

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

A

**VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE
FAKULTA MANAGEMENTU V JINDŘICHOVĚ HRADCI**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2009

Lucie Krajníkovičová

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

A

**VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE
FAKULTA MANAGEMENTU V JINDŘICHOVĚ HRADCI**

Alternativní školy

Autor: Lucie Krajníkovičová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miroslav Somr, DrSc.

Studijní program: Sociální pedagogika, specializace výchovná vzdělávací praxe

Datum odevzdání : 20.3. 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářskou práci na téma

Alternativní školy

jsem vypracovala samostatně.

Použitou literaturu a podkladové materiály

uvádím v příloženém seznamu literatury.

Horní Slavkov, březen 2009

podpis studenta

Anotace

Alternativní školy

V mé bakalářské práci jsem se snažila přiblížit charakteristiku většiny alternativních a současných státních škol. Vymezuji pojmy známé z alternativ jako je Montessoriovská, Waldorfská, Freinetovská pedagogika a Jenský, Daltonský plán. Ke srovnání jsem si zvolila pouze waldorfskou školu, která je u nás nejrozšířenější. Ve čtyřech vybraných vzdělávacích institucích jsem použila formu přímého pozorování, dotazníků pro žáky a rozhovorů s pedagogy. V práci najdete popis a srovnání všech prostředků využívaných ve výuce jak v tradiční, tak i ve waldorfské výuce.

březen 2009

Annotation

Alternative schools

For my final state examination, I tried to approach the characteristic of the most of alternative schools and contemporary state schools. I enclose concepts known from alternative schools such as Montessori method, Waldorf education, Freinet pedagogy, Jenky plan, Dalton plan. To compare, I chose only Waldorf education, which is the most common alternative school in our country. In four chosen educational institutions I used a form of direct observation, questionnaires for pupils and interviews with pedagogues. In my work, you will find a description and comparison of all instruments used in state school as well as in Waldorf education.

march 2009

Poděkování

Děkuji mému vedoucímu práce panu doc. PhDr. Miroslavu Somrovi, DrSc za jeho pomoc a čas, který mé bakalářské práci věnoval.

Dále bych chtěla poděkovat všem školským zařízením, ve kterých jsem načerpala spousty nápadů, informací a materiálů pro mou práci.

V neposlední řadě patří dík mé rodině a přáteli, za jejich trpělivost a pochopení po celou dobu mého studia.

OBSAH:

<i>Úvod</i>	8
<i>1. Zakladatelé alternativních škol</i>	9
1.1 Maria Montessori	9
1.2 John Dewey	17
1.3 Rudolf Steiner	21
1.4 Peter Petersen	23
<i>2. Charakteristika alternativních škol</i>	25
2.1 Charakteristika alternativních škol dle knihy J. Průchy a T. Houšky	25
2.1.1 Daltonský plán	26
2.1.2 Montessoriovská škola	28
2.1.3 Jena plan	30
2.1.4 Waldorfská škola	32
2.1.5 Freinetovská škola	33
<i>3. Soudobé vzdělávací teorie</i>	34
3.1 První zdroj	34
3.2 Druhý zdroj	36
3.3 Třetí zdroj	37
<i>4. Shrnutí</i>	37
<i>5. Státní vzdělávací instituce</i>	40
5.1 Mateřská škola U Duhové kuličky	40
5.2 II. Základní škola	44
<i>6. Alternativní vzdělávací instituce</i>	54
6.1 Waldorfská třída pod Mateřskou školou Doubí	54
6.2 Waldorfská základní škola Máj	58
<i>7. Srovnání</i>	60
7.1 Mateřská školka versus Waldorfská školka	60
7.2 Státní základní škola versus Waldorfská škola Máj	64
<i>8. Závěr</i>	66

Seznam literatury

Seznam příloh

Přílohy

Úvod

Alternativní školy mne zaujaly již v prvním ročníku na přednáškách Pedagogiky. Rozhodla jsem se proto svůj zájem o ně využít a spojit příjemné s užitečným. Alternativní školy jsou v naší republice sice k vidění, ale málokdo, alespoň dle mých zkušeností, ví co to je a proč tu jsou. Společnost v našem státě ještě není tolik obeznámena, jako je to jinde ve světě a alternativní školy vnímají jako novinku s výukou, která není vyzkoušená. Přitom spousta institucí u nás mají letitou tradici. Jsem ráda, že svou práci tvořím zde v karlovarském kraji, a to protože nám poblíž takovéto formy výuky nejsou až na pár výjimek nabízeny. Z tohoto důvodu se ani nemohu divit, že mé okolí na téma alternativní školy nedokáže reagovat.

V mé bakalářské práci nejdříve zcharakterizuji obsahové zaměření alternativních škol, budu psát také o nejdůležitějších osobnostech alternativní pedagogiky a jejich práci a vysvětlím význam těchto vzdělávacích institucí. Jak už bylo řečeno alternativní školy mne velice zaujaly, musím napsat, že se mi líbí a se spousty názory se ztotožňuji, ale nikdy jsem daná kritéria pro jejich výuku nezažila v praxi, a tak jsem velice zvědavá jaké budou mé pocity.

Dále bude práce obsahovat srovnání tradiční a alternativní mateřské a základní školy v České republice, použiji k tomu jak přímé pozorování, tak dotazníky i rozhovory s žáky a učiteli. U studentů se zaměřím především na jejich názory na tradiční a alternativní výuku, u učitelů půjde zejména o získání informací jak probíhá spolupráce mezi rodinou a školou.

1. Zakladatelé alternativních škol

O alternativních školách se v poslední době velmi často mluví, ať už jsou to rodiče dětí, kteří zvažují zda právě tato škola není tím nejlepším pro jejich potomka, nebo kritikové, kteří na těchto zařízeních hledají co nejvíce chyb a v neposlední řadě jejich zastánci, jež se snaží přilákat co nejvíce žáků pro nové školní roky. O alternativních školách toho bylo hodně napsáno a ještě více řečeno. Každý z nás si po prostudování udělá vlastní názor. Každý typ má svůj vzdělávací program, který je převzat a postupně zdokonalován od zakladatelů těchto institucí. Koho to celé vlastně napadlo, a kdo stál u zrodu škol, které se tak odlišují od normálních státních škol?

1.1 Maria Montessori

Narodila se v Chiaravalle nedaleko Ancony v rodině šlechtického důstojníka šlechtického původu. Větší vliv než pedantický otec měla na Marii matka, která oddaně a s porozuměním podporovala její smělé plány. Muselo být skutečně něco mužsky průbojného v této dívce, která zůstala svobodná, i když se stala matkou. Měla matematické nadání, toužíc se stát inženýrkou, navštěvovala technickou školu, kde jinak studovali jen chlapi. Později se zaměřila na biologii a posléze na lékařství. Ve své době vyvolala senzací tím, že se stala v roce 1896 první italskou doktorkou medicíny. Specializovala se zpočátku na studium dětských nervových nemocí a začala publikovat výsledky svého zkoumání ve vědeckých časopisech. Na ženské univerzitě v Římě (Magistero femminile) byla pověřena řízením katedry a na pedagogické fakultě se stala examínátorkou. Ve věku čtyřiatřiceti let již byla Montessoriová profesorkou a vedoucí katedry antropologie na římské univerzitě.

Její vědecký zájem upoutala zvláště výchova duševně zaostalých a defektních dětí. V tomto oboru navázala na podněty známých francouzských lékařů Jeana Itarda a Eduarda Séguina. Pochopila, že postižené a zpožděné děti potřebují pohybovou a manuální aktivitu.

Po dvě léta (1889-1901) léta vedla ortofrenickou školu v Římě a dosáhla zde pozoruhodných výsledků. Tyto úspěchy však neuspokojily její pedagogickou ctižádost. Zatímco všichni obdivovali pokroky jejich svěřenců, Montessoriovou zaměstnávala otázka, jak je možné, že normální a zdravé děti v obyčejných školách zůstávají na tak nízké úrovni, že se jim její duševně postižení žáci mohou vyrovnat. Dospěla k přesvědčení, že metody, jakých použila při výchově dětí postižených, by dokázali plně rozvinout i osobnost těchto normálních, ale zanedbaných dětí.

Příležitost k praktické aplikaci její teorie se brzy naskytla. V souvislosti s asanací římské čtvrti San Lorenzo bylo asi tisíc chudých lidí přestěhováno do nových domů. Malé děti, které v nich často byly ponechávány samy (když rodiče byli v práci a starší děti ve škole), špinily však stěny a ničily vnitřní zařízení. Správa domů se proto rozhodla poskytnout těmto dětem útulek a požádala dr. Montessoriovou, aby se akce ujala. Tak vznikl první Dům dětí (Casa dei Bambini), v kterém bylo zpočátku jen asi padesát chudých, zakřivených, plačících malých dětí.

Učitelka, která zde začala pracovat podle pokynů Marie Montessoriové, zaměstnávala děti drobnými praktickými činnostmi jako je čištění, utírání prachu, mytí prken, zametání, přišívání knoflíků, zalévání květin atd. Kromě toho měli děti k dispozici tzv. sensorický materiál určený k cvičení smyslů, a dále školní materiál, na němž se učily počítat a měřit, číst a psát a řešit různé drobné hlavolamy. Zvláště jednoduché sensorické materiály, s nimiž se děti učily manipulovat a které třídily a řadily podle tvaru, váhy, velikosti atd., vyvolávaly jejich velký zájem. Děti jim dávaly přednost před tradičními, třeba i nákladnými hračkami, jako byly krásné panenky, malé kuchyňky s nádobíčkem apod.

Maria Montessoriová objevila při tom něco pozoruhodného, co vešlo do literatury pod názvem fenomén Montessori a co ji stimulovalo k tomu, aby dále rozvíjela svou teorii a praxi nové výchovy předškolních dětí. Byl to poznatek, že už tříleté dítě je schopno dlouhodobější koncentrace na určitou činnost, jestliže tato činnost vyvolá jeho spontánní zájem. Jednoho dne pozorovala tříletou holčičku, která se zjevným potěšením dvačtyřicetkrát za sebou vsunula váleček do určeného otvoru jako by se nemohla nasytit potěšením z této jednoduché, ale zřejmě fascinující manipulace. Ani zpěv ostatních dětí, ani přemístění i s křesílkem na stůl holčičku nevyrušilo z jejího okouzlení.

Funkci didaktického materiálu určeného k výchově smyslů vysvětluje Montessoriová v Příručce vědecké pedagogiky (Manuale di pedagogia scientifica, 1921) takto: První předměty, které na sebe snadno upoutají pozornost dvouapůlletého nebo tříletého dítěte, jsou tři dřevěné podstavce, z nichž v každém je umístěna řada deseti vysouvacích válečků nebo kotoučů, opatřených knoflíkem, aby se mohly snadno vysunouti. V prvním podstavci jsou všechny válce stejně vysoké, ale postupně menšího průměru. V druhém jsou válce, které se zmenšují ve všech rozměrech, od největšího po nejmenší, ale jsou vždy stejného tvaru. Ve třetím mají válce týž průměr, ale menší výšku, takže z válce stane se pak i kotouč. První válce odlišují se ve dvou rozměrech (v průřezech), druhé ve všech třech rozměrech, třetí jen jedním rozměrem (výškou). Takto zvolený pořad odpovídá stupni snadnosti, s jakou dítě provádí příslušné cviky.

Cvičení záleží v tom, že dítě vyndá válečky, promíchá je a znovu je ukládá na místo. Vykonává to pohodlně sedíc u svého stolečku. Cvičí ruce v půvabném držení knoflíku špičkou jednoho nebo dvou prstů a v jemných pohybech ruky a paže, když míchá bez hluku, dbajíc, aby mu neupadly, když je znovu ukládá na místo. Při těchto cvičeních může učitelka zpočátku pomáhati, vyjímajíc prostě válečky, míchajíc je pozorně na stole a pak ukazujíc dítěti, jak se mají míchat, ale práce nedokončí. Obyčejně však není třeba této její pomoci, protože děti vidí své kamarády při práci a pak dostávají odvahu a chuť je napodobovati. Nejraději mají, když si to mohou dělat samy, a často i odejdou dále od druhých, obávajíc se, aby jim neposkytovaly nežádané pomoci.

Ale jak se naučí dítě umístit každý z těch válců promíchaných na stole? Marie Montessoriová popisuje chování dítěte při činnosti takto: „*Nejprve to zkouší. Často se stává, že vkládá velký váleček do malého otvoru. Potom tak dlouho zkouší postupně ostatní otvory, až najde otvor, kam váleček náleží. Nebo zas vklouzne malý váleček do velikého otvoru, odpovídajícího většímu válečku. Pak nakonec cvičení zbývá jeden váleček, který se nikam nevejde. Ten váleček jasně ukazuje chybu. Dítě se zakaboní, zamyslí se hluboce, dotkne se postupně knoflíků u válečků a pozoruje, že některé válečky mají příliš mnoho místa, myslí, že snad nejsou na patřičném místě a zkouší je proměnit. Zkouší, až se mu to povede. Tvářička mu zazáří úsměvem zadostiučinění. Cvičení dráždí inteligenci dítěte, touží, aby je mohlo znovu opakovat a poučeno byvši zkušeností, učiní druhý pokus.*“¹

¹ Výchova v zrcadle pramenů II. Praha 1950. S. 154-155.

Jednou z vůdčích idejí pedagogiky Montessoriové se stala rovněž idea aktivní disciplíny. Než začala pracovat s normálními dětmi, studovala evropské výchovné systémy a k svému údivu všude nalézala ve třídách děti nehybné „jako řady motýlů připíchnutých špendlíky“. Prohlásila, že takové děti nejsou disciplinovány, ale „zničeny“. Jejich aktivita nebyla usměrněna, ale udušena. Ve svých školách zavedla zcela jinou praxi. Svoboda pohybu se stala pravidlem a jejím jediným omezením byl požadavek slušného chování a pořádku. Děti se klidně pohybovaly sem a tam a s potěšením se oddávaly různým poutavým činnostem, k nimž je učitelka nenápadně vedla.

Ve spisu *Metoda vědecké pedagogiky (Il metodo della pedagogica scientifica....., 1913)* charakterizuje Montessoriová vztah disciplíny a svobody: „ *To je běžná námitka pro přívržence tradiční školy: jak dosáhnout disciplíně ve třídě, kde se děti svobodně pohybují? Zajisté, máme odlišnou koncepci disciplíny: disciplína musí být také aktivní. Disciplinovaný člověk není jedinec, který byl uměle umlčen a znehybněn jako ochromený. To je zničený, nikoli disciplinovaný člověk. Lidství, které se projevuje v dětském věku tak, jako se slunce ukazuje na úsvitu, by mělo být nábožně respektováno, jestliže nějaký výchovný akt může být účinný, je to pouze ten, který se snaží přispět k plnému rozvinutí života.* “²

Disciplinovaným označuje Marie toho, kdo je pánem sebe sama a kdo tedy může sebou disponovat nebo sledovat nějaké životní pravidlo. Je těžké tuto svobodnou disciplínu získat, ale obsahuje vyšší výchovný princip, je to něco zcela jiného než odsouzení k nehybnosti. Učitelka musí nutně mít zvláštní techniku, aby žáka k takové disciplíně vedla, pak dítě půjde touto cestou po celý život, postupujíc stále k cíli dokonalosti. Je důležité dbát na to, abychom dítěti nebrali svobodu už v ranném dětství.

Pokud jde o tresty a odměny, Montessoriová je v podstatě odmítala s tímto odůvodněním: u zcela malých dětí, které ještě nejsou socializovány, se tato opatření májí účinkem, neboť děti si jejich smysl neuvědomují. U dětí starších je nejlepší odměnou potěšení ze zajímavé činnosti, která je jim umožněna.

² Cit. podle: *La psychologie par ses fondateurs.* Paris 1972. S. 183.

Montessoriová znala tehdy rozšířenou teorii de Vriesovu o kritických stádiích ve vývoji živočichů a aplikovala ji i na vývoj člověka. Byla přesvědčena, že i v něm jsou určitá stadia, kdy dítě je pro jistý druh činnosti zvláště vnímavé.

Jestliže se mu tato činnost umožní vhodným uzpůsobením prostředí, probíhá jeho intelektuální rozvoj více méně spontánně, bez zvláštního vnějšího nátlaku. Proto Montessoriová mluví o autoaktivitě a spontaneitě dětského rozvoje a úlohu učitelky spatřuje spíše v příslušné přípravě prostředí, v nenápadném vedení a taktní pomoci, než v přímém zasahování do dětské činnosti.

V díle *Sebevýchova v raném dětství (L'autoeducazione nelle Scylle elementari)*, kde podrobně popisuje svou metodu, ukazuje v závěru základní rozdíl mezi tradičním a novým pojetím práce učitelky: zatímco dřívější učitelka se vyčerpávala hlasitým a ustavičným mluvením, aby dosáhla kázně a klidu, nyní to místo ní dokáží učební pomůcky, které dítěti umožňují sebevýchovu: *„Učitelka se stala vůdkyní spontánní práce dětí; je trpělivá a mlčenlivá. Každé dítě je zaměstnáno svým způsobem a učitelka, která k tomu přihlíží, může provádět psychologická pozorování, která, jsou-li uspořádána a využita podle vědeckých zásad, mohou přispět k psychologii dítěte a k experimentální psychologii.“*³

Děti jsou tedy vychovávány spíše věcmi, které jim učitelka dává k dispozici, než jejím přímým působením. Protože právě tato „výchova věcmi“ byla často zanedbávána, je originální metoda Montessoriové nesporně pokrokem; avšak jen potud, pokud nedojde k jejímu přecenění nebo dokonce k absolutizaci. Již Rousseau učil, že člověk je vychováván třemi faktory: přírodou, věcmi a lidmi, a úspěch výchovy záleží na souladu mezi nimi. Metoda Montessoriové je plodná, je-li chápána jako příspěvek k takovému souladu. To však je spíše jen varování před zjednodušenou aplikací metody Montessoriové, nikoli kritikou autorky, jejíž zásluha je nesporně v tom, že ukázala důležitost soustavné výchovy smyslů v období pro jejich vývoj zvláště příhodném.

³ Cit. podle Montessori, M.: *Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*. Stuttgart 1930. S. 343.

„Přesně řízené“ pozorování, jak se mu naučila od Wundta, přivedlo Montessoriovou k poznatku, že plnému uvolnění dítěte prospěje i přizpůsobení nábytku dětským proporcím; začínají se tedy uplatňovat malé skříňky, malé stolečky, všechno v takovém poměru, aby si dítě nepřipadalo malé. To je ona pověstná zásad proporcionality nábytku, která sice představuje jen vnější, ale přesto psychologicky velmi důležitý prvek pedagogického systému Montessoriové.

Má sloužit k tomu, aby se realizovaly ony prvky, jež tvoří samu podstatu tohoto systému, tj. idea svobodné spontánní aktivity, podporované vhodnou stimulatívní pomocí a zjevným respektem učitelky k osobnosti dítěte. Zaměření na rozvoj smyslů ve spojení s rozvojem motoriky stojí přitom na prvním místě.

Zdůrazněním svobody pohybu dítěte se Montessoriová přiřazuje k přívržencům svobodné výchovy, což je do jisté míry oprávněné. Její metoda má však i některé prvky, pro něž jí bylo vytýkáno naopak přílišné autoritářství. Její didaktické materiály prý jednoznačně determinují způsob činnosti dítěte a nadto i některé další metodické praktiky prý spíše tlumí než rozvíjejí svobodu dítěte. Naráží se tím na její proslulou hru „na ticho“. Zde však jde spíše o nesprávnou interpretaci této hry, neboť jejím smyslem je tříbit vnímavost a zároveň vést k vědomému sebeovládání. Montessoriová líčí ve své Příručce vědecké pedagogiky tuto metodu velmi přesvědčivě: „Abych vzbudila u dítěte pozornost pro různé vztahy tónů, odstraňuji pokud možno nejvíce všechny tóny z okolí. To je pro mě nejdůležitější a tím se liším od jiných dnešních výchovných pokusů. Mé „hodiny ticha“ zavádějí se i v těch školách, kde jinak se neřídí mou metodou, protože mají veliký vliv na kázeň dětí.

Učíme děti, aby se ani nehnyly, abychom zabránili všechněm těm i povědomým pohybům, které by mohli povstati z jakékoli příčiny, a abychom je uvedli do opravdové nehybnosti, jest je třeba způsobiti, aby sami kontrolovaly své pohyby. Učitelka se neomezí jen na to, že řekne: „Sed' tiše“, ale příkladem ukáže, jak se sedí tiše, že se nehýbá ani nohama, ani tělem, ani pažemi, ani hlavou. Také dýchací pohyby musí býti konány neslyšně.

Musíme však tomuto tichému sedění děti naučiti: „*Základní podmínkou je, že děti sedí pohodlně na židlích nebo na podlaze. Jakmile jsme dosáhli toho, že děti se ani nehýbají, udělá se tma v místnosti nebo děti zavřou oči a přikryjí si je rukama. Snadno poznáte, že děti mají zájem na tichu; zdá se, že jim to působí jakýsi druh očarování, můžeme říci, že jsou ponořeny v přemítání. Ponenáhlu, když každé dítě na sebe dává pozor, stává se víc a víc nehybným, ticho se stává hlubším, až se stane absolutním, a můžeme je cítiti, jako cítíme postupně se šířící soumrak, když slunce zapadá.*

Pak slyšíme i nejjemnější zvuky, které jsme prve neslyšeli, tikot hodinek, čimčarování vrabce v zahradě, let mouchy. Svět se naplní zvuky, kterých jsme dříve nevnímali, které pronikají hluboké ticho, aniž by je rušily, jako hvězdy třpytí se na tmavé obloze, aniž by zmenšovaly hloubku noci. Jest to jako objev nového světa, v němž jest klid; jakoby nastávalo v soumraku utišení všeho hluku a ruchu městského, který tísní našeho ducha. V té době duch jest volný a rozvíjí se jako květ svlačce.“⁴

Montessoriová učila již předškolní děti hravým způsobem psát a číst (psaní jako činnost senzomotorická předcházela učení, které se již neopírá o motoriku), a bylo jí to vytýkáno jako cosi předčasného. Ve světle moderních názorů na předškolní výchovu však tato výtku ztrácí svou přesvědčivost. Zkušenosti Montessoriové mohou naopak sloužit jako účinný argument pro žádoucí posílení didaktické složky předškolní výchovy za předpokladu, že se nebudou překračovat meze, dané nejen věkem dítěte, ale především potřebou harmonického, proporcionálního rozvíjení všech stránek osobnosti dítěte.

Pozoruhodné výsledky práce dosažené v Casa dei Bambini vyvolaly velký ohlas a již v roce 1908 byly známy téměř v celém světě. Montessoriová se tehdy ocitla na rozcestí. Buď musela opustit univerzitní kariéru a další lukrativní funkce a začít „apoštolské“ období propagace a šíření své metody, nebo ponechat tuto metodu jejímu osudu a jít cestou akademického vědce. Přátelé jí radili k rozvaze, ale ona nemohla jinak a zvolila cestu obtížnější, ale lákavější: podala demisi na psychiatrické klinice, na katedře hygieny i na katedře antropologie římské univerzity a dala vyškrtnout své jméno ze seznamu aktivních lékařů.

⁴ Výchova v zrcadle pramenů II. Praha 1950. S. 166.

Víc než čtyřicet zbývajících let života pak zasvětila neúnavné, tvůrčí, organizátorské, přednáškové, spisovatelské a zájezdové činnosti s jediným cílem: přispět k zdokonalení systému a metod výchovy vůbec a předškolní výchovy zvláště, v souladu se svými zkušenostmi a zásadami, poprvé uplatněnými, rozvinutými a ověřenými v Casa dei Bambini.

Kniha Montessoriové Metoda vědecké pedagogiky (vydaná roku 1909) s podtitulem Objev dítěte měla velký úspěch a byla přeložena do více než dvaceti jazyků.

Později vyšly četné další publikace, z nichž mnohé se čtou jako román, neboť Montessoriová měla dar hovořit i psát srozumitelně a poutavě.

Dětská výchovná zařízení typu Casa dei Bambini se rozšířila v četných zemích. Např. v USA existuje nyní asi sedmsetpadesát škol využívajících metody Montessoriové. Také architektura dětských zařízení se začala přizpůsobovat nové metodě podle zásady proporcionality a výroba pomůcek pro výcvik smyslů se zkomercializovala. Montessoriová si však byla vědoma, že tato materiálně technická stránka věci by sama nestačila, kdyby nebyl dostatek kvalifikovaných učitelek. Aby zajistila jejich přípravu, vyvinula mnoho úsilí za svých dlouhodobých pobytů v USA, v Indii, v Anglii i v Holandsku.

V roce 1908 byla v Římě založena první asociace pro šíření jejich metod pod názvem Opera Montessori. Mussoliniho diktatura ji zrušila, ale po druhé světové válce byla opět obnovena. Dnes existuje v různých zemích na třicet dalších podobných asociací, které jsou sdruženy v Mezinárodní asociaci Montessori se sídlem v Holandsku. Jejich kongresů se Montessoriová zpravidla aktivně účastnila, naposledy v Londýně roku 1951. Rok poté zemřela v Noordwijks-an zee v Holandsku. Její poslední pedagogický spis má název Absorbující duch (The absorbent Mind, 1949).

Pozdější italské vydání (1952) se jmenuje La mente del bambino (Duše dítěte) a německé vydání Das kreative Kind (Tvořivé dítě). Montessoriová zde zevšeobecňuje svou představu o mohutné vnitřní síle, umožňující každému dítěti absorbovat vědomosti a dovednosti ze svého okolí s takovou samozřejmostí a lehkostí, s jakou člověk dýchá; dítě se tedy lehce učí samo, má-li vhodné podněty, odpovídající stupni jeho vývoje.

Metoda Montessoriové má obdivovatele i četné kritiky, kteří ji vtýkají hned přemíru svobody, hned příliš mnoho autoritářství. Praktická realizace této metody je přirozeně závislá na úrovni učitelky, protože ona může akcentováním vyvolat dojem jednostrannosti. Není pochyby, že Montessoriová nevyřešila a nemohla ani vyřešit celou problematiku předškolní výchovy. Zabývala se především její složkou senzomotorickou a méně soustavné pozornosti věnovala výchově jazykové, estetické a mravní, které mají rovněž oprávněné místo již v předškolní výchově.

Přísluší jí však trvalá zásluha, že zdůraznila některé závažné psychologické aspekty předškolní výchovy a přispěla k tomu, aby se předškolní výchovné zařízení stalo současně místem radostného života dítěte i počátkem jeho soustavného a cílevědomě řízeného duševního a fyzického rozvoje.

1.2 John Dewey

John Dewey se již během svého dlouhého života stal nejrespektovanějším pedagogickým teoretikem Spojených států amerických a získal i široký světový ohlas. Přes počáteční zájem, který vzbudily jeho teorie i v Sovětském svazu, k nim však socialistická pedagogika zaujala principálně kritické stanovisko. Deweyovi věnuje nemálo pozornosti jako iniciátoru vlivného pedagogického směru, ale současně odhaluje reakční rysy jeho pragmatistického pojetí výchovy.

Pro pragmatismus, inspirovaný Ch. Peircem a rozpracovaný do filozofického systému W. Jamesem, nejvyšší hodnotou užitečnost: jestliže se nějaký čin osvědčuje v praxi, je dobrý, tedy oprávněný i pravdivý. Čin (řecky pragma) rozhoduje tedy o pravdivosti idejí, jím se získává zkušenost, která je rozhodující pro další jednání. Jestliže například molitba dává uspokojení, ospravedlňuje víru v boha atp.

Dewey, který přejal Jamesův pragmatismus, se pokusil zmírnit jeho vyhrocený subjektivismus a individualismus tím, že jej spojoval s důrazem na vědu a demokracii, dva ušlechtilé pojmy, které měly v Americe vždy vysoký kredit. U obou však akceptoval převážně metodu, zatímco jejich objekt a cíl ustoupily do pozadí.

Demokracii nechápal jako formu vlády, ale jako způsob života, v němž se jedinec podílí na výhodách, jež mu poskytuje skupina, a zároveň této skupině přispívá svou spoluprací. Toto pojetí je ve své všeobecnosti stejně přijatelné pro jakýkoli společenský systém.

Aktivní charakter poznávacího procesu však přeceňoval Dewey do té míry, že vlastní předmět poznání v něm ztrácí svou reálnost. Pojmy teorie a celé poznání jsou pro něho pouhé instrumenty, jejichž pomocí se řeší problémová situace. Poznání je nástrojem boje o život. Odtud termín instrumentalismus. Proto také vztah mezi filozofií a pedagogikou považoval Dewey za tak těsný, že filozofii prohlásil za obecnou teorii výchovy.

Výchova podle Deweye nemá cíl, je cílem sama o sobě. Podobně jako v morálce, politice a ostatních společenských oblastech všechno záleží jen na postupném dílčím řešení existujících problémů. Dobrý je například ten, kdo je dnes lepší, než byl včera, i když je to třeba zloděj, který byl včera lupičem. Tento přístup zvaný též meliorismus, není než teoretickou oporou reformismu a oportunismu. Pragmatismus, ať už prezentovaný v podobě instrumentalismu, meliorismu či jiných svých variant, je v podstatě subjektivně idealistickou filozofií, která ve svém odporu k intelektualismu hrubě přecenila praxi.

Deweyův rozsáhlý pedagogický odkaz je tedy rozporuplný a je nutno přistupovat kriticky k jeho výchozím ideovým pozicím. Při zachování této podmínky však může být jeho studium užitečné i pro socialistického učitele, neboť obsahuje nemálo cenných postřehů, které přispěly k hlubší analýze některých klíčových pedagogických otázek. Ignorovat tyto hodnoty a upustit od zkoumání příčin Deweyovy popularity by bylo stejně pochybené, jako ignorovat reakční stránky jeho filozofie.

John Dewey se narodil v městečku Burlington ve státě Vermont v USA, a to v témž roce 1859, kdy L. N. Tolstoj založil svou jasnopoljanskou školu, kdy Charles Darwin vydal své epochální dílo O původu druhů prostřednictvím přirozeného výběru, a kdy vznikla v USA proslulá písnička o Johnu Brownovi. Prvá z uvedených skutečností připomíná, že geniální ruský spisovatel předstihl Deweye téměř o půl století nejen v jeho kritice tradiční školy, ale i v jeho pokusu postavit školskou praxi na nový psychologický základ, respektující spontánní aktivitu dítěte.

Druhá skutečnost naznačuje jasně, že pedagogové Deweyovy generace měli již dostatek vědeckých podnětů, aby dynamizovali dřívější statistické pojetí výchovy a vzdělání ideou vývoje, která si přes odpor konzervativních kruhů vítězně razila cestu světem. Píseň připomíná tehdejší politickou atmosféru těsně před vypuknutím občanské války, která po rozhořčeném boji demokratického Severu proti otrokářskému Jihu přinesla zrušení otroctví černých obyvatel spojených států. Vítězství a rozvoj demokratických a vědeckých principů, za nimiž šla tehdejší pokroková část Ameriky, talentovaného studenta nesporně ovlivnily.

V Deweyově dlouhé a poměrně klidné univerzitní kariéře bylo jen několik dat hodných zaznamenání v tomto krátkém přehledu. První z nich je rok 1896, kdy založil jako vedoucí katedry filozofie, psychologie, a pedagogiky na univerzitě v Chicagu laboratorní školu, aby zde experimentálně prověřoval své ideje a metody. Školu navštěvovaly děti od čtyř do čtrnácti let a učili na ní učitelé pod přímým Deweyovým vedením. V průběhu tohoto experimentu, který byl po sedmi letech přerušen pro neshody s vedením univerzity, Dewey napsal mimo jiné dvě významná pedagogická pojednání: *Pedagogic Creed* (Pedagogické krédo) a *The School and Society* (Škola a společnost).

Jeho první pedagogické dílo však vyšlo teprve v roce 1916. Je to kniha *Democracy and Education* (Demokracie a výchova), v níž podal všestranný výklad svých názorů na výchovu. V té době již působil na Kolumbijské univerzitě v New Yorku. Dewey zůstal aktivní do pozdního věku. Publikoval četné práce z různých dalších oborů, zejména filozofie, psychologie, antropologie, gnoseologie, estetiky a logiky. Po první světové válce podnikal studijní cesty, spojené s přednáškami, do Japonska, Číny (kde strávil tři roky), Turecka, Mexika a Sovětského svazu (1982). Ve věku osmdesáti sedmi let se podruhé oženil. Teprve náhlý zápal plic ukončil život do poslední chvíle fyzicky i mentálně čilého třiadevadesátiletého starce.

V souvislosti s kritikou tradiční školy, založené na donucovacích metodách, formuluje zde princip, který vešel do dějin pedagogiky pod jménem pedocentrismus. V druhé kapitole spisu Škola a společnost, nazvané Škola a život dítěte, praví: „*Změna, která nyní nastává v naší výchově, je přenesení těžiště. Je to změna, revoluce, ne nepodobná té, kterou provedl Koperník, když astronomické centrum přesunul ze země na slunce. V tomto případě se stává sluncem dítě, kolem něho se točí prostředky výchovné metody; je středem kolem něhož jsou organizovány.*“⁵

Dítě má ve škole především žít svým přirozeným životem. v této podmínce vidí Dewey záruku, že se bude i učit, neboť učení nespočívá jen v pasivním poslouchání, ale především v aktivní činnosti. Learning by doing (učení konáním) se stává jedním z nejpropagovanějších hesel Deweyovy pedagogiky. Není to myšlenka nová. Nacházíme ji už u Komenského, který věděl, že „co se má konat, tomu se každý musí učit konáním.“ Dewey ji však absolutizoval. Pro něho nejen to, co se má konat, ale i to co se má vědět, se má učinit konáním.

To je někdy možné i žádoucí, ale často nejen nežádoucí, nýbrž i nemožné. Proto Dewey, aby neporušil své dogma, musel mnohé z obsahu tradiční výuky vyloučit, a tím až příliš zúžil obsah získávaného poznání.

Již ve Škole a společnosti se Dewey hlásí též k Haeckleově rekapitulační teorii, kterou v Americe aplikoval na psychologii Deweyův učitel G. Stanley Hall. Dewey šel dále a pokusil se ji aplikovat na výchovu tím, že doporučoval navazovat na činnosti, které odpovídají stádiím lidského vývoje: stavět stany, chatrče, hrát si s lukem a šípem, vyrábět primitivní nástroje atd.

V rozsáhlém spise o šestadvaceti kapitolách konstatuje nebezpečí nežádoucích rozštěpení mezi zkušeností získanou ve škole a mimo školu. Tomu je třeba čelit tím, že školní prostředí se přiblíží širšímu prostředí, v němž dítě žije. Svě vlastní pojetí výchovy charakterizuje jako neustálé přestavování (rekonstrukci) zkušenosti. Jeho definice výchovy zní: „*Výchova je ona přestavba neboli přepracování zkušenosti, které rozhojňuje význam zkušenosti a posiluje způsobilost řídit směr následující činnosti.*“⁶

⁵ Cit. podle: Dewey, J.: The school and Society. Chicago 1963. S. 34.

⁶ Dewey, J.: Demokracie a výchova. Praha 1932. S. 73.

Jádrem Deweyova učení je pedocentrický princip, který staví do popředí zájem dítěte a jeho zkušenosti. Škola má na ni navazovat organizováním činností, které by dětem umožňovaly žít ve škole plně, tvořit skupinu organicky integrovanou do života společnosti, a neustále rekonstruovat vlastní zkušenost v procesu mentálního růstu. K tomuto účelu nejsou podle Deweye vhodné tradiční osnovy a plány, ale organizace obsahu výuky ad hoc, na níž se aktivně podílejí i žáci, ať už jde o vaření, truhlářství nebo zahradnictví, o hudbu nebo o zeměpis, o aritmetiku nebo o kreslení, čtení a psaní.

Pravda je, že Deweyovo učení odsunuje učitele do pozadí, činí z něho „satelita“ v pedocentrické soustavě, kde dítě je sluncem. Podle jiného přirovnání jej zbavuje úlohy herce na pedagogickém jevišti, ale povyšuje jej do funkce režiséra za kulisami. Takováto funkce je ovšem velmi náročná a ani Dewey sám, ani nikdo z jeho stoupců ji nedokázal dostatečně teoreticky propracovat a v širší praxi realizovat. Nicméně historie nás učí, že ani od velkých reformátorů výchovy nemůžeme očekávat absolutní řešení. Jejich zásluhy většinou spočívají v kritické analýze stávající praxe a v nových podnětech, naznačujících, jak tuto praxi radikálně zdokonalit. Historicko-sociální podmínky však nakonec rozhodují o tom, co z těchto podnětů se uskuteční a co zůstane teorií.

1.3 Rudolf Steiner

Narodil se 26.2.1861 v Kraljevcu v bývalé Jugoslávii, tj. na tehdejší pomezí Východu a Západu, tj. tam, kde se západoevropský vývojový proud, vrcholící ve středoevropské kultuře Němců, střetá s proudem východoevropských Slovanů. Rodinné prostředí dalo Rudolfovi Steinerovi vyrůstat v ryze intelektuálním, až volnomyšlenkářském prostředí.

V sedmi letech se u něj projevuje vnímavost pro duchovní světy působící v přírodě a schopnost nahlížet do světa zemřelých. Takto vyzbrojenému se mu pak stává první prožitek křesťanské bohoslužby či studium geometrie, mimořádně čistým duševním zážitkem. Od svých 14. let horlivě studuje Emanuela Kanta a velmi důkladně se seznamuje s veškerou lidskou filosofií. To mu později umožní logicky se vypořádat se všemi filosofickými směry a s jejich hlavními představiteli, jejichž díla velmi zasvěceně rozebírá ve svých přednáškách i v knižním zpracování. (např. „Filosofie svobody“, „Záhady filosofie“ atp.)

S přírodními vědami se RS seznamuje při studiu na reálce ve Vídeňském Novém Městě a na Vysoké škole technické ve Vídni. Zde se začal zajímat o spisy J.W.Goetha, na jejichž vydávání se, na doporučení prof. Schrödra, podílí. Zejména v průběhu jeho sedmileté práce v Goethově a Schillerově archívu ve Výmaru (1890 - 1896) zasahuje Goethovo dílo a zejména Goethův přírodovědecký způsob myšlení, hluboko do jasnozřivosti Rudolfa Steinera.

Zde ve výmarském centru německé kultury vznikají jeho filosofické spisy: “Pravda a věda” a především “Filosofie svobody” (1894). V těchto dílech je patrný vzestup ducha k čistému myšlení a k tvořivé mravní fantasii. Jednou provždy je zde deklarován nejvyšší ideál světového vývoje, tj. individuální svoboda člověka, který se line jako Ariadnina nit veškerým jeho dílem. Reakce “vlivných” na tento ideál byla záporná. Do té doby uznávaný vědec a literární badatel se rázem dostává do izolace.

V r.1897 odchází do Berlína, kde se v té době kumulují rozkladné tendence doby. Počátek posledního století druhého tisíciletí po Kr. (r. 1900) zastihuje RS již jako duchovního badatele a učitele nikoliv snad nevzdělaných národů, ale vzdělaných a svéprávných jednotlivců, kteří se svobodně rozhodli jeho učení přijmout. Rudolf Steiner zahajuje své životní poslání cyklem přednášek o mystice a o křesťanství jako o mystické skutečnosti. Tyto přednášky záhy vycházejí knižně. V izolaci, v níž se RS ocitl našel jen jediné prostředí, jež bylo schopno s jistým porozuměním přijímat jeho sdělení. Bylo to prostředí mezinárodní Theosofické společnosti, orientované na východní esoteriku.

Záhy je postaven do čela německé sekce této společnosti, kde důsledně učí esoterice křesťanské, která v sobě ovšem zahrnuje i esoteriku orientální. Rudolf Steiner však nečerpá obsah svých sdělení ze zevně dochovaných tradic východu a západu, ale (jak sám uvádí) z výsledků svého bádání v duchovních světech (např. v kronice akaša). Středem veškerého poznání je pro něj Kristus, jenž orientu chybí. V tomto duchu vznikají jeho základní duchovně vědecká díla: “Theosofie” (1904), “Jak poznáme vyšší světy” (1904), “Tajná věda” (1909) a nesčetné přednáškové cykly realizované v rámci jeho Esoterní školy, kterou vedl v letech 1904 - 1914.

Jako se od Rudolfa Steinera odvrátily intelektuální, vědecké a mocenské kruhy pro jeho ideu individuální lidské svobody, tak se on odvrátil od Theosofické společnosti, pro ideu Kristovu, a založil v r. 1913 Anthroposofickou společnost. (V témže roce se ustavuje Anthr. spol. i v čs. zemích). Centrum hnutí je definitivně přeneseno z Berlína do Dornachu. Od r. 1917 jakoby z Anthroposofického hnutí vycházely misie v podobě tzv. “dceřinných hnutí”. Tato hnutí vznikají z iniciativy lidí, kteří se v různých oborech lidské činnosti chtějí dát inspirovat Steinerem, a proto se na něho obracejí s žádostí o radu.

Jako první se takto objevuje impuls sociální, z něhož se vyvíjí hnutí za trojčlenný sociální organismus, jenž by měl v sociální praxi realizovat objektivní podmínky pro uskutečnění ideje individuální svobody člověka. Toto hnutí se setkalo s umíněným nezájmem mocných, pro něž jsou občané stádem, neschopným se postarat ani o své osobní záležitosti.

Relativně úspěšnějším hnutím je tzv. Waldorfská pedagogika, která je zaměřena na harmonické rozvíjení osobnosti, jejích individuálních schopností, čímž má být umožněna realizace subjektivních předpokladů pro uskutečnění vývoje individuální svobody člověka.

“Třetí dcerou” je anthroposoficky inspirovaná medicína, zejména v oboru diagnostiky a z ní vycházející vývoj nových homeopatických léků (Weleda), vč. léčivé eurythmie i léčivé pedagogiky pro mentálně postižené děti.

1.4 Peter Petersen

Německo bylo po první světové válce poraženým státem. To mělo negativní důsledky v oblasti ekonomické (například povinnost splácet válečné reparace) i sociální (společenský neklid, nebezpečí rozvratu apod.). Mezi intelektuály, kteří se snažili hledat způsoby opětovného povznesení německého národa, patřil i pedagog Peter Petersen (1884 až 1952). Studoval na několika univerzitách mimo jiné teologii, psychologii a filozofii. Poté, co se seznámil s myšlenkami reformního pedagogického hnutí, začal koncipovat vlastní návrh na přeměnu školy. Své myšlenky realizoval na cvičné škole při univerzitě v Jeně. V roce 1927 na konferenci Sdružení pro novou výchovu obdržel jeho návrh označení Jenský plán.

Petersenovy myšlenky nezapadly a nalézají živnou půdu i v současných školách. Školy orientované na tuto pedagogiku nalezneme v Německu, tradice byla obnovena i v Jeně, kde byla Petersenova škola uzavřena v roce 1950 z ideologických důvodů. Největší počet škol pracujících podle jenského plánu je v Nizozemsku (více než 200). Petersen nevyvinul žádný zvláštní pracovní materiál. Používají se pomůcky navržené v duchu zásad jiných reformních pedagogických směrů, například Marie Montessoriové nebo Celestina Freineta (školní tiskárna). Jednoduché pomůcky si připravují i sami učitelé, často při tom spolupracují rodiče.

Učební pomůcky jsou dostupné přímo v učebně. Pokud se nejedná pouze o hračky, musí mít jednoznačný didaktický charakter, aby s nimi dítě mohlo svobodně a samostatně pracovat a rozvíjet se. Musí umožňovat i kontrolu, zda žák pracuje správně.

Způsob školní práce v jenských školách samozřejmě vyžaduje i úpravu učebních prostorů, které se značně liší od tradiční školní třídy. Školní pracovna je chápána spíše jako školní obytný pokoj členěný na řadu prostor - koutů, které umožňují samostatnou práci nebo práci v malých skupinkách.

Tato organizace školní práce bývá předmětem určité kritiky nebo alespoň pochybností vyslovovaných z pohledu tradičního pojetí školní kázně. Při otevřeném vyučování žáci nesedí neustále na svých místech, ve třídě je hluk, učitel nemá a ani nemůže mít všechny žáky pod stálou kontrolou. Vnější znaky tradiční kázně tedy zcela chybí (jedná se o obecnější jev, který se týká prakticky celého pojetí reformní a alternativní pedagogiky).

Samostatná práce žáků však vyžaduje jiný druh kázně, vyplývající z podstaty samostatné práce, z odpovědnosti žáků za řešení úkolů a projektů, které si v mnoha případech dokonce sami vybírají. K takto netradičně pojaté kázni musí být žáci vedeni a vychováváni už od počátečního stupně školy. Tím však jsou pro život ve svobodné a demokratické společnosti podstatně lépe připraveni, než kdyby si uvykaly jen na pouhou poslušnost při vykonávání příkazů. Jenský plán můžeme dnes chápat jako zajímavou pedagogickou výzvu. Inspirování zásadami tohoto reformního pedagogického směru mohou učitelé nalézt vyšší smysl své práce. Jenská škola stanoví totiž vysoké požadavky na samostatnost i samostatnou činnost žáků, na jejich odpovědnost, vědomí společenství i svobodu, která se odvíjí od svobodného duchovního života každého člověka. Ve školním řádu jenských škol je uvedeno: Učíme se, pracujeme, zpíváme a hrajeme si společně. Všichni jsme za naše společenství odpovědní.

2. Charakteristika alternativních škol

2.1 Charakteristika alternativních škol podle knihy Jana Průchy a Tomáše Houšky

typologie alternativních škol:

ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

nestátní

státní nebo soukromé

klasické reformní: církevní (konfesní)

moderní alternativní

- waldorfské
- montessoriovské
- freinetovské
- jenské
- daltonské
- katolické
- protestantské
- židovské
- jiné konfesní

- s otevřeným vyučováním
- s volnou architekturou
- magnetové
- přesahující
- „školy 21.století“
- bez ročníků
- s alternativním programem
- nezávislé
- cestující
- mezinárodní
- odenwaldské
- hiberniánské
- „Gesamtschule“(jednotné školy)
- kolegiální
- brémská školní centra
- obecné a občanské
- „zdravé školy“
- s angažovaným učením
- integrované
- „škola hrou“
- a jiné

2.1.1 Daltonský plán

Vznikl v USA na počátku století pod přímým vlivem psychologa a pedagoga Johna Deweye. Později byla tato koncepce vylepšována a dotahována do důsledků. Daltonská škola (nazývaná podle experimentální školy v Daltonu, ve státě Massachusetts, v USA) vznikla z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurstové. Spolupracovala s M. Montessoriovou, od níž získala závažné podněty pro svou vlastní experimentální školu, jež byla založena roku 1919. Ve svém hlavním díle *Education on the Dalton Plan* (1923), které bylo přeloženo do řady jazyků, popsala teoretické základy a praxi své reformní školy.

Pro mnohé by návštěva v takové škole byla šokující: Zmizelo zvonění, čas byl využíván dle individuálních potřeb. Třídy, tak jak je známé, se také vytratily. J. Dewey pochopil nesmyslnost stávající (u nás až dodnes) podoby tříd, totiž té, že třídou se vlastně rozumí posluchárna. Model třídy, kdy žáci sedí v lavicích a naslouchají sloům pedagoga stojícího před nimi na stupínku, byl v temném středověku vypůjčen z kostela, kde kněz káže slovo Páně. V dnešní době je stěsnání třiceti dětí do lavic a zasedacích pořádků neodůvodnitelné.

Deweyova škola se změnila v komplex laboratoří, knihoven, heren a různých dalších místností, po nichž se žáci svobodně pohybovali, hráli hry, pracovali na opravdových úkolech. (Vývojem těchto metod také vznikly metody projektové.) S učitelem se vždy domluvili na vyřešení určitých problémů, čemsi jako individuálním týdenním plánem. Jak si žák čas rozložil a využil, bylo na něm.

Druhou zásadní změnou byl způsob, jak se žák seznamoval s obecnými zákonitostmi a fakty. Nikdo mu je nevykládal, nikdo po něm nechtěl, aby je uměl opakovat, byl k jejich zvládnutí a pochopení veden indukci – problémovým učením. Všechny zákonitosti si musel sám získat a odvodit z vlastní zkušenosti. Co ztratila taková škola na rychlosti postupu a objemu nabraných informací, to získala na hloubce vědomostí, aktivizaci tvořivosti a rozvoji osobnosti dítěte. Koneckonců už J. J. Rousseau říkal, že moudrý pedagog se nesnaží čas získat, ale ztrácet.

Sice podružným, nicméně dobře viditelným rysem v řadě typů škol je tykání mezi učitelem a žáky: autorita pedagoga není předepsána, odvíjí se od a přirozeného statusu, který si jako osobnost dokáže vytvořit.

Žákům „americké“ Deweyovy školy (jakkoli je tento termín nesmyslný, pro mnoho lidí je Deweyovo pojetí školy skutečně synonymem americké školy) bývá u nás vytýkána například neznalost zeměpisu a dějepisu Evropy. Tato námitka je značně nespravedlivá, jednak reformní školství je orientováno jinam, než na pamětní vědomosti, jednak by byla možná zajímavá konfrontace: známe my, středoevropané, lépe Ameriku než Američané Evropu? Kolik maturantů u nás umí vyjmenovat všechny státy včetně hlavních měst na americkém kontinentu (neřku-li členské státy USA)?

Oponenti této školy tvrdili, že žáci nezískávají vědomosti, ale zkušenosti. Dewey to považoval za veliký klad školy – vědomosti si totiž žáci skládali na základě individuálních zkušeností sami.

Na závěr shrnutí principů, o které se škola opírá:

a) Svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost. Tento princip se projevuje konkrétně v tom, že každý žák má vytvořen svůj vlastní program práce na jeden měsíc (zvlášť pro každý předmět), v němž jsou vymezeny výsledky, jichž má v učení dosáhnout. Žák přitom postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učitele.

b) Zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí dětí.

c) Osobní zkušenost na základě samostatné činnosti žáka.

d) Vyvážené střídání mezi výukou v rámci celé třídy a skupinovou a individuální prací na úkolech, jejichž pořadí vypracovávání si žák určuje sám.

2.1.2 Montessoriovská škola

Tento typ alternativní školy je nazván podle Marie Montessoriové.

Montesori měla několik základních rysů, které stojí za povšimnutí: Škola je v nich koncipována jako instituce, která dětem připravuje maximálně příhodné podmínky pro vlastní svobodný rozvoj. Do montesorijských škol chodí děti zpravidla od 4 do 12 let, takže montesorijské školy jsou vlastně integrací našich tří institucí: školy, mateřské školy a školní družiny. Maximálně integrováni jsou i žáci ve škole – pohromadě v jedné třídě jsou děti různě staré, pokud to jde, jsou do třídy integrovány děti s nejrůznějšími postiženími. To má velký psychologický dopad: Všechny tyto děti se spolu naučí bezproblémově žít.

Ze systému výše popsaného lze tušit, že děti nejsou známkovány – používá se specifická podoba slovního hodnocení, nelze propadnout na konci roku - každé dítě prostě postupuje svým tempem a někam za léta docházky dojde, dle svých schopností. Dítě prostě nemůže neprospívat nebo nestačit; každé stačí a prospívá jak umí – neposuzuje se dítě vzhledem k systému, ale vzhledem k vlastnímu rozvoji a systém je dítěti přizpůsoben.

Neexistuje zvonění, zasedací pořádek, ani mnoho dalších atributů, které dle mnoha našich neodmyslitelně patří ke škole. (Jak hluboce pozadu tu zůstává *Obecná škola* počítající s tím, že ve třídě odhalí a případně vyčlení děti, které nebudou schopny se podřídit explicitně zavedenému systému; a to raději ani nemluvě o pátém ročníku pro méně přizpůsobivé děti.... Kdyby tak tvůrci systému nehledali cesty, kam z normální školy uklidit děti neschopné podřídit se násilí školy a raději se zamysleli nad tím, jak udělat školu vycházející od dítěte a sloužící k potřebám jeho rozvoje!).

Naproti tomu se objevují jiné, pro montesorijskou školu typické atributy: skříňky s bohatým didaktickým materiálem, koberce na zemi (mnoho činností se odehrává na zemi), hudební nástroje přístupné dětem. Společný prostor třídy lze přitom členit na menší a skupinkovat děti tak, aby se vzájemně nerušily. Tento architektonický požadavek je ovšem ve většině našich zděděných škol prakticky nerealizovatelný.

Princip výchovy skrze vytvořené prostředí a didaktický materiál je vynikající, ale lze ho při bližším pohledu kritizovat. Zejména jde o to, že montesorijské školy vycházejí z didaktického materiálu, který je sice dobře připraven, ale je na hony vzdálen materiálům a úkolům běžným v realitě. Výběr materiálu dětmi byl náhodný, což ne vždy je žádoucí. Navíc se metody montesorijské školy stále ještě spolehlivě nevyrovnaly s citovou výchovou dětí.

Stručně lze tuto školu charakterizovat takto:

a) Základním smyslem Montessoriovské koncepce je vytvářet takové edukační prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dítěte. Vnitřní potřeba něčemu se učit se vyvíjí v tzv. senzitivních fázích. Jde o určitá období, v nichž je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního citění atd. Úkolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze. Teprve když okolní edukační okolí odpovídá vnitřním potřebám dítěte, když je umožněno, aby jeho absorbující duch přijímal nabídku od dospělého, může se uskutečňovat normální výchova.

b) Individualizace vzdělávání umožňuje předem připravené prostředí. Zásadní roli hrají speciální pomůcky, které jsou klíčem k poznání světa. Pro malé děti to jsou pomůcky ke cvičení činností praktického života a speciální pomůcky pro rozvoj smyslů, rozvoj řeči, rozvoj matematických schopností aj.

c) V procesu učení, kdy vychovatel ustupuje do pozadí, je rozhodující vnitřní tvořivost dítěte. Montessoriová hovořila o tzv. fenoménu polarizace pozornosti, který objevila, když pozorovala děti při práci – hře. Jedná se o mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost, jehož je schopné i malé dítě. Při tomto zaujetí se dítě vnitřně rozvíjí a mění. Vzdělávací princip montessoriovské pedagogiky lze shrnout do požadavku dítěte vůči vychovateli: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“

d) Charakteristické pro didaktickou koncepci Montessoriové je slučování dětí různého věku a odmítání striktního rozdělování podle ročníků. V těchto věkově smíšených má vznikat na základě harmonického soužití, spolupráce a vzájemného pomoci jednotlivců vědomí sociální jednoty, v níž je jedinec respektován ostatními subjekty a ve které se může bez překážek uplatňovat.

e) Zvláštní postavení v této škole zaujímá tzv. kosmická výchova. Jejím smyslem je dětem poskytovat povědomí o vzájemných vazbách člověka a přírodního prostředí a přispívat k vytváření zodpovědnosti každého jedince za důsledky vymožeností uměle vytvořené kultury a civilizace. K tomu se využívá projektové vyučování - (projektové vyučování je didaktická koncepce, podle níž se žáci aktivně učí tím, když pracují na nějakém zvoleném projektu, tj. tématu, problematice). Například v počátečních ročnících základní školy mohou žáci zpracovávat na téma „ Co roste v lese?“ nebo „ Naše rodina“ apod. Projektové vyučování je dnes prosazováno některými českými pedagogickými teoretiky i pro široké zavedení do běžných škol, aniž by byly známy jeho efekty a možnosti realizace.

2.1.3 Jena-plan

Koncepci jenské školy lze považovat za syntézu různých vývojových linií mezinárodního reformě pedagogického hnutí.

Její zakladatelem je německý pedagog Peter Petersen, který byl průkopníkem snah o novou výchovu. Jenská škola se jmenuje podle pokusné školy, kterou při Jenské univerzitě ve dvacátých letech našeho století vedl pedagog a sociolog P. Petersen; jenská škola představuje další z progresivních a ve světě zavedených a vyzkoušených školních systémů.

Jenská škola má mnoho shodných znaků s ostatními reformními proudy – hodnocení se neobývá známkou, ale detailními záznamy o dovednostech dítěte, hlavně o rozvoji. Tato forma hodnocení totiž, na rozdíl od našich známek, má informační cenu pro rodiče a pro dítě není stresorem, ale povzbuzením. Shodným rysem mnoha reformních škol je to, že jeden učitel provází děti, co nejdéle časový úsek – v našich podmínkách to znamená osm – devět let. Má to své důvody: učitel mnohem lépe pozná jednotlivé děti, třída se spolu s učitelem může proměnit skutečně v jednolitou komunitu blízkých lidí. Běžné je i to, že zhruba jednou za půl roku navštěvuje učitel dítě doma a tráví s ním určitý čas v rodině, i to intenzívně přispívá k porozumění mezi učitelem a žáky.

I na jenské škole jsou děti velmi svobodné. Vychází se z filozofie, že svobodného člověka lze vychovat jen svobodnou prací ve svobodném prostředí. Což je koneckonců evidentní – hrát na housle se nenaučíme bruslením, myslet se nenaučíme omíláním učebnic a svobodně žít se nenaučíme drilem. Aby mohla škola efektivně pracovat, není možné, aby do jejího chodu zasahovali státní úředníci a inspektoři. Čas není v jenské škole dělen tak striktně jako u nás, nicméně má určité členění. Kromě několika tzv. kursů (ty bývají denně, většinou ráno) pracuje ve škole řada kroužků s různým zaměřením – z nich si žáci volí dle svého uvážení.

Tato kroužková a nepovinná forma řady předmětů vyvolává zdánlivý paradox : žáci o ně mají zájem a mají v nich nesrovnatelně lepší výsledky než žáci tradiční školy. Tento velmi propracovaný systém navíc řeší řadu problémů, které dnes máme s diferenciací, zájmovou zaměřeností, větvemi atd. Umožňuje dětem udělat si školu na míru bez porušení kompatibility. Zkrátka nejsou děti stresovány něčím, o co nemají zájem a co jim v životě k ničemu nebude. Nelze si totiž představit, jak violoncellista uplatní kvadratické rovnice a budoucí matematický génius rodokmen Přemyslovců.

Nejdůležitější rysy jenského plánu:

a) Učební skupiny žáků, přesahující ročník. Žáci nejsou sdružovány mechanicky podle jednotlivých ročníků, ale podle věkových skupin (např. jedna skupina sdružuje děti ve věku 6-9 let apod.)

b) Rytmický týdenní pracovní plán skupiny: vyvážené střídání pedagogických situací (rozhovor, hra práce, slavnosti)

c) Školní obytný pokoj, tj. místnost, na jejímž vytváření se podílejí děti.

d) Neuplatňuje se známkování a vysvědčení v tradiční formě.

2.1.4 Waldorfská škola

Jmenuje se podle školy, kterou pro děti dělníků továrny na cigarety Waldorf Astoria ve Stuttgartu v roce 1919 založil filozof a mystik Rudolf Steiner. V současné době je u nás Waldorfská škola patrně nejznámějším typem reformní školy. Rudolf Steiner vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka. Tato jeho koncepce je nazývána antroposofie. Praktického využití došla tato teorie v podobě alternativní školy, která byla otevřena v obci Waldorf u Stuttgartu v roce 1919. Školy tohoto typu se postupně rozšiřovaly nejprve v Německu (s přerušením činnosti po dobu druhé světové války) a posléze i v jiných zemích západní Evropy, v USA, Kanadě a Austrálii.

Základní odlišností od jiných typů škol je opravdu důsledná orientace na rozvoj duševních stránek dítěte a odklon od předávání informací typickém pro naše školství. Veškeré poznatky se tu nejprve prožívají a teprve potom se uvažuje o jejich rozumovém zpracování. Také čas je využíván zcela odlišně – po dobu několika týdnů trvá jedna epocha, během které se děti věnují jednomu předmětu. Proto mají možnost proniknout mnohem hlouběji pod povrch věci, než v naší škole. Pochopitelné je také to, že ve waldorfské škole je kladen důraz na vnitřní kázeň dětí, která se buduje postupně, vnější příkazy a zákazy se tu na rozdíl od naší školy neuplatňují.

Učitelé se scházejí každý týden a radí se o dalším postupu, o žácích apod. Je také pochopitelné, že k tomu být učitelem na waldorfské škole nestačí naše pedagogická fakulta – v současné době už i u nás vznikají speciální semináře pro waldorfské učitele.

Waldorfská škola se poměrně přesvědčivě vypořádala s problematikou citové výchovy dětí, ze všech popisovaných systémů se nejvíce odklání od naukové složky vzdělání a nejdůsledněji se zabývá rozvojem schopností dětí. Přesto ani ji autor nepovažuje za dokonalou. Nevychází z psychologie dítěte, ale z antroposofie – tedy vědy o člověku založené Steinerem, dle autora ke škodě věci uzavřeného a vývoje neschopného systému, který hraničí s dogmatem. Navíc jde o systém z principu silně křesťansky založený, což těžko mohou akceptovat rodiny nevěřící.

Z hlediska pedagogické a didaktické koncepce lze waldorfskou školu stručně charakterizovat následovně:

a) Waldorfská škola je alternativní nestátní škola se soukromým zřizovatelem (v Německu je označována jako „freie Schule“- svobodná škola). Rodiče platí školné. V České republice mají waldorfské školy postavení státem uznávaných experimentálních škol.

b) Plně organizovaná waldorfská škola je dvanáctiletou školou integrovaného typu. Základní stupeň tvoří 1.-8. ročník, vyšší stupeň 9.-12. ročník. Volnou součástí waldorfského systému jsou i mateřské školy.

c) Výchova a vzdělávání ve waldorfské škole je plně podřízena tomu, aby podněcovala a rozvíjela aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. K tomu je přizpůsobena i didaktická organizace výuky: obsah vzdělávání je rozdělen časově do určitých bloků (tzv. epoch), v nichž se žáci zabývají soustavně po určitou dobu týmiž předměty. Důraz je kladen (kromě teoretických předmětů) na esteticko-výchovné a pracovní předměty i na cizí jazyky

: žáci nejsou hodnoceni známkami, ale jejich výkony se oceňují charakteristikami, zahrnujícími i doporučení pro další rozvoj žáka

d) Učitelé těchto škol jsou svobodní v tom smyslu, že nejsou vázáni osnovami tradičního typu a plánují výuku ve spolupráci s žáky, částečně s rodiči. Namísto soutěživosti se mezi žáky mají uplatňovat principy harmonické spolupráce a sociálního partnerství. Značný vliv se přisuzuje náboženské výchově v duchu křesťanské morálky.

e) Waldorfské školy jsou i netradičně řízeny. Za vedení školy neodpovídá ředitel, ale celý učitelský sbor v těsné spolupráci v těsné spolupráci se sdružením rodičů, učitelů a přátel waldorfského hnutí v daném místě. Waldorfské školy jsou soukromými školami v tom smyslu, že rodiče žáků platí školné, ovšem část rozpočtu těchto škol je hrazena ze státních či jiných zdrojů.

2.1.5 Freinetovská škola

Tento typ alternativní školy pochází od francouzského učitele Célestina Freineta, jednoho z významných teoretiků tzv. pracovní školy. Hlavní idea jeho pedagogických snah, rozvíjených v 20. letech 20. století, zní „Par la vie – pour la vie – par le travail“ (Z života – pro život – prací).

Vypracoval koncepci o nutnosti vybavit školní třídu různými pracovními koutky, kterých se děti individuálně nebo ve skupinách věnovat činnostem z oblasti přírodních věd a techniky, domácím pracím, umělecké tvorbě i jazykové komunikaci.

Nejdůležitější prvky školní práce podle Freineta jsou:

- a) Třída jako mnohostranně rozčleněný pracovní prostor pro získávání zkušeností (pracovní ateliéry)
- b) Individuální týdenní pracovní plán žáka, projednaný na začátku týdne s učitelem
- c) Pracovní knihovna, obsahující informativní sešity, která podněcuje k dalším činnostem i k bádání, nyní včetně audiovizuálních materiálů
- d) Kartotéka, rozčleňující základní učivo pomocí karet s testy a informacemi o úkolech a řešeních.
- e) Akustické učební programy, zvláště pro jazykovou výuku.
- f) Školní tiskárna s mnohostranným použitím, která slouží k rozvíjení manuálních i intelektových schopností žáků (tvorba školních časopisů aj.)
- g) Nástěnka pro zveřejňování kritik, pochval, přání a pracovních výsledků žáků

3) Soudobé vzdělávací teorie

: dle knihy Soudobé teorie vzdělávání, Yves Bertrand - pochází z personalistické teorie

3.1 První zdroj

Vzdělávání, které se soustřeďuje na osobnost žáka, se zrodilo jako reakce na systémy, jež se příliš orientovaly na vyučování předem daných obsahů a používaly přitom metodu předávání těchto obsahů jedním vyučujícím, obracejícím se frontálně na velkou skupinu žáků. Většina autorů, kteří na toto téma psali, pocítovala potřebu vyjádřit k tomuto dominantnímu proudu ve vzdělávání svůj odpor.

Tento odpor byl zaměřen hlavně proti malému prostoru, který byl ve vzdělávání ponecháván subjektivně, svobodě a osobnosti žáka. Objevila se tedy potřeba zaměřit pedagogické úsilí na subjektivní dynamiku dítěte a žáka.

Prvním zdrojem inspirace personalistických teorií vzdělávání je bezpochyby vzdělávací práce vykonaná různými pedagogy na počátku dvacátého století. Tak například Alexander Sutherland Neill, pozdější tvůrce slavné školy v Summerhill (hrabství Suffolk, Anglie), publikuje *A Dominie's Log* (Deník venkovského učitele). V tomto deníku se objevuje v zárodku vzdělávací teorie, která později vyvolává v industrializovaném světě zásadní proměny ve vzdělání. A však teprve uveřejnění knihy *Summerhill* v roce 1960 vyprovokuje skutečné pozdvižení a vede ke vzniku mnoha „svobodných škol“. Kniha měla takový účinek, že Neill byl požádán, aby napsal další knihu, ve které by objasnil hranice svobody, kterou je možno dítěti dopřát. To Neill učinil v roce 1966 v knize nazvané *Freedom, not Licence!*

Musíme poznamenat, že tento anglický vzdělávací proud, jemuž šlo o autonomní rozvoj dítěte, měl přívržence i v jiných zemích, například ve Francii, v Německu a Itálii. Maria Montessoriová, která čerpala inspiraci v Lombrosově organické filozofii, v tomto duchu navrhla celý svůj přístup ke vzdělávání, který se soustředoval na jednotlivce. Césare Lombroso byl italský antropolog, přesvědčený přívrženec Rousseauových teorií, jehož zásadou bylo nevnučovat svým vlastním dětem žádná pravidla, žádná omezení, žádnou tradici a nechat je v naprosté svobodě rozvíjet jejich náklonnosti a vlohy (Le Hénaf, 1937).

Pojem nové školy byl v módě i na konci devatenáctého století. Už v roce 1889 se v Anglii objevuje první nová škola. Sociolog Edmond Demolins přinesl ideu nové školy do Francie, kde v roce 1889 vybuďoval školu *École des Roches*. Název *New school* zvolila Cecil Reddieová, která v roce 1889 vytvořila v Anglii první instituci tohoto typu. V Německu označil Hermann Lietz tyto školy jako (přeloženo) venkovské vzdělávací domovy. Avšak nejnovější z těchto škol, alespoň ty, které se rozšířily, nesou jméno *Freie-Schulgemeinden*.

3.2 Druhý zdroj

Personalistické teorie vzdělávání nacházejí svůj druhý zdroj inspirace v personalistické psychologii. Ta se zrodila jako reakce na ty deterministické směry psychologie, které tvrdily, že člověk je ovládán svým nevědomím nebo svým životním prostředím. Několik psychologů se nejprve snažilo uniknout přílišné jednostrannosti dvou panujících psychologických teorií, přeceňující buď určující sílu nevědomí, anebo prostředí, a pak začalo hledat třetí cestu. Maslow tento proud, složený z různých škol nazval třetí síla. Maslow zavrhuje jak freudovskou, tak behavioristickou koncepci. On i jiní badatelé vypracovávají jiný obraz lidské bytosti – člověk v sobě nese vrozenou lásku a realizuje se tím, že přispívá k dobru celé společnosti.

Ve francii přichází jako první s personalistickými myšlenkami M. Pagès. Navrhuje alternativu, která by jedinci umožnila, aby si vyzkoušel optimální psychologický růst, aby byl osobou, která se svobodně projevuje v plnosti možností svého organismu, aby byl osobou důvěryhodnou, společenskou a aby byl osobou tvůrčí a neustále se proměňující.

Tato alternativa by měla být programem, který:

- obnovuje a stimuluje zvědavost
- povzbuzuje žáka, aby pracoval podle svých zájmů a aby si dával cíle, které ho zajímají
- nabízí žákovi všechny pomůcky – texty, laboratoře atd. – a tím posiluje jeho zájmy
- umožňuje žákovi, aby jeho volba byla vždy zodpovědná a aby si za ní stál
- umožňuje žákovi účastnit se vypracování osnov
- je zaměřen k budoucnosti
- nabízí interakční situace
- se soustředí na skutečné problémy jednotlivých osob
- žákovi umožňuje, aby uměl hodnotit sám sebe
- nabízí žákovi prostředky, jejichž pomocí může tvůrčím způsobem řešit problémy

3.3 Třetí zdroj

Třetí zdroj inspirace nalezneme v pracích Kurta Lewina. Je tvůrcem velmi pozoruhodné dynamické teorie osobnosti. Lewin také určil nutné podmínky k vytvoření objektivního pohledu na skutečnost. Dítě si vytváří pohled na skutečnost v závislosti na dvou podmínkách: na odporu, který věci kladou jeho vlastní vůli, a na zakoušení konkrétních obtíží při dosahování svých cílů: prožívá intenzivní zkušenost, která je nezávislá na jeho přáních.

Důležitý pro tento třetí zdroj je i vliv National Training Laboratory, který byl rozhodující v otázce používání skupinových forem práce. A myšlenka rozvoje jednotlivce prostřednictvím působení skupiny skutečně z velké části vzešla z NTL, která vytvořila t-skupinu neboli výcvikovou skupinu.

Cílem t-skupiny je:

- mobilizovat skupinové síly tak, aby umožnily růst jejích členů jakožto nezastupitelných a spolupracujících jednotlivců
- vzájemné ovlivňování vrstevníku či spolužáků
- pomáhání jiným a přijímání pomoci
- mají přímý vztah ke zkušenosti, kterou skupina prožívá
- jedinec poznává svou motivaci, pocity, učí se znát reakce, lokalizuje a překonává překážky a učí se autonomnímu chování vzhledem k ostatním

4) Shrnutí

Alternativní školy mají spousty krásných myšlenek, ale i tajemných zákoutí, která ještě stále nejsou plně prozkoumána. Je ale znatelné, že se od našich typických škol dosti liší. Někomu to může být proti srsti, ale mě se takový přístup líbí a po napsání teoretické části a prostudování všech charakteristik jsem stále přikloněna na stranu právě těmto jiným pohledům na celkové vzdělávání naší populace.

Myslím si, že má smysl zapracovat na prostoru, ve kterém se děti každý den pohybují. Už jen změna bílé na barevnou zeď, nebo ještě lépe vlastní podílení se na malování všech, změna sestavení lavic a výzdoba, mají velký vliv na celou kvalitu výuky. Koberce s polštářem, různá prolézadla či jiná forma rozptýlení, dokáže dát žákům jiný druh relaxace a jsou daleko lépe připraveni se soustředit. Třída sestavená z několika koutků, či ještě lépe více místností, ze kterých se dá sem a tam přecházet jsou také velké plus. Jenže spousty škol nemají ve starém prostoru možnost toto realizovat a tím vzniká nemalý problém. Je mi sympatické i to, že v některých alternativních školách zcela vymizelo zvonění. Pracuji také jako pedagog a vím co to je, když vám v polovině rozdělané práce skončí hodina. Druhá věc, jež překvapivě chybí je známkování, i když z toho jsem byla ze začátku na rozpacích, postupně mi došlo, že v rozsáhlejších písemném či slovním hodnocení můžete daleko více sdělit. A co teprve drčení nebo jestli chcete biflování textů nazpaměť? Nad tím už kroutila hlavou moje maminka, dítě si má jít svým tempem, nejdřív si vše zkusit a prožít, pak teprve může něco znát. U Montessori výuky jsou zařazovány do tříd mentálně postižené děti, to je podle mě dobře, protože zdraví se naučí s nimi žít a například holčička na vozíku si přijde po takovéto docházce stejná jako ostatní a rovnocenná.

Samozřejmě ale se vším nesouhlasím. Nevím jak se postavit k novince, že v některých výukových programech žáci učiteli tykají. Na jednu stranu je to věc milá, ale na druhou, pokud je pedagog osoba, která si neumí vytvořit autoritu a má problémy s ukočíváním kázně, může mít s tímto nepříjemnosti a zdá se mi, že to spíše uškodí. Dále mají v Jena-planu formu kroužkového vyučování, děti si zvolí aktivitu sobě blízkou a tyto hodiny poté navštěvují. Nemám proti tomuto vcelku nic, jen by mě zajímalo jaký postup je na řadě v případě, když si žáček umane, že už ho daná oblast nebaví? Co teprve mají rodiče dělat, když jejich dítě navštěvuje Montessori školu, která trvá pouze do věku 12 let. Nepřijde mi zrovna vhodné poté skočit do víru státní školy, dokážu pochopit i přijmout, že děti jsou schopné se začlenit, ale je to přece jen zásah ve složitém věku. Ve spousta indiciích se neustále objevuje slovo svoboda, ale jak s ní zacházet, aby to bylo přiměřené, jsem jako laik musím se přiznat moc nepochopila.

Na konci mé bakalářské práce bych se chtěla dostat k závěru jaká forma školy je tedy lepší. Zda státní, kterou navštěvoval snad každý z nás a nebo mě doposud tolik sympatické alternativní školy. Jak se dokáží alternativní studenti uplatnit v životě, mají-li nějaké výhody či nevýhody v budoucnu ve srovnání s ostatními.

K porovnání s tradičními školami jsem si zvolila Waldorfskou školu. Její učební plány a cíle se mi nejvíce zamlouvaly a nebylo těžké v České republice takovouto instituci najít. Co mě hlavně k tomuto rozhodnutí vedlo? Waldorfský program nemá problém s utvořením kázně, výuka má svá pravidla, která jsou striktně dodržována avšak žáci o tom nemají ponětí. O této výuce bylo také jako o jediné napsáno, že se nejlépe vypořádala s citovou výchovou dětí. Na tvorbě osnov se podílejí rodiče a jsou ve velice úzké spolupráci se školami po celý rok, ten obsahuje spousty slavností a rituálů. Dítka se věnují jedné epoše po určenou dobu, jiná práce je nerozptyluje, pozornost věnovaná jednomu tématu je tedy o poznání intenzivnější. Hlavním heslem je vnitřní prožitek. Učitelé musí projít několika ročním seminářem, ze kterého vyjdou jako waldorfští pedagogové. Jediná věc mě zarazí a souhlasím s autorem knihy *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*, že překážkou pro rodiče ateisty může být náboženství, které je do většiny osnov zakomponováno.

Chci se jako pedagog, student a také v budoucnu rodič dozvědět, jaká forma vzdělání je pro nás lepší a jak velká propast mezi státní a alternativní školou leží. Byla bych ráda, kdybych na základních školách našla alespoň malý náznak změny a snahy být hravější, barevnější a nápaditější.

Pro získání materiálů a vlastního úsudku jsem navštívila dvě školy mateřské a dvě školy základní. Jedna ze školek a základních škol byla samozřejmě alternativní. Státní mateřskou školu i základní jsem si vybrala v mém bydlišti, byly to mateřská škola U Duhové kuličky, Sportovní ulice a II. Základní škola, Školní ulice v Horním Slavkově. Z alternativních jsem zvolila Waldorfskou třídu pod Mateřskou školou v Doubí v Karlových Varech.

V obou mateřských školách jsem pracovala formou pozorování a vedla krátký rozhovor s učiteli. Otázky v rozhovoru jsem zvolila takové, abych se dozvěděla názor učitelů na spolupráci s rodiči, na portfolio jsem se zeptala, protože vím, že v některých školách tato potřebná věc chybí. Na maskota padl dotaz vzhledem k tomu, že učím, mám tedy zkušenost s tím, že pro malé děti je maskot moc důležitý (svěřují se mu, utírají do něj slzičky a stmeluje kolektiv). Otázka týkající se budoucích výsledků žáků, byla položena z důvodu, že spousta lidí žije v předsudku, že děti z alternativních škol musí mít nutně problémy s klasickou výukou. A nakonec otázka týkající se přijímacího řízení.

Ve státní základní škole jsem pro žáky připravila ukázkou alternativní výuky, do které jsem je zapojila, vyplňovali připravené dotazníky a kreslili obrázky. V alternativní škole jsem použila formu pozorování.

5) Státní vzdělávací instituce

5.1 Mateřská škola U Duhové kuličky

Mateřská škola U Duhové kuličky má dlouholetou působnost v našem městě Horní Slavkov. Každým novým rokem se snaží rodičům a především jejich dětem nabídnout co nejlepší výuku, která je neustále obohacována o nové věci. Já jsem tuto školku v dětství sice nenavštivovala, ale zjistila jsem (v porovnání z vyprávění od mých vrstevníků), že se od základů změnila. Tuto mateřskou školu jsem navštívila dne 11.12.2008.

a) prostor a vybavení

- nachází se na kraji rozlehlého sídliště, obklopená velkou zahradou
- venkovní i vnitřní prostor je dostatečně velký, školka byla totiž stavěná v dobách kdy naše město bylo hornické a o obyvatele a tudíž i jejich potomky nebyla nouze, nyní je situace jiná, dětí méně, a proto má školka dostatečný počet místností pro řádnou výuku
- třídy se nazývají dle barev kuliček
- třídy jsou velké místnosti otevřené místnosti
- prostor je rozdělen na stravovací část se stoly, které nejsou u sebe, ale každý zvlášť, při ukončení svačiny či oběda je jídelnička změněna na pracovní část

- prostor na spaní je řešen různě, třídy s menšími dětmi mají lehátka, která jsou součástí třídy po celý rok, třídy s předškoláky mají přenosné matrace, takže plocha na hraní se v době odpočívání mění na spací prostor a naopak

- dále ve třídě najdeme samozřejmě kout pro vyučující, koutek s klavírem pro hudební výchovu, před vstupem do třídy najdete velkou šatnu, vedle učebny je zrenovovaná umývárna a chodbička s poličkami, ve kterých má každé dítě uložené oblečení na případné převlečení a pyžamo

- po celé mateřské škole jsou malby na zdech s postavičkami z českých večerníčků

- každému ročnímu období či svátku v roce podřizují učitelky výzdobu třídy a šaten

- vybavení je standardní a srovnatelné s ostatními státními školkami, hračky jsou z různých materiálů plastů, dřeva, plyše aj., najdeme zde spousty stavebnic, kočárků, autíček a dětského nábytku k zrealizování her jako je obchod, pošta nebo na doktora

b) denní režim

- ráno příchody dětí, v této době je čas na volnou chvíli – hraní nebo se vybere určitá skupina dětí, která začíná plnit úkol na daný den, skupinky se střídají

- pohybové cvičení + jazyková chvíle – básničky, písničky

- příprava na svačinu, svačina

- volná chvíle

- řízená činnost

- příprava na pobyt venku, pobyt venku

- návrat a příprava na oběd, oběd

- příprava na spánek či odpočívání – ty děti, které spát nechtějí usínat nemusí, pouze leží a poslouchají pohádky

- odpolední aktivity – dodělávání práce z rána či volná chvíle

- odchody domů

Časový plán je otevřený a volně měnitelný, pevný režim se týká pouze stravovacích návyků a spánku.

c) studijní činnosti

Do výukového programu a režimu dnů jsou již několik let zařazeny zvláštní studijní činnosti. Jsou rozděleny do příslušných dnů a na hodiny dochází kvalifikovaní pedagogové. Jsou to:

- výuka anglického jazyka
- hudebně – pohybová výchova vedená mnou, protože pracuji jako pedagog pod Základní uměleckou školou Horní Slavkov, má hodina probíhá každé pondělí, trvá 45 minut a s touto mateřskou školou úspěšně spolupracuji již čtvrtým rokem
- výuka hry na klavír, housle znova ve spolupráci se Zuš
- výuka hry na flétnu
- čtvrtěční dopoledne bruslení na zimním stadionu v Mariánských Lázních
- zpívání se slavíkem
- výuka výtvarné výchovy a keramiky, kterou opět vyučuje pedagog ze Zuš

Vzhledem k pestrému výukovému programu jsou děti schopni se každoročně zúčastňovat několika akcí, kde předvádějí své dovednosti. Jsou to:

- vystoupení v domově důchodců, vystoupení na vítání občánků, soutěž nazývaná Mateřinka, vánoční a jiné besídky, účast na akcích města
- velmi intenzivní spolupráce se školní družinou a základní školou vytvořená pro předškoláky, děti navštěvují obě instituce a již rok před nástupem se seznamují se školním a družinovým prostředím

d) vzdělávací program učitelů

- učitelé při tvorbě příprav řídí podle praktického průvodce třídním vzdělávacím programem, který byl vydán Výzkumným pedagogickým ústavem v Praze
- vzdělávací obsah je zpracován do pěti vzdělávacích oblastí, které jsou pro tuto školku stěžejní

- 1) dítě a jeho tělo
- 2) dítě a jeho psychika
- 3) dítě a ten druhý
- 4) dítě a společnost
- 5) dítě a svět

- po celý rok jsou do programu zařazovány nám všem známá témata a slavnosti jako je např. Mikuláš, Vánoce, Dušičky nebo nově přibyly svátky Ameriky Halloween aj.

- ukázka zápisu z třídnice dne 11.12.2008

Celoroční téma: Z pohádky do pohádky

Tematický celek, projekt: Krtek a sněhulák

❖ dopolední vzdělávací činnost

- tvoření vánočních ozdob na stromeček (lepení, stříhání, zdobení piškotama, dokreslování), komoditní kruh – Vánoce u nás doma, hra na domácnost, na rybáře, na obchod, nácvik vánoční besídky, šňěrování, kreslení, tvoření vánočních dárečků

❖ odpolední vzdělávací činnost

- pobyt venku – hrátky ve sněhu, stavění sněhuláků, tvoření zákusků ze sněhu, připomenutí bezpečnosti při hraní ve sněhu

❖ doplňující poznámka

- dopoledne bruslení Mariánské Lázně

e) rozhovor s učitelkou mateřské školy

Jaká je spolupráce s rodiči?

Velmi dobrá, rodiče se hojně zúčastňují všech pořádaných akcí, jezdí s dětmi na bruslení, maminky na mateřské dovolené nebo ty, které jsou v domácnosti pravidelně docházejí do výuky a značně nám pomáhají.

Mají děti svá portfolia?

Ano.

Mají děti svého třídního maskota?

Letošní rok máme místo maskota čtyři imaginární osoby, které se nám mění paní Jaro, Léto, Podzim, Zimu, ale minulý rok jsme měli bílou sovu.

Jak probíhá přijímací řízení?

Protože u nás ve školce není problém s místem, jsou přijaty všechny děti, jejichž rodiče projeví zájem.

Jaké výsledky mají žáci v základních školách?

Každé dítě je jiné, jedno hezky maluje, druhé umí zpívat a třetí se třeba během jednoho dne naučí básničku. Někdo se zkrátka lépe učí, někdo je zase manuálně zručný. Myslím si, že od nás dostanou žáci základ, ale to jak později studují je především na rodičích a učitelích v základních školách. Většinou ti co jsou šikovní a pozorní již ve školce, pokračují ve svých výsledcích dál, ale existují pochopitelně i výjimky.

5.2 II. Základní škola

V našem městě se nachází dvě školy, které jsou celkem trefně přezdíváné na horní a dolní a to z úplně jednoduchého důvodu jedna je na kopci a druhá pod kopcem. Já ve svém výběru zůstala věrná své základní škole, kterou jsem devět let navštěvovala. Je to také vzdělávací instituce, která za posledních pár let zažila spousty změn, dle mého k lepšímu.

a) prostor a vybavení

- nachází se nedaleko centra města
- dělí se na dvě budovy, jedna je pro první stupeň a ta další pro druhý
- mezi budovami je dvorek, kam chodí malí studenti na velkou přestávku
- starší žáci chodí na přestávku do prostoru, hned vedle nového venkovního hřiště
- vedle dvou tělocvičen je již několik let velká zahrada se skleníky a záhony
- třídy a chodby jsou zdobeny výrobky žáků, najdeme zde spousty nástěnek, starší děti mohou některé zdi uzpůsobit dle svého, celá škola působí díky barevnosti sympaticky a mile, zejména ti mladší mají ve třídách podsedačky na židle, polštáře, koberce a hračky
- ve třídách je nové vybavení a je zde skoro pravidlem, že v každé třídě jsou lavice uspořádány atypicky
- první a druhý stupeň spojuje chodba plná květin, o které se žáci sami starají

b) system výuky

- standardní typ, kdy žákům začíná škola v 8:00 a končí v odpoledních hodinách
- žáci jsou do páté třídy na prvním stupni, dále pak na druhém
- v roce 2007-2008 zavedla škola významnou změnu, výuku 1. a 6. tříd podle školního vzdělávacího programu „Učíme se pro sebe – učíme se pro život“, v rozvrhu se objevily nové předměty, žáci všech ročníků se v daleko větší míře setkávají s novými metodami výuky
- v tomtéž roce byly zakomponovány do výuky dva celostupňové projekty – pro 1. stupeň téma „Jaro“, pro 2. stupeň téma „Naše město“
- škola má i svůj, dnes už celkem obvyklý, žákovský parlament
- pořádá i tyto akce: Stonožka, charitativní akce „víčkománie“, vánoční setkání pro seniory, rodiče a přátele školy, výstavy v městském muzeu, Den matek, oslava Mikuláše, školní čertoviny, vánoční besídky, Y-faktor, Den země, akce zdravé zuby, žáci učí děti aneb učitelem již na základní škole, Den dětí, pro předškoláky „Cesta do pohádky“, pro deváte ročníky exkurze v rámci volby povolání, svatba nanečisto, slavnostní rozloučení se školou aj.
- škola je i v programu výměnných pobytů u sousedů v Německu

c) den v třetích třídách

- v jednom dnu jsem navštívila ve třetích třídách výuku českého jazyka a matematiky
- v obou třídách jsem děti seznámila s pojmem alternativní výuka a přiblížila jim systém waldorfské školy
- také byly všem dětem dány dotazníky na vyplnění a já mezitím vedla rozhovor s učitelem na téma spolupráce mezi rodinou a školou
- poté následovala hodina vedená mnou a na závěr žáci malovali obrázky na zadané téma

- 3.A

Zde jsem s dětmi prožila 45 minut hodiny češtiny, právě proto jsem si pro žáky připravila nevšední práci se slohem, která je užívána v alternativních školách. Vybraný žák dostane za úkol začít příběh, který postupně vypráví střídavě všichni ze třídy, podmínky byly dvě, každý může říct pouze tři věty a udat klíčové slovo, které ovlivní povídání dalšího. Zezačátku trvalo než se děti rozpovídaly, ale postupem času jejich fantazie začala nabírat na barevnosti a v závěru nám vznikla celkem hezká pohádka. Velkým přínosem pro mou práci však bylo, když žáci konstatovali, že něco podobného u nich v hodinách tvoří s paní učitelkou také a celkem často.

Přinést něco nového do hodiny se mi podařilo až další prací. Po rozdání papírů a vyplnění dotazníků měly děti za úkol namalovat věc, která začíná na stejné písmenko jako jejich jméno. Zadání je nadchlo a hned všichni začali vybírat barvičky pastelek. Obrázky se povedly a nikomu nepřišlo, že by se během práce učili a nebo se snad někdo nudil.

- 3.B

Tady mi bylo dovoleno vstoupit do hodiny matematiky, pracovala jsem stejně jako v předchozí třetí třídě až na výjimku, že úkol byl vybrán z matematiky:

hra „Na nervíky“

= hráči sedí v kruhu o průměru asi 2 – 3 m a mají v ruce „nervíky“, tedy asi 2 m dlouhé kousky tenkého provázku, na jehož konci je korálek. Jeden z hráčů nemá nervík, ale kelímek a má úlohu „lapače“ nervíků.

Hra začíná tak, že lapač nervíků sedí téměř uprostřed kruhu, uprostřed je hromádka korálků od jednotlivých nervíků, na kraji kruhu sedí ostatní hráči. Učitel říká různé příklady, pokud jsou správně nic se neděje, pokud však učitel řekne chybu, musí hráči okamžitě ucuknout s nervíkem, protože úlohou lapače je v tento moment hromádku přiklopit. Vždy po třech přiklopeních se hráči postupně střídají. Pokud je hráč na obvodu chycen, získává jeden trestný bod, stejně tak lapač získává trestný bod za každý přiklopený korálek v nesprávné době. Naopak lapač získává dva body za každý správně chycený kelímek. Hra končí až se všichni vystřídají v úloze lapače. Hra zaujala tak, že jsem všechny potřeby nutné k nervíkům ve třídě zanechala, protože si všichni přáli zabývat se jí častěji.

Potom přišly na řadu opět dotazníky a nakonec uvolňovací část:

= úkolem pro děti je co nejvěrněji napodobit chůzi, gesta, mimiku, pohyby jednoho ze spolužáků, ostatní musí poznat o koho jde.

- Dotazník pro první stupeň

- vyhodnocovala jsem všechny dotazníky dohromady, protože odpovědi se až na výjimky shodovaly

- počet 3.A 17 žáků, 3.B 16 žáků

- některé odpovědi nemohly být použity, protože se netýkaly otázky

- žákům byly dány tyto otázky

1. Co se ti ve škole nejvíc líbí ?

2. Jaký předmět máte nejradši ?

3. Těšíte se ráno do školy ?

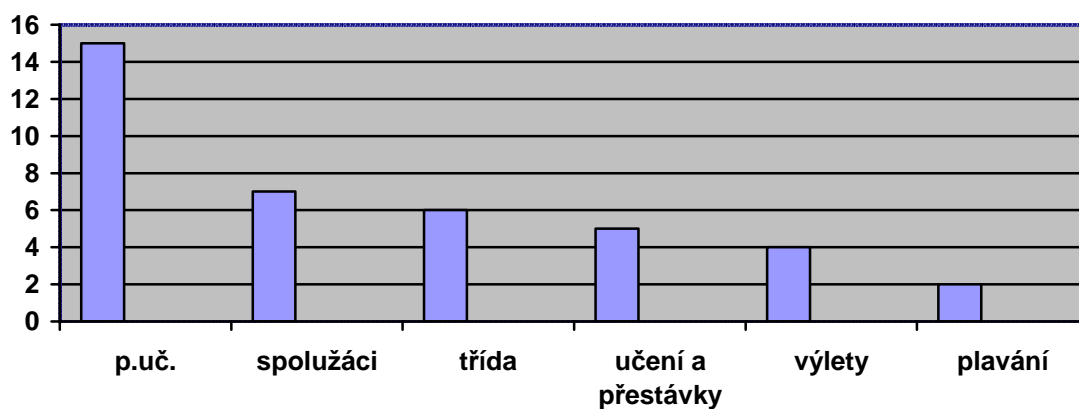
4. Co se ti na škole vůbec nelíbí ?

- a v jedné třídě i tento úkol

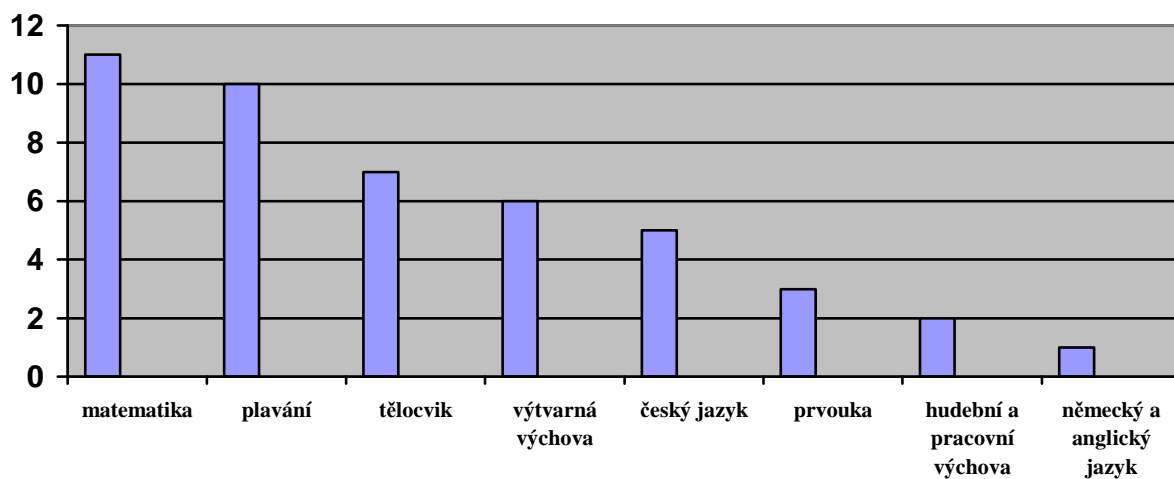
5. Na zadní stranu papíru namaluj jak by podle tebe vypadala škola snů ?

- vyhodnocení:

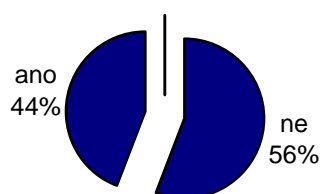
otázka č.1



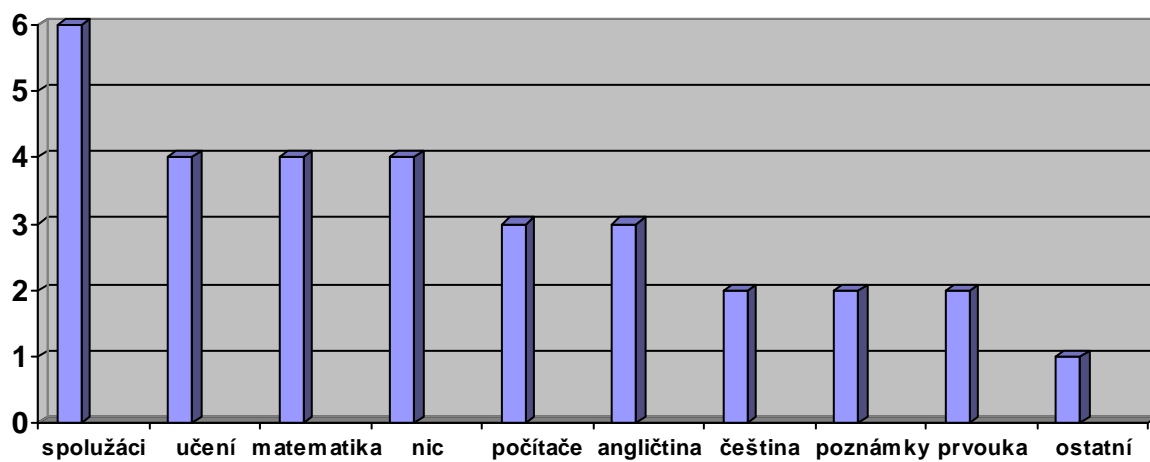
otázka č.2



otázka č.3



otázka č.4



úkol č.5

- na obrázcích jsem nejčastěji viděla:

květiny, malůvky na zemi, hodně oken, barevnost

okolo školy houpačky, klouzačky, bazén, zvířata

ve třídách žáci nejčastěji kreslili postele, nábytek, sladkosti, hračky, televizi

=> školu žáci nejvíce přizpůsobovali svým domovům

- v jednom obrázku jsem dokonce našla namalovanou postavu s bombou, žák tím chtěl zřejmě naznačit, že školu by celkově zrušil

Hned při vyhodnocení první otázky jsem byla potěšena, v duchu jsem doufala, že na škole jsou pořád kvalitní paní učitelky, a proto by měla být spravedlivě první což se povedlo, je znát, že se děti cítí v kolektivu spolužáků dobře a i barevná a atypicky řešená třída zabodovala. U otázky číslo dvě mě zaskočilo, že nejvíce dětí napsalo matematiku a předměty jako angličtina nebo čeština se umístily až vzadu. Naopak u tělocviku a plavání je zřejmé, že všechny malé bude bavit. Málokomu z nás se ráno dobře vstává a to si myslím, bylo stěžejní při vyplňování otázky číslo tři. 19 dotazovaných zapsalo ne a 15 ano, což není tak velký rozdíl, který by poukazoval na něco vážného.

U předposlední otázky bylo zapsáno na začátku grafu paradoxně spolužáci, pro toto je ale jednoduché vysvětlení, můj dotazník je anonymní, nezveřejňuji jména, kdyby tomu tak nebylo, na první příčce by se umístil chlapec, který dětem ubližuje, a proto ho nezapomněli ostatní napsat. U ostatních nelibostí vůči škole jsou počty celkem vyrovnané a z grafu je znatelné, jak každému třetáčkovi vyhovuje zcela něco jiného.

Při krátkém rozhovoru s paní učitelkou jsem zjistila, že spolupráce s rodiči je na dobré úrovni. Až na některé výjimky se rodiče aktivně zúčastňují akcí pořádaných školou a jsou nápomocni i ve zcela jiných oblastech, jako jsou společné úklidy prostranství kolem školy, či malování tříd. Na oplátku třídní učitel dochází za dětmi, které jsou nemocné déle než týden a pomáhá jim s pochopením nového učiva. Na druhou stranu, Horní Slavkov je maličké město, kde nejt s davem znamená problém, a tak mám pocit, že někteří dané činnosti konají jen kvůli prestiži.

- 6.A

Má návštěva byla naplánována do hodiny výtvarné výchovy, protože v červnu ještě nebyla v hlavních předmětech uzavřena klasifikace. Rozhodla jsem se tedy pro žáky připravit alternativní typ výuky právě tohoto předmětu a ještě hudební výchovy. Název první přípravy byl Namaluj co slyší = žákům jsem na začátku hodiny pustila CD manželů Havlových, za kterého se linuly ponurné až depresivní melodie, druhého interpreta jsem volila tak, aby hudba byla veselá a barevná, tedy CD Daniela Nekonečného Šum svistu. Studenti měli za úkol vyjádřit pocit z poslechu malbou. Mohli použít všechny dostupné pomůcky ke kreslení. Obrázky dopadly přesně dle mého očekávání, žáci do na papír promítli své negativní i pozitivní pocity. Na dílech bylo u veselého tématu zobrazováno hlavně moře, květiny, rybníky, zvířata, auta a vše co se týká zábavy. Oproti tomu na druhé straně byly spravedlivě viděny hrozná témata jako vysvědčení plné pětěk, drogy, hřbitovy, kříže, rakve, ale i slzy, déšť, duchové, nože, šibenice a postavy ve tmě.

U druhého předmětu jsem chtěla třídu hlavně pobavit, a tak přišla na řadu tato alternativa. Poznávání zvuk = úkol byl jednoduchý, vybranému adeptovi se zakryjí oči a musí uhodnout předmět, který spadne na zem a také hlas kamaráda, jež na ně promluví. Takto strávený čas nás velice pobavil a žáci přiznali, že hlavně v hudební výchově tohle nikdy nepoznali

Zařadila jsem i krátké povídání o alternativních školách a odpovídala na spousty dotazů mířených tímto směrem. Žáci byli těmito, pro ně novými, vzdělávacími institucemi nadšeni. Vůbec nic o nich nevěděli a otázky nebraly konce.

Dotazník byl vyplňován až ke konci a vypadal takto:

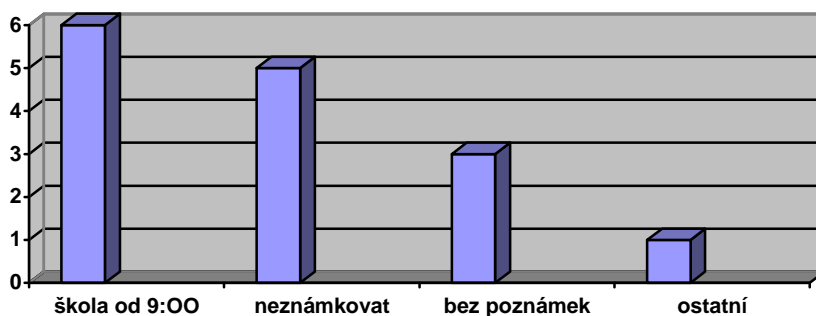
Dotazník pro druhý stupeň

- dotazník vyplňovalo 20 žáků

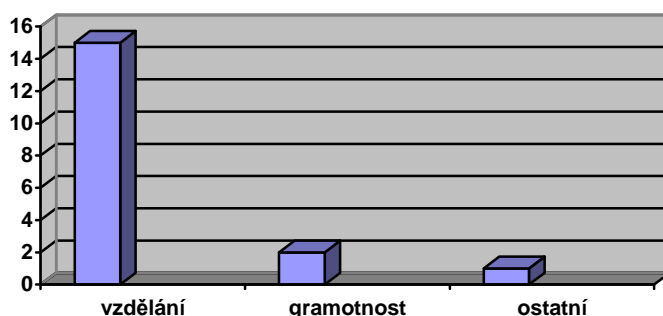
1. Napiš jednu věc, kterou by jsi ve škole okamžitě zrušil, kdyby to šlo a proč ?
2. Napiš proč je pro tebe škola důležitá ?
3. Představ si, že můžeš vytvořit vlastní školu, popiš jak by vypadaly:
 - a) třídy
 - b) přestávky
 - c) známkování
 - d) výuka
4. Myslíš si, že za dvacet let budou vypadat základní školy jinak ? Pokud ano, tak jak ?
5. Jaký předmět tě nejvíc baví a proč ?
6. Jaký máte názor na tykání mezi žáky a učiteli ?
7. Představ si, na jeden den si se stal učitelem svých spolužáků, vyber si jeden zajímavý předmět a popiš jak by vypadala hodina v tvém podání od začátku až do zazvonění ?

vyhodnocení:

otázka č. 1



otázka č.2



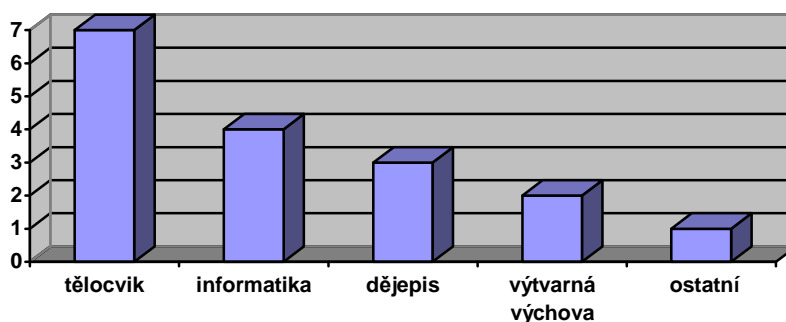
otázka č.3

- a) žáci by si nejvíce do tříd přáli: notebooky, koberce, měkčí židle, větší nebo žádné lavice, větší tabuli, více barev a větší prostor a bazén
- b) přestávky podle dotazovaných by měly být takovéto: delší, nechodit na velké přestávky ven, více volnosti na chodbách
- c) o takovémto známkování sní: bez známek, jen stupnice 1-2, jen stupnice 1-3, standardní
- d) výuka by byla: zábavnější, kratší, lehčí

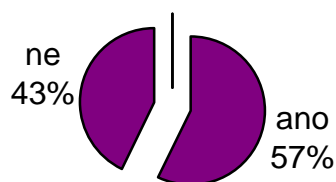
otázka č.4

V této otázce si 7 dětí myslí, že škola bude vypadat stejně, ostatní jsou opačného názoru a do škol po dvaceti letech zařadily technické vybavení, modernizaci, šatní skříňky, bazén, věci z plastických hmot, nové pomůcky, čistší záchody, jiná výuka a někteří se domnívají, že škol bude daleko menší počet než nyní.

otázka č.5



otázka č.6



otázka č.7

I přesto, že většina žáků by výuku změnila, nové nápady u této otázky nenapsali a 6 z nich by výuku nechali, tak jak je. Jiní by učili formou poznávacích výletů a pokusů, oproti tomu další, kterých byl největší počet a to 8, by zařadilo do hodin více her. Ve skupině se našli i takoví odvážlivci, jež by nechali žákům volný prostor po celou dobu vyučování.

Vstupu do této třídy na druhém stupni jsem se obávala a musím napsat, že neoprávněně, všichni spontánně spolupracovali. Vyprávění a seznámení s alternativní výukou je nadchlo a někteří se dokonce ptali na kontakty na tyto školy. Z mého pohledu pro ně byla nejpřitažlivější vize neznámkování a jiný styl v hodinách. Sami přiznali, že v některých hodinách se alternativní výuce i málo přibližují, ale jsou i takové, které působí nudně a stereotypně.

6) Alternativní vzdělávací instituce

6.1 Waldorfská třída MŠ Karlovy Vary

Tato třída funguje v Karlových Varech v Doubí více než deset let a je vedena po celou dobu stejnou paní učitelkou, která je zároveň její zakladatelkou. Před dvěma roky byla nově zrekonstruovaná jak její zahrada, tak i celá třída, která byla zvětšena o jednu místnost. Je v oblasti na okraji města a v okolí je klid. Školku jsem navštívila v listopadu celkem dvakrát.

a) prostor a vybavení

- ve třídě převažují přírodní materiály, nábytek je dřevěný a ratanový, hračky jsou ze dřeva, vlny, látek, ratanu (doopravdy jsem zde nenašla jedinou plastovou hračku či výrobek)
- najdeme zde i dřevěné houpací koně, osly, trakaře, zajíce a ratanové kočárky
- hračky jsou většinou vyrobené od paní učitelky či od dětí
- k výrobám a hrám používají to co najdou v přírodě (kaštiny, šípky, kůru ze stromů, klacky, mušle, kameny aj.)
- třída má dvě místnosti, šatnu, umývárnu, hrací plocha se mění na plochu spací, nachází se zde také vyvýšené patro, spoustu úkrytů, které si děti tvoří sami nebo s pomocí
- celý prostor je rozdělen na dvě místnosti, větší a menší, každá činnost a aktivita má své určené místo
- stravovací a pracovní stůl je jednotný, všichni sedí pospolu
- v hlavním „pokoji“ najdeme stůl, na kterém je vytvořená příroda a postavičky společně s ročním obdobím se udávají změny, které děti musí poznávat a pozorovat

b) rytmus dne a rytmus týdne

- zásady: děti potřebují rytmus, který je zde pojat jako sepjetí a uvolnění, koloběh měsíce- příprava a vyvrcholení, děti se zabývají vždy jednou činností, kázeň
- *rytmus týdne*
 - pondělí – pohádkový den
 - úterý – den pracovní
 - středa – den hudebně-pohybový
 - čtvrtek- den pečení
 - pátek – den malování (používají nejvíce techniku, kdy vpouštějí barvy do sebe, jedná se hlavně o intimní záležitost)

z tohoto dne mi byly nabídnuty obrázky od dětí, po srovnání s jinými malůvkami, musím konstatovat, že jejich výtvarný projev je na vysoké úrovni

- *rytmus dne*

Ve školce jsem s dětmi strávila nejvíce času ve středu, tedy ve dne hudebně-pohybovém, rytmus dne bude proto patřit právě středě.

- ráno příchody dětí, volné chvílky (většinou děti hrají vlastní vyrobené společenské hry)

- příprava na svačinu, svačina (mladším pomáhaly větší děti se servírováním, před jídlem proběhla motlitbička

- hudebně-pohybová výchova (děti jsou svoláni pokaždé básničkou „Zvoní, zvoní zvoneček, pojd'te děti k nám něco povím vám“, práce v kruhu, samy se spočítají, poví si kdo chybí, přivítají se písničkou o sluníčku, maskot skřítek poví, kdo má svátek nebo narozeniny a začíná pásmo básní, písní, pohybů, kdy nepracují všichni dohromady, ale vždy jen dva tři a přichází na řadu střídání)

- volná chvíle, úklid hraček

- příprava na pobyt venku, pobyt venku

- návrat a příprava na oběd, oběd

- příprava na spánek či odpočívání (zde samozřejmě také ti co neusnou, nemusí)

- odpolední aktivity (tvorba materiálů na slavnosti)

- odchody domů

c) studijní činnosti

- hra na pentatonické flétny (je to nástroj přizpůsobený pro předškolní děti)

- zvláštní přípravné lekce pro předškoláky

- slavnosti – tyto akce jsem zařadila do studijních činností, protože na ně probíhá pečlivá příprava, při které musí žáci zvládnout spoustu nového učiva (tanec, hra na nástroje, zpěv, malování obrázků aj.). Příprava trvá vždy přes měsíc a je zakončena velkou slávou, které se zúčastňují rodiny, učitelky a další přátele školky.

› Michaelská slavnost – posílení odvahy

Při této slavnosti na konci září musí děti v cíli přemoci draka, ukrást mu jablíčka, uvařit michaelskou polévku a především hlavním tématem je, aby se děti uměly něčemu postavit.

› Slavnost sv. Martina – probuzení soucitu

Zde je námětem zcela jiný symbol a to milosrdenství. Dítka napečou podkovy, připraví si píseň a s lampiony se vydávají na cestu za sv. Martinem a zazpívají mu. Pořádá se 11. listopadu.

› Adventní spirálka

Vánoční slavnost o světlech a čistotě. Děti společně s andílkem zapalují postupně svíčky, ostatní hrají a zpívají, po rozsvícení všech plamínek se vytvoří obrovská zářící spirálka.

› Masopustní slavnost

Bál a pochod s maskami. Tato slavnost je nám ostatním asi nejznámější, protože je každý rok na většině místech v České republice pořádána.

› Vynášení morany

Když zima předává vládu jaru, vyrábějí děti Moranu - symbol zimy, smrti. Při první jarní slavnosti ji pak společně odevzdávají živlům - ohni, vodě, popř. vzduchu a zemi. Podle staročeských zvyklostí se Morana vyprovází křikem a rachotem...

› Čištění studánek – zrcadel nebes

Ve svatodušním čase se odehrává velmi pracovní slavnost - čištění studánek.

› Svatojánský ohníček

Červnový svátek svatého Jana, kdy dle tradice v noci rostou byliny s léčivou silou a zjevují se tajemné bytosti, slaví a prožívají i děti ve waldorfské školce. Slavnost se koná odpoledne a večer v přírodě, děti sbírají byliny, vaří z nich na ohni čaj, pálí své špatné skutky...

d) vzdělávací program učitelů

Již zmíněná paní učitelka z waldorfské školky tuto alternativní výuku tvoří dle waldorfských plánů a námětů, které zná ze svého dvouletého studia waldorfské školy pro pedagogy a za stáží ze zahraničí. Programy a plány projednává s rodiči, paní ředitelkou, ostatními pomocnicí.... Za jedním takovým plánem stojí spousta lidí a prostor je věnován všem, po uvážení a zhodnocení jsou zařazeny ty nejlepší návrhy.

e) rozhovor s učitelkou mateřské školy

Jaká je spolupráce s rodiči?

Vzhledem k tomu, že rodiče už mají jen zájem své děti dát do jiné než státní školky a věnují tomu pečlivost, žádný problém nemáme. Rodiče denně dochází do školky a spousta z nich se stane mým pomocníkem na víc než půl roku. Všechny slavnosti a další pořádané akce navštěvují všichni do posledního. Na spolupráci si vážně stěžovat nemohu. Rodiče, ale i ostatní příbuzní chodí i na úklidy, nosí materiály na výuku. Zkrátka jim nejsme lhostejní.

Mají děti svá portfolia?

Ano, jedny vedené v evidenci a potom svá menší s výkresy a výrobky, které jsou k nahlédnutí u vchodových dveří.

Mají děti svého třídního maskota?

Máme svého skřítečka, který dětem pomáhá, aby na nic nezapomněli a měli se o koho starat.

Jak probíhá přijímací řízení?

Žádosti jsou zařazovány do pořadníku a zkrátka kdo dřív přijde ten má jistotu, že dítě může nastoupit. Do budoucna bych ale chtěla maximální počet dětí navýšit.

Jaké výsledky mají žáci v základních školách?

Žáci mají srovnatelné výsledky jako děti ze státní přípravy, některé jsou lepší, některé horší, ale znatelné a prokazatelné problémy nemáme.

6.2 Waldorfská škola ZŠ Máj

Tato waldorfská alternativa byla v Českých Budějovicích dlouho žádána, a tak se podařilo zřídit waldorfskou základní školu při ZŠ Máj. Za sídlištěm se rozprostírá velký areál s několika zahradami a velice sympatickým prostředím. Škola má barevnou fasádu a přitahuje zrak už z dálky. Základní škola waldorfská České Budějovice o.p.s. zahájí činnost 1.9. 2008 otevřením 1.,2.,3. a 6. třídy (další třídy budou postupně přibývat). Do této nové školy budou přesunuty i waldorfské třídy ze ZŠ Hluboká nad Vltavou. Většina dětí dojíždí do waldorfských tříd na ZŠ v Hluboké nad Vltavou z Českobudějovicka.

Dopravu řeší malá část rodičů individuálně, většina dětí však využívá hromadnou autobusovou dopravu. Děti jezdí ráno i odpoledne s doprovodem z řad rodičů (i prarodičů). Doprovázení dětí koordinují rodiče, na třídních schůzkách se domlouvají termíny, všechny rodiny pak dostávají emailem měsíční přehled doprovodů, příjezdů a odjezdů.

a) prostor a vybavení

- židle nejsou uspořádány atypicky, ale klasicky
- lavice i židle jsou staré, ale ozdobené barevnými potahy
- na oknech je velké množství zeleně a vedle klavíru v květináči stromek dosahující až ke stropu
- starý kantorský stůl je překryt starorůžovým batikovaným ubrusem
- zdi jsou vymalovány do stejného tónu jako ubrus
- stěny se malují barevnou lazurou v jemných odstínech barvami na přírodní bázi
- okna zdobí lehké závěsy z bavlny nebo hedvábí
- na stěnách se objevují dále např. narozeninový kalendář a obrázky související s vyprávěcí látkou.
- na stěnách jsem si všimla opět obrázků s náboženskou tematikou
- u hygienického koutu je připravena konvice s čajem, každý má zde svůj hrníček
- na zdi mají seznam s názvem Naše pravidla
- v zadním rohu se nachází stejný tématický stůl jako ve waldorfské školce
- na zemích jsou v zadní části koberce, v proutěných koších připravené polštáře
- v místnosti převládá dřevěný a proutěný materiál

b) rytmus dne

- 8:00 – 9:50 hlavní vyučování (český jazyk, matematika, kreslení forem)
- společné zahájení a přivítání dne
- hodina má tři části rytmickou, výukovou a vyprávěcí
- 9:50 – 10:15 společná přestávka
- od 10:15 výuka dalších předmětů
- Cizí jazyky, hudební (opět pentatonické flétny), výtvarná a tělesná výchova, rukodělné činnosti, příp. nepovinné předměty

c) hodina angličtiny

- hodina trvala od 10:15 do 11:00
- žáci na začátku seděli v lavicích a pracovali obrázky, které si sami namalovali, měli za úkol v angličtině pojmenovat zvíře a krátce sdělit něco o něm
- poté následovala hudebně-pohybová hra, kdy děti zpívaly o ptáčkovi a vybíraly si kamarády do dvojic v kruhu
- ke konci paní učitelka otevřela knihu, podle které žáci zpívali písničku a jejich paměťovým úkolem bylo uhádnout jaké zvíře je na následující straně, kdo pracoval nejlépe si knížku odnesl domů, kde rodičům sám ukázal jak umí anglicky
- na řadu přišel i maskot skřítek Elfík, na kterém se nejdřív hrála hra, kdy všichni musí umět pojmenovat části těla, a pak se vedl rozhovor mezi třídou a jím, na konci pomocí hádanek byl vybrán jeden žák, který si Elfa odnesl domů, předávání skřítky vyvolenému působí jak magický obřad, kdy je doopravdy čest dostat maskota na hlídání
- na konci se zazpívala písnička na rozloučenou, při které stály na lavicích a pohybově se vyjadřovaly a začala desetiminutová přestávka

d) studijní činnosti

- stejně jako ve waldorfské školce i zde se konají úplně stejné slavnosti
- k tomu ještě souběžně s rokem probíhá adventní jarmark (zde se prodávají dekorační předměty vyrobené rodiči či dětmi), jarmark v Prienu u Chimsee (Jarmark s partnerskou školou v Bavorsku)
- výlety s hasiči, na raftech aj.
- vánoční hra, dramatický kroužek

e) škola a rodiče

- rodiče se podílejí mimo jiné na úpravě tříd, organizaci slavností, realizaci mimoškolních činností a různými formami na podpoře školy (výroba na adventní jarmark, tvorba školního časopisu, propagace školy a práce s veřejností, sponzorské dary, atd.)
- prvňáčkům rodiče šijí látkový penál na voskové bločky a pastelky
- ve waldorfské škole se konají rodičovské schůzky každý měsíc, rodiče sedávají v kruhu a donášejí sem i malé občerstvení

f) vysvědčení

- předávání a forma vysvědčení se zcela liší od státních škol
- vysvědčení neobsahuje známky, ale slovní hodnocení, které zahrnuje charakteristiku dítěte, jeho postavení v rámci třídního kolektivu, přístup ke školní práci...
- vysvědčení v 1. - 5. ročníku je adresováno rodičům, kteří ho dětem doslova nepředčítají, ale svými slovy převyprávějí
- od 6. do 9. třídy jsou vysvědčení adresována přímo žákům
- na konci školního roku dostane každé dítě ještě osobní básničku, která ho charakterizuje
- ve dalším ročníku poté dítě básničku recituje před třídou v den svých narozenin
- předávání vysvědčení je obřad, který pokud je možno je pořádán na zahradě v areálu školy

7. Srovnání

7.1 Mateřská školka versus Waldorfská školka

Velice se mi líbila spolupráce dětí se základní školou a družinou, kdy jsou žáci připraveni a tuší co je v nové škole čeká. Přestupují z klasické mateřské školy do tradiční základní školy, kde panuje srovnatelný typ výuky a nebude zřejmě pro ně tak složité si zvyknout. Děti jsou již ve školce učeni velké samostatnosti, samy si rozestýlají, samy si nandávají jídlo, učí se jíst i formou švédských stolů, používají ubrousky a mohou navrhnout své nápady, které se poté zakomponují do výuky.

Bylo to pro mě velké překvapení, je sice pravda, že na pozorování jsem byla pouze ve třídě předškoláků, ale bylo mi potvrzeno, že dříve nic takového nebylo. Za mě ve školce roznášela jídlo služba a ubrousky jako nedílnou součást stolování jsme neměli nikdy. Dříve dívka nedostávala takový prostor na vyjádření svých názorů nebo nápadů.

Vůbec jsem netušila jak hojně rodiče navštěvují výuku a pomáhají organizovat pořádané akce. Dětem, zejména těm nejmenším, je odepřen stres, pokud nastane situace, že se mu intenzivně stýská po mamince a je ušetřeno spousta křiku. Pláč byl dříve slyšen ve školkách také hlavně po obědě, kdy byly nuceny spát, nyní to tak není a já s tím plně souhlasím. Před spaním je jim také přinesen obrovský koš plný plyšáků, každý si jednoho vybere a usíná nebo odpočívá s ním.

Při mém studiu jsem narazila na povídání o jedné waldorfské školce v Německu, kde probíhala výuka se školenými pedagogy. Každý den děti měli nějakou aktivitu (zpěv, tanec, kreslení aj.), přesně jako ve školce U Duhové kuličky. Tímto mi alternativní výuku připomněla nejvíce, je pozoruhodné a přínosné, že s takovými programy se již delší dobu pracuje i v „obyčejných“ školách.

Výuka i školka samotná u mě vzbudila obdiv z dobře odváděné práce, ale bohužel jsou i věci, které by se podle mě mohli změnit. Žáci jsou oproti waldorfské třídě po skupinkách stejně starých dětí, někomu to možná přijde logické, ale dle mého názoru to smysl nemá. Ve školce v Doubí je tomu jinak a podle toho také přístup dětí k těm menším vypadá. Starají se o ně, pomáhají jim a nebojím se napsat, že si jich i cení. Má výuka hudebně-pohybové výchovy je pro děti od věku 3,5 let a výše, proto jsem měla možnost pozorovat jaký vztah mezi mladšími a staršími probíhá zde. Musím konstatovat, že nic pěkného to není. Pouze ty děti, které mají doma mladšího sourozence jsou citlivé a opatrné, ostatní se nad ně povyšují a o nějaké pomoci při rozepnutí knoflíku či rozvázání boty nemůže být ani řeč.

Ve třídách je oproti alternativní školce daleko více dětí na jednu paní učitelku, největší přínos tříd s malým počtem žáků je ten, že každému může být věnována zvláštní péče. Pokud máme třídu o dvacetipěti žácích, z nichž víc než polovina půjde v září do školy je to rozhodně horší možnost než mít dvanáct až patnáct dětí a jen čtyři jsou budoucí školáci. Ve státním sektoru školství se všichni učí všemu, což je vzhledem k již zmíněnému počtu dětí pohodlné, ale ve speciálně upravených programech je každé dítě vedeno svou cestou a studiem toho k čemu má nadání. Na tento typ výuky má spousta pedagogů opačný názor, ale z mého pohledu je to tak určitě lepší.

Co se týče prostoru a vybavení mi hrací plocha přišla příliš malinká a postrádala jsem různě vyvýšená patra či schovávačky. Každé malé dítě miluje úkryty, bunkry stany, které není těžké nějak postavit, zde tohle citelně chybělo. Hraček bylo příliš, skoro vše z plastů a neúměrně barevné, působí zřejmě ne jenom na mě chaoticky a nepřehledně. U této problematiky si myslím, že méně je někdy více. A změnu bych udělala v rozmístění stolů, asi by bylo lepší kdyby byly u sebe a děti nebyly při práci a stravování oddělené.

Jako poslední mínus uvedu to, že se mi nelíbí výchova ve stylu Ameriky, slavení a přebírání většiny jejich svátků mi nepřijde vhodné. Máme tolik krásných svých a děti pak ani neví, že dárky nosí Ježíšek.

Waldorfská školka na mě zapůsobila velice dobře, předčila mé očekávání. Nejvíce musím vyzdvihnout prostor a jeho vybavení. Obě místnosti působí jako domov, kde spolu jíme, smějeme se a žijeme. Já dodnes nemůžu zapomenout na svou školku, která byla velká, stará a celá působila tak nějak tmavě a chladně. Ještě teď, když cítím pach jídelen ze školek svírá se mi žaludek, o tomhle, ale nemůže u waldorfské školky být ani řeč, zde se dítě určitě cítí příjemně. Díky tomu, že děti si vše nasbírají, vyrobí nebo donesou samy si dokáží hraček daleko více vážit než děti v předešlé školce. Pozitivum vidím i ve smíšené třídě, kde zařazení podle věku není, děti se k sobě mile chovaly a dokázaly si pomáhat při všech běžných činnostech. To, že během výuky vaří a pečou je také důležitý přínos do života.

Jako pedagog hudebně-pohybové výchovy jsem byla nemohla vyjít z údivu jak dlouhé pásmo písniček, pohybů a básniček jsou schopny si žáci zapamatovat, pokud jim je výuka správně poddána. To, že děti nepředvádějí všichni všechno najednou, ale vždy jen skupinka má zejména motivační funkci, která pomáhá žáčky udržet v neustálé pozornosti a snaha je více než znatelná. Ze své profese sama dobře vím, jak složité je, naučit děti něčemu tak, aby si to zapamatovaly a tady s tím neměly žádný problém.

Chtěla bych se zastavit i u tvorby programu a řádu. Psala jsem, že je zde kladen důraz na kázeň. Na žáky se mluví tiše, používán je i zvoneček nebo činelky jako prostředek ke svolávání. Dialog žák-učitel formou básně či písničky má své kouzlo a skutečně zázračně působí.

Kolektiv není hlučný a spolupráce začíná, dá se napsat, hned po udání signálu. Z paní učitelky mají děti respekt, což poznáte během chvíle, zřejmě je to proto, jak s nimi umí jednat i mluvit. Je to velice příjemná osoba a při nahlédnutí do jejích osnov tvořené se širokým kolektivem jsem měla zvláštní pocit, že se při této práci vrací všichni zpátky do dětských let a také tak přemýšlí. Potom není divu, že výuka je tak poutavá.

Zajímalo mě jak probíhá řízená činnost, pokud mají žáci něco vyrábět. Při zamyšlení nad tím, že třída je smíšená, tudíž výrobek tříletého bude vypadat jinak než pětiletého, mě napadlo jediné slovo lítost. Z mé zkušenosti si děti hezčí a lepší závidí a tohle je věru nesrovnatelné. Ale i na tohle bylo nalezené řešení, menší tvoří vždy ve dvojici s větším, a tak jsou síly vyrovnané. Zmínka o tomto zde padla proto, že opět i tady záleží především na tom jak kvalitní je pedagog, který výuku řídí, i v této oblasti můžete narazit na sice učitele v alternativní škole, ale s nesprávnou výukou a chováním vůči žákům.

Před svačinou všichni sepjali ruce a začali odříkávat modlitbičku, aby poděkovali za jídlo. Mě osobně to přišlo milé, ale kdejaký ateista by byl v rozpacích a věřte mi muset si vybírat jinou alternativní třídu než waldorfskou kvůli tomu, že děti vedou k víře, by se ani mě nechtělo. Pokud doma se rodiče nemodlí a o náboženství nemluví potomek žije ve zmatku. Na stěnách v hlavní třídě visely i obrazy s náboženskou tematikou, daleko milejší a vhodnější mi tedy přišly stěny U Duhové kuličky. Postrádala jsem i hodiny s lektory, které se jinde nachází, je pravda, že paní učitelka má sebou vždy jednoho z rodičů a většinou to jsou všestranně nadané osoby, ale výuka od školeného pedagoga, jež se svému oboru intenzivně věnuje je k nezaplacení.

Odlišná je tato školka v různých věcech, ale nejkrásnějším rozdílem je pořádání slavností. Děti se společně s přípravou vrací ke starým tradicím a učí se tomu co nám předci zanechaly. Celý ten kolotoč okolo působí jako několik za sebou vyprávěných pohádek, kterými se nechají omámit i dospělí. Nač hledat svátky a tradice v jiných zemích, zde zůstávají všichni sví a věrni. Žáci ví proč si vážit jara, jak to bylo s Ježíškem, proč neničit naši zemi, a jak děkovat za její poklady.

Jeden velký háček ale tahle školka má, ještě ke všemu je to problém, se kterým nic nezmůže. Široko daleko se v našem kraje totiž nenachází alternativní základní škola, kde by děti mohly pokračovat ve výuce, na kterou jsou zvyklé. Po nástupu do první třídy sice značné problémy nemají, ale i tak je to odlišné od předešlé zkušenosti, kde jim byla věnována nadstandardní péče, příprava a pozornost v malém kolektivu. Snad v budoucnu se tato situace v našem kraji změní a žáci budou pokračovat v tom, v čem začali

7.2 Státní základní škola versus Waldorfská škola Máj

Základní škola v Horním Slavkově se od dob mého studiu znatelně změnila. Největší změnu jsem zaznamenala v prostoru a vybavení. Je značná snaha žákům studium zpříjemnit dny ve škole a navodit pocit domácího prostředí. Už jen atypické uspořádání nábytku, které si většinou děti mohou zvolit samy. Celá škola má nové lavice a židle, které jsou už na pohled pohodlnější. Ve waldorfské škole je zatím starý nábytek, který se ale postupem času vymění a jak už jsem psala i toto staré prostředí dokáží ozdobit tak, aby vypadalo hezky a harmonicky. V obou školách dominuje barevnost a přednost mají vždy výtvary žáčku. Jediné co mě osobně bylo do očí byly obrázky s náboženskou tematikou ve waldorfské třídě. Jsou ztvárněny citlivě a mile a rodič, který o této alternativě něco zná nemůže být překvapen, já osobně jsem z toho avšak stále v rozpacích.

Do normální výuky státní škola zdárně zapojuje různé projekty a tím se všední dny mění na nevšední. Avšak i přes spousty změn, byli žáčci z formy alternativní výuky nadšeni, učitelé se stále bojí dávat studentům více prostoru, a to zejména pohybového. Při sledování waldorfských hodin děti využívaly tělo, prostor, při jedné písničce dokonce stály na lavicích a tancovaly, nejsou nuceni sedět rovně a spořádaně. Tak jako ve školce byly dětičky svolávány písničkou, zde byl používán zvuk xylofonu, gongu aj. Až s podivem jsem sledovala jak i větší žáci urychleně reagují na zvuk a dokáží se zklidnit. Tohle bych hned zavedla do státních škol na první stupeň. Nejvíce bych chtěla v tomto odstavci vyzdvihnout waldorfské slavnosti, které jak žáci, tak učitelé a hlavně i rodiče prožívají s takovou neskrývanou radostí a nadšením až mi bylo líto, že já toto nezažila. Aspoň jednu z těchto slavnostní bych zařadila do státní výuky. Budu se opakovat, ale ani zda nesmím opomenout napsat, jak důležitý je přístup ke starým a krásným českým tradicím, který si studenti waldorfské výuky odnesou především z těchto akcí. Koloběh celého roku, kdy probíhá příprava vyvrcholení a zase příprava se mi zamlouvá také daleko více a to především v otázce odpočinku.

Na obou školách jsou svěřenci učitelů vedeni ke starostlivosti o přírodu a zvířata. V Horním Slavkově se skupina žáků stará o velkou zimní zahradu a každá třída v předmětu Pracovní výchova opečovává svůj určitý záhonek. Oproti tomu menší žáci mají ve třídách morčata či křečky a starost o ně je také pouze jen a jen na nich. To samé funguje i v druhé vzdělávací instituce, avšak s tím rozdílem, že se skupinka či jednatel stará o zeleň ve třídě, kde je jí víc než by jste čekali.

Jeden odstavec chci věnovat obřadu, který je uspořádán tak, že se stává malou zahradní slavností. Těchto pár vět se bude týkat Waldorfské základní školy Máj. Jako první se zmíním o formě vysvědčení. Není zde známkové hodnocení, ale slovní. Jako pedagog vím, jak těžké je vměstnat znalosti žáka do známek. Slovní hodnocení mi proto přijde daleko lepší a smysluplnější. Dokáže dítě přesně charakterizovat a vysvětlit v čem je potřeba zabrat a kde jsou jeho kvality. Samostatné předávání je velkou slávou, jež se každoročně zúčastňují nejen žáci, ale i rodina a přátelé školy. Akce tak nabírá na vážnosti a důležitosti a je velkou motivací pro další rok.

Kam má paměť sahá rodiče se nikdy obzvlášť netěšili na třídní schůzky. Situace se možná o trochu zlepšila, ale nejlépe se musí cítit rodiče žáků na schůzkách při waldorfské výuce.

Jako největší plus vidím v častosti třídních schůzek. Lépe je na nějaký problém přijít za jeden měsíc než za tři. Rodiče pro své prvňáčky společně připravovali třídu, vídají se na všech akcích školy, tudíž se mezi sebou znají a setkání je o to milejší. A nakonec nikdy nezapomenou na malé občerstvení což také svědčí o jiném pojetí. Mohou zasahovat do budoucí výuky a nebojí se vyjádřit své názory, protože jsou na takovéto situace více než zvyklí. Přestože se spolupráce rodiny a školy významně zlepšila a posunula o pár velkých kroků dopředu i u státních škol, takováto atmosféra u třídních schůzek u nás ve škole chybí.

Nepřijde mi ani vhodné oddělení prvního a druhého stupně na základní škole v Horním Slavkově. Žáci se nesmí navštěvovat a celý den se vůbec nesetkají, pro kamarády či sourozence je to velký zlom.

Poté také přechod z prvního na druhý stupeň není brán jako slavnost nebo obřad, ale spíše nastupuje pocit strachu jaké to tam je a jak to tam vypadá, protože ti menší to tam vůbec neznají. Zbytečný strach a obavy se často podepisují na studijních výsledcích v prvním měsíci šesté třídy.

Rozdíl je znát i v odlišnosti režimu dne. Waldorfská výuka má pevně stanoveno, že na začátku vyučování musí vždy proběhnout ČJ, M a kreslení forem, dbají tak na to, že nejvíce se dítě naučí od 8:00 do 11:00. Ve státních školách, kvůli střídání tělocvičen a jiných prostorů tak tomu bohužel není. Alternativa upřednostňuje prožitek před učením, což není v ostatních školách zvykem, i přestože to má účinek.

8. Závěr

Než jsem se do tvorby bakalářské práce pustila, mé znalosti o alternativních školách byly neúplné a zkreslené. Doba, kdy já jsme seděla v lavici na základní škole byla také dost dlouhá, a tak jsem zažila rozčarování nejen ve waldorfských, ale také státních školách. Mé okolí vůbec netušilo o čemže má práce je. Laická veřejnost umí málokdy odpovědět na otázku co je to alternativní škola? Důležitým faktem ale je, že v karlovarském kraji je těžké narazit na nějakou alternativní vzdělávací instituci, a tak se ani nedivím pokrčeným ramenům, které se daly spatřit v mém okolí.

Zatímco co já přistupovala k práci s nadšením především pro waldorfskou výuku, u veřejnosti jsem se setkávala z velké části s negativními názory. V samotné práci se o tomto zmínila jen okrajově, protože to nebylo předmětem mého výzkumu, ale nyní v závěru mi přijde důležité napsat, že někteří z nás se skutečně domnívají, že alternativní školy dětem ubližují, nic je nenaučí a absolvují je ti, co nic nevydrží a chtějí si jen déle hrát. S tímto názorem se rozhodně neztotožňuji a je jasné, že takto mohou mluvit jen lidé, co o těchto odlišných školách moc neví. Chtělo by to více komerce, filmových dokumentů a naučných časopisů, které by daly možnost rodičům se s danou školou seznámit, udělat si svůj názor a hlavně si pak dle možností a charakteru dítěte vybrat.

Druhým protipólem jsou rodiče, kteří tuto formu výuky berou jako módní výstřelek doby, který je vhodný pouze pro jejich děti z vyšších vrstev a staví je tak bohužel do pozice nepřijatelné pro ostatní.

Státní školy se velice změnilo k lepšímu, snaha o hezčí a příjemnější prostředí je víc než znatelná a v rámcových programech je zcela vážně bráno heslo „škola hrou“. Žákům odpadla spousta nepříjemných povinností jako bylo například všeobecně známé „měj ruce za zády“. Některé z předmětů se formou výuky přibližují alternativním způsobům a práce pedagogů je na doopravdy vysoké úrovni. Rodiče začínají chápat, že interakce má být nejen mezi žáky a učiteli, ale také hlavně mezi rodiči a vyučujícími. Dá se tak předejít spoustě problémům daleko dříve, než narostou do obrovských rozměrů. Chápu že ne každý má takové štěstí s výběrem, že existují školy s katastrofální podmínkami a většině z nás je divné, že tomu tak může být, ale já při svém pozorování, až na pár drobností, byla velice spokojená.

Mým hlavním cílem bylo položit si v závěru otázku: *Dala bych já své dítě do waldorfské školy?* Odpověď na ní znám. Pokud to bude možné a v době školních let mého dítěte bude již někde v blízkosti mého bydliště otevřená i základní waldorfská škola, stane se na jisto jejím studentem. Nevolila bych ovšem stejně u té možnosti, že by u nás byla stále jen mateřská waldorfská třída, takový skok a změnu pro svého potomka nechci. I přestože základní školy jsou v našem kraji různě specializované a nabízí spousty možností, škola založená Rudolfem Steinerem ve mně vzbudila důvěru a pocit, že dítě je vedeno tam kam chce ono samo a ne táháno násilím do oblastí, kde zatím ničemu ani rozumět nemůže. Rodiče díky spousty slavností prožijí celé toto období společně s dítětem a tráví tak spolu daleko více času. Nadchla mě i kombinace svobody a kázně, která je v jakémsi až nepochopitelném vyváženém poměru, jež úžasně funguje. Je něco jiného o těchto typech škol číst a něco jiného zažít výuku na vlastní kůži, a proto je důležité mít otevřené dny školy nejen jednou za rok.

Ve své práci jsem se pokusila stručně srovnat základní a waldorfské školy, ani jedna nedopadla podprůměrně a leckdo může být i výsledky překvapen. Je jasné, že žáci ze základních škol si z mého vyprávění o waldorfské škole vybrali jen samé výhodné změny pro ně a tudíž byli nadšení. Je ale nezodpovězenou otázkou jak by mluvili po měsíci v této škole. Jde totiž především o zvyk a čas.

Na úplný závěr mé bakalářské práce bych chtěla připomenout jednu věc. Škola vašemu dítěti může dát hodně, ale nejdůležitějším při výchově jste pro něj vy sami. Čas, který věnujete své rodině je ten nejcennější a žádná vzdělávací instituce ho nemůže nahradit, pouze vám pomoci a dát dceři či synovi lepší vzdělání. Při výběru mějte vždy na paměti, že jde o vaše dítě a jeho cíle ne o vás a vaše nesplněné sny.

Seznam použité literatury

1. Vališová, A. *Asertivita v rodině a ve škole aneb Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. 1.vyd. Jinočany: H & H, 1992, ISBN 80-85467-02-X
2. Kaufmann-Huberová, G. *Děti potřebují rituály*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-203-3
3. Cipro, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1.vyd. Praha: Panorama, 1984
4. Bertrand, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-216-5
5. Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-977-1
6. Průcha, J. *Srovnávací pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-155-7

Seznam příloh

1. Mateřská škola Horní Slavkov
2. Waldorfská mateřská škola Doubí
3. II. Základní škola Horní Slavkov
4. Waldorfská základní škola
5. Dotazníky pro žáky

1. Mateřská škola Horní Slavkov



..... na chodbách je všude pestrá výzdoba....



..... třída předškoláků.....



2. Waldorfská mateřská škola



..... koutek pro holčičky



..... koutek, ve kterém děti pozorují změny během roku



.....pro chvíle odpočinku



..... najdeme zde i vyvýšená patra



i tkalcovské stavy.....



a spousty hraček



..... prostor na zpívání.....



..... prodávání.....



..... a výzdoba na zdech.

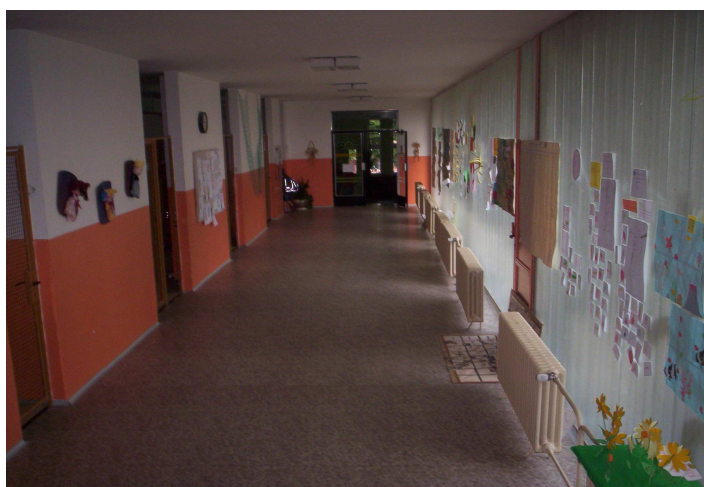
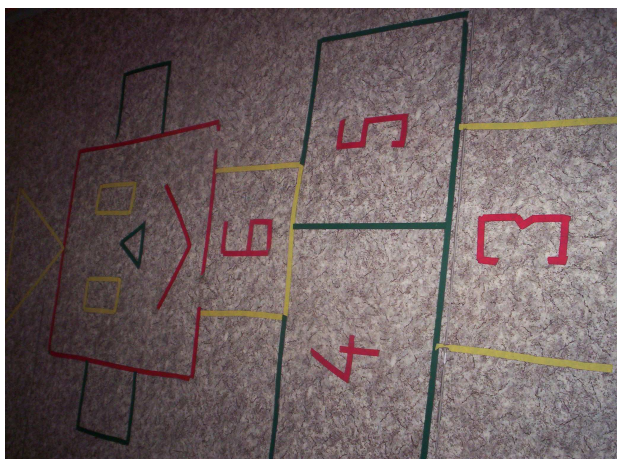


3. II. Základní škola Horní Slavkov

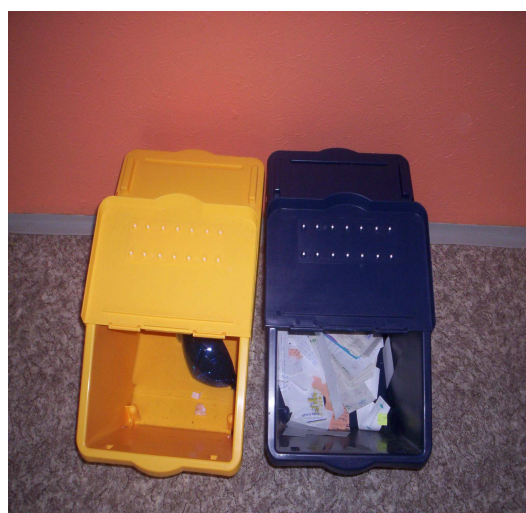
Práce žáků prvního stupně



Výzdoba na chodbách prvního stupně



..... a takhle vypadají třídy třetáčků



..... chodbou plnou květin



.....kolem dvorku na přestávky



.....se dostaneme na druhý stupeň



Ukázky prací, které zdobí většinu chodeb



4. Waldorfská základní škola

..... začátek.....



.....a konec školního roku.....



..... ukázky fotek ze slavností.....

a) slavnost sv. Martina



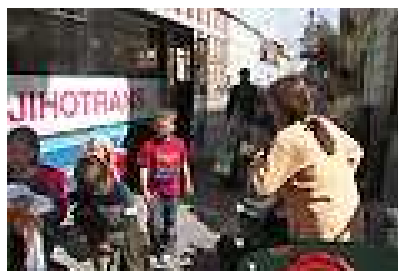
b) vynášení Morany



c) adventní spirála



..... takhle se do školy dopravují.....



Dotazník pro žáky

a) první stupeň

1. Co se ti ve škole nejvíc líbí ?
2. Jaký předmět máte nejradši ?
3. Těšíte se ráno do školy ?
4. Co se ti na škole vůbec nelíbí ?
5. Na zadní stranu papíru namaluj jak by podle tebe vypadala škola snů ?

b) druhý stupeň

1. Napiš jednu věc, kterou by jsi ve škole okamžitě zrušil, kdyby to šlo a proč ?
2. Napiš proč je pro tebe škola důležitá ?
3. Představ si, že můžeš vytvořit vlastní školu, popiš jak by vypadaly:
 - a) třídy
 - b) přestávky
 - c) známkování
 - d) výuka
4. Myslíš si, že za dvacet let budou vypadat základní školy jinak ? Pokud ano, tak jak ?
5. Jaký předmět tě nejvíc baví a proč ?
6. Jaký máte názor na tykání mezi žáky a učiteli ?
7. Představ si, na jeden den si se stal učitelem svých spolužáků, vyber si jeden zajímavý předmět a popiš jak by vypadala hodina v tvém podání od začátku až do zazvonění ?