou zavedení devítileté školní docházky přineslo, byly návrhy zamítnuty.[15]

4.2.10. Prostředí Školy Hrou

„Škola Hrou“ se nachází v Praze 6 v Břevnově. Jelikož se jedná o malou, pouze pětiletou školu, která má v každém ročníku jen jednu třídu, působí také prostředí příjemným rodinným dojmem.

Třídy jsou poměrně prostorné, většinou jsou zde lavice sestaveny do tvaru „U“. Důležité však v této škole je, aby děti měly možnost dostatečného pohybového vyžití, a to ve třídě, i mimo ni. Proto je zvláštností, že v některých třídách více, jak polovinu prostoru zaujímá koberec a v každé třídě je u stropu vystavěné dřevěné patro s dřevěným žebříkem nebo provazovým lanem, kam děti mohou o přestávkách šplhat, lézt a zde si hrát. Ke každé třídě pak náleží ještě jedna prázdná místnost, v jejíž rozích je napříč zavěšená velická houpací síť.

Škola má také snadno přístupnou zahradu a hřiště, kam si děti s učiteli také občas, o přestávkách i v hodinách, chodí zaskotačit.

Další neobvyklou věcí je, že učitelé ve třídách nemají stůl, ale každé třídě přiléhá malý výklenek, který slouží jako učitelova malá kancelář či kabinet a tam mají veškeré potřebné pomůcky.

4.2.11. Výuka a spolupráce

Výuka ve „Škole Hrou“ probíhá podle klasických školských osnov, ale je prováděna živým, zábavným a velice hravým způsobem. Děti mají naprostou svobodu pohybu a také projevu. V každé třídě počet dětí nepřesahuje číslo 16, což je velmi příjemné, přesto musí být vymyšleny hravé činnosti, kterých se ve výuce vyskytuje opravdu mnoho, pro přípravu učitele náročné. Do „Školy Hrou“ bývají integrovány i děti s postižením. Cílem je začlenit tyto děti do kolektivu ostatních a zapojit je do všech možných aktivit. Mohu potvrdit, že se to úspěšně daří. Navštívila jsem třídu, ve které byl chlapec s autismem. Bylo skvělé vidět, jak dobře a celkem bezproblémově se chlapec výuky účastnil a ještě krásnější, jak pěkně ho respektovali jeho spolužáci a byli mu se vším nápomocni. Chlapec měl k sobě asistenta.

Asistentů působí ve škole více. Většinou pomáhají u dětí v nejnižších ročnících, dále jako osobní asistenti handicapovaných žáků nebo zastupují, kde je právě potřeba.

Ve škole nezvoní, děti učitelům tykají a oslovují je jménem. Mezi dětmi jsou znát pěkné vztahy a moc dobrá spolupráce. Děti byly vysoce komunikativní, a to i ke mně, jako k cizí osobě. I dospělí byli v této škole velmi milí.

„Škola Hrou“ mi připadá velice vhodná pro živější až hyperaktivní děti. Je zde ponechán, i během výuky, velký prostor pro pohyb a aktivitu dětí. Navíc třídní kolektivy jsou mnohem menší, než na klasických školách a ještě s možností asistenta. Jsou zde, proto i pro učitele, mnohem lepší podmínky živé děti dobře a v pohodě „zvládnout“.

Škola je soukromou institucí, a tak se v ní bohužel platí školné, které činí asi 15.000 Kč na půl roku.

4.2.12. Co mě zaujalo

Při mé návštěvě 2. třídy se děti učily dělit. Moc se mi líbilo, jakým způsobem: Všichni si sedli do kruhu na koberec. Paní učitelka rozdala dětem lístečky, na nichž byly napsány různé úkoly typu: „Přines 9 nůžek. Rozděl je stejným dílem mezi tři spolužáky.“ Děti dostaly nejdříve čas na to, aby si každý přečetl svůj úkol. Poté se rozutekly pro různé potřebné předměty. Nakonec jedno po druhém plnily svůj úkol a skutečné věci rozdělovaly mezi své spolužáky. Každou úlohu si všichni ještě zapsali na tabulku jako příklad.

Ve „Škole Hrou“ mi zadávání úkolů dětem, ani dotazníků rodičům či fotografování, nebylo dovoleno. Proto z této školy nemám žádné materiály.

4.3. Škola s prvky Daltonského plánu

Metoda daltonského plánu není u nás, v České republice, příliš rozšířena. Většinou se objevuje na školách klasických, které ji v malé míře využívají např. tím, že pořádají jednou do týdne dvouhodinový, tzv. daltonský blok. Stejně tak, tomu bylo ve škole

s daltonskými prvky, kterou jsem navštívila. Školy, které využívají výuku daltonského plánu intenzivněji, se nacházejí v Brně.

Ve škole, kde jsem se byla podívat, se daltonský blok uskutečňuje vždy první dvě hodiny v pátek. Jinak se ve škole vyučuje frontální výukou a klasicky vyhlíží také interiér tříd. Lavice stojí klasicky v řadách, ve třídě není koberec, ale pro občasné posezení v kruhu mají děti v košíku polštářky.

4.3.1. *Jak probíhá daltonský blok*

Děti dostanou od paní učitelky připravené pracovní listy s úkoly, které se vztahují k různým předmětům. Poté nastává samostatná práce. Děti si mohou volit pořadí úkolů, na kterých budou pracovat jako první, a které vyřeší jako poslední. Při své práci, si mohou radit a pomáhat, mají svobodu pohybu po třídě, ale tak, aby nikoho nerušily. Potřebuje-li někdo opustit třídu, např. odejít na záchod, položí na své místo plyšovou hračku-lišku, na znamení, že není ve třídě přítomen.

Práce během daltonského bloku obsahuje vždy několik úloh či pracovních listů povinných a pro rychlejší žáky, kteří mají všechny povinné úkoly dříve vypracované, je v zadní části třídy umístěna lavice s různými pracovními listy, ze kterých si děti mohou vybrat práci navíc. Tohoto využívá paní učitelka i při běžné výuce.

Samostatná práce dětí začíná v 8 hodin, někdy až v 8:30, a trvá přibližně do 9:15, kdy nastává společné vyhodnocení. Povinné úkoly jsou bodovány. Každému úkolu je přidělen určitý počet bodů, který se může počtem chyb snížit. Děti si tedy své vyřešené úkoly, dle instrukcí paní učitelky, obodují a poté, si každý dojde pro svůj papírový metr, který má označený svou fotkou a pověšený na magnetické tabuli. Podle toho, kolik bodů děti nasbírají, si každý na svůj papírový metr vybarví tentýž počet centimetrů.

4.3.2. *Co mě ve škole zaujalo*

V této škole mají jeden zajímavý pěkný zvyk. Každé ráno se celou školou rozezní „rozhlasové hlášení“, kterým je pověřena vždy jedna třída. Ze třídy je vybrán zástupce, mluvčí, který celé škole vypráví např. zážitky z třídního výletu nebo přednáší báseň. Děti mohou také zazpívat písničku či zahrát na flétnu, předvést nějakou rozhlasovou scénku, zkrátka cokoli, co by mohlo ostatní po ránu pobavit a potěšit.

Diskuse

Daltonský plán tak, jak se praktikuje v našich školách, se od opravdové metody daltonského plánu odchyluje značně. Vzhledem k tomu, že se jedná většinou o daltonský blok zavedený do klasických škol, nejsou zde děti věkově smíšené.

Celý blok mi spíše připadal, jako klasická opakovací dvouhodinovka, kdy děti samostatně, nebo s menší pomocí spolužáků, vyplňovaly pracovní listy.

Trochu jsem měla smíšené pocity ze závěrečného vyhodnocování-bodování. To, že si žák vybarví, dle svého počtu dosažených bodů, určitý počet centimetrových dílků na papírovém metru, může přinášet pozitiva. Žák vidí, o kolik se zlepšil či zhoršil, oproti minulému bloku. Získává určitou zpětnou vazbu a může takto být i pozitivně motivován. Nevýhodu však v tomto vidím u chytrých, ale svým pracovním tempem pomalejších žáků. Ačkoli správně, stihnou vyřešit cvičení či úkolů méně, a tudíž dostanou i méně bodů. To může naopak jejich motivaci a zájem o učení snižovat.

Daltonskou metodu shledávám vhodnou spíše pro starší děti. Myslím si, že pro děti na 2. stupni, které jsou již více zvyklé pracovat s učebnicemi a jinými informačními materiály, mají více rozvinuté abstraktní a teoretické myšlení, může být bádání, vyhledávání a učení se ze zajímavých knih, pracovních listů a jiných materiálů zajímavější, než pro malé děti, které přeci jen potřebují k učení ještě spoustu konkrétního materiálu.

4.3.3. Dotazníkový výzkum

Dotazníky ve škole s prvky daltonského plánu vyplnilo 6 respondentů.

1. Důvěřujete klasickým vzdělávacím postupům nebo upřednostňujete alternativnější způsoby vzdělávání? Svou odpověď odůvodněte.

2 respondenti **klasickým** vzdělávacím postupům plně **důvěřují**. Jeden z nich dokonce uvedl, že s alternativními postupy nemá dobré zkušenosti.

1 respondent preferuje **alternativní** způsoby vyučování

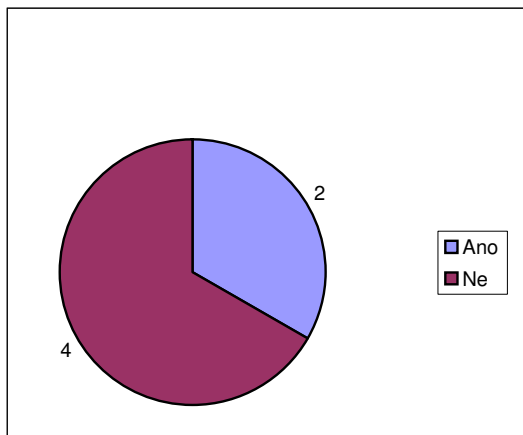
1 respondent uvedl, že dává přednost klasice, doplněné alternativními postupy.

1 respondent ani jednu variantu neupřednostňuje více či méně, připouští však, že pro děti je alternativní způsob vyučování zřejmě zajímavější.

Poslední dva respondenti se shodli, že hodně záleží také na učiteli.

1 respondent se k otázce nevyjádřil.

2. Ovlivnila výběr školy pro Vaše dítě skutečnost, že tato škola do své výuky vkládá prvky daltonského plánu?



3 Měli jste před tím, než Vaše dítě navštěvovalo ZŠ, povědomí o nějakém alternativním směru (včetně daltonského plánu)? Jak jste se o nich dozvěděli?

Respondenti uváděli více možností.

- Ne, neměl-1 respondent
- Ano, z tisku-3 respondenti
- z rozhlasu-1 respondent
- z internetu-3 respondenti
- z televize-2 respondenti
- z odborné literatury-1 respondent
- doporučení od známých-1respondent
- jiné možnosti-od psychologa, na dni otevřených dveří ve škole

4 Co očekáváte od školy, kterou Vaše dítě navštěvuje?

„Pochopení pro specifické potřeby dítěte, odbornou způsobilost učitele; všeobecné vzdělání a rozvíjení osobnosti dítěte; vzdělání srovnatelné s jinými ZŠ, rodinný přístup, komunikaci mezi školou a rodiči; naučení se základním dovednostem, dobrou přípravu pro 2. stupeň.“

5 Ovlivnila Vaše rozhodnutí pro tuto školu vzdálenost od místa bydliště?

Všichni dotazovaní odpověděli ANO.

6 Jste rádi, že škola praktikuje výuku podle daltonského plánu? Čím si myslíte, že prospívá tento způsob výuky Vašemu dítěti?

5 dotazovaných uvedlo, že jsou pro daltonskou výuku rádi.

1 dotazovaný nedokáže posoudit

Odůvodnění: *„Blok samostatné činnosti je zpestřením, oživením, povzbuzuje chuť k samostatnosti; děti se učí samostatnosti, způsobům, jak si pomoci (pokud něco nevědí, neznají), učí se komunikaci; výchova k samostatnému myšlení a schopnosti rozhodovat se; rozvíjení osobnosti dítěte.“*

3. Shledáváte ve škole, Vámi zvoleného typu, i nějaké nevýhody?

NE, neshledáváme-všech 6 respondentů

4. Navštěvovalo Vaše dítě již MŠ alternativního typu? Jestliže ano, jakého?

Ne, nenavštěvovalo-6 respondentů

9. Dostává se Vašemu dítěti ve škole dostatečného individuálního přístupu?

ANO, dostává-6 respondentů

10. Jaká je Vaše komunikace a užší spolupráce se školou?

„Rada rodičů, školní akce; 2x ročně třídní schůzka a 2x ročně osobní konzultace, vítáme akce na hřišti, ale sami se aktivně příprav neúčastníme; Komunikace je možná kdykoli-před vyučováním či po telefonické dohodě, škola má hodně akcí: Velikonoční a Vánoční výstavy, na kterých se podílejí rodiče výzdobou a přípravou občerstvení, pořádají se karnevaly, noci s Andersonem-spaní ve škole+program, rozlučkové odpoledne před koncem školního roku.“

11. Jak by podle Vás mělo vyučování ve školách vypadat? Jaký by měl být přístup učitele, jaké možnosti by děti měly při vyučování mít?

„V ideálním případě bude mít dobře placený pedagog třídu o 10-15 žácích. Pak bude mít čas i chuť věnovat se dětem a vyučování nesklouzne do stereotypu, otravy a nudy pro všechny.; výchova k disciplinovanosti, samostatnému myšlení, pochopení dítěte, důslednost k povinnostem; individuální přístup učitele k žákům, kteří to potřebují, děti by měly mít prostor pro vyjádření svého postoje, dobrá komunikace mezi učitelem a žákem, zajímavá výuka s různými metodami; individuální přístup ke všem žákům, pro výchovu není přílišná demokracie vhodná; neškodilo by více přísnosti.“

4.3.4. Začít spolu

S programem „Začít spolu“ jsem navštívila jednu školu mateřskou a dvě základní. Mateřská škola, ve které jsem se byla několikrát podívat, je kromě toho, že vychovává děti podle programu „Začít spolu“, také školou církevní. Vznikla před jedenácti lety na přání rodičů, kteří si ve svém blízkém okolí přáli mít církevní MŠ rodinnějšího typu.

4.3.5. Prostředí MŠ a pomůcky

MŠ má čtyři místnosti a jednu jídelnu. V první místnosti se nachází koberec pro posezení v kruhu, hudební centrum s klavírem a jinými hudebními nástroji, divadelní koutek s loutkovým divadlem, ale také s různými kostýmy a převleky, a zákoutí se stolky a knihovničkou pro centra čtení a psaní. Všechna tato „umělecká“ centra doplňuje ještě oddělení s hrami, stavebnicemi a různými manipulativy, pro rozvíjení předmatematického myšlení.

Na rozdíl od montessori škol jsou ve školách „Začít spolu“ speciální manipulativní pomůcky jen výjimečné. Pomůcky jsou spíše nápaditě tvořeny z různých přebytečných předmětů či odpadových materiálů. Např. barevné zátky od plastových lahví jsou skvělou názornou pomůckou pro učení se počítání, množství apod.

Druhá, vedlejší místnost má tři funkce. Po jejím obvodu jsou uloženy hračky a prostor místnosti je ponechán volný. V první řadě slouží tato místnost jako herna. Děti si zde rády hrají a dovádějí. Ve druhém případě je využívána jako malá tělocvična ke cvičení a protahování, a poslední její funkcí je, že slouží jako odpočívárna. Děti si zde vždy po obědě rozprostřou matrace s lůžkovinami, odpočívají zde a spí.

Další místnost se nazývá centrum přírodovědné výchovy. Nalezneme zde různé přírodniny např. kameny, sušené květiny, semena, ale také živé květiny a zvířata (dva křečky a dvě vodní želvy).

Poslední místností je ateliér, kam chodí děti na centrum výtvarné výchovy, ale také na keramiku a za účelem jiných tvořivých činností.

4.3.6. Den v MŠ „Začít spolu“, centra aktivit

Od 7 do 7:45 přicházejí děti do MŠ a volně si hrají. V 7:45 začíná *Ranní kruh*, kdy se všichni setkají v kruhu na koberci a zpívají písničky, vyprávějí si své zážitky nebo si povídají na nějaké projektové téma, např. „Příroda a les na podzim“. O projektovém tématu mají pak příležitost mluvit ještě celý týden a vztahují se k němu i aktivity v centrech.

Děti jsou v MŠ věkově smíšené, proto se na některé aktivity dělí na mladší a starší.

Každý den se pořádají 2-3 centra aktivit. Probíhají od 9:30 do 10:15.

Již od rána jsou na magnetické tabuli vyvěšené kartičky s centry, která se ten den budou konat a děti si samy zvolí, kterého centra se chtějí účastnit tím, že pod dané centrum připevní svou fotku. Pořádají se centra: *Ateliér*, *Vědy a objevy* nebo-li *Přírodovědné centrum*, *Centrum anglického jazyka*, *Katecheze (náboženství)*, *Dramatická a hudební výchova*, *Kostky a drobné hry* a *Centrum čtení psaní*. Centra Katecheze a anglického jazyka nejsou pro děti povinná, do těchto center přihlašují děti rodiče.

Jednou za 14 dní probíhají také centra s názvy *Kuchyňka* a *Dílna*. V *Kuchyňce* se děti učí starat o domácnost a také si občas s učiteli něco dobrého uvaří a upečou. Centrum *Dílna* se odehrává v dílně na zahradě a děti se zde učí poznávat různé nářadí, součástky a pracovat s nimi.

Po skončení práce v centrech chodí děti, je-li pěkné počasí, na velikou zahradu, kde tráví, většinou volnou hrou, čas až do oběda. Po obědě následuje polední klid s pohádkou. Ten trvá od 13 hodin do 14:30, starší děti odcházejí o půl hodiny dříve na předškolní přípravu. Po zbytek odpoledne bývá dětem ponechán prostor pro volnou hru až do 17 hodin, kdy děti odcházejí domů.

4.3.7. *Prosociální chování dětí, diskuse*

Děti v MŠ byly velice bystré, vysoce komunikativní, ale také živější. Při společných činnostech v centrech, ranním kruhu a jiných aktivitách, dobře spolupracovaly a komunikovaly mezi sebou. Rovněž si dělily služby o květiny, zvířata a úklid umývárny, samy si nalévaly polévku a čaj a byly vedené k samostatnosti. V MŠ se mi moc líbilo a nezaznamenala jsem téměř žádná negativa.

Jediné riziko nastalo při poměrně dlouhém pobytu dětí venku na zahradě, který trval asi hodinu a půl. Po celou dobu byl dětem ponechán prostor pro volnou hru. Volná hra je samozřejmě pro všechny děti velice důležitá. Umožňuje projevit dětskou fantazii, experimentovat, učit se nápodobou, navazovat nová přátelství či je upevňovat. Některé děti však mají problém se do kolektivu začlenit. Většinou se drží v ústraní a u svých vrstevníků bývají méně oblíbené. Takové děti byly i v této MŠ. Venku, po tak dlouhou dobu, kde navíc neměly tolik hraček nebo předmětů k samostatné hře jako v MŠ, se samy těžko dokázaly zabavit a bylo vidět, že jsou smutné, že se nudí. Také se objevil několikrát problém, kdy skupinka hrajících si dětí nechtěla do hry přijmout nikoho jiného nebo, kdy se dítě nechtělo se svými spolužáky podělit o oblíbenou prolézačku. V řešení musela pomoci paní učitelka. Po domluvě si děti své nepěkné jednání uvědomily a dále již byly schopny se samy se svými spolužáky dohodnout. Zásah učitele je podle mě však důležitý také v prvním případě, kdy by měl učitel nabídnout osamocенému dítěti možnost nějaké činnosti či se pokusit ho začlenit do hry ostatních dětí. To se v této MŠ bohužel nestalo.

Tato situace, osamocенých dětí, mnohdy nastává v klasických MŠ, kde bývá dětem ponechávána pro volnou zábavu a hru často většina času. Na tom nelze shledávat nic špatného, ba naopak, důležité je však, aby učitel pomohl méně průbojným dětem, začlenit se do hry svých spolužáků. Pokud bývají děti ponechány stále v ústraní, mohou zažívat pocity smutku a méněcennosti.

4.3.8. *Účast rodičů na životě v MŠ*

MŠ úzce spolupracuje s rodiči, kteří se většinou vzájemně dobře znají. Do školy mají volný přístup a dokonce se aktivně zapojují do každodenního chodu MŠ. Docházejí např. na centra aktivit, která často právě oni sami připravují a vedou.

Pořádají také pro děti slavnosti, které se váží k církevním svátkům a ročním obdobím, organizují sportovní hry atd.

Značně se podílejí i na vybavení MŠ, na údržbě a zkulturnění školní zahrady, tatínkové na opravách a údržbě technického vybavení školy apod.

Velká a většinou bezproblémová spolupráce rodičů se školou funguje i na základních školách s programem „Začít spolu“. Zde většinou nebývá zapotřebí pomoc při údržbě školní budovy či zahrady, ale často někteří rodiče pomáhají při centrech, projektech, exkurzích a výletech, zajišťují některé pomůcky potřebné pro výuku apod.

4.3.9. Dotazníkový výzkum

V MŠ s programem „Začít spolu“ jsem získala odpovědi od čtyřech respondentů.

1. Důvěřujete vzdělávacím postupům na klasických základních školách?

Proč? 3 dotazovaní odpověděli, že důvěřují, 1 respondent se k otázce nevyjádřil.

„Vždy závisí na osobě učitele a na jeho přístupu k dětem.“ „Klasické postupy jsou mnohokrát prověřené a jsou dostatečné pro další studium, ovšem diskutabilní je třeba známkování, každému typu dítěte nevyhovuje. V klasických školách bývá menší ochota řešit problémy s dětmi.“ „Znám je a snad i částečně chápu.“

2. Jak jste se dozvěděli o alternativních vzdělávacích programech?

Respondenti uváděli více možností.

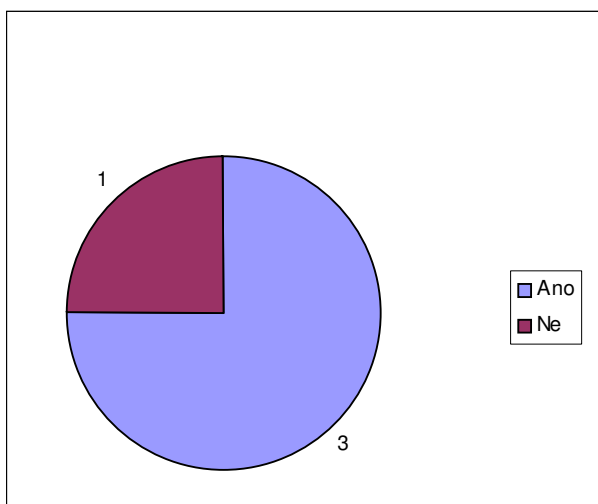
- z tisku-2 respondenti
- z televize-2 respondenti
- z odborné literatury-2 respondenti
- doporučení od známých-3respondenti

3. Jaká byla Vaše motivace k volbě školy s alternativním vzdělávacím programem? *„Jako věřící jsme uvítali, že MŠ je církevní; otevřenější přístup ze strany učitele k dítěti i k rodině, široký záběr témat a jejich praktické uplatňování s dětmi, obecně pestřejší program; vstup sem, mi nepřipadá pro dítě tak traumatizující.“*

4. Co očekáváte od školy, kterou jste si zvolili?

„Přátelské prostředí pro děti a výchovu v duchu morálních zásad; dobrou přípravu, hlavně psychickou, pro základní školu i budoucí život-vztah k ostatním lidem, k přírodě, k sobě samému; individuální přístup, rodinné a přátelské prostředí, možnost zapojit se do programu; rozvoj samostatného rozhodování, možnost vyjádřit svůj odlišný názor.“

5. Ovlivnila Vaše rozhodnutí pro tuto školu i vzdálenost od místa bydliště?



6. Čím konkrétně prospívá alternativní způsob výuky Vašemu dítěti?

„Ovlivňuje její vztah k ostatním kamarádům-vstřícnost, upřímnost a ochotu pomoci, vztah k práci; dcera byla dost nespěšná, krásně se zapojila a teď se do školy velmi těší.“

7. Shledáváte ve škole, Vámi zvoleného typu, i nějaké nevýhody?

„Je dražší a požaduje vysoké zapojení rodičů; vím, že to z hlediska financí není možné provést, ale byla by dobrá místnost zvlášť na odpočinek-spaní, v hrací místnosti je málo místa.“

8. Uvažujete i o dalším vzdělávání Vašeho dítěte na ZŠ s tímto nebo jiným alternativním přístupem?

NE-1respondent *„Není velký výběr a všechno je moc daleko.“*

ANO-3 respondenti (2 respondenti uvádí, že se bude jednat také o ZŠ s programem „Začít spolu“).

9. Jste spokojeni s výukou v alternativní MŠ? Proč? Je individuální přístup k Vašemu dítěti dostatečný, podle Vašeho očekávání?

Všichni respondenti odpověděli, že jsou spokojeni a že individuální přístup k jejich dětem je také dostatečný.

„Dítě je spokojené, může se věnovat tomu, co ho zajímá; školy bez alternativních programů se neorientují tolik na individualitu dítěte a nemají takovou šířku výuky, záleží také na pedagogovi a přístupu; je zde bohatý program, časté výlety, divadla, povídání o Bohu.“

10. Jaká je Vaše zkušenost se vzděláváním na běžných školách?

„Osobní zkušenost nemám, od známých celkem neutrální reference; osobní zkušenost špatná-s kolektivem i s učiteli, neochota pomoci, podbízivost žáků vůči učitelce, nedostatečné řešení problémů mezi žáky-lhostejnost; je zde čím dál větší problém s kázní dětí, mají čím dál větší práva bez zodpovědnosti.“

11. Jaká je Vaše komunikace a užší spolupráce se školou?

„Komunikace bez problémů, snažím se pomáhat při akcích v souvislosti s různými svátky nebo jako doprovod na různé výlety; velmi dobrá, rádi pomáháme; učitelky jsou milé, vstřícné, ochotné.“

4.3.10. ZŠ Začít spolu

S programem „Začít spolu“ jsem se seznámila na dvou základních školách. Na obou z nich jsem absolvovala svou pedagogickou praxi a rozhodla se na jedné z těchto škol začít pracovat.

O tom, jak vypadá den ve škole „Začít spolu“, prostředí, formy výuky, vzdělávání učitelů a jiné, jsem psala již ke konci teoretické části této práce. Proto bych se nyní ráda podělila už jen o několik zajímavých informací.

Vzdělávací program „Začít spolu“ je otevřenou metodikou, která umožňuje individuální přizpůsobení tohoto programu tak, jak to vyhovuje škole, dětem i

učitelům. O tomto svědčí i rozdílnost týdenních rozvrhů hodin a organizace center aktivit obou škol.

Ve škole „Začít spolu“, kde nyní pracuji, je denní rozvrh hodin pro děti prvních tříd v podstatě klasický. Každý den mají děti po čtyřech vyučovacích hodinách. Vyučování začíná v 8 hodin a končí v 11:40. Práci v centrech aktivit či projektům jsou nejčastěji věnovány čtyři hodiny týdně, rozdělené do dvou dnů, ale záleží na učiteli.

Neobvyklý denní rozvrh vyučování měly děti z první třídy v druhé z těchto škol. Každý den (kromě pátku) končily školu až ve 13:30 hodin. Vyučování začínalo v 8:15. Ve škole nezvonilo, a tak mohly být i přestávky podle potřeby pohyblivé. Zpravidla se vyučovalo do půl desáté, kdy byla první velká dvacetiminutová přestávka. Přibližně v 9:50 začínala hodina další, nyní již klasicky 45 minutová. Od 10:35 do 10:45 pak následovala menší přestávka a hlavní vyučování končilo podle potřeby kolem 11:30.

Během tohoto dopoledne byla výuka hromadná. Děti se seznamovaly s učivem velmi hravou formou, zajímavými činnostmi s názornými pomůckami, ale také používaly učebnice a pracovní sešity.

Po dopoledním vyučování odcházely děti s paní asistentkou na oběd a po návratu následovalo 20-30 minut tichého odpočinku, kdy si děti mohly lehnout na koberec a paní asistentka jim četla pohádku. Kolem 12:30 přicházela opět paní učitelka a každý den se do 13:30 konala centra aktivit.

Obdivuhodné bylo, že děti nejevily téměř žádné známky únavy. Činnosti v centrech i během dopoledního vyučování je očividně bavily. Každý den absolvovali žáci právě jedno ze čtyř souběžných center. Druhý den si zvolili centrum jiné, takže po týdnu postupně vystřídal centra všechna.

4.3.10.1. Co mě v ZŠ s programem „Začít spolu“ zaujalo; přednosti, rizika-diskuse

Neobvyklý rozvrh a průběh celého vyučování, v jedné ze ZŠ s programem „Začít spolu“, který jsem popisovala v předchozí kapitole, umožňoval zrušení hranic mezi hodinovými jednotkami a předměty. To se mi velmi líbilo. Pokud byly děti zabráný do zajímavé činnosti, např. v matematice, mohly tuto činnost

v klidu dokončit, aniž by je vyrušilo zvonění, že musí všeho zanechat, aby stihly mít přestávku a rychle se připravily na další hodinu. Jestliže se jeden den setrvalo více např. u matematiky a přetáhlo se až do hodiny českého jazyka, druhý den se začalo pro změnu českým jazykem. Často se také předměty prolínaly, takže učení fungovalo na principu mezipředmětových vztahů.

Při takto adaptabilním rozvrhu hodin, musí však učitel dbát na to, aby do vyučování během týdne rovnoměrně zařadil skutečně všechny předměty. Hrozilo by pak riziko, že by byly předměty, méně oblíbené či problematičtější, ve výuce opomíjeny.

Portfolio

Ve školách „Začít spolu“ si každé z dětí vytváří vlastní portfolio. To vzniká v podobě šanonů nebo jiných pořadačů, do kterých si děti zakládají své práce (pracovní listy, výkresy, atd.), které vytvořily ve škole v průběhu vyučování nebo v centrech aktivit.

Jednou za čas odnesou děti své portfolio domů, na ukázkou rodičům. Rodiče mohou do portfolia svých dětí nahlížet také kdykoli ve škole. Předností je, že mají možnost nahlédnout do práce svých dětí, mohou se tak přesvědčit v čem dítě vyniká a v čem naopak chybí, mají lepší přehled co se ve škole probírá.

Důležitá jsou pravidla

Ve školách „Začít spolu“ jsou děti vedeny přátelským a lidským přístupem ke vzájemné komunikaci, spolupráci, pomoci, otevřenosti vůči změnám a ostatním lidem. Jsou vedeny v rámci morálních zásad. V duchu těchto zásad, si proto na začátku školního roku, každá třída vytváří určitá pravidla. Děti si jednotlivá pravidla samy vymýšlejí a po jejich odsouhlasení všemi členy třídy z nich vytvoří třídní úmluvu, na kterou pravidla vypíší a všechny děti se pod ně podepíší. Třídní úmluva s pravidly se poté vyvěsí na viditelné místo ve třídě a po celou dobu školního roku se s ní pracuje a o pravidlech hovoří.

Ručičkový strom

Pravidla si děti mohou ztvárnit také výtvarně. Jeden pěkný námět jsem viděla při své hospitaci. Na velký plakát balicího papíru byl namalován strom

(bez listů). Do jeho kmene nalepily děti s paní učitelkou pod sebe kartičky s jednotlivými pravidly. Poté si každý obtáhl na papír svou ruku, kterou vymaloval, vystříhl a podepsal. Tyto dětské ruce, jako symbol souhlasu s pravidly a jejich dodržováním, nalepily děti do koruny stromu místo listů.

4.3.11. Dotazníkový výzkum ZŠ s programem „Začít spolu“

Prostřednictvím dotazníků mi odpovídalo 28 respondentů, rodičů dětí 2. a 3. třídy ZŠ s programem „Začít spolu“ na Praze 6.

1. Důvěřujete vzdělávacím postupům na klasických základních školách?

ANO-19 respondentů

„Důvěra souvisí s poznáním kantorů a učebních postupů v konkrétní škole; nemusí být horší než alternativní školy, záleží na vedení školy a osobnostech učitelů; klasickým postupům důvěřuji, ale inklinuji více k alternativním vzdělávacím postupům; klasické postupy jsou ověřeny praxí, výsledky na mezinárodních soutěžích (zejména matematika, fyzika); sama jsem absolvovala klasickou ZŠ i SŠ, nyní mám vysokoškolské vzdělání-dobré zkušenosti; alternativní i klasické vzdělávací postupy nakonec dojdou ke stejnému cíli.“

NE-5 respondentů

„Nereflektují změny společnosti; neučí děti logicky myslet; nejsou schopny dostatečně se věnovat dítěti jako jedinci a rozvíjet jeho schopnosti; je to zastaralý způsob výuky.“

„Nedá se jednoznačně odpovědět.“- 4 respondenti

„Alternativní i klasické školy mají svá pro i proti; je to individuální; důležitý je přístup učitelů.“

2. Jak jste se dozvěděli o alternativních vzdělávacích programech?

Někteří respondenti uváděli více možností.

- z tisku-5 respondentů

- z rozhlasu-1 respondent
- z televize-3 respondenti
- z internetu-6 respondentů
- z odborné literatury-1 respondent
- doporučení od známých-21 respondentů
- jiné možnosti: 5 respondentů se o alternativních programech dozvěděli přímo ve škole či u zápisu

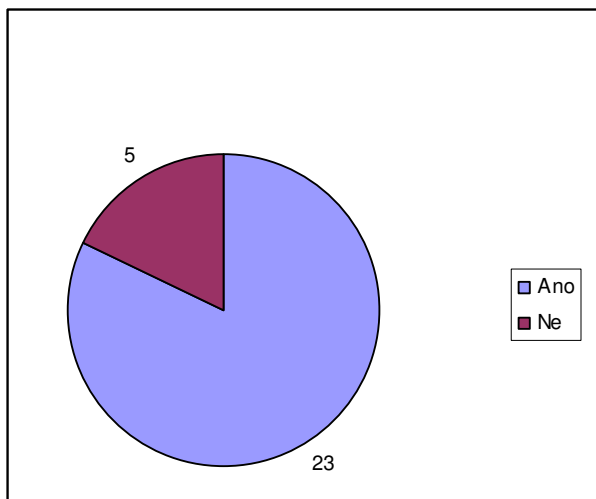
3. Jaká byla Vaše motivace k volbě školy s alternativním vzdělávacím programem? *„Individuální přístup k dítěti, větší možnost vyjadřování pocitů a názorů dětí, lepší zprostředkování vyučované látky dětem; líbil se mi program „Začít spolu“; náhodná-nespokojenost s druhou ZŠ v místě bydliště; program „Začít spolu“ byl vhodnou volbou mezi tradiční školou a extrémně alternativní; větší samostatnost dětí ve škole; neposedné dítě-při klasickém vyučování je těžké sedět v lavici 45 minut a soustředit se bez možnosti změny činnosti; starší sourozenec na škole; dítě je hyperaktivní, má zhoršenou sociální adaptabilitu; doporučení od jiných rodičů; individuální přístup k žákům; alternativa mi připadala zajímavá; podpořit prvotní zájem dítěte o vědění a vzdělání; velice špatná zkušenost na běžné škole; velmi dobré reference; naše dítě má výtvarný a rukodělný talent; mírné problémy se sebevědomím dítěte; aktivní zapojení dítěte ve výuce, podpora přirozené touhy poznávat nové věci, propojování předmětů, přátelský vztah učitel-žák.“*

4. Co očekáváte od školy, kterou jste si zvolili?

„Individuální přístup k žákům, nestresování dětí, zajímavou výuku, vedení k samostatnosti; vzdělání ve svobodném prostředí bez nátlaků, prohloubení dovedností a přípravu k úspěšným zkouškám na SŠ; spokojené dítě, které bude do školy chodit rádo; naučí děti komunikovat a umět si poradit i ve složitějších situacích, připraví děti na další studium; všeobecný vědomostní přehled; možnost spolupráce dětí; dobrou komunikaci učitele s rodiči; bezpečné prostředí, zájem o dítě; že se dítě naučí spolupracovat s ostatními, vytvoří si správné sociální návyky, naučí se učit se, vzbuzení zájmu o širokou škálu oblastí a nastínění možností oč je možno se pokoušet, co vše je na světě zajímavého; že moje dítě

získá vědomosti na odpovídající úrovni, a to cestou odpovídající alternativnímu programu.“

5. Ovlivnila Vaše rozhodnutí pro tuto školu i vzdálenost od místa bydliště?



6. Čím konkrétně prospívá alternativní způsob výuky Vašemu dítěti?

„V možnosti spolupráce, v přijímání odpovědnosti za své rozhodnutí; příjemným prostředím a přístupem učitelů i vychovatelů, dítě je v kolektivu dětí spokojené; je samostatnější; pestrostí výuky, má rád všechny předměty, za dobře vykonanou práci je odměnou pochvala, což je motivace do další práce; rozvojem v komunikaci; škola dítě baví; dítě je samostatné, optimistické; má chuť se učit, do školy chodí rádo; ve škole jsou brány na vědomí slabé i silné stránky mého dítěte; není unavené, není ve stresu; nemusí stále sedět v lavici; má možnost individuálně se projevit; přirozeným a nenásilným přechodem z MŠ do první třídy, práce v centrech a společné projekty umožňují pochopit látku v širších souvislostech.“

7. Shledáváte ve škole, Vámi zvoleného typu, i nějaké nevýhody?

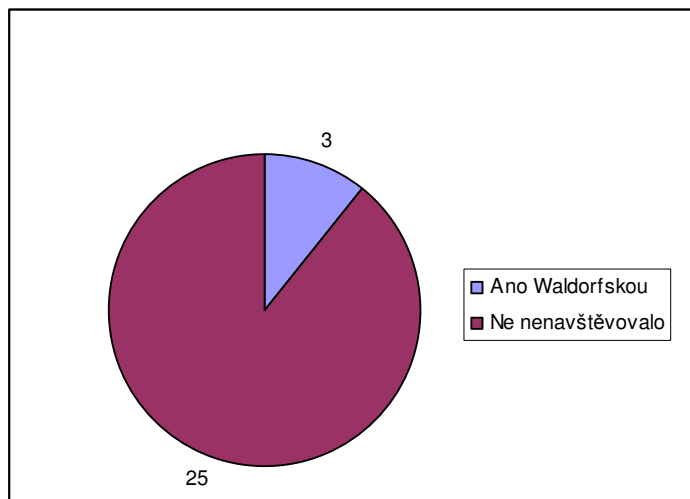
NE, neshledávám-22 respondentů

ANO, shledávám-6 respondentů

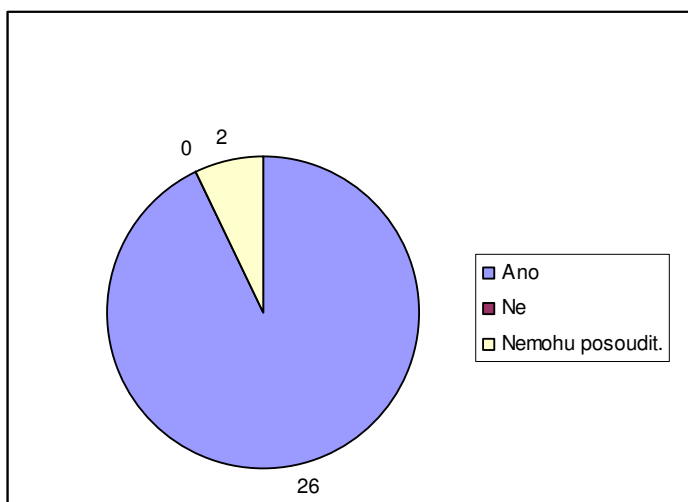
„Velká vzdálenost od domova; velký zájem rodičů o tento druh výuky a tím způsobený početnější kolektiv dětí ve třídě; málo pozornosti se věnuje družině,

v níž některé děti tráví víc času než ve škole-družina by měla mít lepší zázemí, propracovanější metodiku práce, lepší ohodnocení družinářek.“

8. Navštěvovalo Vaše dítě již MŠ alternativního typu?



9. Jste spokojeni s výukou v alternativní ZŠ?



10. Je individuální přístup dostatečný, podle Vašeho očekávání?

ANO, je-24 respondentů

NE-3 respondenti „Při 27 dětech ve třídě to není možné.“

Nevím-1 respondent

11. Jaká je Vaše zkušenost se vzděláváním na běžných školách?

Dobrá- 7 respondentů

Různá (dobrá i špatná)-5 respondentů

Žádná-9 respondentů

Není dobrá-7 respondentů

„Velice špatná zkušenost, omezený přístup k informacím, jednotvárnost výuky, uniformita, špatný přístup učitelů k žákům.; na námi dříve navštěvované ZŠ byli učitelé „ze starých struktur“-kolektiv s jiným žebříčkem životních hodnot; nedostačující-výuka nezajímavá pro žáky; vše je stejné, jako když jsme chodili do školy my; větší odstup učitelů.“

4.3.12. Dětské práce

Zajímavou část mých výzkumných podkladů tvoří, kromě dotazníků, také písemné práce dětí na téma: „Co by bylo, kdyby nebyla škola?“. Jedná se o krátké písemné zamyšlení dětí nad tím, co by znamenalo, kdyby nebyla škola obecně pro lidi, ale také, jaké by to bylo pro děti osobně. Tento úkol mi bylo umožněno zadat dětem celkem v pěti třídách. Jedná se o: 4. třídu Waldorfské ZŠ, 3.třídou ZŠ Montessori, 3. třídu školy s prvky Daltonského plánu a 2. a 3. třídu ZŠ Petřiny-sever s programem „Začít spolu“.

Bylo skutečně velmi pěkné prohlížet si a pročítat všechny práce. Myslím, že vyjadřovací schopnosti i pravopis, ve všech případech škol, odpovídají vývojovému stupni dětí. Velmi pěkný písemný projev měly děti ze 3. třídy ZŠ s programem „Začít spolu“. Jejich písemné práce a úvahy jsou většinou také nejobsáhlejší.

Téměř všechny děti z waldorfské školy svůj písemný projev upravily pěkně graficky. Svou úvahu doplnily nějakou kresbou, což jen potvrzuje, že děti ve škole i mimo ni kreslí stále, rády a kresbami si znázorňují vše, o čem se učí. Waldorfská třída byla myslím také jediná, kde se objevují všechny druhy písma. Děti používaly jak psací, tak velké tiskací písmo, kupodivu ještě častěji malé tiskací písmo. Často také psaly barevnými pastely (volbu psacího náčiní a písma jsem jim nijak neomezovala).

Většinou, ve všech třídách, si děti uvědomovaly, že by byli lidé bez školy hloupí, neměli by práci, neuměli by číst, psát ani počítat. Je zajímavé, že poslední tři slovesa skoro všechny děti spojovaly s následujícími předměty: „...nemohli/ neuměli bychom číst knihu, psát dopis, spočítat peníze“.

Jaké by to bylo pro ně osobně, nejčastěji psaly, že by neměly kamarády a také, že by se nudily, a že by to nebylo dobré, kdyby škola nebyla.

Z většiny písemných prací všech tříd je zřejmé, že děti jsou v těchto školách spokojené a chodí do školy rády.

Pro zajímavost uvádím nejčastější odpovědi dětí z jednotlivých škol. Dále příkládám některé otištěné práce dětí v příloze.

Nejčastější odpovědi dětí z waldorfské školy:

„Nebyla by sranda.“

„ Neměli bysme kamarády.“

„Byli bysme hloupí a byla by to strašná nuda.“

Z výpovědí všech dětí z waldorfské školy je znát, že je škola velmi baví. Téměř všechny děti napsaly, že by se doma „unudily“.

Oproti tomu **ve škole s prvky daltonského plánu** děti více píší, že by to bylo celkem fajn, kdyby škola nebyla a zdůvodňují, že by měly konečně více času na věci, které je baví. Uvádějí především: *„...měla bych víc času na plyšového koně Bělouška; ...měli bysme volno a nemuseli bysme se učit; ...mohli bysme hrát na počítači; ...seděl bych u televize a hrál bych hry;“*

Odpověď, že by dítě raději svůj volný čas trávilo u počítače či televize se v této třídě vyskytuje víckrát. Je zde ovšem také znát zvažování pro a proti. Děti se sice radují, jak by mohly věnovat čas svým oblíbeným aktivitám, na druhou stranu uznávají, že kdyby nebyla škola, byli by všichni lidé hloupí. Jako důsledek uvádějí: *„Neuměli bychom číst, psát a počítat.“*

Nejčastější odpovědi z 2. třídy „Začít spolu“:

„Lidé by byli hloupí.“

„Bylo by víc válek a lidé by byli zlí. Mlátili by se a zabíjeli.“

Zde je zvláštní, jak zlé důsledky si většina dětí v 2.třídě vyvodila. Bohužel nedokážu posoudit, jestli tyto odpovědi nebyly náhodou podmíněny nějakým aktuálním tématem či událostí. Dále uváděly, že by neměly tolik kamarádů, neznaly by paní učitelku a neuměly by tolik písniček. (Paní učitelka této třídy, často hraje dětem na kytaru, a učí je mnoho oblíbených písní i známých hitů).

Odpovědi dětí 3. třídy „Začít spolu“:

„Neměli bysme kamarády.“

„Nic bysme neuměli, a tak bysme ani nemohli nic dělat-číst knížku, psát, počítat ani nic vyrobit.“

„Škola mě baví.“

„Do školy chodím rád.“

„Ani touha po škole by mi nenahradila, kamarády a celou třídu.“

Z těchto výpovědí je zřejmé, že škola dětem nevadí, dokonce do ní chodí rády.

Poslední pěkná citace naznačuje, že třída funguje nejspíš jako velmi dobrý kolektiv, a že ve třídě jsou zřejmě všichni kamarádi.

ZÁVĚR

Zdá se, že jsou děti ve školách s alternativními vzdělávacími programy spokojené. Děti jsou od přírody (pokud se nejedná o výrazněji introvertní typy) velmi komunikativní a velkou předností alternativních škol je, že jim není jejich komunikace ve škole odpírána tak, jak tomu mnohdy bývá na klasických školách. Není potlačována jejich přirozená hravost, dostává se jim snad porozumění a laskavosti od učitelů, kteří se snaží naslouchat každému. Rovněž vztahy mezi dětmi jsou oproti kolektivům běžných škol znatelně lepší. Děti jsou kamarádštější, pomáhají si. Jsou vychovávány k vědomí, že každý z nich je něčím odlišný a tím jedinečný. Přátelské prostředí a vztahy mezi rodinou a školou boří hranice té zvláštní „izolované“ instituce-školy.

Na další otázku, kterou jsem zmiňovala již v úvodu: „Mají děti dobré a odpovídající znalosti, když si ve škole jen hrají?“, si troufám odpovědět: „Mají a často ještě lepší“. Vždyť tím, že nejsou odkázány jen na obrázky a texty v učebnici, mají možnost spoustu věcí vidět na vlastní oči tak, jak v životě skutečně fungují. Jelikož si mohou ledacos samy vyzkoušet, vyzkoumat a vzájemně se podělit o své zkušenosti, dokáží si mnoho věcí lépe představit a pochopit, a do paměti si ukládají hlubší a dlouhodobější poznatky a vědomosti. Tím si vytvářejí širší všeobecný rozhled.

Ačkoli se alternativní školy u nás pokoušejí stále více rozrůstat, nemají to v České republice jednoduché. Vzhledem k tomu, že dostávají od státu jen minimální dotace, vztahují větší finanční nároky na rodiče dětí. Často je také problém s přechodem dětí na vyšší stupeň téže alternativní školy. Škola se buď nenachází v blízkém okolí nebo je těžké se na ni dostat z kapacitních důvodů. Děti prý většinou nemají problém adaptovat se při přechodu z alternativní školy na klasický způsob výuky, nemají problém najít si kamarády. Jsou velmi přizpůsobivé.

Riziko, kterého se někdy obávají rodiče, jejichž děti alternativní školu navštěvují, je, že v alternativních školách jim připadá vše někdy až moc ideální. Bojí se „zlého“ světa, se kterým se jejich dítě může setkat, až školu opustí. Já dodávám: „Budiž jim snad k tomuto překonávání zlého, nápomocna jejich houževnatost a zdravé sebevědomí, které si v alternativní škole vytvořily“.

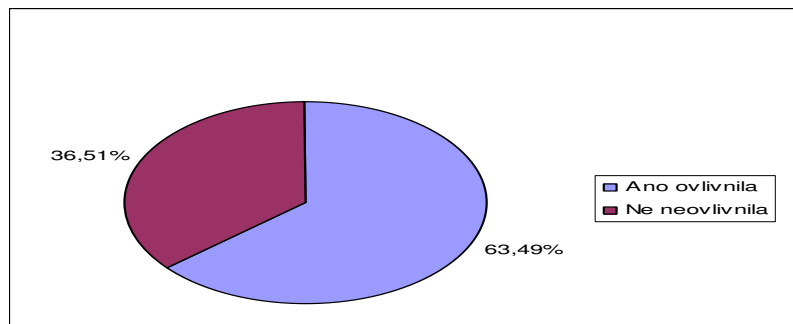
Vzhledem k rozsáhlému tématu mé diplomové práce a velkým časovým nárokům, které vyžadovala na své výzkumy i zpracování, jsem po dohodě s vedoucí diplomové

práce, paní Mgr. Evou Svobodovou, neprováděla dotazníkový výzkum na klasických školách. V částech této práce, ve kterých hodnotím či srovnávám alternativní školy s klasickými, vycházím z vlastních zkušeností, z názorů rodičů dětí a ze svých pedagogických praxí na školách klasických.

Rovněž jsem nezpracovávala dotazníkové odpovědi z jednotlivých alternativních škol souhrnně. Učinila jsem tak záměrně, všechny alternativní směry jsou svým způsobem jedinečné, a proto jsem nepovažovala za vhodné, tyto varianty slučovat.

Můj předpoklad, že alternativní školy volí pro své děti rodiče, kteří nedůvěřují vzdělávání na klasických školách, se potvrdil hlavně u rodičů dětí z alternativních ZŠ Waldorfské a ZŠ Montessori. Rodiče, jejichž děti nenavštěvují přímo alternativní školy, ale školy s alternativními prvky či s alternativními vzdělávacími programy, v dotaznících nejčastěji uváděli, že klasickým vzdělávacím postupům důvěřují, ale upřednostňují je v kombinaci s alternativními metodami. V mém celkovém dotazníkovém výzkumu odpovědělo 63 respondentů.

Vzdálenost školy od rodiny pro rodiče zůstává faktorem, který výběr školy ovlivní v 63,5 %. Z toho vyplývá, že k tomu, aby byla nabídka alternativních škol dostatečná, bylo potřebné vytvořit takovou síť škol, která by byla pro rodinu dostupná bez dlouhého dojíždění.



Psaní této práce bylo pro mne velmi obohacující zkušeností. Získala jsem mnoho nových poznatků a informací. Z hospitací na několika alternativních školách jsem si odnesla spoustu nevšedních zážitků, ale také zkušeností a mnoho námětů pro výuku, inspirujících mě pro mé budoucí pedagogické povolání. O některé náměty jsem se také podělila v kapitolách *Co mě(při učení) zaujalo*.

Přeji si, aby má práce byla pro čtenáře přínosná, aby zde našly nejen informace o alternativních směrech, ale i představu o tom, jak to vypadá v alternativních školách u nás.

Věřím, že se mi podařilo zachytit některé přednosti i rizika alternativních vzdělávacích přístupů a nalézt vysvětlení či odpovědi na některé otázky. Myslím, že hledané odpovědi na otázky a hypotézy, které byly stanovené v úvodu této diplomové práce, mohu hodnotit, na základě svých výzkumů a zjištění, vesměs velmi pozitivně. Alternativní vzdělávací programy působí nejen příznivě na přirozený dětský vývoj, ale také naplňují očekávání rodičů a hlavně jejich dětí. Přesto... Jedna respondentka z mého dotazníkového výzkumu do dotazníku napsala:

„Jak alternativní, tak klasické školy mohou mít svá pro a proti“.

Tuto myšlenku potvrzuje další pravdivá věta, kterou do dotazníků vepsalo mnoho rodičů, a se kterou se i já ztotožňuji. Touto větou svou diplomovou práci zakončím:

„Kvalita výuky záleží nejvíce na laskavém přístupu a celkové osobnosti učitele“.

RESUMÉ

V první teoretické části diplomové práce je cílem seznámit čtenáře s nejvýznamnějšími alternativními vzdělávacími směry (programy). Nejdříve se zaměřuji na vývoj reformní pedagogiky obecně, dále popisuji jednotlivé alternativní směry, jejich vývoj a pedagogické principy. Samostatná kapitola je věnována také zakladatelům těchto směrů.

V druhé praktické části se zaměřuji na alternativní programy dostupné v našich školách. Zde vycházím ze svých hospitací na několika konkrétních školách mateřských i základních. U každé z těchto škol se snažím postihnout prostředí, pomůcky, průběh vyučování, prosociální chování žáků, akce pořádané školou a spolupráci rodičů. Zamýšlím se také nad přednostmi a riziky, které s sebou vzdělávání na alternativních školách přináší. K tomu mi pomohlo zadání dotazníků rodičům dětí z alternativních škol, jejichž výsledky a vyhodnocení jsou rovněž obsaženy vždy na konci kapitol jednotlivých alternativních škol.

V příloze jsou otištěny některé písemné práce dětí na téma: „Co by bylo, kdyby nebyla škola?“. Tyto práce vypovídají o vyjadřovacích schopnostech dětí, o učebních výsledcích a o tom, jestli jsou děti ve škole spokojené. Dětským pracím je ke konci diplomové práce věnována samostatná kapitola.

SUMMARY

The first theoretical part of the thesis is designed to introduce the reader to the most important alternative educational programmes.

At the beginning, my aim is to focus on the development of the reformative pedagogy in general and then I describe individual alternative programmes, i.e. their development and the pedagogical processes. A separate chapter is devoted to the founders of these programmes.

In the second practical part, the focus is on the alternative programmes available at our schools. Here I exploit the material gathered during my inspections of classes in several concrete nursery and elementary schools. For each of these schools I try to describe the atmosphere, their teaching aids, processes, pro-social behaviour of pupils, activities organised by the school and cooperation of parents. I try to contemplate the

merits and at the same time the liabilities of educating children at alternative schools. To get all this information I used special forms to be filled in by the children's parents and the results and evaluation are included at the end of each chapter devoted to each specific alternative school.

Enclosed, there are some essays written by children on the theme: „What would there be if there were not school?“ Those essays tell about the children's verbal abilities to express their ideas about school, whether they are happy there, and about the educational achievement.

Children's work is dealt with in one separate chapter at the end of the thesis.

Seznam použité literatury

- [1] Alternativy škol v ČR [online]. [cit. 0000-00-00]. Dostupné z <http://www.webpark.cz/alternativy/texty%20alternativ.html>
- [2] BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. 120 s. ISBN 80-7178-137-1.
- [3] CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě-Pedagogika Rudolfa Steinera, obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Překlad: V. Jakubec, K. Rýdl, A. Svoboda, Z. Váňa. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1991. 265 s. ISBN 80-900307-2-6.
- [4] DOVOLE, V. *Vznik a vývoj škol s alternativními přístupy – část 1. Moderní vyučování, ročník 2005, č. 08* [online]. [cit. 2005-11-25] Dostupné z <http://modernivyucovani.cz/mv/clanek.aspx?a=1&prmKod=MV-MY0508A05A>
- [5] HAINSTOCK, ELIZABETH G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma; z anglického originálu Teaching Montessori in the home: the school years* přeložila Růžena Pokorná. Praha: Pragma, 1999. 168 s. ISBN 80-7205-662-X.
- [6] HAVLÍNOVÁ, M.-KOPŘIVA, P. – MAYER, I. – VILDOVÁ, Z. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 280 s. ISBN 80-7178-263-7.
- [7] HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. 175 s. ISBN 80-7040-104-4.
- [8] KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.
- [9] KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. 1. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995. 308 s. ISBN 80-901873-0-7.
- [10] KREJČOVÁ, V. – KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-695-0.
- [11] PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 2. upravené vyd. Praha: Portál, 1996. 106 s. ISBN 80-7178-072-3.
- [12] SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992. 55 s. ISBN 80-04-26160-4.
- [13] SPOUSTA, V. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2001. 160 s. ISBN 80-210-2387-2.

- [14] SVOBODOVÁ, J. – JŮVA, V. *Alternativní školy*. 21. vyd. Brno: Paido, edice pedagogické literatury, 1995. 80 s. ISBN 80-85931-00-1.
- [15] *Škola Hrou* [online]. [cit. 0000-00-00]. Dostupné z http://www.skola-hrou.cz/index.php?disp=skola_hrou
- [16] *Waldorfská pedagogika v ČR* [online]. [cit. 0000-00-00]. Dostupné z <<http://www.waldorf.cz/text2.html>>
- [17] *Za waldorfskou školou* [online]. [cit. 0000-00-00]. Dostupné z http://www.stripky.cz/vychova/skolstvi/waldorf_obecne.html
- [18] PETRÁČKOVÁ, V.-KRAUS, J. a kolektiv, *Akademický slovník cizích slov*. 1.vyd. Praha: Academia.- nakladatelství AVČR, 1998. ISBN 80-200-0607-9.
- [19] www.wspj.cz/zs/cz/skola/historie

Bych se učil sám koupil bych si
knížku a učil se jako v doopavdický

škole.



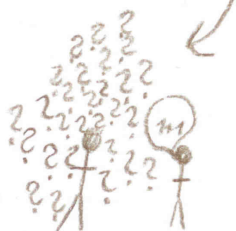
Vášek Hradil

Když by nebyla škola nemohla bych
se učit a neměla bych tolik kamará-
dů. Sice bych si mohla dělat co
chci, ~~tak~~ bych byla hloupá!
ale ^{byla}
Anudou bych se unudila!!!

IVA BURYSKOVÁ

BYLI BISMĚ HLOUPÍ! NIC BY SME SE NĚMAUČILI!

NEDOSTÁVALI BISMĚ POCHVÁLI ALE ANI POZIVÁMKY!
BEZ ŠKOLY



DAVID
KARAS

SE ŠKOLOU



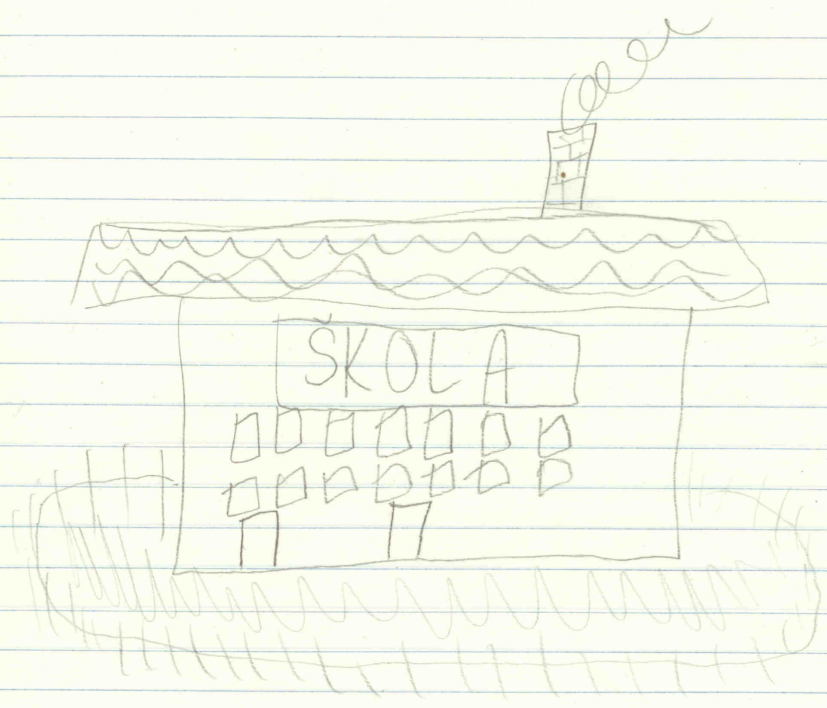
KDYBY NEBYLA ŠKOLA Anička Uml.

Pro lidi: Naši rodiče by nám museli pořídit domácí učitele což by byla nuda jelikož by vyvolávaly jenom nás. Navíc si co nemají peníze tak jejich děti by byli hloupi.

Pro děti: Pro někoho by to byla strašná legrace ale pro mě by to bylo, bylo přišel ně protože mně to ve škole baví a být hloupá to teda nechci. Dostal se do větší třídy a najednou tím seknout je hloupí a k čemu by nám to bylo?

Aneta

Kdyby tady na Zemi nebyla škola, tak bychom byli všichni
horší hloupi. Já si myslím že je dobře, že škola existuje, na světě
by byla horší nuda. Nebyli by tady žádný super vynálezci.
Kdyby neexistovala matematika lidé by se v obchodech šidli.
Kdyby zase nebyla čeština nikdo by neuměl číst a ne psát to by byl
prošší horší mýmaž. ~~U~~ Lidé by sábsně horší rychle pomraly,
prošší by nebyly žádný doktoři ani léky. ~~U~~ Co s kříd by chodily
otřkaný, hubený a nemocní lidi. ~~U~~ Trába by šle šle po silici a na silnici
by ležely mrtví lidi, to by bylo horší, já myslím, ŠKOLA je prošší důležitá.



ZŠ ZAČÍT SPOLU, 2 TŘÍDA

Lukáš Vraný

kděby me bila škola bilbych
uplně blběj.

Luzana

Byly by me kloupi děti a nic bysmes
menaučili. Neumněli bysmes číst, psát,
počítat a tak dále.

VÁDEK

Kdy by neexistovala škola tak bych byl
 krásně rád protože bych ^{neuměl} přežít
 a mamku by se moc nepotěšilo. Ale pokud
 bych žil v Babyce. Nemusel bych plnit
 domácí úkoly. Ale máš kláček byl bys
 blbejší. Neměl bych počítač a hlavní učitel.
 Všichni by neuměli číst, psát, počítat, ale
 by se mi nelíbilo se s ~~sema~~ by moje mamka,
 táta. Kdyby hořelo tak by hořeli nepříteli
 protože by neuměli číst. A kdyby někdo něco
 ukral tak by ho nemohl nikdo salknout
 protože by neuměl číst. Doby byla pohoda.
 Ale mi by smail užívat pohody a to by se mi
 líbilo. Neměl bych ani peníze a byli bychom
 chudí. Ani by neexistovali architekti. Neměli
 by sme ani hru na počítači ale co bych si
 bych si hrál s kůňmi oni kralit smei nemohli
 protože by to nikdo nerobyl. A už bych byl
 velký tak bych měl dítě tak by neuměl
 mluvit, číst, kreslit, psát. Všechno by bylo
 různě a vel protože by sme na se mi dělali
 nephecha a zase moje mamka by neuměla
 číst a víte to by bylo špatné ale zato
 by sme se cítili chráněni ve přírodě. A to by
 poněkud bylo krásné pokud i pro kamarády.
 A kdy by mojemamka by neměla práci a
 co jí to by se mi líbilo a víte proč protože
 by sme užívali pohody. A to je různé mohli
 by sme s kral a nikdo by nás nemohl
 zastavit

Danko Turasa

28.7.2005

Lidi by se místo posdravů mlátili.

Nikdo by se nestříhal a lidi by měli vlasy dlouhé 1 km.

Lidi by neměli hokej a football.

Lidi by neměli chodit a plavili by se po čtyřech.

Neměli by sme mluvit a místo toho by sme dělali

buch, bu bu, ku ku, fu fu, du du!