

Jihočeská univerzita České Budějovice

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

České pokusné a reformní školství

Bakalářská práce

Vypracovala: Pavlína Grötschelová

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

Anotace

Bakalářská práce přibližuje problematiku českých pokusných a reformních škol z hlediska rozvoje alternativního způsobu výchovy na českých školách. První část práce je zaměřena obecně na podmínky vzniku alternativního školství, dále pak vymezuje pojem pokusná škola v dějinách naší pedagogiky. Hlavní část práce se zabývá charakteristikou a analýzou vývoje českých pokusných škol na našem území od počátku 20. století a jejich vlivem na utváření novodobého českého školství s přihlédnutím k různým alternativám.

Abstract

This bachelor work is trying to point at the problems of Czech experimental and reforming schools, from the point of view of development of an alternative way of education at the Czech schools. The first part of the work deals with general conditions of inception of alternative education and the definition of experimental school in the history of our education is specified here. The main part of the work is concerned with the characteristic and analyses of development of the Czech experimental schools in Bohemia since the beginning of the 20th century and their influence on the formation of the new - age Czech education with regard to possible alternatives.

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Miroslavu Somrovi, DrSc. za metodickou pomoc, materiály, rady a připomínky, které mi při zpracování bakalářské práce poskytl. Jeho široký odborný přehled mne dovedl i k vyhledávání regionálních zdrojů k dané tematice.

Dále bych chtěla poděkovat Společnosti přátel Rudolfova za zapůjčení materiálů, paní Haně Kubouškové za pomoc při vyhledávání pamětníků a pamětníkům za jejich ochotu pohovořit si se mnou o svých vzpomínkách i přes jejich vysoký věk.

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci České pokusné a reformní školství vypracovala samostatně za pomoci odborných rad mého vedoucího bakalářské práce doc. PhDr. Miroslava Somra, DrSc., dále na základě materiálů uvedených v seznamu použité literatury a vzpomínek pamětníků.“

„Prohlašuji, že souhlasím se zveřejněním bakalářské práce České pokusné a reformní školství na internetových stránkách Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.“

V Českých Budějovicích dne 20. 03. 2009

Obsah

Obsah

1 Úvod.....	8
2 Obecné předpoklady pro vznik reformního hnutí v pedagogice na počátku 20. století	10
2.1 Reformní pedagogika počátku 20. století ve světě.....	13
2.2 Předpoklady pro vznik pokusných a reformních škol u nás.....	19
3 Vývoj českého reformního školství od počátku 20. století a jeho charakteristika.....	25
3.1 Pokusná mateřská škola Anny Süssové.....	26
3.2 Obecná škola na Malé Skále u Trutnova.....	28
3.3 Domov lásky a radosti Josefa Bartoně.....	29
3.4 Česká menšinová škola ve Vídni.....	30
3.5 Reformní snahy v ústavu Rudolfa Jedličky pro postižené děti.....	31
3.6 Pedagogický pokus na Jedlině v Orlických horách.....	32
3.7 Dům dětství v Krnsku.....	33
3.8 Volná škola práce na Kladně.....	35
3.9 Pokusná škola Franka Mužíka.....	37
3.10 Pedagogický pokus Marie Kühnelové.....	37
3.11 Reformní snahy Bohumila Zemánka	38

3.12 Pokusná pracovní škola v Holešovicích.....	38
3.13 Dětská farma Eduarda Štorcha	39
3.14 Pokusná škola ve Zlíně.....	41
3.15 Pedagogický pokus Josefa Bartušky z Rudolfova.....	42
4 Hlavní pedagogické myšlenky některých pokusných škol.....	45
4.1 Pokusná škola Franka Mužíka.....	45
4.2 Volná škola práce na Kladně.....	46
5 Rozvoj alternativního způsobu výchovy na českých školách v minulosti a dnes.....	47
5.1 Zdravá mateřská škola.....	50
5.1.1 Úvod do projektu Zdravá mateřská škola.....	50
5.1.2 O projektu Zdravá mateřská škola.....	51
5.1.3 Zásady projektu Zdravá mateřská škola.....	52
6 Škola jako dílna lidskosti - naplnění myšlenek J. A. Komenského.....	55
7 Závěr.....	62
8 Seznam použité a citované literatury.....	65
9 Přílohy.....	66

1 Úvod

Tématem mé práce je české pokusné a reformní školství. Toto téma jsem si zvolila z mnoha důvodů.

Každý z nás se ve svém životě setkal osobně se školským systémem. V dětství a mládí jsme byli v nějakých školách vzděláváni, v dospělosti do škol posíláme své děti. Právě proto, že škola a školství se dotýká nějakým způsobem každého z nás, jedná se o dosti frekventovanou oblast našeho zájmu a také o vděčné téma hovoru. Při takových debatách často lidé hodnotí různé typy škol a většina z nich vyzdvihuje různé alternativní typy škol nad školy standardní. Dokáží si však vůbec představit podstatu této alternativnosti? Ví, z čeho ta určitá alternativa vychází, proč vznikla, jakou má historii a ideu? O jakých alternativách v našem školství lidé nejvíce hovoří? Znají vůbec naše národní tradice alternativního školství? Nezůstávají nadčasové myšlenky a postupy našeho pokusného a reformního školství z počátku 20. století tak trochu pod vrstvou prachu v knihovnách? Vždyť v období před 2. světovou válkou dosáhlo naše reformní školství světové úrovně. A právě toto vše jsou důvody, proč jsem si zvolila své téma bakalářské práce.

Cíl mé práce je tedy zřejmý – vyzdvihnout a zviditelnit tradici našeho českého pokusného a reformního školství na pozadí vývoje světové pedagogiky, se kterou je samozřejmě významně svázáno. Chtěla bych se také pokusit o nalezení spojitostí mezi pojetím pokusných škol dříve a dnes.

Svou práci bych chtěla zahájit kapitolou o obecných předpokladech pro vznik reformního hnutí v pedagogice na počátku 20. století. Zde bych se chtěla zamyslet nad historickou situací, stavem společnosti i pedagogiky samotné.

Dále bych chtěla přiblížit reformní pedagogiku na počátku 20. století ve světě, vyzdvihnout vliv známých osobností naší i světové pedagogiky v historii, připomenout pedagogické myšlenky a směry, které ovlivnily vznik světové reformní pedagogiky.

V této kapitole se také chci zabývat již jednotlivými alternativními směry, které vznikly v zahraničí.

Další kapitola by měla pojednávat o předpokladech vzniku pokusných a reformních škol u nás.

V následující kapitole bych pak již přímo navázala chronologickým vývojem českého reformního školství od počátku 20. století a jeho charakteristikou. Vyzdvihla bych zde jednotlivé pokusy v časovém sledu tak, jak vznikaly a pokusila bych se o jejich stručnou charakteristiku.

Ve čtvrté kapitole bych chtěla připomenout hlavní pedagogické myšlenky některých vybraných pokusných škol, pokusné školy Franka Mužíka a Kladenské volné školy práce.

V páté kapitole bych se chtěla věnovat rozvoji alternativního způsobu výchovy na českých pokusných školách v minulosti a dnes. Zároveň bych ráda podrobněji představila projekt Zdravá mateřská škola, který je právě jedním alternativním projektem současnosti a rovněž je mi blízký, neboť pracuji jako učitelka v mateřské škole, která se snaží využívat prvky právě z tohoto projektu.

Poslední kapitolu bych zasvětila myšlence Jana Amose Komenského o škole jako dílně lidskosti, protože tato myšlenka, byť stará několik století, nás vždy přesvědčí o své nadčasovosti.

2 Obecné předpoklady pro vznik reformního hnutí v pedagogice na počátku 20. století

Pokud se chceme pokusit proniknout do problematiky vzniku pokusných škol ve 20. a 30. letech 20. století u nás, musíme se nutně zamyslet nad situací, která v této době panovala v našich školách, nad situací historickou, ze které vůbec popud ke změnám vyšel, nad stavem společnosti i stavem pedagogiky jako takové, neodmyslitelně sem však patří i drobné zamyšlení nad výchovou a vzděláváním vůbec.

Výchova a vzdělávání jako cílevědomá činnost, která směřuje k rozvoji osobnosti, existuje jistě v lidské společnosti již od pradávna. Vždyť v každé době bylo určité hlavním cílem dospělé populace připravit nastupující generaci co nejlépe pro život v daném typu společnosti. Předpoklady pro soustavnou péči o potomstvo jsou nám dány přímo geneticky, žijeme ve společnosti, kde se nastupující pokolení učí nápodobou všem dovednostem i životu v souladu s druhými lidmi. Původně tak výchova a vzdělávání probíhaly zcela přirozeně v běhu každodenního života rodiny a společnosti při práci, zábavě, odpočinku. Postupně však s rozvojem lidské společnosti dochází k institucionalizaci výchovy a vzdělávání, stanovují se cíle, obsah, formy i metody, a to vždy v závislosti na ekonomických, sociálních, politických a kulturních podmínkách. Tak dochází ke vzniku škol, které se sice mění v průběhu staletí, ale mají většinou pevně stanovené výchovně vzdělávací standardy, které jsou stále zdokonalovány. Žák se postupně stává pouhým objektem výchovy a vzdělávání, je tlačěn do pasivní pozice, škola se odděluje od skutečného života, důraz klade na teoretické poznatky, které nedává do souvislosti s praxí, učitel jako nositel vzdělání stojí nad žáky, svou autoritu podporuje různými tresty... Právě o takových školách se z dějin blízkých i vzdálených, ovšem až na některé výjimky, mohli dozvídat učitelé počátku 20. století. Školy jejich doby byly jistě alespoň o krůček pokrokovější než školy středověké, ale přesto cítili naléhavou potřebu změny. Zde tedy můžeme vidět právě jeden z důvodů, který je nutil pokusit se o nějakou reformu.

Tyto reformní snahy zákonitě vycházely ze společenských a hospodářských změn, jež provázely nástup nového století. Vzniká tak velká snaha na poli pedagogiky, snaha

vytvořit novou pedagogickou teorii, která by korespondovala s významnými změnami v hospodářství, politice a kulturních podmínkách kapitalistických států. Tradiční škola utvořená v druhé polovině 19. století odpovídala stupni společenského vývoje a úrovni rozvoje vědy a techniky té doby, ale rozhodně nemohla vyhovovat v době, kdy díky rozvoji vědy a techniky dochází k velkému rozkvětu průmyslu, začínají vznikat monopoly a v zárodku jsou také nadnárodní průmyslové společnosti. V důsledku rozvoje průmyslu je obyvatelstvo soustřeďováno do průmyslových center, kde lidé pracují ve velkých průmyslových závodech s vysokou mechanizací výroby. Z historického hlediska tak během krátké doby dochází k velkým změnám v rozvoji civilizace, lidé jsou nuceni ustoupit od zavedeného tradičního způsobu života, jsou na ně kladeny daleko vyšší nároky, musí se dokázat orientovat v nových podmínkách, adaptovat se na způsob života, který přináší s sebou rozvinutá průmyslová společnost.

V důsledku těchto změn je zcela jasné, že tradiční škola nemohla dál vyhovovat obsahem vzdělání ani způsobem výchovy a vyučování. Požadavky na vzdělání se zvyšovaly a celkové zaměření cílových dovedností bylo také jiné. Základní vzdělání v 19. století se omezovalo většinou na znalost čtení, psaní a počítání (tzv. trivium), takové vzdělání však již nyní nevyhovuje nárokům technicky vyspělé společnosti, pracující by s tímto vzděláním již těžko mohli uspět na trhu práce. Střední školy také nevyhovovaly svým obsahem, bylo třeba studium doplnit o poznatky z přírodních věd a jazyků. Též ve výchově bylo nutno uplatnit určité demokratické zásady, protože většina vyspělých zemí té doby přechází od konzervativních společenských zřízení, kde nemohlo být řeči o občanské rovnosti, k budování buržoazních demokracií.

Na přelomu 19. a 20. století však nedochází jen ke společensko-ekonomickým změnám, ale velmi významný je i vědecký pokrok, a to vědecký pokrok v různých vědních oborech. Rozvíjejí se nejen vědy, které např. podporují rozvoj průmyslu, ale i společenské vědecké obory. Ty pak mají nesporný vliv na rozvoj pedagogiky a výchovy. Zde můžeme hovořit především o nových poznatcích v oblasti biologie, psychologie a sociologie. Na základě nových poznatků byl vytvářen i nový náhled na člověka. Člověk je zde moderně nahlížen z hlediska vývojové teorie jako bytost, která je posledním článkem dlouhé vývojové řady. Biologické a psychické procesy probíhají u člověka v těsné vzájemné souvislosti a vytvářejí osobnost s výraznými

individuálními rysy. Člověk je chápán jako bytost společenská, která žije ve společnosti druhých lidí, kteří mu napomáhají k plnému rozvoji a osobnímu uplatnění.

2.1 Reformní pedagogika počátku 20. století ve světě

Naši pedagogové nebyli jediní, kdo viděli odtažitost školy od původních záměrů. Vývoj české pedagogiky počátkem 20. století tedy úzce koresponduje s pedagogickým děním ve světě. Toto období ve světovém pedagogickém dění je možno charakterizovat jako silné hnutí proti tzv. tradiční škole 19. století a zároveň proti filozofickému základu této staré školy, která byla postavena na myšlenkách J. F. Herbarta. Samozřejmě ojedinělé pokusy o inovaci standardní školy nacházíme v různých historických etapách. „Dějiny školství jsou vlastně neustálým dialogem i konfrontací mezi standardní a alternativní školou.“ (10:5) Na přelomu 19. a 20. století se však jedná o rozsáhlý a mnohostranně orientovaný pokus o překonání a změnu tradiční školy, tak jak se utvářela během 18. a 19. století v podmínkách novodobých států na evropském a severoamerickém kontinentu. Rozpor mezi tradiční školou, potřebami nové společnosti a právy jedince na všestranný rozvoj osobnosti vyvolal silné a rozsáhlé hnutí, což uvidíme pak i u českých pokusů, které nemá v dějinách výchovy a pedagogiky obdobu.

Iniciátoři těchto reformních změn v pedagogice vycházeli často ze svých zkušeností v oblasti pedagogiky, ale mnozí měli i zkušenosti z jiných oblastí (lékařské, sociální atd.). Příkladem, inspirací i zdrojem jim pak byla díla i praktické zkušenosti takových osobností jako byl J. A. Komenský, J. J. Rousseau, L. N. Tolstoj a další, u kterých nacházeli stejné či podobné názory na zásadní otázky. Přínosům a názorům J. A. Komenského na otázky pedagogické se budeme ještě plně věnovat v jedné z kapitol, ale o J. J. Rousseauovi a L. N. Tolstém připomeňme alespoň to podstatné. Oba prosazovali ve výchově prvky naturalismu. Byli přesvědčeni, že štěstí a zdar každého jedince je podmíněn souzněním jeho způsobu života s přírodou. Příroda zde přitom není myšlena pouze jako vnější prostředí, ale hlavně jako přirozeně vrozené instinkty a potřeby každého člověka, bez souladu obojího nemůže docházet ke zdravému vývoji jedince. Vývoj dítěte je podle nich řízen vnitřními silami a instinkty již od narození, a proto by výchova neměla do tohoto vývoje násilně zasahovat, aby nedošlo k vážnému porušení zdraví a vývoje dítěte. Charakteristický je tedy nový postoj k dítěti a dětství všeobecně. Tyto teorie jsou postaveny na pochopení dítěte, lásce

a trpělivosti. Dětství je zde chápáno jako nejdůležitější období v životě člověka a má hodnotu samo o sobě. Dítě žije ve svém vlastním světě, který je odlišný od světa dospělých.

J. J. Rousseau požaduje svobodnou a přirozenou výchovu, která by zohledňovala věkové zvláštnosti dítěte, staví se proti přetěžování dětí pamětným učením, proti hrubému vyžadování kázně a potlačování osobnosti dítěte. Cílem výchovy mám být láska ke svobodě a schopnost za ni bojovat. Svoboda výchovy se má projevovat jak v jejím obsahu, tak i v jejích metodách, formách a organizaci. V procesu výchovy si mají být všichni rovni. Dítě má dospět ke svým poznatkům vlastním pozorováním, uvažováním a zkušeností. Ve výchově dívek zůstává bohužel konzervativní, na druhou stranu bych velice kladně hodnotila jeho víru v člověka, jeho tvůrčí síly a vnitřní zdroje pro další rozvoj.

L. N. Tolstoj je znám v dějinách pedagogiky jako teoretik i realizátor myšlenky „volné školy“. Jak píše V. Jůva, byla to „koncepce bez učebních plánů a osnov, s naprostou volností pohybu žáků, bez napomínání a trestů, s výběrem vyučovacích předmětů podle zájmu žáků, s pobytem v přírodě...“ (2:30) Byl zastáncem rozvoje tvořivosti a aktivizace žáků. Možná se nám zdají myšlenky Tolstého jako čirá utopie, ale myslím, že některé jsou platné stále (např. využití zájmu dětí, podpora dětské kreativity či kladné emocionální vztahy mezi učiteli a žáky).

Na přelomu 19. a 20. století se tedy začínají formovat různé nové pedagogické proudy, které mají společný základ – kritiku staré školy, ale jinak se ve svých představách o nové pedagogice také mnohdy značně rozcházejí a až budoucnost ukáže, které z nich dostanou šanci zapsat se významněji do dějin pedagogiky. Velkou iniciativu v této době vyvíjel silný pedagogický proud, který nesl název „nová škola“. Mezi představitele tohoto směru řadíme E. Keyovou, M. Montessoriovou, O. Decrolyho, J. Deweye a další. Ti vyčítali staré škole především mechanický způsob učení, který žáky staví do pasivní role, nepřihlíží k individualitě žáků, nestará se o jejich vlohy ani zájmy. „Nová škola“ naopak staví dítě v duchu „pedocentrismu“ do středu dění. Důraz klade na vlohy dítěte, které stačí rozvíjet, na jeho spontaneitu. Snaží se pro děti budovat školy činné, aktivní, tvořivé i pracovní. Škola by měla být plná zážitků,

které podpoří zájem žáků, aktivní přístup k řešení problémů pak podpoří učební výsledky a kázeň bude v tvořivém a přátelském prostředí zcela přirozeným jevem.

Švédka Ellen Keyová se zabývala především zkoumáním předškolního vývoje dítěte, odmítala předškolní instituce, které označovala za „továrny“ (12:222). Prosazovala přirozenou výchovu, která podporuje rozumný rozvoj jedince. Roku 1903 vydala v Berlíně spis „Století dítěte“.

Italská lékařka Marie Montessoriová chápe dítě jako aktivní bytost, která dokáže samostatně budovat svoji individualitu, pokud má k dispozici pedagogicky připravené prostředí. Učitel připravuje pro děti vhodný didaktický materiál a je v roli pozorovatele. V roce 1907 otevřela v Římě dětský dům „Casa dei Bambini“ (10:6) pro děti od 3 do 7 let.

Belgický lékař a pedagog Ovide Decroly odmítá výuku v tradičních vyučovacích předmětech, vychází z dětských zkušeností a zájmů a na jejich základě vytváří „zájmová centra“ (např. dítě ve škole, naše potrava, naše odívání, dopravní prostředky ...). (10:6). Roku 1907 otevřel v Bruselu „školu života a pro život“, kde uplatňoval svou globální metodu ve výuce právě formou zájmových středisek. Za globální je označována metoda vyučování jednotlivým předmětům a systém vyučování, založený na koncentraci, která vznikla buď sloučením řady předmětů v jeden (např. prvouka, vlastivěda) nebo vytvořením projektů či zájmových středisek (u Decrolyho) (12:232). Decroly kladl důraz na aktivitu žáků a jejich vztah k přírodě, k výchově dítěte přistupuje globálně, dítě se stává centrem výchovné práce, ve školním kolektivu získává vlastní činností potřebné zkušenosti, hlavní důraz je ve výchově kladen na oblast estetickou, mravní a sociální. Poznatky o dítěti jsou získávány metodou pozorování a dotazníkem, klasické známkování neexistuje, rodina se podílí na zkoumání dítěte. Myšlenky Decrolyho byly využity v naší pedagogice v 30. letech 20. století v didaktice trivie na elementárních a pomocných školách.

Američan John Dewey působil od roku 1904 jako profesor na kolumbijské univerzitě, při které založil vlastní výzkumnou školu. Odmítal intelektualismus a formalismus tradiční školy vycházející z herbartovské pedagogiky. V duchu pragmatismu upřednostňuje pracovní činnost, do popředí klade zájmy dětí, jejich

zkušenosti. Dítě je středobodem celého pedagogického procesu, důraz je kladen na jeho individualitu, učitel je zde pouze jakýmsi „organizátorem“. Aby školu přiblížil domácímu prostředí, zařizuje v jejím areálu knihovnu, muzeum, dílny, školní pozemek a jídelnu. Děti se věnují tvořivým činnostem a při práci se „učí“. Dewey se tak postavil proti formalismu a verbalismu staré školy, podpořil individualitu a iniciativu dětí, kladl důraz na spolupráci školy a rodiny. Jeho myšlenky a zkušenosti se tak staly východiskem pro vlastní pedagogické pokusy mnohých našich i světových pedagogů počátku 20. století.

Stále jsme však nevyčerpali ani zdaleka všechny zdroje reformních pedagogických snah, ze kterých si mohli vzít inspiraci pedagogové českých pokusných škol 20. a 30. let 20. století. Za zmínku by jistě stála waldorfská pedagogika, daltonský učební plán, winnetská soustava, Freinetova „moderní škola“ či „Jenský plán“.

První waldorfskou školu založil německý filozof a pedagog Rudolf Steiner r. 1919 ve Stuttgartu. Waldorfské školství je postaveno na myšlenkách humanitně založené nauky o člověku tzv. antroposofii. Tato pedagogika vychází z antroposofické antropologie, která si všímá zákonitostí vývojových kroků dítěte a mladého člověka, proměn a rozvoje jeho vztahu ke světu a jeho schopnosti učit se. Vzdělávání se uskutečňuje v časových blocích tzv. „epochách“, tradiční vyučovací hodiny nepoužívají, také o osnovách rozhoduje učitel spolu se svými žáky, společně tvoří také školní řád. Žáci jsou vedeni k maximální aktivitě, důraz je kladen na estetickovýchovné předměty, na jazykovou a pracovní výchovu. Místo klasifikace známkami používají „charakteristiky“ žáků. Důležitým výchovným činitelem je osobnost učitele, celková atmosféra školy i neodmyslitelná spolupráce školy s rodinami žáků.

V r. 1919 vznikla v Daltonu v USA experimentální škola zásluhou Heleny Parkhurstové. Podstatou této školy byl tzv. Daltonský plán, který ruší tradiční systém vyučovacích hodin a organizaci práce žáků v jednotlivých třídách. Systém je založen na svobodě žáka a jeho vlastní odpovědnosti. Každý žák má vytvořen svůj vlastní plán práce na jeden měsíc pro každý učební předmět, vymezeny jsou i výsledky, kterých má žák dosáhnout. Každý žák přitom pracuje svým vlastním tempem a zodpovídá za výsledky svého učení. Žáci využívají odborné pracovny a laboratoře vybavené

pomůckami a knihovnou. Učitelé v odborné pracovně mají úlohu rádčů a hodnotitelů. Plán vede k velkému individualismu, jednostranně prosazuje knižní studium, podceňuje vliv komunikace a spolupráce.

Nedostatky Daltonského plánu se pokusil odstranit Carleton Wolsey Washburne ve Winnetce u Chicaga. Zavedl tzv. winnetskou soustavu, kde učební látka je rozdělena do dvou částí. První část, která obsahuje základní učivo, každý žák absolvuje individuálně svým tempem stejně jako v Daltonském plánu. Druhou část, která je založena na tvořivosti a praktických úkolech ze života, řeší spoluprací ve skupině. Skupiny žáci tvoří dle individuálních zájmů a schopností.

Célestin Freinet začal roku 1920 prosazovat principy své „moderní školy“. Jak uvádí J. Průcha ve své publikaci o alternativních školách, hlavní idea Freinetových pedagogických snah zní „Z života – pro život – práci“ (4:42). Klasické škole Freinet vyčítá pasivitu, jednostranné rozvíjení intelektu, zanedbání citové a volní stránky osobnosti, nátlakové formy. Freinet naopak klade důraz na aktivitu a prosazuje tzv. pracovní školy, kde práce má uspokojit přirozenou potřebu žáků vyjádřit se, komunikovat a tvořit. Žák si práci volí, aby byla podpořena svoboda výchovy, činnost uskutečňuje dle vlastních závěrů, vlastními postupy a tempem. Freinetova koncepce hovoří o nutnosti vybavit třídy pracovními koutky, kde se mohou děti individuálně nebo ve skupinách věnovat činnostem z oblasti přírodních věd a techniky, domácím pracím, jazykové komunikaci i umělecké tvorbě. Tradiční učebnice nahradil pracovní knihovnou a školní kartotékou se základním učivem na kartách s testy, úkoly i jejich řešením. Děti měly k dispozici školní tiskárnu, kde mohly svobodně vydávat své texty. Celý systém měl vést k tvorbě uceleného školního společenství.

Roku 1927 se pokusil německý pedagog Peter Petersen vytvořit nový model školy tzv. „Jenský plán svobodné všeobecné národní školy“ (10:7). Chápe výchovu jako permanentní působení na jedince v bezprostředním styku. K rozvoji dětské osobnosti však může dojít pouze tehdy, pokud se dítě uvolní ze sevření klasické školy (rozdělení žáků do tříd, výuka tradičních předmětů, zkoušení, klasifikace, odtržení školy od rodiny a společnosti). Žáci se mají sdružovat do přirozených skupin dobrovolně a svobodně. Učivo je rozvrženo do povinných a volitelných kurzů, žák je hodnocen formou

charakteristiky. Školní prostředí má umožňovat volný pohyb žáků, má odpovídat pracovnímu charakteru školy. Učitel má činnosti žáků podněcovat a organizovat, nemá ale vlastní aktivitou tlumit aktivitu žáků.

Neměli bychom však zapomenout na vliv hnutí tzv. Nových škol, což bylo mezinárodní pedagogické reformátorské hnutí, které vystupovalo v opozici proti formalistické staré škole. První takové školy vznikají od roku 1889 v Anglii, ale pak i v dalších zemích. Jak píše V. Štverák, práce těchto škol byla řízena nejprve Mezinárodní kanceláří Nových škol v Ženevě a od roku 1921 Mezinárodní ligou pro novou výchovu, kterou založil A. Ferrière (12 :221). U nás s tímto hnutím sympatizoval Otokar Chlup, který dokonce založil v Brně pro šíření myšlenek Nových škol stejnojmenný časopis. V duchu tohoto hnutí upoutal nejvíce pokus anglického pedagoga Cecila Reddieho, který v Abbotsholmu upravil pro školní účely starou budovu. Škola se nacházela v krásné krajině. Byl to pokus o výchovu harmonicky rozvinuté osobnosti s důrazem na žákovskou samosprávu, harmonii práce tělesné a duševní, kdy životem ve skupině měl být stimulován rozvoj žáků. Dalším představitelem tohoto hnutí byl G. Wyneken, který postavil svou školu na myšlence „dětské obce“, která spojovala žáky a učitele ke společnému dílu.

Pokusila jsem se tedy o vyzdvížení nejvýznamnějších možných vlivů, ale přesto jsem je zdaleka jistě nevyčerpala všechny.

2.2 Předpoklady pro vznik pokusných a reformních škol u nás

Jak píše ve své knize V. Jůva: „Novodobá česká škola vyšla z odkazu utvářejícího se od tereziánských reforem, které byly součástí komplexních změn habsburské říše ve druhé polovině 18. století.“ (2: 49) Součástí tereziánských reforem bylo centrální zavedení povinné školní docházky, systému škol, ve vyšších třídách výuky v německém jazyce. Toto vše samozřejmě nemohlo nadchnout vlasteneckou inteligenci v 19. století. Celý systém totiž směřoval k prohloubení germanizace a podřízeného postavení českého národa v mnohonárodnostní habsburské monarchii. Český národ bojuje proti všemu německému a rakouskému, odmítána je tedy i pedagogika, která přichází z německé jazykové oblasti, tedy myšlenky J. F. Herbarta i F. Fröbela. Jejich pedagogické názory jsou odmítány pro jejich zkosnatělost, na konci 19. století se jeví jako překonané a v českých pedagogických kruzích je patrný velký hlad po změně. Ke slovu se dostává pozitivismus, pozitivisté chtějí provést reformu společnosti výchovou za pomoci vědy. Dostávají se k nám myšlenky z anglosaských zemí i od slovanských národů (L. N. Tolstoj), které obsahují různé filozofické názory i praktické návody, jak pomocí nového přístupu ke vzdělávání a výchově nových generací celkově změnit společnost. Na počátku 20. století je však české školství v rámci Rakouska - Uherska stále v zajetí herbartismu, celková reforma školství je zatím nereálná, a tak můžeme sledovat zatím spíše ojedinělé pokusy učitelů – praktiků změnit dosavadní systém práce na školách různých stupňů. Učitelé mohli přitom čerpat nejen ze zahraničních zdrojů od různých pedagogických teoretiků i praktiků, ale využívali jistě i zkušenosti z české pedagogické historie, kde bychom měli vyzdvihnout především odkaz Jana Amose Komenského, ale i jeho následovníků, kteří dokázali v různých historických etapách nejen zachovat, ale i rozvíjet jeho odkaz ve své každodenní práci. A právě v jejich zapálenosti pro „svou věc“ můžeme hledat a nacházet původ jejich úspěchů, protože bez určité zaujatosti, umíněnosti a zároveň umění nelze provést žádnou změnu. Bez povšimnutí by však neměl zůstat asi nejstarší pokus o reorganizaci české školy – školství bratrské. Jeho podstata je postavena na myšlenkách Jana Blahoslava, který ve svém pedagogickém díle zdůrazňuje úctu k dítěti, jeho ochranu a vzdělání. Žáci se v bratrských školách zdokonalovali

v řemeslném umění, vzdělávali se v českém jazyce a důraz kladli také na hudbu a zpěv. Tyto školy vyzdvihují pozitivní vztah k dítěti oproti středověkým zvyklostem, snaží se podřídit rodinu dítěti, vytvářejí kladný vztah mezi učitelem a žákem a posilují vliv estetické výchovy. A právě na základech bratrského školství stavěl později i J. A. Komenský.

Na díla J. A. Komenského upozorňoval reformátor Jan Mrazík (1848 – 1923), který vzbudil roku 1900 velký ohlas svou úvahou „O nutné reformě našeho školství“ (11: 19). Zasazoval se o efektivní výchovu mládeže, navrhl termín „pracovní škola“. U Komenského obdivuje myšlenku, že vzdělávání má být celý člověk se svými schopnostmi. Mrazík sám prosazuje výchovu individuálně sociální, estetickou, hygienickou. Byl také horlivým překladatelem a české veřejnosti přiblížil pedagogické názory L. N. Tolstého, E. Keyové, J. Deweye a dalších. I přes dobrou znalost zahraničních pedagogických názorů zůstal ale věrný české pedagogické tradici v čele s Komenským.

Blízkým spolupracovníkem a přítelem Jana Mrazíka byl Josef Úlehla (1852 – 1933), který zdůraznil nedostatky herbartismu. „Tvrzení, že úkolem výchovy je zlomit přirozenou divokost dítěte, podřídit a zlomit jeho vůli, udržovat dítě ve strachu zákazy a tresty, vyvolalo Úlehlův silný odpor. Přál si, stejně jako před ním Rousseau, Tolstoj a Spencer, aby vztah učitele a žáka byl založen na vzájemné důvěře, pochopení a lásce.“ (11: 16) Na podporu svých myšlenek vydává J. Úlehla již roku 1899 své dílo Listy pedagogické, kde vycítíme jasný protiherbartovský tón. Celé dílo je pak podporou myšlenek nové školy a výchovy.

Reformní pokusy v české pedagogice tak vycházely jednak z české pedagogické tradice a odkazů jejích představitelů, dále pak čerpaly z teoretických i praktických závěrů světové reformní pedagogiky, jako významná podpora jim sloužily a iniciovaly je práce tehdejších českých pedagogických teoretiků, ale asi jako nejvýznamnější přínos musíme hodnotit tvořivost a nadšení učitelů v praxi. Tito učitelé se rozhodli pracovat v nových podmínkách novým způsobem, věnovali své práci veškerý volný čas a mnohdy svému pedagogickému nadšení obětovali celý svůj život. Záleželo vždy na jejich osobnosti, jakým směrem se ubíralo jejich pokusné snažení a o jejich

výsledcích by nám podali nejlepší důkaz asi jejich žáci. V každém případě však veškerým reformním snahám možno přiznat, že se snažily o překonání formalismu tradiční školy, chtěly uvést do života školy, které vycházely z dětské přirozenosti, rozvíjely zvědavost, aktivitu a tvořivost dětí a napomáhaly tak socializačnímu procesu a začlenění mladé generace do nové společnosti s jejími specifickými požadavky na člověka. Pedagogové tak užívali různých forem, ale vždy usilovali o humanizaci, aktivizaci a efektivnost výchovy. Co vytýkali tradiční škole a výchově? Především to byl mechanický způsob učení, přílišný důraz na pamětné učení, pasivita žáků, důraz na přísnou kázeň a podřízenost a naopak opomíjení individuality a osobnosti žáků. Nesouhlasili ani s přílišným ovládnutím žáka učitelem, ba ani s obsahem vyučovací látky a dogmaty, která se měli žáci učit. Těžiště tradiční školy stálo mimo dítě, ale reformní pedagogika staví dítě do centra výchovné a vzdělávací práce. Výchova by neměla být něčím, co dítěti vštěpujeme zvenčí a násilně. Nová výchova vyzdvihuje dětskou individualitu, spontaneitu, aktivitu a samostatnost. Toto vše je základem nové pracovní školy, která musí být činná a zároveň pomocí zájmu dětí podporuje individuální potřeby, utváří mravní návyky, podněcuje estetické cítění a dovednosti a toto vše by pak mělo usnadnit vstup dítěte do života ve společnosti. Na základě teoretických představ pak byly zakládány skutečné pracovní školy, kde se kladl důraz na skupinové vyučování, diferenciaci žáků i učiva, individuální přístup k dítěti i při vysokých počtech žáků ve třídách. Velmi kladně bych hlavně hodnotila snahu naučit žáky základy toho, co prakticky upotřebí v životě, na čem mohou dále stavět. Pedagogové se snažili ve školách o vytvoření příjemného prostředí plného vlídnosti a pohody, tím také docházelo k vytváření daleko lepších vztahů mezi žáky a učiteli.

Podobnými myšlenkami se zabýval i První sjezd československého učitelstva, který se konal v červenci roku 1920 v Praze v předvečer všesokolského sletu a za patronace prezidenta republiky T. G. Masaryka. Na rozdíl od počátku 20. století, kdy se jednalo spíše o ojedinělé projekty pedagogů – pokusníků, po vzniku samostatné ČSR v roce 1918 vyvstala otázka, jak vůbec bude vypadat školství v nově vzniklé ČSR. Stará rakouská škola se jevila jako nevyhovující, ale nikdo nedokázal přesně formulovat, jak má vypadat nové československé školství. Částečně to bylo jistě zaviněno i tím, že zpočátku nebyl vyjasněn ani celkový charakter nového státu, vedly se diskuse o tom, jakým směrem se vůbec ČSR bude ubírat, a to muselo mít zcela jasný

dopad právě i na charakter škol. Učitelé se však nevzdávali, a když viděli, že důkladnější přestavba školství vedená shora, je stále v nedohlednu, usilovali alespoň o částečné změny formou pokusných tříd a škol. To však zase zpětně vedlo k tomu, že odpovědné centrální školské úřady měly v ruce pádný argument pro odložení zásadní školské přestavby, neboť vždy mohly říci, že na školách přece probíhají určité snahy o změnu spojené s novátorskými pokusy. Na sjezdu v Praze se setkali představitelé všech typů škol, aby dokázali své odhodlání vytvořit v ČSR novou školu postavenou na demokratických základech. Požadovali školu světskou, její zvědečtění, důslednou demokratizaci jejího obsahu, nový metodický přístup učitelů a pro žáky možnost svobodného rozhodování při uplatňování osobitých zájmů. Tím byly položeny základy pro principiální reformy školství. Nutno říci, že pedagogové – pokusníci reagovali na celou situaci velmi prakticky a svými pokusy připravili půdu pro příští, již teoreticky formulované principy přestavby školství ve třicátých letech, pro tzv. český reformismus. Prakticky se však vedl zápas o československé školství až do začátku 2. světové války. Na podporu pokusným školám vznikla dokonce roku 1921 alternativní vysoká škola pro další vzdělávání učitelů, která nesla název Škola vysokých studií pedagogických. V Brně pak vycházel od roku 1927 speciální časopis Nové školy, který se věnoval školským alternativám. Založil ho Otokar Chlup stejně jako Společnost Nových škol v Brně. Jako další zdroj informací v první třetině 20. století musíme připomenout nově založený Pedagogický ústav J. A. Komenského (od roku 1919 řídil Otakar Kádner), informace o pedagogickém dění ve světě přinášela Československá obec učitelská, dále jednoleté pedagogické akademie v Praze, Brně a Bratislavě.

V letech 1928 – 1929 vznikly v Praze dva reformní sbory: Reformní komise školy vysokých studií pedagogických (vedl doc. dr. Příhoda) a Reformní sbor pro národní školství ve Velké Praze (vedl doc. dr. Uher). Obě skupiny vycházely z předpokladu, že díky vývoji pedagogických věd se již dospělo ke změně přístupu k dítěti a jeho duševními vývoji. „Řídily se těmito zásadami:

1. každý jedinec má být připraven pro život ve společnosti za respektování jeho individuálních vlastností tělesných i duševních;
2. škola má využívat především samočinnosti žáků, jejich aktivity a pracovních činností;

3. je nutno věnovat velkou pozornost sociálnímu prostředí dětí a jejich zdraví;
4. je nutno provést reorganizaci služeb školních lékařů, zřídit instituci školních sester a zajistit spolupráci s učiteli;
5. žádoucí je i spolupráce rodičů se školou v zájmu souladu školní a domácí výchovy;
6. zřízení podpůrných školních tříd pro děti přechodně opožděné a slabé;
7. zřízení pomocných tříd pro děti duševně postižené;
8. je nutno klást důraz na tělesnou výchovu.“ (10: 53)

Obě skupiny se shodovaly v zásadách a požadavcích reformy, ale lišily se v představě o jejím provedení. Reformní sbor shrnul svůj postup v Rámcovém návrhu úpravy pražského školství a chtěl postupnou vnitřní reformu bez změn organizace školy. Reformní komise souhlasila, ale naopak změny organizace národních i středních škol požadovala a vytvořila si k tomu Organisační a učebný plán reformních škol. Rada hlavního města Prahy se rozhodla náklady na zřízení těchto reformních škol v Praze hradit.

Pokud zde zmiňujeme určitá východiska pro praxi reformní pedagogiky, neměli bychom rozhodně zapomenout na nejvýznamnějšího představitele reformní pedagogiky u nás z hlediska teoretického, pedagoga a psychologa Václava Příhodu (1889 – 1979), kterého ze stejného pohledu zmiňuje ve své knize i Jan Průcha. Uvedený autor zde říká, že : „Václav Příhoda uskutečnil několik studijních pobytů v USA a jiných zemích, odkud k nám přinášel řadu teoretických i praktických poznatků o nových trendech vývoje školství“ (4: 30). Sám Příhoda působil jako profesor pedagogiky a psychologie na Univerzitě Karlově v Praze. Ve svém spise Racionalisace školství zdůrazňuje, že škola má mít pevně stanovený cíl a řád, odmítá tehdejší pojetí volné školy a zdůrazňuje dále účelné a racionální řízení práce ve školské organizaci. Usiluje o jednotnou a vnitřně diferenciovanou školu. Snaží se o zavádění pracovních metod, kdy spontánní projev žákovy osobnosti jako hlavního znaku pracovní školy nazývá pedagogickým expresionismem. Je také zastáncem globální metody (po vzoru Decrolyho), kterou použil ve svých pracích o prvopočátečním čtení (čtení celých slov a vět). Za jeho vedení také vzniká roku 1929 již výše zmíněný Organisační a učebný plán reformních škol. Podle něj pak byly zřízeny pokusné školy v Praze Nuslích, Michli a Hostivaři, dále například v Humpolci a Zlíně. Plán zdůrazňuje racionalizaci výuky,

vytváří jednotnou třístupňovou školu (škola obecná, Komenium a Atheneum), školu s vnitřní diferenciací (v rámci třídy jsou žáci rozdělení podle intelektuálních schopností na skupiny A, B, C a D). Zde vidíme jasný Příhodův pokus o integraci procesu vzniku reformních škol ve třicátých letech, kdy budoucím cílem se mělo stát uskutečnění reformy celého českého školství. Završil by se tak proces, který probíhal od počátku 20. století, velmi intenzivně pak ve dvacátých letech 20. století, kdy jednotlivé reformní pokusy probíhaly spíše nekoordinovaně a izolovaně. V tomto období spíše izolovaných pokusů můžeme tyto rozdělit zhruba na dvě skupiny:

1. pokusné školy s přesnými plány a osnovami, které přesně sledují a vyhodnocují své výsledky (Holešovice, Kladenská volná škola práce);
2. pokusné školy, které byly spíše zaměřeny na estetickou výchovu (sem můžeme zařadit ostatní pokusné školy té doby).

V každém případě v tomto období vznikalo tolik různých pokusů, že je těžké je úplně přesně zařadit tak, abychom tím nezkreslili přesnou informaci o této době plné změn a hledání.

3 Vývoj českého reformního školství od počátku 20. století a jeho charakteristika

Jak jsem již předslala v předchozí kapitole, byly u nás již od počátku 20. století velmi dobře nastaveny podmínky pro rozvoj reformního školství. Úroveň tehdejší české reformní pedagogiky byla velmi vysoká, protože intenzivně čerpala ze zahraničních pedagogických teorií i praktických zkušeností, pevně opřít se mohla i o výzkumy domácích teoretiků a v neposlední řadě hlavně o tvořivost a nadšení učitelů v praxi. A tak není divu, jak uvádí i Jan Průcha ve své knize, že se Československo ve 20. a 30. letech minulého století stalo jednou z nejprogresivnějších zemí v oblasti rozvoje alternativního školství. Nejprve se jednalo spíše o individuální pokusy jednotlivých učitelů, kteří vycházeli ze svých osobních poznatků z praxe a snažili se pod vlivem nových myšlenek z oblasti pedagogiky, které k nám přicházely ze zahraničí, zlepšit tehdejší situaci v našem školství. Teprve vývojem docházelo k tomu, že se čeští teoretikové snažili o nastínění určitých koncepcí, podle kterých pak vznikaly reformní školy v dalších letech. Docházelo k velkému množství pokusů na základě různých myšlenkových proudů. Já bych se v této kapitole chtěla pokusit o jejich charakteristiku v chronologickém sledu jejich vzniku.

3.1 Pokusná mateřská škola Anny Süssové

Doposud hovoříme o pokusných „školách“, ale neměli bychom zapomenout ani na pokusy, které se dotýkají předškolního věku. Vždyť dnes mateřské školy patří do systému našeho školství, i když jejich náplň není totožná s ostatními stupni škol. A právě z tohoto důvodu by nás měl zajímat pokus Anny Süssové.

Už od 19. století jsou u nás řešeny otázky předškolní výchovy. Teoreticky se těmito otázkami zabýval Jan Vlastimír Svoboda ve svém spise Školka (1839) a lékař František Mošner ve spise Pěstounka, prakticky pak pokrokové učitelky Barbora Ledvinková, Ida Jarníková a Anna Süssová. Barbora Ledvinková přeložila do češtiny spisy M. Carpentierové, Ida Jarníková vypracovala návrh na reformu mateřské školy a dále úplný program mateřské školy (látka, metody a organizace výchovné práce – vše děleno časově), Anna Süssová pak došla nejdál, neboť se pokusila o praktickou realizaci nově pojatého předškolního zařízení. Všechny tři se pak později aktivně zúčastnily sjezdu učitelů ve dnech 1. – 3. července 1920 v Praze.

Roku 1910 otevřela Anna Süssová (1858 – 1941) v Brně svou pokusnou školu. Úplně zavrhl dosavadní praktiky, které pojímaly mateřské školy jako klasické školní zařízení, kde děti byly klasicky „vyučovány“ ve třídách se školními lavicemi, tabulí i učitelskou katedrou. Navazovala na myšlenky Montessoriové a Keyové. Nová mateřská škola měla být útulným domovem dětí, měla se stát pouze institucí výchovnou, kde úloha učitelky měla být redukována spíše na úlohu organizátorky prostředí pro dítě, kolem kterého se mělo točit veškeré dění ve škole. Kladla důraz na tělesný vývoj dítěte a smyslové poznávání. Odstranila kolektivní zaměstnání a hry a dala dětem naprostou volnost v jejich činnostech, čímž podporovala individuální výchovu dětí.

Její škola měla hernu a pracovnu, ke kterým byla připojena školní zahrada. Děti tak měly dostatek příležitosti k pohybu, cvičily ve třídě i na zahradě. Škola se podobala spíše bytu. Zařízena byla bílým nábytkem, aby zde bylo hodně světla, novinkou byly kulaté stolky a židle. „Po příchodu do školky šly děti nejprve do herny, v níž byly

tzv. nástěnné stoly, jejichž desky byly sklápěcí a okraje byly obloženy lištami, takže stůl se stával stolem, tabulí i rámem pro obraz. Nad tím byla polička pro předměty, které děti vyrobily. Kolem stěn v místnosti byly tabule pro volné kreslení dětí. Byly tu ještě poličky na hračky a obrázkové knihy.“ (11: 46) Druhá místnost byla pojata jako pracovna, kde si děti podle svého zájmu sedaly ke stolkům. Zde se mohly věnovat různým rukodělným činnostem, které byly zaměřeny ryze prakticky. Zpěv se děti učily při hrách, kdy Süssová začala zpívat a děti se k ní přidávaly, zpívala zásadně lidové písně. Odstranila ze školky Fröbelovy dárky a nahradila je různými hračkami (loutkami, domky, zvířátky, postýlkami, panenkami, knoflíky, dřevěnými špalíčky, lýkovými proužky atd.), se kterými si děti volně hrály, pěstounka jim při tom pouze radila či pomáhala. Součástí školní zahrady byly také záhony pro květiny, dále zde děti chovaly i živá zvířata (holuby, králíky, psy).

Süsová se svou prací nebyla stále spokojena a snažila se o další zlepšení. Sebevzdělávala se, aby porozuměla dětem. Jako cíl svého pedagogického pokusu si stanovila uchovat dětskou radost co nejdéle. Podporovala tak dětskou individualitu a připravovala děti na vstup do školy. Podle jejího vzoru vznikaly další pokusné mateřské školy v Brně, Boskovicích, Hustopeči a Holešově.

3.2 Obecná škola na Malé Skále u Trutnova

Od této chvíle se již budeme věnovat opravdu pokusným školám jako takovým. Patří k nim i pokusná obecná škola na Malé Skále u Trutnova, o kterou se zasloužil roku 1901 František Bakule (1877 – 1957). František Bakule působil jako učitel již od roku 1897 a od počátku byla jeho práce ovlivněna myšlenkami Rousseaua a Tolstého, kdy byl stejně jako oni přesvědčen o původní dobrotě člověka. Na Malé Skále se cílevědomě věnoval estetické výchově dle zásady: výchova uměním. Upřednostnil svobodu a volnost dětí před systematickou prací při vyučování. Zavrhl rozvrh hodin, učební osnovy i pamětné učení. Pomocí estetických podnětů umožňoval svým žákům poznávat přírodu a společnost. Důraz kladl na hluboký emotivní prožitek, cílem mu byla volná škola (dle Tolstého), uměleckovýchovný zřetel, mravní zásady vštěpoval vlastním příkladem. S jeho názory však nesouhlasil školní inspektor, a tak roku 1913 František Bakule ze školy odešel a přijal nabídku MUDr. Rudolfa Jedličky, aby se ujal výchovy zmrzačených dětí.

3.3 Domov lásky a radosti Josefa Bartoně

Další z řady pokusů konal od roku 1910 do roku 1925 Josef Bartoň (1865 – 1945) na dívčí měšťanské škole v Brně – Husovicích. Josef Bartoň byl velmi dobře odborně připraven pro pedagogickou práci. Po svém ustanovení ředitelem v Brně – Husovicích si všiml těžkého života dětí továrních dělníků a rozhodl se o založení pokusné školy „Domov lásky a radosti“. Sám byl příslušníkem církve československé, obdivoval Blahoslava a Komenského, a tak je pochopitelné, že svou pozornost soustředil na mravní výchovu. Jeho vztah k dětem byl vybudován na úctě a lásce, chtěl dětem dodat pocit jistoty, odvahy, sebedůvěry a bezpečí. Nechtěl však jít cestou zrovnoprávnění učitele a žáka (jako volná škola), ale chtěl dát dětem možnost aktivního uplatnění ve školním prostředí, aby děti získaly pocit odpovědnosti za život školy. Dal dětem možnost, aby samy řídily a organizovaly svůj život a založil ve škole žákovské samosprávy (jeho vzorem se řídil ve 30. letech i Václav Příhoda). Každá třída tvořila tak samostatnou obec se starostkou v čele, celá škola si pak volila vrchního starostu a zastupitele. „Bylo důležité, že Bartoňova pokusná škola usilovala o to, aby v době dospívání vypěstovala u svých žákyň výrazné charakterové vlastnosti, jako je pracovitost, přímost, pravdomluvnost, otevřenost, ohleduplnost, čestnost.“ (11: 52) Děti tak byly přirozeně vedeny ke snaze pomáhat druhým a k lidské solidaritě. Bartoň však kladl důraz také na spolupráci školy s rodinou, ve které viděl záruku dobré výchovy. Zakládal rodičovské rady, rodiče pedagogicky vzdělával a snažil se dosáhnout souladu ve výchově mezi školou a rodinou. Důvěru projevoval svým žákům i svým spolupracovníkům. S ostatními učiteli vedl podrobné záznamy o výsledcích jednotlivých žáků.

3.4 Česká menšinová škola ve Vídni

Josef Úlehla se stal díky svému úsilí i teoretické práci vzorem pro mnohé individuální pokusy od počátku 20. století. Staví se na stranu volné a svobodné výchovy podle Tolstého, obdivuje Rousseaua a Komenského. Od roku 1911 do roku 1918 působil Josef Úlehla (1850 – 1933) ve Vídni na české menšinové škole, kde spolupracoval s Josefem Sulou (vlastním jménem Josef Sulík) a Boženou Hrejsovou. Ve škole ruší učební plány, rozvrh hodin, zdroj osobního růstu vidí v přírodě a přirozenosti. Věří ve schopnosti žáků a dává jim možnost, aby vlastní činností objevili to, co by se jinak učili jako hotovou poučku. Upřednostňuje tedy osobní zkušenost žáků, pozorování a experiment, podporuje výtvarnou a pracovní činnost.

Božena Hrejsová pak působila v letech 1918 – 1930 na obecné škole ve Strážnici, kde se věnovala především výtvarné výchově.

3.5 Reformní snahy v ústavu Rudolfa Jedličky pro postižené děti

Jedličkův ústav pro tělesně postižené děti otevřel roku 1913 lékař Rudolf Jedlička. Byl přesvědčen, že těmto dětem náleží lékařská i výchovná péče, a tak nabídl F. Bakulovi, aby se ujal výchovy postižených dětí. F. Bakule přihlédl ke zvláštnostem psychiky těchto dětí, vnesl mezi ně svůj srdečný a přátelský vztah a vzápětí pochopil, že těmto dětem nechybí humor ani vůle pracovat. Nejprve se snažil překonat jejich fyzické nedostatky a trpělivě je učil sebeobsluhy. Učební třídu vybavil místo lavicemi pracovními stoly a materiálem, rozvrh hodin nebyl stanoven a děti samy řídily práci a učení na základě svých zájmů a námětů. „Tak se snažil Bakule reformovat školu podle zásady: výchova životem a prací.“ (11: 33) Žáci se účastnili i všech domácích prací a prací v budově, byli vedeni k samostatnosti a vytrvalosti až do dokončení díla. Roku 1919 odešel Bakule spolu s několika žáky z ústavu, kromě jiného se ujal v mimoškolní době desítek dětí z pražských předměstí. Postupně je nadchl vícehlasým sborovým zpěvem a tak vznikl sbor „Bakulovi zpěváci“, který slavil úspěchy v Evropě i USA. Ekonomické problémy vedly však – tak jako u mnoha podniků tohoto typu – k jeho zániku v roce 1937.

Snahu učinit z postižených dětí v Jedličkově ústavu platné členy společnosti převzal po F. Bakulovi Augustin Bartoš (1888 – 1969). Na místo ředitele zde nastoupil v roce 1920, kdy si ústav nestál příliš dobře, a během dvaceti let svého působení zde vybudoval institut speciální pedagogiky světové úrovně. „Již například v roce 1923, kdy vzrostl počet chovanců z původních 13 dětí na 135 dětí, měl Jedličkův ústav vyhraněnou organizaci i pevný program práce.“ (11: 40) Bartoš se snažil vzbudit v dětech víru ve vlastní schopnosti, a jak píše Spěváček: „Za jeho vedení byly v Jedličkově ústavu zřízeny nové dílny: krejčovská, kovotepecká, knihařská, truhlářská, vyšivačská, dílna pro výrobu koberců, dílna ortopedická na zhotovování ortopedických přístrojů a pomůcek. Hoši a dívky se tu vzdělávali v 13 řemeslech.“ (11: 40).

Práce se tedy zde stala principem veškeré výchovy a snahou obou učitelů – pokusníků bylo hlavně připravit svěřenou mládež co nejlépe pro život i přes handicap, kterým byla znevýhodněna.

3.6 Pedagogický pokus na Jedlině v Orlických horách

V letech 1919 – 1923 uskutečnil svůj pokus na jednotřídce v Jedlině u Klášterce nad Orlicí Antonín Kavka (1886 – 1978). Škola zde byla zřízena na ochranu českých dětí před poněmčením, ale byl to kraj velmi chudý. Kavka se rozhodl zřídit zde proto školu pracovní. Práce se měla stát rovnocennou složkou výchovy. Svéráznou pracovní výchovu brzy Kavka spojil s výrobou dřevěných hraček. Děti pracovaly s materiálem, kterého byl dostatek, dřevo opracovávaly, malovaly a lakovaly. Brzy se „Jedlinské hračky“ (pestře malované kachničky, husy, truhly, větrné mlýnky, chaloupky, stromy...) staly velmi známými i ve světě. „Na Mezinárodní výstavě dekorativního umění a průmyslu v Paříži v roce 1925 dostala Jedlinská škola za vystavované hračky stříbrnou medaili.“ (11: 58) Výroba hraček zlepšovala i finanční situaci rodin žáků, žáci pak za část vydělaných peněz konali vlastivědné exkurze. Žáci o své práci i cestách po vlasti často psali do různých dobových časopisů.

3.7 Dům dětství v Krnsku

V letech 1919 – 1924 byl zřízen v zámku v Krnsku u Mladé Boleslavi „Dům dětství“, který sloužil jako nový domov pro děti padlých legionářů. Na rozdíl od podobných zařízení v Anglii bylo toto určeno těm nejchudším. Dům byl určen pro chlapce i dívky ve věku 2 – 14 let a měl zajišťovat internátní výchovu. V prvních dvou letech sloužil spíše jako ozdravovna, protože sem mnohdy přicházely děti s podlomeným zdravím. Působili zde pedagogové Ladislav Švarc (1883 – 1974), Ferdinand Krch (1883 – 1973) a Ladislav Havránek (1884 – 1961), kteří se snažili nahradit dětem domov i rodinu a zároveň rozvíjeli všestranně jejich osobnost především pomocí estetické výchovy. Jejich práce byla ovlivněna myšlenkami Rousseaua, Deweye, Tolstého a Keyové. Dům dětství byl organizován jako dvoutřídní obecná škola, první třída pro děti od 6 do 10 let, druhá od 11 do 14 let. Jejich program byl sice ministerstvem schválen, ale nebylo přiznáno právo veřejnosti, a tak se žáci školy museli podrobovat zkouškám na nějaké veřejné škole.

Všichni tři pedagogové byli umělecky zaměřeni, Švarc a Havránek směrem výtvarným a Krch hudebním. Za cíl výchovy si stanovili vychovávat a uvolňovat v dítěti vše krásné a ušlechtilé. Dítě musí poznat prostředí, lidi a přírodu kolem sebe, aby pak poznalo sebe. Podporována byla tvořivá práce. Důraz byl kladen na svobodu a volnost, na nebezpečí vlastní volby. Rozvíjen byl pohyb a činnost, jedním z principů výchovy byla hra. Následovala skutečná práce a poznávání základů věd a umění. Respektována byla osobnost dítěte a jeho přirozený vývoj na základě zásady přirozené výchovy. „Tuto zásadu zakladatelé ústavu vystihli větou, jež byla vytesána nad vchodem budovy: „Ode všech věcí odstup násilí“ (J. A. Komenský).“ (11: 77) Respektována byla i touha dětí po aktivitě a tělesném pohybu, který se prolínal všemi činnostmi. Důraz kladli na výchovu mravní. Nechtěli, aby do života školy zasahovalo náboženství. Jako vyučovací předměty měli stanoveny:

1. jazyková vyučování,
2. výtvarné vzdělání,
3. hudební vzdělání,

4. počty s měříčstvím,
5. věcné učení a vlastivěda.

Na jedné straně sice zavrhovali pevný rozvrh hodin, ale na druhé straně přiznávali, že úplná volnost také není dětem ku prospěchu. Mravní výchovu dělili na dvě složky: výchovu charakteru a výchovu estetickou (výtvarná, hudební, tělesná). Jako součást výchovy charakteru viděli pracovní výchovu. Vedli děti k lásce ke všemu a všem. Umístění ústavu podporovalo zásadu přirozené výchovy, kdy po vzoru Rousseaua byly děti ušetřeny škodlivých vlivů města. Režim dne se podobal režimu v rodině. Děti vykonávaly domácí práce, starší dívky se staraly o mladší děti. Kázeňské prohřešky byly řešeny soukromým rozhovorem s dohodou o nápravě. V parku byly postaveny zcela realistické miniaturní chaloupky, které sloužily k hrám dětí. Děti si je samy udržovaly a zdobily.

Do Domu dětství zavítalo za dobu jeho existence mnoho návštěv, které tento pokus hodnotily velmi kladně. Byl mezi nimi například profesor Washburne z Chicaga, ale i učitelé z pokusné školy z Kladna.

3.8 Volná škola práce na Kladně

Další z řady pokusů řadíme do let 1919 – 1933, kdy na Kladně vznikla Volná socialistická škola práce. Pracovali zde výborní učitelé Čeněk Janout (1885 – 1965) a František Náprstek (1877 – 1955), kteří byli také autory Statutu Volné školy práce, kde se poprvé objevil promyšlený a pedagogicky formulovaný požadavek s důrazem na spojení fyzické práce s vyučováním. Navázali zde na myšlenky Rousseaua, Tolstého a Keyové; silný důraz kladli na sociální aspekty výchovy. Do názvu původně včlenili slovo „socialistická“, protože odmítali myšlenku, že by škola měla být nadstranická. Sám Náprstek se aktivně účastnil dělnického hnutí, byl uvězněn, prezidentem republiky omilostněn, odešel z Kladna. Zemská školní rada v Praze si pak vymínila změnu kladenské školy na pokusnou Volnou školu práce bez politického zabarvení. Po odchodu Náprstka se do čela školy postavil Čeněk Janout, který sám pocházel z dělnického prostředí, a tak měl ke svým žákům a jejich rodinám blízko.

Ve statutu školy si vytkli za cíl seznámit mládež se všemi obory lidské práce, usilovali o demokratizaci základního vzdělání v praxi, aby vzdělání bylo zpřístupněno i nejširším vrstvám pracujících. Striktně odmítli výuku náboženství. Hlavní důraz kladli na pracovní výchovu, kdy se žáci měli zúčastňovat všech domácích i hospodářských prací ve škole i mimo školu. Měli ideu, že všestranně připraví mládež pro budoucí socialistickou republiku. Vyučování mělo mít formu volných rozhovorů, výkladů a přednášek, žáci měli navštěvovat divadla, výstavy a koncerty, chodit do přírody, účastnit se pokusů. Tento na svou dobu jedinečný dokument vzbudil velký zájem a obdiv pedagogů, kteří chtěli zřídit podobné typy škol, což však úřady nebylo podpořeno.

V počátcích byla škola trojtřídní, s maximálním počtem žáků 20 ve třídě. Rozvrh hodin nebyl pevný, žáci přicházeli a odcházeli kdykoli chtěli, často zde bývali i ve večerních hodinách či v neděli. Učitelé měli svobodu v organizaci práce i volbě metod, náboženství se nevyučovalo (děti byly bez vyznání), tvořivá práce se stala základním výchovným principem. Byly zde dílny na zpracování papíru, obrábění dřeva i kovu, žáci pracovali ve školní zahradě, ve škole nebyl školník ani uklízečky, údržbu

školy prováděli žáci sami. Škola konala řadu exkurzí do dolů, hutí, továren (v Č. Budějovicích navštívili továrnu na tužky), prodejen a hospodářských skladů. Děti nacvičovaly různá kulturní vystoupení (dramatická, taneční). Se svým programem pak vystupovaly na různých místech republiky i v zahraničí.

Dalších pět pedagogických pokusů, které chronologicky následují, se uskutečnilo přímo v hlavním městě Praze. Každý z nich je trochu jiný, ale společný jim je zájem o novou práci s dětmi.

3.9 Pokusná škola Franka Mužíka

V letech 1921 – 1924 uskutečňuje svůj pokus Frank Mužík (1881 – 1966) v malé učebně na Novém Městě pražském. Svůj pokus začínal s 20 dětmi, kdy se již od počátku soustředil na spolupráci s rodinou a výchovu dítěte pomocí rodiny. Ve třídě nebyly lavice, ale děti seděly u stolečku. Kázeň dětí byla pěstována, měla však volný a svobodný charakter. Učitel ukázněval děti zaměstnáním a hrou. Rozvrh hodin neexistoval a učivo bylo členěno do bloků (většinou jednoho týdne). Děti jsou zaměstnávány hrami, kreslením, zpěvem, tancem, hádankami, vyprávěním a ručními pracemi. První školní rok se snažil přiblížit mateřské škole tak, aby se stal přípravou k učení.

3.10 Pedagogický pokus Marie Kühnelové

Dalším pedagogickým pokusem byl v letech 1921 – 1926 pokus Marie Kühnelové (1886 – 1943). Usilovala hlavně o výchovu zdravých lidí. Vytvářela pro děti příjemné prostředí, které by se podobalo rodinnému. Třída byla vybavena bílým nábytkem. S žáky jednala velmi vlídně a zajímala se o každého z nich. Záleželo jí na slušném chování dětí, upevňovala návyky společenského chování. Po vzoru Komenského vedla děti k solidaritě, lásce k druhým a pospolitosti. O prázdninách jezdila s žáky na poznávací zájezdy a byla i ve stálém styku s jejich rodinami.

3.11 Reformní snahy Bohumila Zemánka

Bohumil Zemánek uskutečňoval svůj pokus v letech 1924-1934 na chlapecké škole v Praze. Je zastáncem sloučení školy obecné a měšťanské, aby zaručil co nejdelší výchovné působení na žáky. V roce 1924 vypracoval návrh s názvem Nová škola československá. Zdůrazňuje zde svou víru ve změnu člověka pomocí výchovy, důraz klade na význam náboženství, žádá volný rozvrh hodin, malý počet žáků (20), časovou neomezenost při výuce podle zájmu žáků, zavádí besídky. V jeho pokusné třídě byly stolky s židličkami v bílé barvě, koutky živé přírody. Začínal svůj pokus se 14 chlapci a 14 dívkami, které sám učil pět let, pak na měšťanské škole některé odborné předměty vyučovali odborní učitelé.

3.12 Pokusná pracovní škola v Holešovicích

Roku 1924 začali uskutečňovat svůj pokus Jaroslav Sedlák (1879-1958) a Karel Žitný (1869-1967). Chtěli vychovat zdravé lidi, po stránce tělesné i duševní harmonicky rozvinuté, kteří jsou schopni práce pro dobro všech. Důraz kladou na mravnost a lidskost charakteru, na práci pro lepší budoucnost, zatímco Kladenská škola omezila vyučování na příležitostné poučování během fyzické práce, zakladatelé holešovické školy pochopili význam všeobecného vzdělání a postavili jej do středu svého zájmu v rámci experimentu. Snažili se změnit staré školské poučování na aktivní osvojování nových poznatků pomocí nových metodických postupů a výchovných prostředků. Chtěli ze školy pasivní udělat školu činnou a pracovní. Nezabývali se pokusným pojetím vyučování jednotlivých předmětů, ale usilovali o co největší uplatnění zkušeností dítěte a jeho aktivity při současném dodržení principu názornosti. Chtěli prostě vychovat jednotlivce schopné obrození společnosti.

3.13 Dětská farma Eduarda Štorcha

V letech 1926 – 1930 uskutečnil svůj pokus učitel dějepisu a autor dobrodružných románů z pravěku Eduard Štorch (1878 - 1956). Podle vzorů ze zahraničí vybudoval na ostrově v Praze – Libni svou školu v přírodě – Dětskou farmu, která měla sloužit především k podpoře zdraví, rozvoji samostatnosti a schopností žáků, zároveň však měla korigovat sociální chování žáků.

Vybavení farmy tvořily dřevěné budovy a kůlny. V jedné třídě bylo 25 dětí. Rozvrh hodin měl, ale nebyl nucen ho striktně dodržovat. Svobodová, Jůva (10: 58) uvádějí ve své knize následující program školy na Libeňském poloostrově:

9:00 příchod, vztyčení vlajky, prezence

9:00 – 10:00 čeština

10:00 – 10:15 proběhnutí po farmě

10:15 – 11:00 dějepis

11:00 – 11:05 dechová cvičení

11:05 – 12:00 němčina

12:00 – 12:30 příprava oběda

12:30 – 13:00 oběd

13:00 – 14:00 odpočinek

14:00 – 15:00 přírodopis

15:00 – 15:05 přestávka

15:05 – 16:00 náboženství

16:00 – 17:00 koupání, tělocvik

17:00 svačina

17:00 – 19:00 hry a práce na zahradě

19:00 odchod domů

Tento pokus je často zapomínán, ale může se stát dobrým vzorem současné školy, která klade důraz na zdraví jako podmínku další výchovy a vzdělávání.

3.14 Pokusná škola ve Zlíně

Roku 1929 začala ve Zlíně fungovat pokusná měšťanská škola. Byla to typická pokusná škola z 30. let 20. století, která vznikla podle návrhu V. Příhody. Jednalo se o jednotnou, vnitřně diferencovanou školu, která dávala příležitost všem dětem bez rozdílu. Přijímány byly děti do 6. ročníku a později byly diferencovány do jednotlivých větví: „A - humanitní, B – průmyslové, C – živnostensko-obchodní, D – zkrácené dvouleté“ (10: 56). Žáci skupiny D absolvovali jen zestručněné učivo a po dvou letech školu opustili. Práce byla dobrovolná a žáci mohli plně projevit svou aktivitu a individualitu. Pracovat mohli vlastním tempem.

Hlavním iniciátorem se stal Tomáš Baťa, který věřil v moc a dosah výchovy. Nová škola měla učit myslet poctivě, nestydět se za neznalost a učit se doopravdy.

3.15 Pedagogický pokus Josefa Bartušky z Rudolfova

Josef Bartuška se narodil roku 1898 u Týna nad Vltavou v rodině učitele. S rodiči se přestěhoval do Borovan u Trhových Svinů, později byl otec přeložen do Úsilného u Českých Budějovic, kde Josef vychodil obecnou školu. Dále pak pokračoval ve studiu a roku 1917 složil maturitní zkoušku a následně vystřídal několik učitelských míst na venkovských školách (Chotýčany, Libnič, Úsilné). Roku 1924 byl přeložen na menšinovou školu do Českých Velenic, roku 1930 na školu ve Vrátně u Českých Budějovic, kde pracoval až do roku 1942. Roku 1942 byl jmenován řídícím učitelem na obecné škole v Rudolfově u Českých Budějovic, kde pracoval a žil v malém rodinném domku s rodinou až do své smrti roku 1963.

Se svou manželkou Marií (1909- 1997) se seznámil při svém působení ve Vrátně, kde ona pracovala jako učitelka mateřské školy. Roku 1932 se s ní oženil a narodili se jim dva synové. Manželství bylo zpevněno společnými zájmy o literaturu, výtvarné umění a pedagogiku. Josef Bartuška se dále hluboce zajímal o fotografii a fotografování, což přispělo ke vzniku velkého množství obrazových dokumentů ze života v Rudolfově, ale i množství uměleckých snímků. Také se aktivně věnoval literatuře, hlavně poezii, své knihy osobitě ilustroval. Stál u zrodu avantgardní výtvarné skupiny „Linie“ v Českých Budějovicích na podzim roku 1930. Spolu s ním byli v této skupině další významní výtvarníci a básníci, skupina vyvíjela aktivní činnost, ale během okupace někteří členové zahynuli a skupina zanikla. Josef Bartuška se poté velmi intenzivně soustředil na svou pedagogickou činnost ve škole v Rudolfově. Stejně jako někteří ostatní reformní pedagogové prosazoval výchovu pomocí estetické výchovy. Podporoval a rozvíjel v dětech to, co sám mistrně ovládal, tedy výtvarnou a literární výchovu. Uváděl znovu do života staré lidové zvyky – například slavnost vynášení Mořeny na oslavu přicházejícího jara (tato tradice byla v Rudolfově opět obnovena po roce 1989 a koná se každý rok za hlavní účasti dětí ze základní školy). Dokonce sestavil „Zvykoslovný cyklus“, který se stal jakýmsi časovým rozvrhem pro oživení lidových zvyků. Tyto náměty se také staly podklady pro tematickou malbu jeho výtvarné skupiny. Dle vzpomínek pamětníků (manželé Suchánkovi) měl nesmírně rád děti, dělil se s nimi o své názory a zážitky, učil je vnímat krásu, rozvíjel jejich fantazii

a tvořivost. Ve své práci kladl důraz na citovou stránku výchovy. Rozvíjel ji pak především výtvarnou výchovou, žáky s větším zájmem soustředil do své výtvarné skupiny. Této skupině malých výtvarníků věnoval většinu svého volného času, nejprve o námětech s dětmi dlouze hovořil, děti pak malovaly hlinkovými barvami a štětci, často také na sklo. Nevybíral si pouze nadané děti, každé dítě se zájmem mohlo podle něho docílit pěkných výsledků. Nechtěl z dětí vychovat profesionální výtvarníky, ale vybavil je do života citem pro vkus a harmonii. Některé práce dětí získaly i ocenění ve světě. Josef Bartuška se zúčastňoval se svými žáky různých výstav po celém světě, kdy práce Rudolfovských dětí byly vždy vysoce ceněny. Prakticky byly oceněny i návrhy jeho žáků na výrobu šatovek v textilním průmyslu. Asi nejvýznamnější je úspěch obrázku Jitky Samkové – Vejdové, jejíž obrázek byl použit na plakátu pro Organizaci spojených národů UNICEF (vydán roku 1949 ve Švýcarsku). Stejný motiv pak byl použit na první novoročence UNICEF. Pracovnice této organizace dokonce dvakrát roku 1948 osobně navštívily školu v Rudolfově, aby viděly děti při výtvarné práci a vybraly si některé obrázky.

Josef Bartuška se svými svěřenci se ale zúčastnil různých výstav v Čechách. Byly to každoroční regionální výstavy prací žáků obecné a mateřské školy v Rudolfově. Velkého úspěchu dosáhly děti také na prodejní výstavě roku 1948 v Praze v divadle u E. F. Buriana.

Práci Josefa Bartušky vyzdvihl také jeho dlouholetý přítel Ladislav Švarc, který ocenil jeho snahu nacházet živé prameny lidových tradic v dětské malbě.

Josef Bartuška úzce spolupracoval se svou manželkou, která pracovala od roku 1945 jako učitelka v mateřské škole v Rudolfově. Bartuška oceňoval přípravu dětí v mateřské škole a zdůrazňoval, že tato příprava je pak velice znát v elementární třídě. U dětí v předškolním věku by měla být podporována jejich spontaneita, fantazie a myšlení. Výtvarná výchova k tomu dobře napomáhala jako výchovný prostředek. Byl zastáncem úzkého spojení mateřské školy s nižším stupněm základní školy, což také se svou ženou v Rudolfově praktikoval. Při výtvarné činnosti je důležitá předchozí příprava – dlouhý rozhovor o námětu, dále by si pak dítě mělo postupně osvojovat

techniku kresby a malby, proporcionalitu a technickou zkušenost s malováním hlinkovými barvami.

Dle vzpomínek pamětníků neproběhla jediná společenská událost v Rudolfově, na které by nenesl aktivní podíl pan učitel Bartuška. Byl to člověk, který si pro své vlastnosti dokázal získat většinu svého okolí a dodnes na něj vzpomínají jeho bývalí žáci s velikou úctou. Zemřel v roce 1963 a naše školství tím bylo ochuzeno zase o jednu učitelskou osobnost. Osobnost, která myslím zatím nebyla oceněna, protože činnost pana učitele Bartušky není příliš známa, ale význam měla jistě veliký. Stejně tak jako práce všech, kteří žijí s plným nasazením, aby posunuli ten kousek „svého světa“ zase o krůček dál.

V poslední době byla osobnost Josefa Bartušky v Rudolfově připomenuta akcí Společnosti přátel Rudolfova, kdy se 27. 10. 2007 v Základní škole v Rudolfově uskutečnilo setkání bývalých žáků pana učitele Bartušky. Téhož roku byla pojmenována po Josefu Bartuškově také nová ulice v lokalitě Šibeník v Rudolfově.

4 Hlavní pedagogické myšlenky některých pokusných škol

4.1 Pokusná škola Franka Mužíka

Frank Mužík svůj pedagogický experiment postavil především na spolupráci školy s rodinou, kdy hlavní důraz kladl na výchovu dítěte pomocí rodiny. Schůzky s rodiči se konaly pravidelně každých 14 dnů vždy ve středu. Spolupráce s rodiči byla dále podporována školními besídkami. Z výuky bylo vyloučeno náboženství, které Mužík nahradil mravní výchovou. O nedělích a svátcích konal besídky s dětmi.

Naprosto odmítána je hromadná práce ve škole, tak jak ji propagovala tradiční škola a důraz je kladen na individuální přístup. Při odpoledním vyučování se žáci rozdělovali do skupin podle svého zájmu a nadání a věnovali se rozvoji hudebních, výtvarných či rytmických předpokladů.

Oprostil se od tradičního rozvrhu hodin a učivo uspořádal volně do cyklů. Vyučování bylo doplněno naučnými vycházkami, které měly sloužit jako poznávací a zároveň měly podporovat tělesnou zdatnost žáků a vytrvalost. Běžné byly vycházky po Praze, které trvaly téměř 3 hodiny. Podporoval aktivitu dětí a spontaneitu. Využíval rytmických her s míčem, tělesnou výchovu spojoval s rytmikou zpěvu. Zpěv byl projevem volnosti a radosti dětí. Při kreslení respektoval volnost kresby a tvůrčí zaujetí dítěte. Důraz kladl i na praktickou pracovní výchovu, kdy děti pracovaly s různými materiály a jejich výrobky měly praktickou užitnou hodnotu. Snažil se o jednotu výchovy a vzdělání, vedl výchovné rozhovory a zavedl do pedagogické práce i určitou diagnostiku. Vytvořené charakteristiky zasílal rodičům místo vysvědčení.

Temperament dítěte a rozvoj jeho volných vlastností měl vést k rozvoji osobnosti dítěte. Rozvíjen je mluvní projev. Důraz byl kladen na emocionální rozvoj dětí. Při výuce čtení se používala globální metoda a děti se učily číst podle Kožíškových „Poupat“. Při počtech bylo používáno dětí jako živého počítadla. Kázeň byla svobodná a volná, ale děti ji vnímaly jaksi samozřejmě. Mužík měl k dětem velmi blízký vztah, snažil se přiblížit elementární třídu mateřské školy. Byl stejně jako L. N. Tolstoj

zastáncem volné a svobodné školy. Obsahová stránka jeho koncepce však neodpovídala duševní a tělesné akceleraci dětí, a tak po čtyřech letech jeho pokus ztroskotál.

4.2 Volná škola práce na Kladně

Kladenská škola měla stejně jako škola v Holešovicích pevně stanovený program, který nebyl postaven na estetické výchově jako takové. Základ zde tvořila pracovní výchova, a tak je i estetická výchova spojována s prací. Fyzická práce stála nad vzděláním. Docházelo zde k zjednodušení, kdy vyučování bylo omezeno jen na příležitostné poučení při vykonávání fyzické práce. Škola měla celotýdenní provoz bez prázdnin. Místo prázdnin děti pomáhaly při žních, pořádaly kulturní vystoupení či doplňovaly své poznatky při naučných výletech a vycházkách. Škole aktivně pomáhali rodiče po stránce organizační, poradní i výchovné. Vybavení školy bylo velmi skromné, ale to bylo kompenzováno novými metodami práce, které poskytovaly každému dítěti možnost projevit se, rozvíjet se a prožívat spolu s ostatními radost z výsledků. K dětem bylo přistupováno jako k osobnostem, respektována byla svoboda dítěte a ideálem byl rozvoj všech přirozených schopností dětí. Preferována byla úcta k dítěti a starost o jeho tělesné i duševní blaho. Zdůrazňován byl význam práce pro výchovu a cílem školy se stala polytechnizace výchovy a nový přístup k pracovnímu vyučování. Nebyl používán rozvrh hodin a struktura předmětů nebyla pevně stanovena. Z metod byla používána metoda volného rozhovoru a metoda samoučení. Zcela odstraněn byl drill. Najdeme zde návaznost na myšlenky Komenského, kde je respektována vyváženost mezi výchovou racionální a emocionální, dále přechod od mechanického k logickému učení a uvažování, doplnění teorie praxí, kdy toto vše by mělo směřovat k vytvoření takových návyků, aby byl naplněn ideál školy lidství. Aplikována byla Komenského zásada názornosti a učení bylo považováno za práci. Žáka je možno podle zásad této školy motivovat k vzdělávání pouze aktivní prací. Ideálem bylo zbavit žáky pocitu poníženosti, bezvýznamnosti a nicotnosti, škola měla být dílnou lidskosti, kde je k žákům přistupováno s úctou. Děti měly pochopit, že náprava světa je v lidských rukou, jejich praktické zkušenosti ze života na dělnickém Kladně však byly diametrálně odlišné.

5 Rozvoj alternativního způsobu výchovy na českých školách v minulosti a dnes

Jak jsem již předeslala v předchozích kapitolách, pokusy o reformu českého školství můžeme nacházet ojediněle již od počátku 20. století, ve 20. letech pak můžeme pozorovat masivní nárůst počtu jednotlivých pokusných tříd či škol, které však postrádají nějakou jednotnou hlubší koncepci. Tyto pokusy založené na nadšení a pracovitosti jednotlivých učitelů však připravily půdu pro vznik reformního úsilí 30. let, které však již bylo podpořeno především snahami Václava Příhody o jistou koncepčnost rozvoje školství v ČSR.

Na prvním místě stojí individualizace školy a osobnost dítěte, jehož potřebám se podřizuje veškerý výchovný proces. Východiskem se stala žákova osobnost a základním principem princip individualizace. Individualizace je podstatou organizace školy, pedagogických metod i pojetí učiva. Pro školní úspěšnost je důležité žákovo nadání, které se stalo kritériem pro diferenciaci žáků. Hojně je využívána globální metoda, která se uplatňuje především při výuce čtení, ta se dívá na slovo jako na celek, nedochází k jeho analýze, naopak žák si spojuje vizuálně obraz slova s jeho významem. Využíváno je individuální učení, samoučení a pracovní metody, které umožňují žákům vlastní zkušenost, cestu pokusem a omylem.

Jak vyplývá z charakteristik pokusných škol v předchozích kapitolách, reformní hnutí u nás bylo různorodé, mělo širokou základnu a rozhodně se vyrovnalo světové úrovni. Jeho vývoj však byl násilně přerušen druhou světovou válkou a po roce 1948 úplně zničen totalitním komunistickým režimem. Se zájmem o alternativní školství se u nás setkáváme opět až po roce 1989, kdy došlo ke změně politického systému. Nové podmínky ekonomické, sociální a kulturní podmiňují také hledání a zkoušení nové koncepce cílů výchovy a vzdělávání, zkoušení nových metodik vyučování. Místo termínu pokusné se užívá termín alternativní. Tento pojem nechápeme ve významu jiný, druhý, ale spíše jako ten, co nám dává na výběr. Jako alternativní můžeme chápat tedy tu školu, která se odlišuje od tradiční školy vyučovacími a výchovnými metodami, systémem výuky, atmosférou, vztahy a způsobem práce uvnitř školy i spoluprací

s okolím. Můžeme tedy hovořit o různých cestách, které vedou ke stejnému cíli. Idea těchto škol vždy vychází z kritiky tradičního školství, a jak říká ve své knize Svobodová, Jůva (10:6), z této kritiky pak vycházejí základní inovační záměry alternativních škol:

1. změna celkové orientace školy;
2. komplexní rozvoj osobnosti po stránce intelektuální, emocionální i volní;
3. snaha nahradit „školu učení“ „školou tvůrčí“;
4. vytvořit školu činnou, pracovní a aktivní;
5. věnovat pozornost umělecké kreativitě aspektům tělovýchovným a zdravotním;
6. aktivizovat morálně výchovnou funkci školy;
7. prohloubit spojení školy, se životem, se společností, s rodinou a přírodou;
8. překonat tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými a individuálními;
9. posílit úlohu hry v rozvoji jedince;
10. překonat tradiční členění žáků podle věku a vytvářet přirozené životní skupiny dětí;
11. navodit partnerské vztahy mezi učiteli a žáky a změnit pozitivně celkovou atmosféru školy.

V těchto bodech můžeme najít to, co je vlastní jak minulým, tak současným alternativním koncepcím.

Inovační záměry alternativních škol se naplňují v různých podobách podle toho, na jakých filozofických východiscích jsou postaveny, které dílčí cíle upřednostňují a které výchovně vzdělávací prostředky si zvolí. Měly by přinášet oživení v koncepci škol, být inspirací pro změnu standardního školství a případné nalezení optimálního modelu výchovy a vzdělávání pro budoucnost. Myslím, že mnohé alternativní školy se inspirovaly i českým předválečným pokusným školstvím a obohatily svůj záměr o to pozitivní, co nám historie nabízí. A to je jistě dobře, neboť národní charakter našeho školství by měl být určitě zachován. Máme výhodu, že učitelských osobností, které vždy stály za výbornými výsledky pokusných škol, bylo v naší historii mnoho. Musíme se tedy snažit, abychom my pedagogové po jejich vzoru dokázali v sobě najít nadšení

tvořit „nové školy“. Pak by se možná také jednou v budoucnu mohlo hovořit o našich snahách s úctou, pokorou a obdivem, jaký cítíme při setkání s historií našeho pokusného školství.

Situace u nás po roce 1989 se v mnohém podobala době, ve které žil Komenský. Právě v takovýchto dobách plných nejistoty je potřeba vracet se k historii a hledat základy národní tradice. A naše tradice pokusných škol je dosti bohatá na to, abychom se mohli inspirovat a převzít z naší domácí tradice to, co nás může obohatit i v současnosti. To je také jeden z důvodů, který mě vedl k napsání této bakalářské práce. Netroufám si sice na řešení tohoto obsáhlého problému, ale ráda bych alespoň vyzvedla některé možnosti a cesty, které jsou mi blízké. Alternativních škol je u nás v současnosti velké množství a čerpají z cizích i domácích zdrojů. Já bych chtěla přiblížit jeden z těchto projektů, který je mi osobně blízký, protože pracuji v mateřské škole, jejíž školní vzdělávací program se opírá o projekt Zdravá mateřská škola.

5.1 Zdravá mateřská škola

5.1.1 Úvod do projektu Zdravá mateřská škola

Mateřské školy od dob našeho dětství doznaly velkých změn, a právě mnohé z nich se přeměnily v duchu myšlenek různých alternativních projektů.

Tyto alternativní projekty u nás získaly své místo s příchodem demokracie po roce 1989, ale prvopočátky alternativního přístupu k předškolní pedagogice můžeme najít už na počátku 20. století v rámci reformního hnutí „Nová výchova“.

Jedním ze současných modelových projektů je právě projekt „Zdravá mateřská škola“, který se vydává na cestu, která směřuje k pochopení souvislostí mezi tělesným, duševním a sociálním zdravím.

Národní projekt Zdravá mateřská škola vznikl v rámci projektů na podporu zdraví jako grantový projekt Ministerstva zdravotnictví ČR v letech 1994-1995.

Jedná se o modelový projekt pro podporu zdraví v mateřských školách v ČR. Tento projekt byl publikován v knize Miluše Havlínové a kolektivu: Zdravá mateřská škola. Portál, Praha 1995. Garantem a koordinátorem projektu je Státní zdravotní ústav v Praze. Jde o otevřený projekt – počet škol, které se mohou připojit, není omezen. Školy mají k dispozici modelový projekt a podle něj vytvářejí vlastní projekty zdravé mateřské školy. Své případné dotazy a připomínky mohou zájemci směřovat na Radu pro projekt „Zdravá mateřská škola“ při Státním zdravotním ústavu v Praze.

Projekt je rozdělen do tří kapitol, které odpovídají třem oblastem podpory zdraví v mateřské škole, tyto jsou pak dále členěny do šestnácti podkapitol.

5.1.2 O projektu Zdravá mateřská škola

V praxi již dříve existoval projekt pro základní školy „Zdravá škola“, byl však úzce specifikován pouze pro základní školy a pro další zájemce byl uzavřen. Předškolní věk je však charakterizován jako rozhodující období pro získávání návyků, způsobů chování, základů životního stylu a celého života, a proto vznikl požadavek na vypracování podobného projektu pro mateřské školy. Podpora zdraví v mateřské škole se týká celé školy a jejího společenství, všech lidí a všeho, co se v ní děje. Vše, co souvisí s mateřskou školou se tak vztahuje ke zdraví a projekt chce přispět k tomu, aby celý další život byl prožit zdravě a radostně.

Přívlastek „zdravá“ v názvu projektu není míněn jako kritérium nějakého formálního dělení mateřských škol na zdravé a nezdravé. Označení „zdravá“ je myšleno jako cíl, k němuž by dříve nebo později měla každá škola směřovat. Jde tedy o udání směru. „Mateřská škola podporující zdraví“ je označení, které se stěží ujme, a tak se asi bude běžně používat jednoduššího označení „zdravá“. Vždy však raději s vědomím, že nejde o stav, ale o směřování k tomuto cíli.

Projekt Zdravá mateřská škola má dva hlavní cíle, které se vzájemně podmiňují:

1. Chce přispívat k tvorbě podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dítěte po dobu jeho pobytu v mateřské škole -= podpora současného zdraví.
2. Chce přispívat k výchově předškolního dítěte ke zdravému životnímu stylu, jenž je charakterizován návyky a dovednostmi zdravého životního stylu a odolností vůči stresům a zdraví škodícím vlivům, které mohou vést ke zneužití a závislostem = podpora budoucího zdraví.

Dále projekt uplatňuje dva základní principy pro podporu zdraví:

1. respekt k přirozeným lidským potřebám jednotlivce v celku společnosti a světa;
2. rozvíjení komunikace a spolupráce.

5.1.3 Zásady projektu Zdravá mateřská škola

A. Zdravá mateřská škola (dále jen ZMŠ) vytváří podmínky pro pohodu a zdraví

POHODA

ZMŠ chápe pohodu jako subjektivní pocit zdraví. Zdraví je objektivně zjištělným a ověřitelným stavem. Mezi pohodou a zdravím je vztah vzájemné interakce. Pociť zdraví je u jednotlivce výslednicí jeho pohody tělesné, duševní a společenské. To platí pro dospělé i pro dítě. Pohodě nejvíce škodí stres.

POTŘEBY

ZMŠ uspokojuje a respektuje každodenní potřeby dítěte, jeho potřeby obecně lidské, zvláštní potřeby věku, i jeho individuální a specifické projevy. Ve stejném smyslu pečuje o dospělé – učitele a rodiče.

HRA

ZMŠ vytváří prostor, čas a prostředky pro spontánní hru, vychází při tom z přirozených potřeb a zájmů dítěte. Hra je hlavní činností předškolního dítěte a má zároveň význam pro jeho sebezvíjející učení.

TĚLESNÁ POHODA

ZMŠ ochraňuje a posiluje organismus dítěte, nabízí mu především dostatek volného pohybu, optimální denní režim, zdravou výživu a vhodné prostředí.

VÝŽIVA

ZMŠ pečuje o zdravou výživu, která výrazně ovlivňuje tělesnou a duševní pohodu dítěte. Zdravá výživa tak zajišťuje optimální nároky organismu na růst a vývoj, obnovu tkání, psychickou a fyzickou výkonnost a obranyschopnost organismu vůči vnějším i vnitřním vlivům.

DUŠEVNÍ POHODA

ZMŠ respektuje a podporuje charakteristický duševní vývoj předškolního dítěte. Posiluje a povzbuzuje jeho sebedůvěru, chrání dítě před situacemi a vlivy, které

nezvládá a které ho proto stresují, navozuje kladné emoční stavy a citové vztahy, vyhledává přirozené příležitosti ke cvičení odolnosti dítěte.

SOCIÁLNÍ KLIMA

ZMŠ vytváří sociální klima na základě vzájemné důvěry, úcty, empatie, solidarity a spolupráce mezi všemi lidmi v mateřské škole.

USPOŘÁDÁNÍ ŽIVOTA A DNE

ZMŠ stanoví a dodržuje taková rámcová pravidla uspořádání života a dne v mateřské škole, která zabezpečují rytmický řád a umožňují učitelům pružné rozhodování, vzájemnou informovanost a komunikaci s rodiči.

USPOŘÁDÁNÍ ŽIVOTA A DNE

ZMŠ vytváří ve svých prostorách vstřícné, estetické, podnětné a hygienicky nezávadné prostředí, jehož kvalita má významný vliv na pohodu všech zúčastněných.

B. ZMŠ vychovává ke zdravému životnímu stylu

ÚCTA KE ZDRAVÍ

ZMŠ vychází z obecného cíle výchovy ke zdraví. Z dítěte se má stát člověk, který se bude chovat ke zdraví svému i druhých jako k nenahraditelné hodnotě a předpokladu pro plnohodnotný a smysluplný život. Obsah výchovy mu bude předložen na úrovni srozumitelné předškolnímu dítěti.

PROŽITKOVÉ UČENÍ

ZMŠ volí takové způsoby výchovy ke zdraví, které jsou pro děti přirozené. V předškolním věku to znamená, že se dítě učí stále při hře experimentováním a prožitkem.

C. Při realizaci projektu ZMŠ se mateřská škola opírá o své sociální a odborné partnery

SPOLEČENSTVÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY A RODINY

ZMŠ rozvíjí společenství mateřské školy a rodiny jako nejsilnější záruku účinnosti projektu podpory zdraví, nutná je vzájemná tolerance, partnerství a otevřenost. Mateřská škola a rodina se vzájemně doplňují.

ŘÍZENÍ

ZMŠ praktikuje a rozvíjí styl řízení založený na participaci a kooperaci všech zúčastněných.

UČITEL

ZMŠ spoléhá na učitele, jeho schopnosti návyky zdravého životního stylu a postoje ke zdraví, které děti napodobují.

OBEC

ZMŠ je součástí obce, podílí se na rozvoji a kulturním životě obce.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA

ZMŠ spolupracuje se základní školou, a tím pomáhá plynulému přechodu dětí z mateřské školy do základní školy.

6 Škola jako dílna lidskosti - naplnění myšlenek J. A. Komenského

Jestliže kráčíme po stopách českého pokusného a alternativního školství a pokoušíme se nalézt klíč k řešení, rozhodně nesmíme minout jednu stopu, která přestože zaváta staletími, je stále velmi zřetelná, mnohdy přímo bije do očí, a přesto byla často neviděna i úmyslně přehlížena. Je to stopa, která nás zavede do časů dávno minulých, které už jsou nám velmi vzdáleny, a přesto nás mohou oslovit myšlenkami, které se nám budou zdát tak blízké, ba přímo současné, protože řeší problémy, které trápí i nás dnes. A bude nám až s podivem, jak konkrétně byly vysloveny již kdysi a jak na jednotlivé otázky byly dány již tenkrát jasné, srozumitelné a logické odpovědi, ze kterých vyplývá vždy zcela logické řešení. Budeme stát s údivem a úctou nad hloubkou a pravdivostí těchto myšlenek, nad jejich zdánlivou jednoduchostí a pravdou.

A kde tedy nacházíme tento klíč k řešení, klíč k nápravě člověka a světa? Jak jistě již tušíte, řeč nemůže být o nikom méně významném v dějinách naší pedagogiky a v dějinách vůbec, než o J. A. Komenském. Jeho dílo veliké svým významem dalece přesahuje pedagogiku jako takovou. Přestože J. A. Komenský je většinou interpretován v našich dějinách jako významný pedagog, jeho dílo postihuje problémy lidstva daleko globálněji, než pouze z pohledu pedagogického. Vzdělání je pro něho nástrojem k nápravě člověka a světa, ale nástrojem velmi významným. Proto také Komenský přikročil ke zpracování díla o umění vyučovati, Didaktice velké, kdy sám v jejím úvodu říká: “My se odvažujeme slibovat Velkou didaktiku, tj. všeobecné umění, jak učit všecky všemu. A to učit spolehlivě, aby se výsledek musil dostavit. A učit lehce, to jest aby přitom ani vyučující, ani žáci neměli žádné potíže ani nechuti, nýbrž spíše aby to obojím působilo největší příjemnost. A učit důkladně, ne povrchně a na oko, nýbrž přiváděním k pravému vzdělání, ušlechtilým mravům a vroucí zbožnosti. Konečně ukazujeme to všecko a priori, tj. přímo z neproměnné podstaty věcí, tak jako bychom ze živého pramene vedli stále tekoucí potůčky; ty zase sbíráme v jedinou řeku a tak stanovíme jakési všeobecné umění, jak zřizovat universální školy“ (3: 43).

J. A. Komenského v jeho pedagogických názorech ovlivnily takové osobnosti, jako profesor na protestantské akademii v Herbornu Jan Jindřich Alsted, dále luteránský kněz Jan Valentin Andreae a německý pedagog Wolfgang Ratke, který měl jasnou představu o reformách německého školství (požadoval například racionalizaci vyučovacích stupňů, optimální využívání studijní doby vyučujícími i žáky, kvalitní výuku mateřského jazyka i ostatních jazyků, důležitý byl požadavek demokratického přístupu ke vzdělání). Komenského vlastní rozhodnutí napsat didakticky orientovanou knihu ovlivnila snad náhoda, když se skrýval před svým odchodem u Jiřího Sádovského ze Sloupna, kde se mu dostala do ruky Německá kniha Eliáše Bodina „Bericht von der Natur und vernunftmässigen Didaktik oder Lehr- Kunst“ (59: 8). Pod dojmem z této knihy začal Komenský pracovat na vlastním didaktickém díle, které se mělo stát: „klíčem k otevření brány do světa lidského zdokonalování cestou nejušlechtlejší - cestou vzdělání“ (59: 8). Tak vznikla Didaktika, která byla věnována celému českému národu a všem, kteří se zabývají vzděláváním mládeže. Komenský zde představil a zároveň obhajoval své pedagogické myšlenky, které mají napomoci k nápravě lidských chyb, protože podle názoru Komenského není jiné účinnější cesty k nápravě lidských chyb nad řádné vzdělání mládeže. Zde můžeme i přímo citovat jeho slova: „Který větší a lepší dar můžeme přinést státu, než když učíme a vzděláváme mládež?“ (3: 44), kde Komenský jen potvrzuje své přesvědčení o možnosti nápravy člověka a světa vzděláváním.

Komenský se zde zamýšlí nad užitečností didaktického umění. V zápětí sám sobě odpovídá, že umění vyučovati bude potřebné:

1. rodičům, které sužovala nejistota;
2. učitelům, neboť většina z nich si zatím neosvojila umění vyučovat, a tak se zbytečně vyčerpávali a plýtvali časem;
3. „žákům, aby bez nesnáze, zošklivení, křiku a ran, nýbrž jen jakoby hrou a žertem mohli býti dovedeni k vrcholům vědění“ (3: 58);
4. „školám, které upravením metody budou moci býti nejen uchovány nejen ve svěžesti, nýbrž i rozšiřovány do nekonečna. Neboť to budou v pravdě hřiště, domy rozkoší a vnad“ (3: 58);
5. obcím;

6. církvi;

7. nebi.

V těchto slovech již vidíme Komenského představu o tom, jak by vzdělávání obecně mělo vypadat. Dále pak své myšlenky konkrétně zpracovává tak, aby nám vysvětlil svou představu o škole jako „dílně lidskosti“. Věnuje se zásadám snadného učení, určuje jeho předpoklady a pravidla a říká, že děti se učí rády to, co chtějí vědět, v tom pak vidí záruku jejich vnitřní motivace a učitel zároveň musí volit nejen správnou metodu postupu, ale musí hlavně respektovat věk svých žáků. „Jako tedy písař může na prázdnou tabuli napsat a malíř namalovat cokoli chce, je-li znalý umění, právě tak snadno může všechno nakreslit v mysl lidskou ten, kdo dobře zná umění vyučovací.“ (3:75) Podle Komenského je jako první nutno podněcovat smysly, pak paměť, rozum a na závěr kritickou soudnost. Přirozeně postupujeme od snadného k obtížnějšímu, nepřetěžujeme žáky, postupujeme zvolna, snažíme se o co největší názornost, jednoduchou metodu výkladu a naši snahu podtrhneme ještě podporou co největší vzájemné spolupráce. Zájem o učení by měl být podpořen rodiči i učiteli, ale také lákavým vzhledem učeben. Rodiče mají u svých dětí pěstovat lásku ke knihám, podporovat touhu po vědění a vzdělání, chovat úctu k učitelům svých dětí, a tím vytvářet předpoklady pro dobrý vztah mezi svými dětmi a učiteli. Učitelé mají jednat se svými žáky s rodičovskou vlídností, vychovávat žáky mají spíše pochvalou a odměnou než trestem. Žáci pak mají být trestáni jen za mravní poklesky. Znalost slov a věcí má být v jedné rovině. Jazykové vyučování má mít posloupnost asi takovou: poslouchání, čtení, opakování čtení, přepisování, pokus o písemné a ústní napodobení, rozhovor v praxi, pak teprve mají přijít na řadu gramatická pravidla.

„Vzdělávání člověka se děje nejsnáze v mládí.“ (3:85) Komenský zde zastává myšlenku, že vzdělávání člověka by mělo začínat již od dětství a dodává k tomu velmi pádné důvody, které i nám se jistě zdají velmi blízké. Hovoří o tom, že vše se dá nejsnáze formovat, dokud je útlé, že je velmi nebezpečné, nejsou-li člověku vštěpovány prospěšné předpisy hned od kolébky, že člověk má být brzy vzdělán, protože život máme strávit konáním a ne učením a v poslední řadě i proto, že náš přítomný život je velmi nejistý. Ve Velké didaktice proto přesně charakterizuje ideu mateřské školy. Nechápe ji však v dnešním slova smyslu jako instituci. Jeho rady jsou určeny rodičům, kterým se Komenský snažil zdůraznit, že: „Předškolní věk je počátkem všeho.“ (8:71).

Základy všech věd a umění vznikají u dítěte už v útlém věku, veškerá výchova jde ruku v ruce s aktivní činností, děti by měly být činné a zvyklé zaměstnání. „Rodiče mají u dětí rozvíjet schopnost myšlenkovou i vyjadřovací. Ve výchově má panovat láska, otevřenost, možnost svobodné otázky i odpovědi.“ (8:61) Z předchozích vět vyplývá, že by to měli být právě rodiče, prostě ti, kteří jsou malému dítěti nejbližší, kteří by měli dítě v zásadě připravit na první setkání se vzdělávací institucí v jeho životě. Tou byla tehdy obecná škola, kde se měly děti naučit počítat, psát v mateřském jazyce, zpívat, základy gramatiky a pravopisu, základy reálií. Důraz byl kladen také na zbožnost a mravnost. Zde můžeme prakticky vidět Komenského „tři přirozené požadavky na člověka:

1. vzdělání (veškeré poznání věcí, umění a jazyků)
2. ctnost neboli počestné mravy (nejen vnější slušné chování, ale také veškeré vnitřní a vnější pořádání činnosti)
3. náboženství neboli zbožnost (vnitřní úcta, kterou se duch lidský spojuje a sjednocuje s nejvyšším božstvím)“ (3:70).

Že se zde setkáváme s otázkou náboženství, patří zcela ke kontextu doby, ve které J. A. Komenský žil. Otázka mravnosti je u Komenského spojena s pevnými pilíři postavenými na střídmosti, čistotě, úctě, poslušnosti, pravdomluvnosti, spravedlnosti, lásce, pracovitosti, trpělivosti, úslužnosti, schopnosti naslouchat druhým a na uhlazenosti mravů. Otázka vzdělání je u Komenského postavena na myšlence, že: „Má-li se člověk stát člověkem, musí býti vzděláván.“ (3:81). Člověku je přirozeně vštípena touha po vědění a odhodlanost k práci a touha po ní; a není na světě nic, co by člověk obdařený smysly a rozumem nemohl chápat. Naše lidská mysl je neskonale obsáhlá. Komenský říká, že: „Člověk, má-li být tvorem rozumným, musí být pozorovatelem, pojmenovatelem a poznatelem všeho, tj. znát, umět jmenovat a rozumět všemu, co všechno má svět.“ (3:69). To by však pro člověka nemělo být příliš obtížné, protože všechno v nás postupuje stupňovitě a každý stupeň předcházející razí cestu následujícímu. „Oddá-li se ovšem kdo snaze po moudrosti, nenajde konce; neboť čím více kdo zná, tím více nedostatků poznává.“ (3:64)

Jak ale poznávat, jakým způsobem dosáhnout vytoužené moudrosti? Komenský, který je velkým zastáncem vzdělávání, zde nabízí cestu. Cestu, která přibližuje podstatu

vyučování, vyučovací zásady a metody. Opět se tedy vracíme ke Komenského Didaktice jako teorii správného vyučování. Samotný pojem vyučování se skládá ze tří součástí - vyučovat, učit se a znát. Všechny tyto součásti však patří nerozlučně k sobě. Znalost si jistě nelze představit jako pouhé verbální osvojení určitého problému, protože musí být spojena s jeho praktickým osvojením. Člověk tak musí být schopen svou znalost prokázat myšlenkově, manuálně či jazykově a dokázat tak, čemu se naučil. Učitel v procesu vyučování předává své vědomosti žákům, kteří vědomosti přijímají a zároveň mezi oběma zúčastněnými stranami vzniká velmi specifický interakční vztah. Kdo chce vyučovat, musí sám dokonale znát, to je však ještě málo. Dobrý učitel musí také dokázat naučit jiné tomu, co zná sám. Musí dokázat žáky nadchnout, motivovat a být trpělivý. Žáci by pak měli být vývojově i věkově zralí pro daný stupeň vyučování. Pro žáka je pak nemalým přínosem jeho nadání, logický úsudek a zcela jistě i píle. Podle Komenského zásady názornosti se žáci mají všemu učit na příkladech. Poučky mají být jasné a stručné bez zbytečného verbalismu. Ve výuce se má postupovat od snadného k obtížnějšímu. Důležité je pochopení a porozumění, protože bez něj těžko dochází k zapamatování a následnému zpětnému vybavování. Stejně jako k poznávání a zapamatování nerozlučně patří smyslové vnímání, k vybavování, patří zase nutně opakování zapamatovaného. A jak vyučovat rychle, příjemně a důkladně? Využívat názorných příkladů a jasných pouček, od počátku jít za svým cílem a klást důraz na základní vědomosti. Komenský sám říká, že všichni mají být vyučování všemu, nemá se však jednat o dokonalé poznání všech věd a umění, není to ani užitečné, ani možné pro krátkost našeho života, kdy: „Máme se učit znát základy, příčiny a cíle všeho nejdůležitějšího, co je a co se děje.“ (3:95). K cíli směřujeme postupně a používáme odpovídající metodu, zachováváme souvztažnost a přiměřený obsah dané látky. Učitel by měl vytvářet příjemnou atmosféru, látku vysvětlovat jasně a logicky, své žáky by měl povzbuzovat. Měl by dbát na rozmanitost vyučování, používat formu her a soutěží, a tím podporovat vnitřní motivaci žáků. Žáci pak na základě svého zájmu proniknou k podstatě problému a dojde tak k pevnému zafixování. Ve škole musí vládnout pohoda a ne strach, který by žáky duševně ochromoval a kazil tak úspěšné vyučování. Učení má žáky přitahovat jako hra a škola má být podle Komenského rájem, protože: „Pouze škola dokonale účelná může být nazvána pravou dílnou lidí, tam kde jsou všichni všemu všestranně vyučováni... někde ještě není dost škol, nejsou pro všechny, používají se

tvrdé a chybné metody, je to jen honba za vědomostmi.“ (3:99,100). Komenský také zdůrazňoval, že je zapotřebí škol, aby mládež byla vzdělávána pospolu a jedni si tak brali příklad od druhých. Školy mají přijímat veškerou mládež - urozené i neurozené, bohaté i chudé, hochy i dívky, tedy všechny bez výjimky. Vzdělávání mají být i málo nadaní a je slušné jim zvlášť pomáhat. Všichni mají být připravováni k budoucímu povolání. Člověk by měl všemu, co dělá rozumět, protože abychom mohli něco prakticky uskutečnit, musíme to napřed teoreticky pochopit. Komenský zdůrazňuje vzájemný vztah teorie a praxe. Vše se nejlépe naučíme vlastní praxí a praxe prověřuje a zdokonaluje naši práci.

Jak říká M. Somr ve své knize: „Komenského pedagogický program je programem lidského myšlení a jednání... Člověk je strůjcem osudu světa i sebe samého a je mostem k budoucnosti, k budoucímu světu uskutečnění naděje a splnění touhy, ale i odpovědnosti za nápravy věcí lidských. Komenský pochopil domácí tradici a vytvořil projekt vzdělávání národa v celosvětovém kontextu pansofického, univerzálního a humanistického pojetí.“ (8:64). V Didaktice je výchovně vzdělávací problematika spojena s filozofickou úvahou o postavení člověka ve světě, kterou Komenský určil jako východisko při řešení všech otázek formování lidí. Didaktika se tak stala projektem postupného uskutečňování zespolečenšťování člověka a zlidšťování světa. Škola musí učit a naučit. Jak píše M. Somr ve své knize, Komenský klade na učitele a žáky konkrétní požadavky:

„Požadavky na učitele:

1. musí dobře znát to, čemu má vyučovat (v dnešní terminologii jde o kompetenci odbornou);
2. musí mít schopnost vyučovat jiné tomu, co sám zná (kompetence didakticko-metodická);
3. musí být trpělivý a umět povzbudit (kompetence pedagogicko-psychologická);
4. musí mít zájem o vyučování (kompetence kooperativní, komunikativní i vědecko-pedagogická).

Požadavky na žáka:

1. musí být schopen být vyučován;
2. musí být věkově a vývojově zralý;
3. musí mít chuť a zájem o učení;
4. částečný nedostatek v nadání a úsudku musí vyvážit pílí.“ (8:66)

Komenský říká, že největší knihou poznání je pro nás sama příroda. Na základě svých didaktických zásad odmítá jednostranné verbální učení a memorování naučených knižních poznatků, dále požaduje, aby znalosti byly věcné a přecházely od slovních znalostí k věcnému reálnému porozumění.

Tuto kapitulu o didaktických myšlenkách J. A. Komenského bych ráda zakončila přímým citátem jeho slov:

„Neboť moudře promluvil, kdo řekl, že školy jsou DÍLNY LIDSKOSTI, tím totiž že způsobují, aby se lidé stávali vpravdě LIDMI, to jest (máme-li hledět k cílům dříve stanoveným), aby se člověk stával:

1. tvorem rozumným;
2. tvorem, jenž je pánem tvorů (také sebe sama);
3. tvorem, jenž je potěšením svého Stvořitele.

To se stane, budou-li se školy snažit učinit lidi rozumem moudrými, v skutcích opatrnými a v srdci zbožnými.“ (3:95).

Myslím, že s tím, co napsal J. A. Komenský o školách jako dílnách lidskosti, nelze než souhlasit, stejně tak jako i s dalšími jeho pedagogicko-filozofickými myšlenkami. Každá škola, která se snaží o naplnění nadčasových myšlenek Komenského, jde myslím po dobré cestě, ale je to cesta věčného zápasu, který nikdy nekončí. A každý pokus či alternativa, která se snaží o ještě větší zpřístupnění a zlidštění školy pro žáky tak, aby na jejich konci odcházel z dílny „ČLOVĚK“ hodný toho jména, si zaslouží naši pozornost a podporu. A tak si nelze než přát, aby do budoucna bylo co nejvíce nadšených pedagogů, protože na nich záleží, zda se nám do budoucna podaří naplnit myšlenky J. A. Komenského a za pomoci vzdělání najít cestu k nápravě člověka a světa!

7 Závěr

Ve své práci jsem se snažila přiblížit a zviditelnit tradici českého pokusného a reformního školství, zdůraznit naši národní tradici v alternativním způsobu výchovy a vzdělávání, tak abychom si uvědomili, že pokusné školství má v naší zemi dlouhou historii a dosáhlo pozoruhodných výsledků. Tato tradice byla násilně přerušena druhou světovou válkou a po roce 1948 i záměrně zapomenuta, protože v totalitních režimech není místo pro jakoukoli svobodu. Díky těmto všem událostem dnes většina lidí tuto bohatou tradici českého pokusného školství ani nezná a obdivují se mnohdy různým alternativním koncepcím, které k nám přišly ze zahraničí, nebo i novodobým ryze českým koncepcím, kde však nevidí jasné spojitosti s myšlenkami učitelů – pokusníků již z doby dvacátých a třicátých let minulého století. Právě proto jsem si vybrala toto téma pro svou bakalářskou práci a doufám, že se mi podařilo alespoň částečně připomenout a ocenit práci některých vybraných pedagogů, kteří s plným nasazením pracovali pro reformu českého školství po vzniku samostatného Československa. Jejich práce nebyla většinou příliš podporována patřičnými úřady ani oceňována veřejností. Přesto pracovali bez oddechu plně oddáni své myšlence, které mnohdy obětovali veškerý svůj volný čas a mnohdy celý život. Šlo přeci o zachování národního charakteru školství, které po změně politické a společenské situace potřebovalo také změnu a novou koncepci. Právě o přípravu této koncepce se zasloužili učitelé, kteří ve dvacátých letech konali ojedinělé pokusy na svých školách či ve svých třídách. Byly to úžasné pedagogické osobnosti, které využívaly pro svou práci veškerou svou odbornost a zároveň ještě vkládaly do své práce vše to, v čem vynikaly.

Abych mohla přiblížit vývoj českého pokusného a reformního školství, vyšla jsem z obecných předpokladů pro vznik reformního hnutí v pedagogice od počátku dvacátého století. Zabývala jsem se historickou situací, stavem společnosti a pedagogiky jako takové. To vše jistě ovlivnilo naši problematiku.

Dále jsem se věnovala problematice reformní pedagogiky na počátku 20. století ve světě. Představila jsem zde jednotlivé vybrané osobnosti alternativního způsobu výchovy jako například Ellen Keyovou, Marii Montessoriovou, Johna Dewyee, Rudolfa

Steinera (waldorfská pedagogika) Celestina Freineta, Helenu Parkhurstovou (Daltonský plán), Cecila Petersena (Jenský plán) a další, protože mnohé tyto alternativy u nás existují i dnes nebo alespoň ovlivňují naše vznikající alternativní školy.

Toto vše hlavně mělo být východiskem pro další část práce, která je věnována předpokladům vzniku pokusných a reformních škol u nás.

Dále jsem se pokusila o analýzu vývoje českého reformního školství od počátku dvacátého století a charakterizovala jsem jednotlivé vybrané pokusy v chronologickém sledu. Do této kapitoly je také začleněna část o práci Josefa Bartušky z Rudolfova, kterého jsem zařadila do své práce ještě dodatečně po dohodě se svým vedoucím bakalářské práce. Většina z nás se často domnívá, že studovaná problematika je nám vzdálena. Pak se nám náhodně podaří zjistit, že podobně významná pedagogická osobnost žila a působila přímo v místě našeho bydliště. Toto zjištění mne velmi nadchlo a podnikla jsem množství kroků, abych se o osobnosti pana učitele Bartušky dozvěděla co nejvíce. V mém hledání mi účinně pomáhali členové Společnosti přátel Rudolfova, kteří mi také zapůjčili různé dobové materiály.

Dále jsem se zaměřila na pedagogické myšlenky pokusné školy Franka Mužíka a Kladenské volné školy práce.

V předposlední kapitole jsem se pokusila najít některé obecné znaky alternativních škol a dále některé záměry, které by mohly spojovat minulé a současné alternativní koncepce. Dále jsem se zaměřila na přiblížení projektu Zdravá mateřská škola, který je mi osobně blízký. Pracuji v mateřské škole, která vychází z projektu Zdravá mateřská škola. Projekt Zdravá mateřská škola směřuje k pochopení souvislostí mezi tělesným, duševním a sociálním zdravím. Stejně jako život člověka bývá často přirovnáván k cestě, přirovnala bych podobně k cestě i projekt Zdravá mateřská škola. K cestě, která skýtá všem zúčastněným pevnou půdu pod nohama, jasný směr, ale zároveň možnost volby a nikdy nekončící návaznosti. Velmi pozitivně na mne dále působí stěžejní myšlenka celého projektu, že my všichni bychom měli být odpovědní za své zdraví, za styl svého života, což se neobejde bez jistého úsilí a změn v chování a myšlení člověka. A tím jsme zpět na začátku, protože právě v předškolním věku se utvářejí celoživotní návyky každého z nás.

Poslední část mé práce je věnována nadčasovým myšlenkám J. A. Komenského. U jeho myšlenek by bylo možné začít, protože jeho dílo bylo často zdrojem a příkladem vznikajících nových pedagogických myšlenek a postupů. Mnozí učitelé – pokusníci navázali na jeho myšlenky o škole jako dílně lidskosti. Ale my můžeme u rozboru Komenského myšlenek i skončit, protože právě jejich nadčasovost nás může vést při naší současné pedagogické práci. Hlavně však nesmíme zapomenout, že bez osobního zápalu a nadšení jednotlivých pedagogů nedokážeme nic.

Celkově pro mne byla celá tato práce velkým přínosem, protože jsem si vytvořila ucelenější náhled na vývoj vzdělávání v naší zemi. Jsem velmi hrdá, že v naší pedagogické historii se najdou úžasné osobnosti, které snesou smělé srovnání s osobnostmi světové pedagogiky. Byla bych moc ráda, kdyby má práce přispěla k poznání této problematiky i druhým. Třeba podnítí někoho dalšího k ještě podrobnějšímu studiu či případnému praktickému využití dané problematiky. Velké rezervy vidím zvláště u osobnosti Josefa Bartušky. Tento pedagog není příliš známý, a proto také zatím jeho činnost zůstala nedoceněna.

8 Seznam použité a citované literatury

1. Havlíková, M. a kol.: Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-061-5
2. Jůva, V. sen. & jun.: Stručné dějiny pedagogiky. Brno: Paido, 1995.
3. Komenský, J. A.: Vybrané spisy, svazek I. Praha:SPN, 1958.
4. Průcha, J.: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-7178-977-1
5. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8
6. Příhoda, V.: Racionalisace školství. Praha: Orbis, 1930.
7. Somr, M.: České pokusné a reformní školství v období mezi dvěma válkami. IN: Jandová, R., Prokešová, L. a kol: Šedesát let vzdělávání pedagogů na jihu Čech v reflexi současné reformy školství. Č. Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2008, ISBN 978-80-7394-113-0
8. Somr, M.: Poutník na cestách naděje. Jan Amos Komenský. České Budějovice: Vydáno vlastním nákladem, 2007, ISBN 978-80-254-0960-2
9. Somr, M.: Nástin dějin filozoficko pedagogického myšlení. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1996.
10. Svobodová, J., Jůva, V.: Alternativní školy. Brno: Paido, 1995, ISBN 80-85931-00-1
11. Spěváček, V.: Průkopníci českých pokusných škol. Praha: SPN, 1978.
12. Štverák, V.: Dějiny pedagogiky II. Praha: Univerzita Karlova Praha, 1981.
13. Civiš, S.: Josef Bartuška: České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1969
14. Dobové materiály spravované Společností přátel Rudolfova
15. Pamětní kniha mateřské školy v Rudolfově

9 Přílohy



Fotografie 1: Josef Bartuška se svou žákyní prohlíží vítězný návrh na výrobu šatovek



Fotografie 2: Josef Bartuška maluje s dětmi na sklo



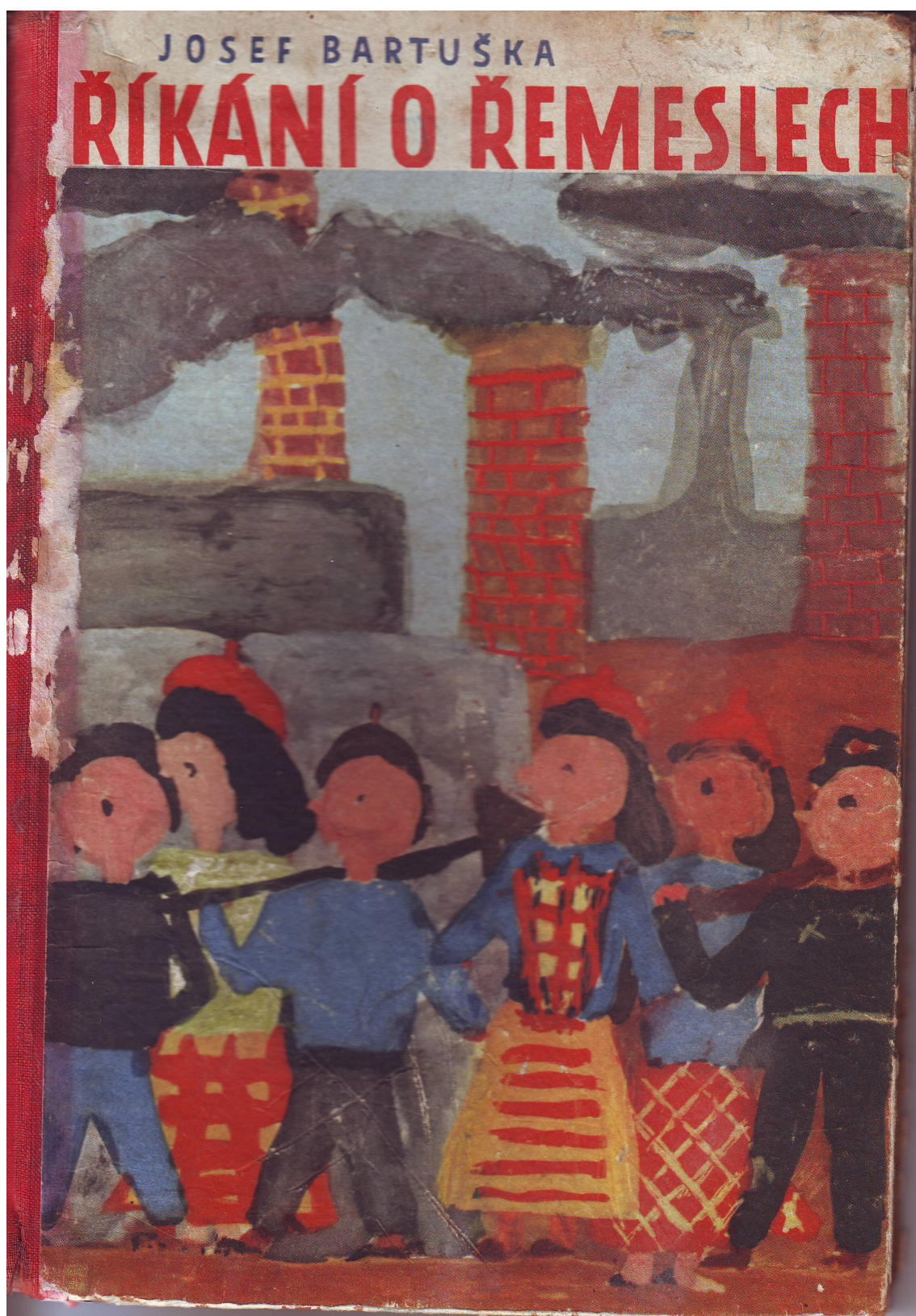
Fotografie 3: Marie Bartušková při výtvarné práci s dětmi v mateřské škole



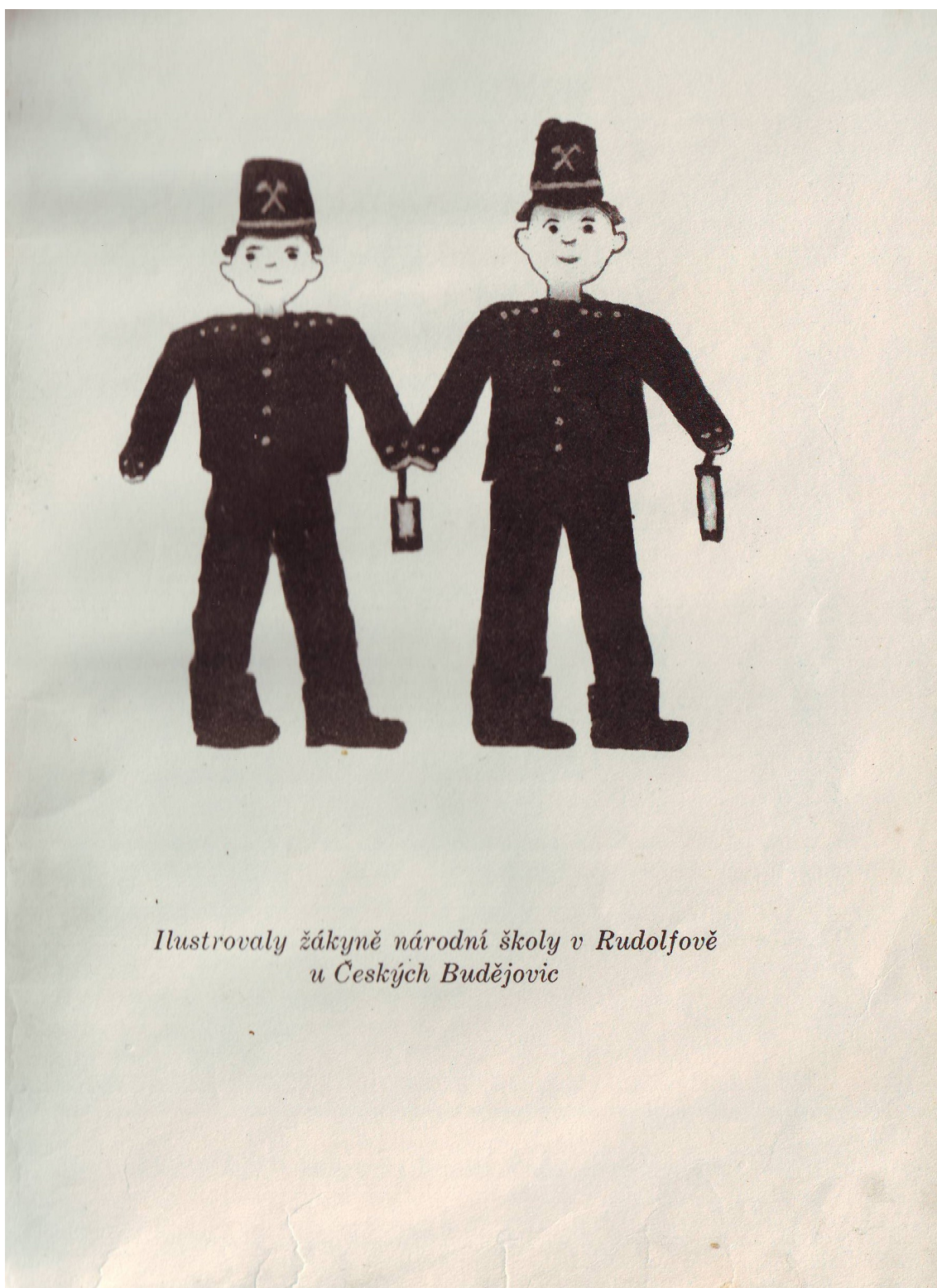
Fotografie 4: Marie Bartušková maluje s dětmi hlinkovými barvami



Fotografie 5: Manželé Bartuškovi při práci s dětmi ve výtvarné skupině



Fotografie 6: Titulní strana knihy Josefa Bartušky: Říkání o řemeslech



*Ilustrovaly žákyně národní školy v Rudolfově
u Českých Budějovic*

Fotografie 7: Úvodní stránka z knihy Josefa Bartušky: Říkání o řemeslech

DŘEVORUBCI

„Pavle, Jendo, honem, kluci,
do lesa jdou dřevorubci;
pane, ti si nejdou hrát.
Pojďte se tam podívat!“
Dřevorubci nejsou líní,
už stanuli u mýtiny —
poradili se jen chvíli,
chopili se velké pily
a už řízy, řízy, řez,
uřízli strom na pařez.
„Pavle, Jendo, honem, kluci,
hledte, jak ti dřevorubci
porazili velký strom.
Bouchlo to jak silný hrom!“
Dřevorubci jen se smějí,
pot jim teče po líci.
Pane, to jsou chlapci!



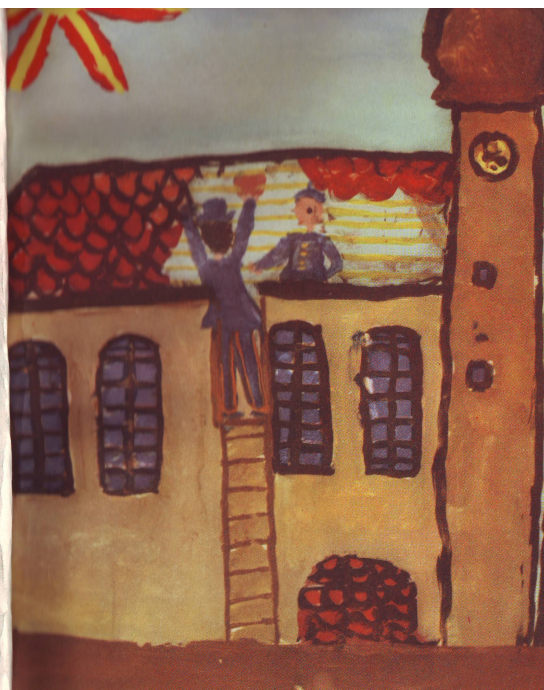
DŘEVORUBCI - Malovala Zdeňka Pouzarová (9 let)

Fotografie 8: Dřevorubci - stránka z knihy Josefa Bartušky: Říkání o řemeslech

POKRYVAČI

Jako velcí modří ptáci
jsou na střeše pokryvači,
při práci si zpívají.
Stojí pevně, bez závratí,
budou střechu pokrývatí,
na školáky kývají.

„Pojďte, místo na vycházky,
podávat nám nové tašky,
ať je na lať nakladu.
Pojďte, hoši, po žebříku,
budeme hotovi v mžiku,
hlaste se na brigádu.“

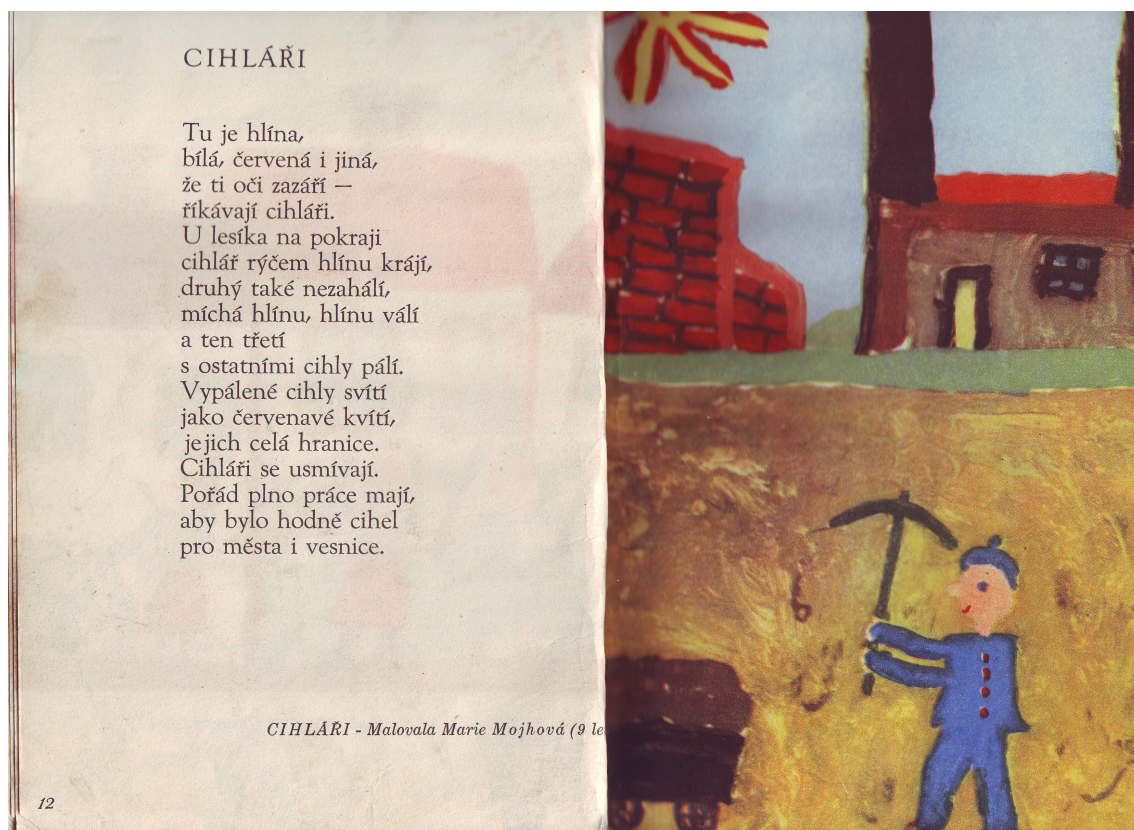


POKRYVAČI - Malovala Marie Mojhová (9 let)

Fotografie 9: Pokryvači - stránka z knihy Josefa Bartušky: Říkání o řemeslech



Fotografie 10: Hrnčář - stránka z knihy Josefa Bartušky: Říkání o řemeslech



Fotografie 11: Cihláři - stránka z knihy Josefa Bartušky: Říkání o řemeslech



Fotografie 12: Obrázek Na jaře (Jaroslava Jahelková, 8let)



Fotografie 13: Návrh na dekorační látku (J. Kuřátková, 11let)



Fotografie 14: Obrázek Vynášení Mořeny (J. Kuřátková, 11let)



Fotografie 16: Vynášení Morany v Rudolfově



Fotografie 15: Vynášení Morany v Rudolfově



Fotografie 17: Setkání bývalých žáků J. Bartušky 27.10.2007



Fotografie 18: Setkání bývalých žáků J. Bartušky 27.10.2007



Fotografie 19: Předávání kopie obrázku z knihy J. Bartušky Říkání o řemeslech autorce (Zdeňka Pouzarová)



Fotografie 20: Předávání kopie obrázku z knihy J. Bartušky Říkání o řemeslech autorce (Stanislava Nováková)