

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské prezenční studium  
2005-2008

Ondřej Erban

**Komparativní studie alternativní pedagogiky a  
vzdělávání dospělých**

**Comparative Study of Alternative Pedagogy and Adult Education**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Praha 2008

Vedoucí práce:.....Doc. Dr. Milan Beneš

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracoval zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

25. dubna 2008

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'L. B. J.', written in a cursive style.

## Obsah

Resumé .....	5
Summary .....	5
0 Úvod .....	7
1 Vznik, vývoj a dnešní stav alternativní pedagogiky .....	10
1.1 Inspirátoři alternativní pedagogiky .....	10
1.2 Vývoj alternativní pedagogiky ve světě (do 2. sv. války).....	12
1.2.1 Pedagogika Marie Montessori.....	13
1.2.2 Peter Petersen a Jenský plán.....	15
1.2.3 Waldorfské školy.....	17
1.2.4 Francouzská Moderní škola .....	18
1.2.5 Daltonský plán.....	19
1.2.6 Pragmatická pedagogika .....	20
1.2.7 Závěrem.....	22
1.3 Vývoj alternativní pedagogiky v českých zemích (do 2. sv. války) ..	22
1.4 Vývoj alternativní pedagogiky ve světě (po 2. sv. válce) .....	23
1.4.1 Antiautoritativní výchova.....	24
1.4.2 Odškolnění.....	25
1.4.3 Antipedagogika .....	26
1.4.4 Závěrem.....	27
1.5 Vývoj alternativní pedagogiky v českých zemích (po 2. sv. válce)...	27
2 Vznik, vývoj a dnešní stav vzdělávání dospělých.....	29
2.0.1 Liberální vzdělávání.....	29
2.0.2 Behaviorální vzdělávání .....	30
2.0.3 Progresivní (pragmatická) výchova .....	30
2.0.4 Humanistické vzdělávání .....	30
2.0.5 Radikální vzdělávání .....	30
2.1 Vývoj vzdělávání dospělých ve světě (do 2. sv. války) .....	31
2.1.1 Univerzitní extenze.....	31
2.1.2 Dánské školy lidové .....	32
2.2 Vývoj vzdělávání dospělých v českých zemích (do 2. sv. války).....	34
2.3 Vývoj vzdělávání dospělých ve světě (po 2. sv. válce).....	36
2.3.1 Celoživotní vzdělávání.....	36
2.3.2 Paulo Freire (1921-1997) .....	38
2.3.3 Malcolm Knowles (1913-1997) .....	39
2.3.4 Zážitková pedagogika .....	41
2.4 Vývoj vzdělávání dospělých v českých zemích (po 2. sv. válce) .....	42
3 Porovnání vývoje alternativní pedagogiky a vzdělávání dospělých .....	44
4 Didaktické principy a metody vzdělávání dospělých.....	47
4.1 Didaktické principy .....	47
4.2 Didaktické metody .....	48

4.2.1 Přednáška.....	49
4.2.2 Diskuze.....	50
4.2.3 Inscenační metody a hraní rolí .....	52
4.2.4 Praktické metody.....	55
4.2.5 Metody sebevzdělávání .....	56
4.3 Závěrem.....	57
5 Didaktické principy a metody alternativní pedagogiky .....	58
5.1 Didaktické principy .....	58
5.1.1 Obecné didaktické principy.....	58
5.1.2 Specifické didaktické principy .....	63
5.2 Didaktické metody .....	65
5.2.1 Projektová metoda.....	66
6 Závěr.....	71
Soupis bibliografických citací.....	73
Bibliografie.....	75
Přílohy .....	77
Příloha A.....	77

## **Resumé**

Alternativní pedagogika a vzdělávání dospělých jsou dvě nezávislé vzdělávací disciplíny. Liší se objektem vzdělávání. Na jedné straně je vzdělávaným dítě (alternativní pedagogika), na straně druhé dospělý. Tato práce mapuje historii těchto disciplín a jejich didaktickou stránku. Obě tyto oblasti poté vzájemně konfrontuje.

V první části se tato práce orientuje na popis vzniku a vývoje alternativní pedagogiky a vzdělávání dospělých, nejvýznamnějších představitelů těchto disciplín a nejrůznějších proudů a hnutí, které v jejich rámci vznikaly nebo měly na jejich vývoj významný vliv. Též se věnuje vzájemnému střetávání a prolínání těchto vzdělávacích disciplín v průběhu let.

V části druhé se tato práce zabývá didaktickými principy a didaktickými metodami vzdělávání dospělých a alternativní pedagogiky. Porovnává je, zkoumá jejich podobnost a na základě tohoto srovnání nabízí názor na možnosti spolupráce těchto vzdělávacích disciplín.

## **Summary**

Alternative pedagogy and adult education are two independent educational disciplines. They differ in the object of education. In alternative pedagogy it is child who receives schooling while in adult education the one being schooled is an adult. This text maps the history of both of these disciplines as well as their didactic aspects. Subsequently it compares both of these courses of study.

In its first part, the work discusses the origins and evolution of alternative pedagogy and adult education together with the most influential representatives of these disciplines and movements, which have originated within these disciplines or have affected them significantly. This text also deals with interdigitation of the two disciplines over time.

In the second part of this text I engage in discussion of didactic principles and didactic methods of alternative pedagogy and adult education. Compare them, examine their analogy and on the basis of that, I try to provide an opinion on the possibility of mutual collaboration of these educational disciplines.

## 0 Úvod

O alternativní pedagogiku se zajímám již delší dobu, sice povrchně ale přeci. Můj zájem pravděpodobně pramení z mých vlastních studií na základní škole a gymnáziu, kde zejména několik posledních let sestávalo mé studium pouze ze spaní o hodinách a učení se z okopírovaných zápisků mých spolužaček den před „písemkou“. Nutno dodat, že tento postup na bezproblémové absolvování těchto institucí úplně stačil. A netřeba tedy asi blíže popisovat pocit naprosté zbytečnosti, který ulpíval na čase stráveném ve školní lavici.

Když jsem se tedy poprvé setkal s alternativní pedagogikou, konkrétně s publikací o Jenském plánu, byl jsem naprosto ohromen tím, že ze školy je možné odnést si i něco více než jen encyklopedické znalosti. A ačkoliv jsem neměl mnoho znalostí o alternativní pedagogice a praktické zkušenosti pramalé až žádné (v 1. třídě jsem navštěvoval ZŠ Londýnská, která již tenkrát zaváděla do vyučování prvky alternativní pedagogiky, ale popravdě řečeno si na toto období moc nevzpomínám), stal jsem se jejím velkým zastáncem.

Jako studentu andragogiky mi ale samozřejmě nemohla uniknout ta skutečnost, že východisko alternativní pedagogiky, tedy respektování dítěte jako autonomní osobnosti, je vlastní i vzdělávání dospělých. A postupně jsem zjišťoval, že takovýchto podobností je více. Došel jsem tak přesvědčení, že alternativní pedagogika a vzdělávání dospělých mají mnohem více společného, než by se na první pohled mohlo zdát.

Takže, zatímco do doby než jsem se seznámil s alternativní pedagogikou, mi bylo naprosto jasné, proč se vzdělávání dospělých, i prostřednictvím toho, že samo sebe označuje jako andragogiku, tak ostře vymezuje proti pedagogice. Tedy proti té pedagogice, kterou reprezentovalo to co jsem znal ze školních lavic. Poté co jsem trochu pronikl do tajů alternativní pedagogiky, mi přišlo smutné, že tyto dvě disciplíny, které toho mají tolik společného stojí v opozici proti sobě. A proč se raději nesnaží o spolupráci, o takovou spolupráci, která by mohla obohatit jak vzdělávání dospělých, tak pedagogiku.

A toto byl i důvod, proč jsem si jako téma této práce zvolil právě „komparativní studii alternativní pedagogiky a vzdělávání dospělých“. V této práci bych rád ověřil, zda moje představa, „že toho mají hodně společného“ vychází ze skutečnosti, či zda-li není náhodou mylná. A zda tedy je možné aby se tyto dvě disciplíny vzájemně obohatily nebo zda je i toto jen a pouze chiméra.

Koncept, který jsem pro tento účel zvolil je vcelku jednoduchý. V první části této práce se pokusím přiblížit historický vývoj alternativní pedagogiky a vzdělávání dospělých, abych tak zjistil, jestli tyto disciplíny vždy přežívaly takto paralelně vedle sebe, aniž by mezi nimi docházelo k nějakým významným kontaktům, nebo jestli jejich společná východiska náhodou nepramení ze společné minulosti.

V části druhé bych se pak rád věnoval didaktické stránce těchto disciplín, respektive srovnání jejich didaktických principů a metod. (Úmyslně pomímám další prvky didaktiky, jako například didaktické prostředky a formy. Jednak se obávám, že kdybych se věnoval i jim práce by přerostla do přílišného

rozsahu, a za druhé předpokládám, že jejich srovnání by nepřineslo mnoho zajímavých a relevantních poznatků.) Doufám, že na základě tohoto srovnání budu schopen posoudit, kolik společného vlastně alternativní pedagogika a vzdělávání dospělých mají a nakolik prospěšná by byla jejich vzájemná komunikace či spolupráce vzhledem k jejich vzájemnému obohacení.

Na závěr bych rád poděkoval doc. Dr. Milanu Benešovi za vedení této práce.

# **1 Vznik, vývoj a dnešní stav alternativní pedagogiky**

Jelikož neexistuje žádná obecně přijímaná definice pojmu „alternativní pedagogika“ a různí autoři chápou tento pojem různě široce, nezbývá než si ho hned v úvodu vymežit. V této práci na termín alternativní pedagogika pohlížím z hlediska didaktiky a v tomto smyslu je tedy alternativní pedagogika takovou pedagogikou která používá (nebo hledá) jiné metody, formy, nástroje, cíle atd., než jak je tomu v pedagogice tradiční, aplikované v běžných školách. To znamená, že takto chápaný pojem alternativní pedagogika v sobě zahrnuje též pedagogické proudy obvykle označované jako „reformní pedagogika.“

Teď, když jsme si již vyjasnily základní pojmy, můžeme konečně obrátit svou pozornost k alternativní pedagogice samotné, konkrétně k jejím ideovým východiskům.

## **1.1 Inspirátoři alternativní pedagogiky**

S určitou dávkou nadsázky se dá říci, že jakýmsi praotcem alternativní pedagogiky byl francouzský filozof J.J.Rousseau žijící v letech 1712-1778, na jehož pedagogický odkaz navazují prakticky všichni představitelé alternativní pedagogiky.

Rousseau se zabývá mimo jiné otázkami svobody a lidské přirozenosti, které rozvádí zejména v dílech Emil, čili o výchově a Smlouva společenská. Tyto otázky řeší pomocí výchovy.

Ideální, přirozená výchova podle Rousseaua vychází z následujících tří principů (Rýdl, 1992, s. 5):

1) *Dítě je jako každý člověk od přírody dobré.*

To znamená, že skutečně rozumná, tedy jak říká Rousseau přirozená, výchova udržuje přirozenost dětství co možná nejdéle.

2) *Děti nejsou v žádném případě malí dospělí.*

Děti mají svoji vlastní osobitost, kterou je třeba respektovat a podporovat. Kromě toho musí být zohledňován každý stupeň vývoje dítěte a podle něj na dítě působit.

3) *Učení nesmí probíhat jen z knih a prostřednictvím slova, ale prostřednictvím vlastní činnosti.*

Podle Rousseaua je tedy hlavním úkolem vychovatele sledovat vývoj potřeb dítěte a jeho zájmů a připravovat podmínky pro jejich uspokojování a rozvoj. (Hrdličková, 1994, s. 22)

Stručně řečeno, Rousseau učinil středobodem své pedagogiky nikoliv učivo nebo učitele, ale zájmy a potřeby dítěte. Dnes tento přístup označujeme jako pedocentrismus a právě pedocentrismus je tím faktorem, který spojuje jinak různorodá hnutí alternativní pedagogiky.

Samozřejmě nelze opomenout další dva, pro alternativní pedagogiku, klíčové myslitele. Tím prvním byl švýcarský pedagog J.J.Pestalozzi (1746-1827), který dále rozvíjel Rousseauovi myšlenky, především koncept svobodné výchovy. Pestalozzi říká, že svoboda jednoho končí tam, kde začíná svoboda druhého a staví tak Rousseauovi ideály na pevnou zem všední reality. (Rýdl, 1992, s. 6)

Dalším pak byl ruský polyhistor L.N.Tolstoj (1828-1910), který se stejně jako Pestalozzi nechal inspirovat Rousseauovými myšlenkami a dokonce se snažil aplikovat ideu svobodné výchovy ve své pokusné škole v Jasně Poljaně.

## **1.2 Vývoj alternativní pedagogiky ve světě (do 2. sv. války)**

Druhá polovina devatenáctého století je obdobím velkých společenských změn, ať už zapříčiněných revolučním rokem 1848, či průmyslovou revolucí a s tím spojenou, řečeno slovníkem sociologie, transformací společnosti tradiční na společnost moderní. Spolu s tím neustále sílí i kritika tradiční herbartistické školy. A právě „...kulturní kritický rozchod se školou, která byla označena za školu tradiční, konzervativní, intelektuálskou a verbální s didaktikou určenou učiteli a ne také dítěti...“ (Rýdl, 1992, s. 10) stojí na počátku reformně pedagogického hnutí.

Tyto důvody vedly k tomu, že se na přelomu století začíná formovat reformní pedagogické hnutí. Jednotlivé proudy tohoto hnutí sice začínají vznikat prakticky v celém tehdejší světě, jedná se však o hnutí vnitřně dosti nejednotné. Jednotlivé proudy totiž vznikají na odlišných kulturně-filozofických základech.

Existují však rysy společné všem proudům reformní potažmo alternativní pedagogiky. Pět základních společných rysů uvádějí ve své klasifikaci němečtí autoři Klassen a Skiera (Průcha, 1996, s. 18):

1) *Pedocentrismus*

2) *Škola je aktivní.*

Cílem je rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka.

3) *Škola usiluje o komplexní výchovu dítěte.*

Vedle intelektuálního rozvoje přikládá důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje.

4) *Škola je chápána jako „živé společenství“.*

To znamená, že formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny společně jak žáky, tak i učiteli a rodiči.

5) *Škola je chápána podle principu „z života pro život“*

Tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

Vzhledem k tomu, že reformní pedagogické hnutí bylo značně rozmanité, je nasnadě ilustrovat vývoj alternativní pedagogiky na příkladech nejvýraznějších reformně pedagogických modelů a jejich představitelů.

### **1.2.1 Pedagogika Marie Montessori**

Maria Montessori se narodila 31.8.1870 v Itálii, v městečku Chiaravalle. V roce 1875 se s rodinou stěhuje do Říma, kde se jí jako jedné z mála dívek dostává technického vzdělání. Poté se Montessori vrhá na studium medicíny, v roce 1896 úspěšně absolvuje a stává se historicky první doktorkou medicíny v Itálii.

Mimo to se Montessori také angažuje v ženském hnutí. Zastává na svou dobu pokrokový názor, že ženy jsou stejně schopné jako muži, což ilustruje na vlastním příkladě.

Po skončení studií se Montessori stává asistující lékařkou na psychiatrické univerzitní klinice, kde se postupně začíná věnovat pedagogice mentálně zaostalých dětí. Hlavní myšlenkou pedagogického programu, který Montessori načrtla, bylo oslovení a rozvíjení duševního potenciálu dětí pomocí aktivace smyslů. (Ludwig, 2000, s.8-10 )

Tento program dosahuje překvapivě dobrých výsledků a u mentálně postižených dětí dochází k zásadnímu zlepšení. Na základě toho si Montessori začíná pohrávat s myšlenkou, zda-li by se její metoda nedala použít i při výchově a vzdělávání dětí zdravých.

V roce 1907 zakládá Dům dětí (Casa dei Bambini), útulek pro děti ze sociálně slabších vrstev ve věku od 2 do 6 let, které jsou ale duševně zdravé. Zde aplikuje svojí výchovnou metodu. Na základě výborných výsledků, kterých dosahuje, se jí dostává širokého ohlasu a její metoda se začíná šířit nejen v Itálii, ale proniká i do Švýcarska, Anglie, Ameriky či Argentiny.

Názory Montessori jsou založeny na tom, že člověk se vyvíjí nezávisle na kulturních, náboženských a sociálních podmínkách. Montessori mluví také o „normalizaci“ dětí, tj. o obnovení pravých pozitivních možností, které mají děti dané přírodou. (Ludwig, 2000)

Montessori věří, že dítě prostřednictvím své spontánní činnosti, neboli prostřednictvím svého vrozeného pudu k aktivitě, buduje svoji osobnost.

Dítě je vlastně jakýmsi stavitelem sebe sama, je však třeba dítěti dodat „stavební materiál“. To znamená „...zprostředkovat dítěti určité podněty, nejrůznějšího charakteru, odpovídající stupni jeho vývoje. Vývoj probíhá v určitých fázích, tzv. senzitivní fáze, v nichž je dítě vždy zvlášť citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů, skutečností reality, jež ho obklopuje. A vzhledem k tomu je třeba upravit prostředí, jež dítě obklopuje...“

(Hrdličková, 1994, s. 77-78) Montessori mluví o tzv. připraveném prostředí. Úkolem pedagoga v tomto procesu je dítěti pomáhat. Odtud také pochází známé heslo: „Pomoz mi, abych to dokázal“, které vlastně definuje úlohu pedagoga v pojetí Montessori.

Montessori šíří svou metodu na přednáškových turné po celém světě a zároveň na ní neustále pracuje a vylepšuje ji.

Druhá světová válka Montessori zastihuje v Indii, kde je montessorijská pedagogika zvolena jako oficiální nástroj v boje proti analfabetismu a montessorijské hnutí je tak tady mohutně zastoupeno.

### **1.2.2 Peter Petersen a Jenský plán**

Peter Petersen se narodil v roce 1884 do rolnické rodiny. Život na severoněmecké venkově se bezesporu promítl i do jeho pozdější práce (jako příklad může sloužit jeden z ústředních pojmů Petersenovi pedagogiky, a to princip pospolitosti).

V roce 1909 úspěšně dovršuje studium na univerzitě v Lipsku, kde mladého Petersena nejvíce ovlivnily přednášky Paula Bartha, sociologicky

orientovaného pedagoga, a Wilhelma Wundta a jeho experimentální psychologie.

V roce 1911 se stává středoškolským učitelem v tehdy dosti prreformně orientovaném Hamburku a postupně se též stává členem několika reformních spolků, které v Hamburku v té době působily.

Roku 1920 se stává ředitelem školy v Hamburku-Winterhude, kde začíná naplno rozvíjet svoje reformní snahy. „Spolu se svými kolegy zahájil přestavbu učebních plánů, založených na integraci a formách vnitřní diferenciaci. Důraz byl kladen na umělecké předměty a mateřský jazyk.(...) škola byla chápána jako životní společenství (pospolitost) učitelů, žáků a rodičů.“ (Rýdl, 2001, s. 25)

Už záhy, v roce 1923, svoji Hamburskou školu opouští aby stanul v čele katedry pedagogiky na univerzitě v Jeně. Na zdejší pokusné škole dále rozvíjí svůj pedagogický koncept, který v roce 1927 s velkým úspěchem prezentuje na IV. Mezinárodním kongresu pro Novou výchovu v Locarnu. Petersenově koncepci se zde dostává velkého ohlasu a vžívá se pro ní označení „Jenský plán“.

Základními principy tohoto tzv. Jenského plánu jsou „kmenové třídy“ (nahrazení klasického třídního rozdělení podle ročníků věkově heterogenními skupinami), „týdenní pracovní plán“ (alternativa klasického rozvrhu, založená zejména na rytmickém střídání aktivit), či „školní obývací pokoj“ (přetvoření vyučovací místnosti tak, aby skýtala možnosti pro rozvoj dítěte).

S nástupem nacionálního socialismu v Německu dochází k pokřivení Jenského plánu, tak aby byl ideologicky vyhovující. Petersen však v Německu zůstává, a to i po dobu druhé světové války.

### 1.2.3 Waldorfské školy

Duchovním otcem waldorfských škol je filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925), který se narodil v Uhrách, studoval ve Vídni, avšak většinu svého pracovního života strávil v Německu, především v Berlíně.

„Východiskem pro formování názorů Rudolfa Steinera bylo odmítnutí pozitivistického ducha moderní vědy a materialistického pojetí světa a člověka v něm.“ (Rýdl, 1994, s. 126) Steiner byl odjakživa silně ovlivněn Goethovými myšlenkami a v Berlíně se setkal s křesťanským mysticismem a východní filozofií. Veškeré tyto podněty pak Steiner zpracoval do vlastního systému tzv. antroposofie.

Koncem svého života začal Steiner propracovávat možnost využití antroposofie pro pedagogické využití. To se stalo skutečností v roce 1919, kdy byla založena první škola pracující s principy antroposofie. Byla zřízena v městečku Waldorf a sloužila dělníkům pracujícím v místní továrně společnosti Waldorf-Astoria. Byla financována majitelem továrny, Emilem Moltem, který doufal, „...že antroposofické ideje by skutečně mohly alespoň částečně eliminovat zvyšující se revolučnost německého proletariátu a jsou tedy pro jeho podnikatelské záměry prospěšné...“ (Rýdl, 1994, s. 129) Což bylo trochu paradoxně v rozporu se Steinerovými původními ideály.

Základní rysy, které Steiner této škole vtiskl (např. esteticko-rytmické vyučování; vyučování v epochách; úzká spolupráce s rodiči; eurytmie, což je „specifický předmět (...) představující pohybové celostní cvičení obrácené na nitro člověka a jeho prožitky a rozvíjející sociální citění dětí“ (Hrdličková, 1994, s. 45)) jsou přítomny i v současných waldorfských školách.

Waldorfské školy se během dvacátých let rozšířily prakticky po celé Evropě. Ovšem ve třicátých letech s nástupem národního socialismu v domovském Německu, byly waldorfské školy postupně uzavírány a v roce 1938 úplně zakázány. Němci dokonce během 2. světové války likvidovali jednotlivé waldorfské školy v zemích, které obsadili. (Rýdl, 1994 s. 130)

#### **1.2.4 Francouzská Moderní škola**

Zakladatelem hnutí tzv. Moderní školy (neboli „École Moderne“) byl francouzský pedagog Celestin Freinet (1896-1966). Svoji učitelskou dráhu začal roku 1920 v malé venkovské škole Barsur-Loup. Od samého počátku však Freinet odmítal tradiční výukové metody, které podle něj žáka vrhají do pasivity a jsou naprosto odtržené od normálního života. A tak „počátkem 20. let začal Freinet experimentovat v oblasti nových vyučovacích technik. Promyslel a vyvinul celou řadu nových způsobů a forem výuky, které poskytovaly žákům prostor pro samostatnost projevu a uplatnění vlastních zájmů.“ (Rýdl, 1994, s. 35)

Freinet byl silně ovlivněn Rousseauem, ale například také marxismem či myšlenkami Johna Deweye, a to zejména myšlenkou učení se skrz činnosti („learning by doing“). Zároveň hledal inspiraci i u dalších svých „reformně-

pedagogických kolegů“, jmenovitě u Montessori či Parkhurstové, se kterými si prý i dopisoval.

Podle Freineta „východiskem veškerého učení musí být všední život a nejbližší okolí žáka. Dítě tak nepřijímá jen pasívní formou již hotové poznatky, ale samostatně je odhaluje a objevuje.“ (Rýdl, 1994, s. 42) Základním principem Freinetovy pedagogiky je tedy práce (ve smyslu činnosti), absence pevného učebního plánu a volba vzdělávacích oblastí, která je z velké části v rukou žáků. Zajímavostí je, že prakticky nepoužíval klasické učební texty, ale tzv. volné texty, které tvořili sami žáci.

Během dvacátých let rychle vzrůstá počet učitelů, kteří pracují pomocí Freinetových metod a vzniká tak silné hnutí tzv. Moderní školy. To v roce 1928 zahrnuje 80 škol, a to i za hranicemi Francie. (Hrdličková, 1994, s. 101) Nicméně, jak už to tak bývá, existovala i početná skupiny Freinetových odpůrců a mnoha lidmi byl považován za komunistu a „podezřelý živel“. Počátkem 2. světové války byl dokonce internován pro podezření z tajných styků se Sovětským svazem.

### **1.2.5 Daltonský plán**

První „daltonská“ škola vznikla v roce 1920 v Massachusetts, ve městě Dalton. Založila ji Helena Parkhurstová, velká obdivovatelka Marie Montessori. (V roce 1914 se jela Parkhurstová seznámit s metodou Montessori do Itálie a v roce 1915 jí dokonce doprovázela na jejím turné po USA.) Dalším významným východiskem byly pro Parkhurstovou nejnovější poznatky psychologie.

Pro daltonské vyučování je typické používání nejrůznějších grafů jako prostředků výuky, tzv. pensum, což je jakýsi „plán úkolů“, nahrazující klasický učební plán a také přenos zodpovědnosti z učitele na žáka, tedy tzv. princip odpovědnosti, který je považován za základní princip daltonského plánu.

Daltonský plán se rychle stal velmi populárním a v průběhu dvacátých let se šířil do celého světa, zejména do Anglie. Obrat nastal v letech čtyřicátých kdy popularita Daltonského plánu značně klesla a ten začal postupně ze vzdělávací praxe mizet.

### **1.2.6 Pragmatická pedagogika**

Pragmatická pedagogika, někdy označovaná také jako progresivní výchova, tradičně nebývá řazena mezi proudy reformní pedagogiky, ale vzhledem k tomu, že tato práce by měla, mimo jiné, ilustrovat vývoj alternativní pedagogiky, nemohu si dovolit pragmatickou pedagogiku pominout.

Pragmatická pedagogika je, jak známo, prvním původním americkým pedagogickým proudem. Vznikla na přelomu devatenáctého a dvacátého století na základech pragmatické filozofie. Nejvýznamnějším představitelem je pragmatický filozof a pedagog John Dewey (1859-1952).

Dewey, silně ovlivněn funkcionalistickou psychologií Williama Jamese, stanovil jako základní princip jak pragmatické filozofie tak pragmatické pedagogiky zkušenost. A prostřednictvím zkušenosti přistupoval Dewey i k učení a zavedl tak princip učení se skrze zkušenost, potažmo učení se činností (learning by doing). Základní výukovou metodou podle Deweye by

pak mělo být řešení problémů - problémových situací (tzv. problémové vyučování).

Podle Deweye, by škola neměla být oddělena od života, a říká, „že pokládá výchovu přímo za život, a ne přípravu na něj. (...) Škola by měla využívat situací ze skutečného života a nepracovat jen s uměle zkonstruovaným učivem. (...) Dítě by mělo vidět, že to, čemu se učí, má vztah k jeho dětskému životu a ne pouze k pozdějšímu životu v dospělosti.“ (Singule, 1991, s. 36-7) Jednoduše řečeno, Dewey tvrdí, že učení má smysl jen tehdy, pokud nové poznatky umíme aplikovat v praxi a zároveň, člověk je lépe motivovaný k učení, když vidí, že nové poznatky může v dohledné době použít. S tímto tvrzením se nedá než souhlasit.

Přestože pragmatická pedagogika byla na akademické půdě poměrně známá již od počátku dvacátého století, k jejímu rozšíření v USA došlo až po 1. světové válce, a to zejména zásluhou Deweyho žáka Williama Kilpatricka. (Kilpatrick je mimo jiné autorem projektových metod vyučování.) A jelikož měla pragmatická pedagogika mnoho příznivců ve vlivných politických kruzích, v třicátých letech prakticky ovládla americké veřejné školství a pronikla i do zbytku světa, zejména pak do Evropy.

Postupně ovšem začalo docházet k ideovým rozporům mezi jednotlivými představiteli pragmatické pedagogiky a počet jejích kritiků neustále rostl. To mělo za následek postupný ústup pragmatické pedagogiky ze slávy.

### **1.2.7 Závěrem**

Veškeré tyto proudy, o kterých byla řeč výše, zásadním způsobem ovlivnily pedagogickou teorii a praxi a zároveň byly tedy jakýmsi stavebním kamenem poválečné alternativní pedagogiky.

### **1.3 Vývoj alternativní pedagogiky v českých zemích (do 2. sv. války)**

Za Rakouska-Uherska mělo české pedagogické smýšlení výrazně nacionální charakter, což se projevovalo zejména někdy až přehnaným odmítáním herbartismu a vstřícnějším přijímání idejí negermánských myslitelů. Vytvořily se zde dva hlavní myšlenkové proudy. První byl inspirován zejména myšlenkami Herberta Spencera a Johna Deweye, zatímco druhý se přikláněl spíše k francouzským a ruským myslitelům, zejména pak L. N. Tolstému. Představitelem prvního proudu byl například Josef Úlehla (1852-1933), z představitelů proudu druhého pak můžeme jmenovat Jana Mrazíka (1848-1923).

Se vznikem samostatného československého státu nedošlo v tomto rozdělení sil mezi českými pedagogy k výraznějším změnám. Změnou ovšem byla vzrůstající aktivita v oblasti reformy školy. Vzniká relativně velké množství pokusných škol, kde se realizují mnozí čeští přívrženci reformní pedagogiky.

„Celkem objektivně zhodnotil výsledky prvního desetiletí (rozuměj zhruba léta 1918-1928; pozn. autora) český pedagogický historik slovy: „Celkem nelze zamlčeti, že výsledky těchto škol pokusných neodpovídaly nadlidské

námaze jejich zakladatelů a pěstitelů a měly na praxi průměrné školy obecné u nás celkem vliv nepatrný’.“ (Rýdl, 1992, s. 14)

Zlomem zřejmě byl rok 1928, kdy byl Václavem Příhodou (1889-1979), zastáncem amerických vědeckých metod, prezentován koncept reformy školy prvního a druhého stupně tzv. kolenium (později přibyl i koncept školy třetího stupně tzv. atheneum). Ten byl bouřlivě přijat a již následujícího roku bylo několik pokusných škol tohoto typu uvedeno do praxe. V principu se jednalo o školu pracovní, kde byl velký důraz kladen na spolupráci s rodiči a žákovskou samosprávu.

Obecně vývoj ve třicátých letech charakterizuje Rýdl: „Pro československé učitele 30. let bylo příznačné, že se pokoušeli zavádět cizí metody didaktického charakteru, ale nikdy ne v čisté podobě, mechanicky, nýbrž s přihlédnutím k domácím zvláštnostem, přičemž byly metody i kombinovány mezi sebou.“ (Rýdl, 1992, s. 25) Tento vývoj byl pak násilně přerušen 2. světovou válkou.

#### **1.4 Vývoj alternativní pedagogiky ve světě (po 2. sv. válce)**

2. světová válka měla na vývoj alternativní pedagogiky zásadní vliv. Dosud trvající kontinuita byla narušena, což mělo za následek ztrátu dominantní pozice klasických proudů reformní pedagogiky. Přesto zejména montesorijské a waldorfské školy nadále vznikaly relativně hojně po celém světě a dá se říci, že svoji popularitu si udržely až dodnes. V sedmdesátých letech pak došlo k renesanci pragmatické pedagogiky a jenského plánu, který je dnes rozšířen zejména v Nizozemí a Německu.

Je na místě podotknout, že přestože tyto koncepty byly průběžně rozvíjeny a doplňovány, všechny základní principy a prvky zůstaly zachovány. Navíc mnoho z těchto prvků v průběhu let postupně proniklo do veřejného školství jednotlivých států a je také pravdou, že prakticky všechny typy alternativních škol, které po válce vznikají mají stejné cíle (aktivní rozvoj dítěte a celé jeho osobnosti,...) a používají i podobných metod (ústup od klasického známkování a rozvrhu hodin, orientace na činnost,...) jako reformní pedagogika a mnohé z nich z reformní pedagogiky, ať už vědomě či ne, i vycházejí.

Přestože reformně pedagogické koncepty hrály poměrně významnou roli i v druhé polovině dvacátého století, budu se nadále věnovat proudům či hnutím, které se na poli alternativní pedagogiky objevily až po 2. světové válce.

Je nad možností tohoto textu poskytnout vyčerpávající přehled všech těchto proudů a hnutí, a proto se v následující části zmíním pouze o těch nejvýznamnějších, či alespoň nejznámějších.

#### **1.4.1 Antiautoritativní výchova**

Počátky tohoto hnutí můžeme hledat ve studentských bouřích na konci šedesátých let. Právě z řad těchto studentů se rekrutovala většina příznivců antiautoritativní výchovy.

Teoretickými zdroji antiautoritativní výchovy byly zejména kniha Summerhillschool A. S. Neilla a mnohé z publikací tzv. frankfurtské školy, zejména T. W. Adorna.

Principem antiautoritativní výchovy bylo zbavení dítěte jakýchkoli tlaků či omezujících pravidel shora, tedy ze strany vychovatele a „...prosazování od represe osvobozené výchovy, zejména sexuální.“ (Singule, 1992, s. 26) To vedlo ke zřizování až tak extrémních institucí jako byly například tzv. dětské krámy. „Dětské krámy představovaly alternativu k tradičním mateřským školám. (...) Hlavními zásadami v těchto zařízeních byla kolektivní výchova vyhýbající se individuální fixaci dětí na jednotlivé osoby, zvláště rodiče...“ (Singule, 1992, s. 24)

Toto hnutí ovšem, přes velkou pozornost, které se mu dostalo, poměrně záhy odeznělo.

#### **1.4.2 Odškolnění**

Hlavním představitelem této teorie, jejíž období největšího rozkvětu bývá řazeno do let sedmdesátých, je Ivan Illich (1926-2002).

Illich tvrdil, že škola, která má monopol na vzdělávání a měla by vychovávat aktivní, samostatné, myslící a tvůrčí bytosti ve skutečnosti dělá pravý opak. Učí člověka podřízenosti, zbavuje ho kritičnosti, uvrhává do pasivity a dělá ho závislým na odbornících.

Základem teorie odškolnění bylo tedy odmítnutí systému státního školství a požadavek na jeho nahrazení a zavedení alternativního „...systému institucí, který umožní každému kdo se chce učit, přístup ke všem potřebným prostředkům, dále umožní vzájemný kontakt učících se a pomůžou při zveřejňování vlastních prací.“ (Rýdl, 1992, s. 40)

Tato utopická vize se vcelku logicky nedočkala praktické realizace, nicméně ovlivnila řadu teoretiků vzdělávání. Za všechny můžeme jmenovat Jonathana Kozola (1936), který inspirován teorií odškolnění vytvořil koncepci „svobodných, na státu nezávislých škol“. Pravdou také je, že teorie odškolnění měla zřejmě větší vliv na vzdělávání dospělých, než na pedagogiku.

### 1.4.3 Antipedagogika

Antipedagogika vzniká koncem sedmdesátých let, kdy vyšla stejnojmenná kniha E. von Braunmühla. Antipedagogika se radikálně staví proti běžné výchově, kterou označuje jako „totalitární manipulaci“ a tvrdí, že dospělý se při výchově neřídí potřebami dítěte, ale vlastní touhou ovládat a přetvářet k obrazu svému.

Výrazný představitel antipedagogiky Hubertus von Schoenebeck vidí řešení takto: „chce (...) odstranit termín výchova; místo něj navrhuje termín podpora. (...) odmítá odpovědnost vychovatele (...), protože odpovědnost je pro Schoenebecka východiskem vlády nad dětmi. (...) Dospělí s nimi mohou jen rozumně mluvit, říci jim své mínění, dát jim radu, ale nic víc.“ (Singule, 1992, s. 32)

Na výše zmíněném se ukazuje značná podobnost antipedagogiky s antiautoritativní výchovou, nicméně představitelé antipedagogiky se brání jakémukoli slučování těchto dvou hnutí.

#### **1.4.4 Závěrem**

Ať už je to tím, že velké množství prvků alternativní pedagogiky již stačilo proniknout do veřejného školství jednotlivých zemí nebo tím, že současná společnost, ač to veřejně nepřipouští, je více než kdy jindy spokojená sama se sebou, v posledních letech již žádná výraznější alternativně pedagogická hnutí nevznikají. Výjimkou je tak snad jen vzrůstající vliv enviromentalismu.

### **1.5 Vývoj alternativní pedagogiky v českých zemích (po 2. sv. válce)**

Po roce 1945 se zde objevuje snaha navázat na předválečnou tradici, o což se snažil zejména nově vzniklý Výzkumný ústav pedagogický a od roku 1947 i Komise pro pokusné školství v čele s Václavem Příhodou.

Po únorovém převratu jsou však tyto instituce označeny jako buržoazní a jejich činnost postupně utlumována. Dochází k odstranění jakýchkoli kontaktů se západními myšlenkovými proudy a k prakticky úplnému zastavení rozvoje alternativní pedagogiky u nás.

Dalším zlomem je pak samozřejmě rok 1989, kdy dochází k všeobecnému uvolnění poměrů. Pro začátek devadesátých je pak poměrně typické něco, co by se dalo nazvat alternativní vyučováním. Tedy situace kdy se učitel snaží v rámci výuky ve standardní škole používat alternativních vyučovacích metod, a to tak říkajíc na vlastní pěst. Mimoto se rodí různé občanské iniciativy, které se snaží popularizovat alternativní pedagogiku a tak začínají vznikat i první alternativní školy u nás. Většinou se jedná o waldorfské a Montessori školy pro děti předškolního věku.

Postupně přibývají i státem zřizované alternativní školy, které většinou kombinují prvky jednotlivých alternativně-pedagogických konceptů.

Na závěr mi nezbývá než zmínit novou školskou reformu, která vstoupila v platnost od školního roku 2007/2008. Tato reforma v podstatě přenáší zodpovědnost za tvorbu kurikula na jednotlivé školy, potažmo na učitele. Což je myšlenka, která se mi v principu velmi zamlouvá, ovšem až čas ukáže co tato reforma přinese v reálu.

## 2 Vznik, vývoj a dnešní stav vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých má poměrně dlouhou historii, která se datuje již od antického Řecka. Dovolím si však v této práci jeho historii z velké části pominout a věnovat se až novodobému období vývoje vzdělávání dospělých, tedy vývoji zhruba od druhé poloviny devatenáctého století. Nevěnovat se takto rozsáhlé části vývoje vzdělávání dospělých, která samozřejmě není ani zdaleka bezvýznamnou, jsem se rozhodl, jednak z toho důvodu, že rozsah této práce by to zřejmě nedovoloval a za druhé proto, že si myslím, že toto období není ve vztahu k této práci ani příliš relevantní.

Vzdělávání dospělých nikdy nebylo jednotným hnutím a není tedy snadné jej jednoduše a zároveň komplexně popsat. V zásadě se ale dá rozčlenit do pěti jakýchsi „filozoficko-teoretických“ proudů, na kterých můžeme ilustrovat teoretické zázemí vzdělávání dospělých. Zde je jejich stručný přehled:

### 2.0.1 Liberální vzdělávání

Vychází z myšlenek antických filozofů, jako byli Platón či Aristoteles, ale také třeba z myšlenek J. J. Rousseaua. Ideálem je celostný rozvoj člověka prostřednictvím všeobecného, všeobjímajícího vzdělání. Vzdělavatel je v tomto pohledu expertem, který přenáší znalost na vzdělávaného.

Z výše uvedeného by se mohlo zdát, že název liberální je pro tento směr poněkud nepatřičný, vysvětlení je ovšem prozaické. Do češtiny přešlo totiž toto pojmenování z anglického výrazu Liberal Arts Education, přičemž termín „liberal arts“ ve skutečnosti znamená „svobodná umění“.

## **2.0.2 Behaviorální vzdělávání**

Východiskem pro behaviorální vzdělávání byly, jak napovídá samotný název, zejména poznatky behaviorální psychologie, mezi jejíž nejvýznačnější představitele patří například Skinner, Watson či Thorndike.

## **2.0.3 Progresivní (pragmatická) výchova**

O progresivní neboli pragmatické výchově již byla řeč. Její význam byl ovšem takový, že překročila hranice alternativní pedagogiky a pedagogiky jako takové a významnou měrou ovlivnila i vzdělávání dospělých.

## **2.0.4 Humanistické vzdělávání**

Kořeny humanistického vzdělávání můžeme najít jednak v humanistické psychologii, mezi jejíž představitele se řadí například Maslow nebo Rogers, ale také v pracích existenciálních filozofů jako Camus či Heidegger.

Hlavními principy humanistického vzdělávání jsou svoboda, autonomie, důvěra, aktivní spolupráce a sebeřízené učení.

Nejvýznamnějším představitelem humanistického vzdělávání je zřejmě Malcolm Knowles, o kterém ještě bude řeč později.

## **2.0.5 Radikální vzdělávání**

Základem radikálního vzdělávání jsou anarchistické, marxistické či socialistické ideje a vzdělávání je tak chápáno jako nástroj (radikálních) společenských změn. Radikální vzdělávání klade důraz na partnerský vztah

vzdělavatele a vzdělávaného, na autonomii vzdělávaného v tomto procesu a jeho dobrovolnou participaci.

Do radikálního vzdělávání můžeme řadit i výše zmiňovanou antiautoritativní výchovu či Ivana Illicha, ale třeba také Paula Freireho, ke kterému se ještě vrátíme v dalším textu.

## **2.1 Vývoj vzdělávání dospělých ve světě (do 2. sv. války)**

Ve druhé polovině devatenáctého století dochází k poměrně velkému rozvoji institucí věnujících se vzdělávání dospělých, a to zejména v Evropě. Můžeme se pouze domnívat co bylo příčinou této změny oproti letem minulým. Pravděpodobně to však bylo pronikání humanistických idejí do širších společenských sfér, což bylo z velké míry způsobeno předchozími bouřlivými léty, které Evropa prožila a samozřejmě velký vliv měl hospodářský rozvoj, kterým evropské státy procházely.

Dá se tedy říci, že ty společenské změny, které byly impulsem pro vznik alternativní pedagogiky, se významně podílely i na rozvoji vzdělávání dospělých. Zřejmě nejvýznamnějšími z těchto nově vzniklých institucí byly tzv. univerzitní extenze a dánské školy lidové.

### **2.1.1 Univerzitní extenze**

„Otcem“ univerzitních extenzí je cambridžský profesor James Stuart (1843-1913). Jeho cílem bylo rozšířit vzdělání i na venkov a mezi širší vrstvy obyvatelstva, než jak tomu bylo doposud. Stuart začal mimo univerzitní centra organizovat cykly přednášek, zejména pro dělníky, které si

rychle získaly na popularitě a začaly se šířit prakticky po celé Anglii (kupříkladu v roce 1891 tak tyto přednášky navštěvovalo přes padesát tisíc lidí). Pro tyto cykly přednášek se vžil název „univerzitní extenze“. Ty postupně pronikly i na kontinent a následně i do USA, Indie či Austrálie.

„Zdokonalování metod a forem práce v uvedené oblasti vzdělávání dospělých vedlo k tomu, že od roku 1907 začaly být organizovány tzv. tutoriální třídy, což byly zhruba až 30 členné skupiny, které v převážně seminární formě absolvovaly systematické tříleté kurzy.“ (Škoda, 1996, s. 40) Absolvování těchto kurzů bylo navíc honorováno certifikátem, což ve své podstatě dávalo možnost získat univerzitní vzdělání mnohem většímu počtu lidí, než jak tomu bylo předtím.

### **2.1.2 Dánské školy lidové**

Zakladatelem dánských lidových škol byl Christen Mikkelsen Kold (1816-1870). Kold byl ovlivněn myšlenkami dánského filozofa a teologa M. F. S. Grundtviga a stejně jako on se snažil o šíření vzdělání mezi chudé rolnické obyvatelstvo. Na rozdíl od univerzitních extenzí se však o výuku nestarali profesori, ale Kold a jeho žáci, respektive absolventi jeho kurzů, kteří se rekrutovali zejména z řad křesťansky orientovaných potomků rolníků.

Dánské lidové školy byly také daleko více než univerzitní extenze, zaměřeny na duchovní stránku člověka. Používali se zde netradiční výukové metody, mezi něž patřilo vyprávění příběhů z bible a dánské mytologie či historie. Prostřednictvím těchto vyprávění ukazoval Kold svým žákům příklady správného života a snažil se budovat v nich hrdost.

Lidové školy se kromě Dánska prosadily zejména ve Skandinávii a výrazně ovlivnily podobu vzdělávacích systémů těchto zemí. Dnes se tak tyto severské země pyšní největším podílem obyvatelstva na vzdělávání dospělých na světě.

Mezi další význačné myslitele, kteří ovlivnili vzdělávání dospělých na přelomu devatenáctého a dvacátého století, se řadí například Lev Nikolajevič Tolstoj či John Dewey, o kterých jsem si již zmiňoval výše, či Američan Edward Lee Thorndike (1879-1949), který byl představitelem behaviorismu. Ten ke vzdělávání dospělých přispěl zejména svými výzkumy vzdělávacích schopností dospělých. Závěry těchto výzkumů byly pro vzdělávání dospělých veskrze optimistické, protože z nich vyplývalo, že schopnost učit se je sice u dospělých částečně snížena, ale dostatečně kompenzována silnější vůlí dospělých ke vzdělávání se.

Musíme však mít na paměti, že vzdělávání dospělých mělo v jednotlivých zemí značně nejednotný charakter, jehož ráz byl určován často nejen hospodářskou situací té které země, ale také nacionálními tendencemi, které v jednotlivých zemích převládaly.

Po 1. světové válce navíc vzrůstá vliv dělnického hnutí a významně se rozvíjí vzdělávání dělníků nebo chcete-li pracovní třídy. Značného významu pak v meziválečných letech nabývá také politické vzdělávání. Na závěr ještě vzpomenu vzdělávací aktivity různých ženských spolků, které měli především emancipační charakter. Tyto proudy nejsou ovšem z hlediska této práce příliš významné, a proto se ji nebudu věnovat hlouběji.

## 2.2 Vývoj vzdělávání dospělých v českých zemích (do 2. sv. války)

Vývoj vzdělávání v českých zemích do 2. sv. války je obdobný tomu jaký probíhal ve světě a jak byl popsán výše.

Vzdělávání dospělých v českých zemích má, zejména do vzniku samostatného československého státu, kdy české země „trpěly“ pod nadvládou Rakouska-Uherska, výrazně nacionální nebo lépe řečeno obrozenecký charakter. O zvyšování národního povědomí a národní hrdosti se v té době staraly zejména pěvecké spolky (za všechny jmenujme pěvecký spolek Hlahol), ochotnické soubory, ale také třeba tělovýchovná jednota Sokol.

Další se pak snažili o popularizaci vědy, aktivitu v českých zemích nejčastěji označovanou jako osvětová činnost (místo pojmu vzdělávání dospělých se pak používal termín „lidovýchova“). Významným mezníkem osvětové činnosti bylo koncem šedesátých let založení „...Spolku pro veřejné populární přednášky Osvěta, který organizuje přednášky (...) a poskytuje metodickou pomoc přednášejícím...“ (Škoda, 1996, s. 49) Velký význam pro osvětu mezi lidem má také zakládání knihoven a muzeí, ke kterému dochází hlavně od počátku dvacátého století. Pominout nelze samozřejmě ani význam univerzitních extenzí, které do českých zemí dorazily zejména díky snaze Otokara Hostinského (1847-1910), jenž je zde začal zavádět od roku 1899. Za zmínku též stojí osvětová činnost Ženského klubu českého, který se soustředil na zrovnoprávnění postavení mužů a žen ve společnosti.

Velký vliv mělo v českých zemích dělnické hnutí, což se samozřejmě projevilo i ve vzdělávání dospělých. Koncem devadesátých let byla založena Dělnická akademie, u jejíhož zrodu stál i T. G. Masaryk. Mimochodem ten se i zde staví se proti marxistické ideologii a třídnímu boji. Cílem Dělnické akademie bylo zlepšit hmotné a sociální postavení dělníků a tedy společenských poměrů jako takových. K tomu mělo sloužit i to, že vzdělání bylo zaměřeno spíše teoreticky než prakticky. (Škoda, 1996, s. 50-51)

Po vzniku samostatného Československého státu byla zřejmě největší změnou na poli vzdělávání dospělých větší angažovanost státních institucí. To se projevovalo především podporou tzv. lidových škol (tyto lidové školy ale neměly s těmi dánskými mnoho společného). Většinou byly organizovány jako večerní a svou úrovní v podstatě korespondovali s klasickými školními stupni. Mezi školy lidové ale patřila třeba i výše zmiňovaná Dělnická akademie.

Nejvýraznějším český myslitelem v oblasti vzdělávání dospělých této doby byl zřejmě Tomáš Trnka, který se systematicky zabýval „...teoretickými otázkami lidovými a věnoval značné úsilí rozvoji praktické lidovýchovné činnosti...“ (Škoda, 1996, s. 62)

Nutno ještě podotknout, že důležitou roli za 1. republiky hrálo také politické vzdělávání a prakticky každá tehdejší politická strana provozovala svůj vzdělávací ústav (např. Národně socialistická strana si zřídila tzv. Ústřední školu dělnickou).

## **2.3 Vývoj vzdělávání dospělých ve světě (po 2. sv. válce)**

Ve druhé polovině dvacátého století je vývoj vzdělávání dospělých ještě hůře uchopitelný, než jeho vývoj v předešlém období a je velmi těžké nějak jej definovat či popsat. V oblasti vzdělávání dospělých totiž působí mnohonásobně větší množství lidí než kdy předtím a jen malá část z nich se řadí k nějakému hnutí, či svoji práci zaštiťuje nějakou ucelenější teorií. S jistotou se dá konstatovat pouze to, že vzhledem ke společenskému vývoji směrem k rovnoprávnější společnosti významně klesá vliv ženského hnutí na vzdělávání. A stejně tak klesá vliv hnutí dělnického, což je pro změnu výsledkem bipolárního rozdělení světa po 2. světové válce.

Aby jsem tak ilustroval vývoj vzdělávání dospělých v druhé polovině dvacátého století, pokusím se popsat některé myšlenkové proudy a osobnosti té doby, které podle mě měly na vzdělávání dospělých vliv nejvýraznější.

### **2.3.1 Celoživotní vzdělávání**

Myšlenka vzdělávání se v průběhu celého života samozřejmě není nová a její původ by se dal vystopovat až do antického Řecka, navíc je ve své podstatě základním předpokladem pro samotnou existenci vzdělávání dospělých. Proč o ní tedy vůbec hovořím? Důvod je nasnadě. Myšlenku celoživotního vzdělávání totiž za svou přijalo UNESCO a od šedesátých let se ji snaží prosazovat.

V terminologickém slovníku UNESCO-IBE z roku 1979 je celoživotní vzdělávání definováno takto: „Koncepce, že výchova není jednorázovou záležitostí, vymezenou v časovém průběhu tohoto procesu na povinnou školní docházku započatou v dětství, musí být upřesněna v tom smyslu, že

tento proces musí pokračovat v průběhu celého lidského života. Sám život je nepřetržitým procesem učení, avšak každý člověk současně potřebuje specifické podmínky, aby se mohl dále vzdělávat, a to jak v oboru své profese i všeobecně, a to v průběhu svého života, tak aby se mohl vyrovnat a byl stále adaptabilní na všechny technické a sociální změny (...) a mohl si při všech měnících se podmínkách udržet svůj optimální potenciál pro svůj vlastní individuální rozvoj...“ (Mužík, 2004, s. 23-24) (Nutno ovšem dodat, že některé zdroje tento koncept označují termínem „celoživotní učení“ a pojem celoživotní vzdělávání chápou úžeji, pouze jako součást celoživotního učení. V tomto smyslu je možné celoživotní vzdělávání definovat jako plánovanou, cílevědomou a institucionalizovanou aktivitu v rámci celoživotního učení, při které se realizuje to, co společnost považuje za důležité.“)

Zjednodušeně řečeno se tedy ze strany UNESCO jedná o požadavek aby instituce klasického školského systému tvořily pouze jakýsi základ komplexního vzdělávacího systému a aby na ně navazovaly instituce další, které by člověku umožňovaly vzdělávání a rozvoj po celý jeho život a pomáhaly tak naplňovat vzdělávací potřeby, které se objevují v průběhu života jednotlivce.

Důvodem, který vedl k tomuto požadavku, bylo zjištění, že stávající školské soustavy již nejsou schopné zprostředkovat člověku veškeré znalosti a dovednosti vyžadované dnešní postmoderní společností, kde neustálá změna je samozřejmostí.

K této iniciativě se postupně přidávaly další organizace, jako například Evropská unie či OECD. Je ale otázkou jaký reálný dopad na současný stav vzdělávání dospělých tato iniciativa ve skutečnosti měla.

### **2.3.2 Paulo Freire (1921-1997)**

Paulo Freire se narodil v roce 1921 v brazilském Recife. Přestože Freireho rodina nebyla vysloveně chudá, hospodářská krize v roce 1929 zasáhla i ji. Tato zkušenost Freireho podle jeho slov velmi ovlivnila a díky tomu se pak celý svůj život snažil zlepšit sociální postavení chudých, kteří v této době podle Freireho prakticky neměli možnost jak svoji situaci vylepšit. Mezi Freireho žáky patřili zejména chudí rybáři, rolníci a brazilští indiáni.

Freire viděl cestu k odstranění tohoto společenského neudu ve vzdělávání a boji s negramotností. Používal přitom metodu dialogu, který vždy vycházel ze života, z každodenních situací do kterých se jeho žáci dostávali. Zásadou pak byla naprostá rovnost mezi učitelem a žákem, což mělo podporovat vzájemnou komunikaci a její efektivitu. Freire se navíc snažil vést své žáky ke kritickému myšlení.

Freire se svou metodou slavil nebyvalých úspěchů. Důkazem pak může být například experiment z roku 1962, kdy se Freiremu tímto způsobem podařilo naučit 300 rolníků číst a psát během pouhých 45 dnů.

V roce 1964 ale v Brazílii dochází k vojenskému převratu a Freire je nucen odejít do exilu, ze kterého se vrátil zpět až v roce 1980. Během svého pobytu v exilu Freire vydává svoji nejznámější knihu *Pedagogika utiskovaných*, ve

které shrnul své myšlenky. Knize se dostalo velkého ohlasu a Freire tak významně ovlivnil jak teorii tak praxi vzdělávání dospělých.

Mezi Freireho pokračovatele můžeme počítat i již výše zmiňovaného Ivana Illicha. Oba dva se výrazným způsobem zapsali do historie vzdělávání dospělých a jejich přínos můžeme spatřovat například v rozvíření diskuze o důležitosti neformálního a informálního učení (mimočodem se jedná o dva ze základních pilířů koncepce celoživotního vzdělávání/učení podle UNESCO) či v rozvoji dialogických výukových metod.

### **2.3.3 Malcolm Knowles (1913-1997)**

Malcolm Knowles byl zřejmě nejvýznamnější osobností v oboru vzdělávání dospělých v USA ve druhé polovině dvacátého století. Jako jeden z mála anglosaských myslitelů byl Knowles zastáncem a velkým propagátorem termínu andragogika. Knowles byl totiž přesvědčen, že dospělý se učí jiným způsobem než děti a považoval tedy za nutné odlišit prostřednictvím termínu andragogika vzdělávání dospělých od pedagogiky. S tím se samozřejmě dá celkem bez problémů souhlasit. Jedním ze zásadních východisek tohoto tvrzení pro Knowlese ale byl předpoklad, že dítě je, na rozdíl od dospělého, bytostí závislou na ostatních a proto je potřeba přistupovat k jeho vzdělávání jinak. Toto tvrzení se sice v zásadě nedá vyvrátit, ale leckterý zastánce alternativní pedagogiky by neváhal ho přinejmenším zpochybnit. Paradoxně sám Knowles uvádí, že velkou inspirací pro něj bylo jeho dětství, kdy se během hovorů se svým otcem dozvěděl mnoho o světě a při tom si v rozhovoru s ním připadal jako rovný s rovným...

V obecné rovině Knowles tvrdí, že vzdělávání dospělých by mělo vést k rozvoji schopností lidí, aby tak mohli bojovat se současnými společenskými problémy a neponechávat je generacím příštím. Mezi hlavní cíle vzdělávání dospělých tak řadí například nutnost poznání sama sebe, nutnost pochopit základní společenské hodnoty, ale také nutnost rozvíjet svoje schopnosti, tak aby člověk naplnil svůj potenciál.

Již v roce 1950 Knowles vydává zřejmě svou nejvýznamnější publikaci *Informal Adult Education*, ve které proklamuje informální vzdělávání jako ideální koncept pro vzdělávání dospělých. Knowles termín „informální vzdělávání“ přesně nedefinoval, z jeho práce však vyplývá, že ho chápal jako vzdělávání v rámci různých klubů, zájmových organizací, farností atd., což je dnes chápáno spíše pod pojmem neformální vzdělávání.

Knowles na „informálním“ vzdělávání zdůrazňoval přátelskou atmosféru, partnerský vztah vzdělavatele a vzdělávaného a flexibilitu tohoto procesu. Mezi jeho hlavní výhody řadil mimo jiné to, že vychází ze zkušeností lidí, snadněji vzbudí jejich zájem, ale třeba také to, že je ve výsledku levnější než vzdělávání ve formálních institucích.

Velký důraz kladl Knowles také na koncept sebeřízení, tedy na myšlenku, že dospělý člověk je plně odpovědný za svou vzdělávací kariéru, mimo jiné proto, že není možné efektivně reagovat na vzdělávací potřeby jednotlivce v systému, který by byl řízen centrálně.

Z výše uvedeného je vcelku očividné, že Knowlesovi myšlenky měly vliv i na utváření konceptu celoživotního vzdělávání.

### 2.3.4 Zážiteková pedagogika

Přestože zážitková pedagogika již ve svém názvu obsahuje pojem pedagogika a mohlo by se tudíž zdát, že není na místě se o ní zde zmiňovat, domnívám se ale, že hrála a hraje ve vzdělávání dospělých důležitou roli a je tedy nutné ji zmínit. Zážiteková pedagogika se totiž již od svého vzniku zabývala i dospělými a dovolím si tvrdit, že se jimi zabývala dokonce z větší části. Navíc například anglicky psaná literatura nepoužívá termínu „experiential pedagogy“ ale „experiential learning“, tedy zážitkové vzdělávání či učení.

Principem zážitkové pedagogiky je, jak už vyplývá z názvu, učení se prostřednictvím zážitku, tedy na základě vlastní (emočně podbarvené) zkušenosti, což je samozřejmě myšlenka pocházející již od několikrát zmiňovaného Johna Deweye. Klíčovým prvkem zážitkové pedagogiky je ale to co následuje po samotném zážitku, a to tzv. reflexe (někdy se používají i termíny debriefing či review atd.). Reflexe je vlastně jakýsi zpětný rozbor zážitku, kdy dochází k analýze aktivity a následně k zobecnění zkušenosti tak, aby ji člověk mohl použít v dalším životě. Tento princip je velmi jednoduše ztvárněn v tzv. Kolbově cyklu učení, který byl publikován v roce 1983.

Za zakladatele zážitkové pedagogiky bývá považován německý pedagog Kurt Hahn (1886-1974). Ten jako velký odpůrce Hitlerova národního socialismu v roce 1933 emigroval do Velké Británie, kde v roce 1941 založil zřejmě první organizaci fungující na principech zážitkové pedagogiky. Touto organizací byla tzv. Outward Bound Sea School. Jejím úkolem bylo připravit mladé a nezkušené námořníky na službu v pobřežní hlídce tak, aby

zvládli náročné krizové situace, ke kterým na volném moři docházelo a na které je dosavadní výcvik připravit nedokázal.

V dnešní době, zejména v posledních zhruba deseti letech, zažívá zážitková pedagogika obrovský boom. Výcvikové kurzy pracující s principy zážitkové pedagogiky se stávají jedním ze základních nástrojů v rukou personalistů moderních firem a zároveň dobrým finančním zdrojem pro poskytovatele vzdělávacích služeb. A tak se pro označení zážitkové pedagogiky v posledních letech v podstatě vžil termín „teambuilding“. Nutno dodat, že se jedná o termín nepřesný a zavádějící.

Dá se říci, že v posledních dvaceti letech obecně ve vzdělávání dospělých dochází k velké komercializaci (a s tím spojené profesionalizaci). Zejména v západních zemích získává silnější pozici zájmové vzdělávání, ale obrovského nárůstu dosáhlo zejména vzdělávání profesní, které se stává velmi atraktivní oblastí pro podnikatelské subjekty. To je dáno jednak posunem personalistického paradigmatu a jeho postupným pronikáním do běžné praxe a také tím, že lidé si čím dál tím více uvědomují odpovědnost za svoji vzdělávací kariéru a snaží se tak posílit svoji pozici na trhu práce.

## **2.4 Vývoj vzdělávání dospělých v českých zemích (po 2. sv. válce)**

I po 2. světové válce zůstává vůdčí osobností českého vzdělávání dospělých Tomáš Trnka. Ten dokonce v roce 1947 zakládá na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy katedru lidovychovy a v lednu 1948 se stává prvním docentem lidovychovy u nás. Již v únoru je však po komunistickém převratu z čela katedry odvolán a činnost této katedry je omezena.

„Po únoru 1948 získala poměrně brzy monopolní postavení marxistická pedagogika, která považovala za svůj předmět pouze výchovu dětí a mládeže, a toto pojetí ztěžovalo pedagogicko-teoretické úsilí v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých.“ (Škoda, 1996, s. 128). Navíc v roce 1951 byla katedra lidovýchovy zrušena, což vedlo k prakticky úplnému utlumení činnosti v oblasti vzdělávání dospělých u nás.

K částečnému obratu dochází po určitém uvolnění situace na přelomu let padesátých a šedesátých, kdy se o rozvoj vzdělávání dospělých starají zejména František Hyhlík a Kamil Škoda. Vzdělávání dospělých opět začíná pronikat na akademickou půdu, a to v rámci různých fakult a obvykle ve spojení se žurnalistikou. V roce 1967 je pak založena katedra výchovy a vzdělávání dospělých na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.

Po roce 1989 je tato katedra přejmenována na katedru andragogiky (později katedru andragogiky a personálního řízení). Sesterská katedra andragogiky vzniká ještě na Palackého univerzitě v Olomouci.

Jinak pro porevoluční vývoj vzdělávání dospělých v České republice platí prakticky to samé co pro vývoj světový, snad jen s určitým časovým zpožděním. I tady dochází k obrovské komercionalizaci vzdělávání dospělých, avšak vzdělání zájmové zaujímá zřejmě menší podíl oproti profesnímu, než jak je tomu ve světě. S obrovským množstvím různých společností a firem, které v současnosti působí ve vzdělávání dospělých, se ale nabízí otázka jaká je úroveň kvality jimi poskytovaných služeb...

### **3 Porovnání vývoje alternativní pedagogiky a vzdělávání dospělých**

Pokud máme porovnat alternativní pedagogiku a vzdělávání dospělých z jejich „filozoficko-teoretického“ hlediska, je vcelku zřejmé, že zejména pragmatická výchova a radikální vzdělávání měly k alternativní pedagogice vždy velmi blízko. Mezi těmito proudy a alternativní pedagogikou docházelo k častému prolínání, což vedlo k tomu, že mnoho představitelů těchto proudů ve skutečnosti ovlivnilo jak vzdělávání dospělých, tak alternativní pedagogiky.

Pokud se zaměříme spíše na „historicko-praktický“ vývoj musíme konstatovat to, co už bylo řečeno výše, že důvody rozvoje jak alternativní pedagogiky tak vzdělávání dospělých, lze spatřovat ve společenských změnách, ke kterým docházelo v průběhu devatenáctého století. Nezdá se sice, že by se ve svých počátcích tyto dvě vzdělávací disciplíny nějak významně vzájemně ovlivňovaly. Je však pravdou, že nejen reformní pedagogové, ale i mnoho představitelů vzdělávání dospělých se hlásilo k odkazu velikánů jako byli Rousseau, Pestalozzi či Tolstoj. Představitelům obou vzdělávacích disciplín bylo společné také to, že mnoho z nich sledovalo a využívalo nejnovějších poznatků vědy, zejména psychologie.

Nejvýznamnějším pojítkem mezi vzděláváním dospělých a alternativní pedagogikou před druhou světovou válkou pak byla dozajista osoba Johna Deweye. Ten významnou měrou ovlivnil teorii i praxi obou těchto oborů.

Po druhé světové válce můžeme pozorovat, že jak vzdělávání dospělých tak alternativní pedagogika ve své teoretické rovině sledují velmi podobné

trendy. Jednak to je zdůrazňování partnerství vzdělavatele a vzdělávaného, tedy odmítnutí jakékoliv pozice nadřazenosti vzdělavatele a přisouzení mu spíše role pomocníka na cestě ke vzdělání. A za druhé příklon k neformálnímu a informálnímu vzdělávání.

Na druhou stranu je ale nutno říci, že na samotnou praxi měla největší vliv koncepce, o které jsem se dosud nezmínil, a to proto, že je těžké rozhodnout kam ji vlastně radit, zda do vzdělávání dospělých či dětí a mládeže. Jedná se o koncepci tzv. klíčových kompetencí autorů Siegrista a Belze. Ti pojem klíčové kompetence definují jako „...obecnější schopnosti člověka překračující hranice profese a hrající důležitou úlohu pro jeho uplatnění na trhu práce.“ (Mužík, 2004, s. 48)

To se projevuje zejména tím, že stále větší počet států, včetně České republiky, se snaží či alespoň tvrdí, že se snaží, reformovat své veřejné školství tak, aby zprostředkovávalo žákům výše zmíněné klíčové kompetence. Tedy aby se žáci nestávali chodícími encyklopediemi, ale aby se uměli učit, aby uměli komunikovat s ostatními a prezentovat svoje názory, aby uměli vyhledávat informace a pracovat s nimi atd. Což je v podstatě to o co se celkem s úspěchem snaží alternativní pedagogika již od počátku dvacátého století a vcelku logicky tedy dochází pronikání mnoha prvků alternativní pedagogiky do veřejných škol. Zároveň tato koncepce připravuje živnou půdu pro vzdělávání dospělých, protože specifické znalosti a dovednosti by tak měl člověk získávat v průběhu celého života.

Samozřejmě, že ve skutečnosti to takto ideálně ani zdaleka nevypadá, ale dá se říci, že vývoj k tomuto stavu do značné míry směřuje. Pokud je tato úvaha správná, vypadá to jako kdyby postupně docházelo k naplnění

konceptu celoživotního vzdělávání/učení, kdy veřejné školství bude tvořit pouze jakýsi základ vzdělávacího systému, na který bude navazovat další vzdělávání. Můj osobní názor však je, že spíše než výsledkem snahy UNESCO se jedná o důsledek přirozeného vývoje moderní (postmoderní?) společnosti. Tento můj názor podporuje i fakt, že ve skutečnosti je přikládán pouze zanedbatelný význam informálnímu a neformálnímu vzdělávání. Navíc to že se tolik dospělých dnes vzdělává není následkem nějaké touhy po rozvoji osobnosti, ale tlakem, který na člověka vyvíjí trh práce.

Vývoj vzdělávání dospělých a alternativní pedagogiky bych tedy stručně shrnul takto. Oba tyto „obory“ vznikají nezávisle na sobě v průběhu devatenáctého století a zpočátku nemají příliš společného. Postupem času ovšem dochází k jejich většímu a většímu prolínání (zejména na poli teorie), což vrcholí zhruba v sedmdesátých letech dvacátého století. Od let osmdesátých s rozvojem profesního vzdělávání, příklonem k získávání kompetencí a opuštěním „vyšších“ ideálů, jako kdyby se ale vzdělávání dospělých začalo alternativní pedagogice opět vzdalovat.

## 4 Didaktické principy a metody vzdělávání dospělých

Jelikož jsme si vzdělávání dospělých již přiblížili z pohledu jeho vývoje, nyní je na čase zaměřit se na jeho didaktickou stránku. Tu se pokusím ilustrovat prostředním principů a metod vzdělávání dospělých a dovolím si tedy opomenout další prvky didaktiky jako formy, prostředky atd., které nejsou pro účel této práce až tolik významné.

### 4.1 Didaktické principy

Jak jsem již naznačil v předcházejícím textu, v oblasti vzdělávání dospělých je velmi obtížné něco shrnout či zobecňovat. Nejinak je tomu i s didaktickými principy vzdělávání dospělých. Existuje mnoho různých dělení těchto principů a většina z nich se z větší části překrývá, ale je otázkou kolik vzdělavatelů se jimi v praxi opravdu řídí a kolik je vůbec zná. Mnoho z nich se možná dokonce řídí principy úplně jinými! (Otázku hodnocení kvality vzdělávání dospělých, ale nyní raději přenechám osobám povolanějším.) Navíc se samozřejmě tyto zásady v průběhu let proměňovaly a vyvíjely. Jelikož je ale pro účely tohoto textu nutné nějak je shrnout, dovolím si použít mírně doplněné shrnutí Mužíkovo (Mužík, 2004, s. 66-68):

#### 1) *Princip aktivity*

Vzdělávání by si vědomosti, dovednosti a návyky měli osvojovat aktivně a měli by se naučit je aplikovat v praxi.

#### 2) *Princip názornosti*

Vyučování by mělo být doplněno vizualizací, simulací, ilustrací atd.

3) *Princip přiměřenosti*

Rozsah i obtížnost učiva a způsob vyučování by měly odpovídat schopnostem a úrovni vzdělávaných.

4) *Princip trvalosti*

Vyučování by mělo směřovat trvalému uchování získaných vědomostí, schopností a návyků.

5) *Princip soustavnosti*

Vyučování by mělo vést k osvojování strukturovaných vědomostí a dovedností v ucelené soustavě.

6) *Princip partnerství*

Vzdělavatel a vzdělávaný by se měli vzájemně respektovat a přistupovat k procesu vzdělávání jako partneři.

7) *Princip návaznosti*

Vzdělavatel by měl navázat na předchozí znalosti a zkušenosti vzdělávaného a využít je v procesu vzdělávání.

Na tomto shrnutí je jasně vidět, že principy vzdělávání dospělých jsou v zásadě velmi pragmatické (ve smyslu nepřiliš idealistické) a jejich prostřednictvím má tedy být dosaženo „pouze“ kvalitního zprostředkování žádoucích vědomostí, dovedností a návyků, nikoliv rozvoje člověka směrem k nějakému ideálu.

## **4.2 Didaktické metody**

Nadále se v této kapitole budu věnovat didaktickým metodám ve vzdělávání dospělých, ale co to vlastně didaktická metoda je? Obecně by se didaktické metody daly definovat jako souhrn postupů, které v procesu

vzdělávání využívá jak vzdělavatel tak vzdělávaný, a které směřují k získání a fixaci vědomostí, schopností a návyků.

Abychom si udělali obraz o didaktickým metodách ve vzdělávání dospělých, zde předkládám stručný přehled těch nejčastěji používaných:

#### **4.2.1 Přednáška**

Přednáška je jednoduše řečeno výklad vzdělavatele směrem ke vzdělávaným. Jde o zřejmě nejrozšířenější didaktickou metodou vůbec. Její oblíbenost spočívá v tom, že zdánlivě vyžaduje po vzdělavateli pouze odborné znalosti, které prezentuje (a je tedy snadno proveditelná). To samozřejmě vrhá vzdělávaného do totální pasivity, ten si poté odnáší pouze velmi malé množství informací a ještě je často nedokáže prakticky aplikovat. Z těchto důvodů byla a je přednáška mnohými teoretiky vzdělávání odmítána.

Pravdou ovšem je, že i přednáška má své praktické využití a jsou případy, kdy je naopak vhodné použít právě tuto metodu. Například při nutnosti uvést vzdělávaného do nějakého rozsáhlejšího teoretického problému. Ale samozřejmě, pokud má přednáška přinést ovoce ve formě nových poznatků, potom na vzdělavatele klade mnohem větší nároky, než jen mít odborné znalosti.

Základním stavebním kamenem přednášky jsou rétorické schopnosti přednášejícího, protože klíčem k úspěchu je schopnost zaujmout výkladem posluchače a látku prezentovat ve srozumitelné, logicky uspořádané formě, tak aby posluchač dokázal odlišit fakta důležitá od těch nepodstatných.

Zejména v poslední době pak díky rozvoji informačních technologií nastupuje pozitivní trend doplňování přednášek o vizualizace (např. powerpointová prezentace), což slouží k lepší fixaci nových poznatků.

Největší nevýhodou přednášky tak je pasivita posluchačů a absence zpětné vazby. Tato negativa se dají částečně odstranit, pokud posluchači mohou klást dotazy v průběhu přednášky nebo tím, že po přednášce následuje diskuze a přednáška slouží spíše jako zdroj informací pro následnou diskuzi.

#### **4.2.2 Diskuze**

„Za diskuzi jako didaktickou metodu považujeme skupinové řešení problémů, kooperativní a koordinovanou činnost členů skupiny, v níž účastník napomáhá svými názory, zkušenostmi, dovednostmi k rozšíření (nebo vyřešení - pozn. autora) daného úkolu.“ (Mužík, 2004, s. 74)

Diskuze je tedy didaktickou metodou, která klade větší nároky na vzdělávaného než klasická přednáška. Vzdělávaný je nucen aktivně využívat své znalosti a správně je formulovat, ale také naslouchat ostatním a komunikovat a kooperovat s nimi. Diskuze je také časově náročnější než přednáška. Její časová náročnost je ale kompenzována vyšší efektivitou diskuze, tedy větším množstvím zafixovaných poznatků a také rozvíjením dalších schopností (např. schopnost formulovat myšlenku atd.). Nedá se ale říci, že úloha vzdělavatele by byla jednodušší, než jak je tomu při přednášce (alespoň v případě tzv. řízené diskuze).

Z výše uvedeného vyplývá, že rozlišujeme více diskusních metod:

1) *Řízená diskuze*

Jak už bylo řečeno, při řízené diskuzi je důležitá role vzdělavatele. Ten by měl jasně a srozumitelně definovat předmět diskuze a případně zajistit účastníkům potřebné informace.

Dále by měl diskuzi řídit, respektive vést ke zvolenému cíli, to znamená nedopustit aby se příliš odklonila od daného tématu či aby nezabředla do přílišných detailů. Toho by měl dosáhnout zejména prostřednictvím vhodně kladených otázek. Ideálním stavem pak je, když vzdělavatel do diskuze zasahovat nemusí vůbec.

Na závěr by měl poznatky a závěry, ke kterým se v rámci diskuze došlo, shrnout do logického celku tak, aby si vzdělávání to odnesli to podstatné.

Obecně pak pro diskuzi platí, že vhodná by měla být i prostorová úprava, tedy že účastníci diskuze by měli sedět „tváří v tvář“.  
(Skalková, 2007, s.192)

2) *Panelová diskuze*

Jedná se o specifickou diskusní metodu, kdy účastníky diskuze nejsou vzdělávání, ale skupina odborníků. Vzdělávání pouze sledují danou diskuzi, díky čemuž by se jim prostřednictvím střetávání názorů jednotlivých odborníků, mělo dostat komplexního pohledu na daný problém. V některých případech mohou vzdělávání do diskuze vstupovat vlastními dotazy, čímž se jim dostává zpětné vazby a mohou alespoň částečně ovlivňovat směřování diskuze.

### 3) *Problem solving (týmové řešení problému)*

Tato metoda spočívá v tom, že skupině je zadán úkol, který musí členové skupiny společně vyřešit (vzdělavatel do tohoto procesu pokud možno nezasahuje).

Hojně tuto metodu využívá například zážitková pedagogika, která ji často „vylepšuje“ tím, že účastníkům ztěžuje úkol nastavením nestandardních podmínek (např. členové týmu mají zavázané oči a nevidí). Problem solving metoda slouží spíše k rozvoji určitých schopností, jako například schopnost efektivní komunikace, než získání znalostí. Navíc je sporné, zda-li tato metoda vůbec může být řazena mezi diskusní metody, a neměla by být řazena spíše k metodám inscenačním.

Některými autory bývá mezi diskusní metody řazen i brainstorming. Já jej však spíše než jako didaktickou metodu, chápu jako manažerskou techniku řešení problému.

#### **4.2.3 Inscenační metody a hraní rolí**

„Podstata inscenačních metod spočívá v hraní rolí osob zúčastněných v určité simulované sociální situaci.“ (Skalková, 2007, s.201) Řečeno jinými slovy, je definována určitá situace a obvykle také stanoven nějaký cíl, kterého by mělo být dosaženo, či problém, který by měl být vyřešen. Jednotlivcům, případně týmům jsou přiděleny konkrétní role v rámci definované situace (existují ovšem i inscenační hry, které nepracují s definovanými rolemi). Ti se pak snaží svým jednáním dosáhnout daného úkolu.

Cílem této metody, ale není, jak by se mohlo zdát, samotné řešení daného problému, ale rozvoj specifických schopností a získání zkušeností s řešením určitých situací, a zároveň odhalení chyb a nedostatků a jejich odstranění. To by mělo vést k připravenosti člověka na podobné situace, ke kterým může dojít v reálném životě, a k lepšímu zvládnutí těchto situací.

Obvykle se provádí i zpětný rozbor (reflexe) dané aktivity. Vzdělávání si pak lépe uvědomí co dělali dobře a co špatně a mohou na sobě tak dále pracovat. Vhodné také je pokusit se propojit tyto nové zážitky se situacemi, se kterými se vzdělávání běžně setkávají a vztáhnout tyto nově nabyté zkušenosti k reálnému životu.

Tyto metody mohou být zaměřeny jak na rozvoj jednotlivce a jeho schopností (např. vedení lidí), tak i na rozvoj týmu.

Výzkumy tvrdí, že fixace znalostí a dovedností získaných prostřednictvím inscenačních metod je velmi vysoká a pohybuje se mezi 80 až 90 %. Navíc takto nabyté znalosti a dovednosti umí člověk velmi dobře aplikovat v praxi.

Typů inscenačních her je nepřehledné množství a jako příklad tedy uvedu pouze dvě z nich:

1) *Manažerské hry*

Manažerské hry spočívají v simulaci chodu podniku. Mají pevná pravidla určující způsob řízení, rozhodování a herního postupu.

Úkolem je řešení problémů podniku, vztah s konkurencí, zákazníky, dodavateli apod. Lze je ještě dále dělit na podnikové a funkční.

(Mužík, 2004, s. 84) Rozdíl mezi těmito dvěma typy je to, že zatímco

ve hrách podnikových jde o řízení celého fiktivního podniku, ve hrách funkčních se člověk zabývá pouze jednou z podnikových funkcí, například řízením lidských zdrojů. Hry funkční tedy přispívají zejména k rozvoji určitých schopností užitečných v daném procesu, zatímco podnikové hry přispívají také ke komplexnějšímu pochopení fungování podniku jako celku.

## 2) *Konfliktní hry*

Konfliktní hry obvykle vypadají tak, že dvěma (někdy i více) samostatným skupinám je předáno zadání, které popisuje danou situaci, roli jednotlivce (či skupiny) a cíl, kterého má dosáhnout. Jednotlivé cíle jsou na první pohled protichůdné a situace na první pohled tak vypadá, že svého cíle může dosáhnout pouze jeden. Ve skutečnosti však popisy, které mají jednotlivci k dispozici neobsahují veškeré informace a vždy existuje takové řešení, které umožňuje dosažení cíle všem. Řešení tedy není kompromis, jak by se mohlo zdát, ale splnění úkolů všech zúčastněných, prostřednictvím vzájemné kooperace. Tato hra by měla rozvíjet zejména schopnost efektivní komunikace.

#### 4.2.4 Praktické metody

Tzv. praktické metody tvoří relativně nesourodý soubor různých metod, jejichž společnou charakteristickou je ten fakt, že k jejich realizaci dochází přímo v praxi, nejčastěji na pracovišti, v jednotlivých firmách. Jejich cílem je zejména rozvoj pracovních návyků a dovedností. Jako příklad poslouží dvě z nich:

##### 1) *Systematické pozorování*

Jedná se o jednu ze základních didaktických metod. Vyžaduje aktivitu na straně vzdělávaného, který by si měl na základě pozorování určitého objektu (např. dělník obsluhující určitý stroj) osvojit žádoucí postupy, návyky apod.

„Systematické pozorování (...) předpokládá stanovení předmětu pozorování, soustavy kritérií a postupů, dle nichž pozorování má probíhat. Nový pracovník pozoruje práci zkušených dělníků, mistrů, vedoucích apod. a všímá si důležitých prvků, znaků a okolností jejich práce. Vždy musí být poučen předem, čeho si má v první řadě všimnout, aby (...) nefixoval ve svém vědomí detaily a podružnosti.“ (Mužík, 2004, s. 86)

##### 2) *Koučování*

Koučování se v poslední době stalo velmi módní záležitostí. Problémem je, že tento termín je používán v mnoho různých významech a tak většina lidí vlastně ani neví, co si pod tímto pojmem představit. A pravdou je, že jeden obecně přijímaný význam

koučování neexistuje a tím pádem nelze dohledat nějakou „dokonalou“ definici tohoto pojmu.

Z mého pohledu je koučování specifickou didaktickou metodou, založenou na partnerském dialogu mezi vzdělávaným a vzdělavatelem (koučem). Vždy probíhá v praxi a je zaměřeno na dosažení určitého cíle, nejčastěji zvýšení pracovního výkonu, tedy na rozvoj určitých specifických schopností a pracovních návyků.

Úloha kouče nespočívá ve stanovování konkrétních řešení a předávání faktů, ale právě naopak. Kouč by měl pouze poskytovat takovou formu podpory, aby vzdělávaný našel řešení vlastní a aby tak rozvíjel svůj potenciál. Toho by měl kouč dosáhnout zejména vhodným kladením otázek.

Maren Fischer Epe pak definuje koučování jako: „kombinaci individuálního poradenství, osobní zpětné vazby a prakticky orientovaného tréninku“. (Fischer-Epe, 2006, s. 17)

#### **4.2.5 Metody sebevzdělávání**

Sebevzdělávání (neboli individuální vzdělávání) je specifickou, ale dnes již běžnou formou vzdělávání dospělých, která s sebou přináší i specifické didaktické metody. Metody sebevzdělávání se dají definovat jako způsoby, kterými jedinec sám bez cizí pomoci vyhledává zdroje informací, tyto informace třídí a následně fixuje. Nešetkal jsem se sice s nějakým komplexním zpracováním metodiky sebevzdělávání, existuje však mnoho různých „doporučení“, jako například zásady efektivního čtení apod.

### **4.3 Závěrem**

Tento přehled dozajista není ani zdaleka vyčerpávající, přesto myslím, že je dostatečně reprezentativní na to, abychom si mohli udělat ucelenější představu o didaktice dospělých, respektive alespoň o jejích principech a metodách.

## 5 Didaktické principy a metody alternativní pedagogiky

### 5.1 Didaktické principy

Obdobně jako jsem tomu udělal u vzdělávání dospělých, i zde se pokusím předložit shrnutí didaktických principů alternativní pedagogiky tak, aby bylo možné je poté jednoduše vzájemně porovnat. Ale vzhledem k tomu, že mnoho z jednotlivých proudů alternativní pedagogiky definovalo „své vlastní“ principy (o některých z nich jsem již krátce zmiňoval v kapitole věnující se vývoji), které nelze s čistým svědomím zobecnit pro veškerou alternativní pedagogiku a zároveň je škoda se o nich nezmínit, rozhodl jsem se rozdělit didaktické principy alternativní pedagogiky do dvou bloků. Na principy obecné a principy specifické.

To činím s vědomím toho, že některé z principů „obecných“ jsou pro určité proudy přeci jen typičtější, než pro jiné a zároveň, některé ze „specifických“ principů mohou být v určité míře vlastní i proudům jiným.

#### 5.1.1 Obecné didaktické principy

##### 1) *Princip aktivity*

Alternativní pedagogika vždy stála v opozici proti pasivní roli žáka v tradiční škole a tedy aktivita vzdělávaného při získávání poznatků, dovedností a návyků byla a je základním principem alternativní pedagogiky.

2) *Princip spojení se životem*

Tento princip spočívá v tom, že by výuka měla navazovat na zkušenosti dětí a přiblížit vzdělávání „...konkrétním potřebám dětí v životě.“ (Hrdličková, 1994, s. 25)

3) *Princip činnosti*

Velmi úzce souvisí s předcházejícími dvěma principy. Učení se prostřednictvím činnosti totiž směřuje žáka k aktivitě a zprostředkovává mu praktické znalosti a dovednosti, které pak snáze umí aplikovat v praxi.

4) *Princip respektování osobnosti*

Alternativní pedagogika vychází z předpokladu, že dítě je autonomní osobností a podle toho se k němu i chová. Tento přístup se projevuje kupříkladu tím, že mezi učitelem a žákem je partnerský vztah a učitel tedy není nějakou formální autoritou, stojící vysoko nad žákem, ale spíše pomocníkem na cestě ke vzdělání. Respekt a partnerství by ale samozřejmě mělo panovat i mezi žáky a vytvářet tak vhodné prostředí pro jejich vzájemnou kooperaci.

5) *Princip participace*

Žáci se často mohou podílet na spolurozhodování o samotném procesu výuky, tedy spolurozhodovat a použitých formách, prostředcích, metodách či obsahu výuky.

6) *Princip individualizace*

Pod pojmem individualizace se zde rozumí individualizace vzdělávacího procesu na základě možností, předpokladů, zájmů a potřeb jednotlivých dětí.

7) *Komplexní rozvoj osobnosti*

Alternativní pedagogika klade důraz na celostný rozvoj člověka a všech jeho stránek. „Zde jde o snahu rozvíjet u osobnosti dítěte v rovnováze a harmonii složku rozumovou, citovou, akčně volní i tělesnou. (...) Je rozšiřováno nejen samo poznání, ale zejména vztah k němu, a to společně se vztahem k různým mravním hodnotám, (...) vztahu k práci, pohybu, zdravému způsobu života, ale i vztahu k přírodě apod.“  
(Hrdličková, 1994, s. 33-34)

8) *Princip integrace*

Děti v alternativních školách bývají sdružovány do věkově heterogenních skupin (výjimkou jsou waldorfské školy, kde je naopak striktně dodržováno dělení dle věku). Integrací se ale myslí i sdružování dětí různých intelektových schopností, někdy i zařazování mentálně postižených dětí do „normálního“ kolektivu.

9) *Princip spolupráce s rodinou*

Alternativní školy vždy velmi úzce spolupracovaly s rodiči, kteří se tak podílejí na chodu školy.

10) *Odstranění tradiční klasifikace (známkování)*

Veškeré alternativní školy ustupují od obecných, pro všechny stejných měřítek hodnocení a využívají formy jiné, například verbální hodnocení. Mimo jiné by tato zásada měla vést k budování sebevědomí dítěte.

11) *Odstranění tradičního rozvrhu hodin*

Tohoto principu se drží veškeré alternativní školy, ale praktická realizace se v jednotlivých konceptech liší. Obvykle

neexistují klasické předměty a učivo bývá řazeno podle „logického uspořádání světa“.

#### 12) *Princip individuální a skupinové práce*

Alternativní pedagogika klade důraz na využívání jak individuální tak skupinové práce ve vyučování. Je tak podporována aktivita žáků, ale také rozvoj samostatnosti na jednu stranu a schopnosti spolupráce na stranu druhou.

Pokud porovnááme principy vzdělávání dospělých a alternativní pedagogiky, nelze si nevšimnout, že mají mnoho společného a troufám si říci, že ve věcech základních se shodují úplně. Pro oba tyto „obory“ je aktivita vzdělávaného výchozím principem procesu vzdělávání. Stejně tak oba kladou velký důraz na zkušenost, a to jak ve smyslu využívání dosavadních životních zkušeností, tak ve smyslu vytváření zkušeností, tedy takových vědomostí a dovedností, které člověk dokáže použít v běžném životě. Společný je jim též požadavek partnerství vzdělavatele a vzdělávaného. Odmítají tak direktivnost a myšlenku, že vzdělávaný je pouze jakási nádoba, kterou vzdělavatel plní svými znalostmi. (Jak tomu je u pedagogiky tradiční. A oba se kloní spíše k přirovnání vzdělávaného ke stromku, který může dále bujet a rozrůstat se a vzdělavatele jako zahradníka pečujícího o tento stromek.)

Rozdíly, které můžeme najít mezi oběma shrnutími didaktických principů, přičítám zejména již výše zmiňované pragmatičnosti principů vzdělávání dospělých a hlavně té skutečnosti, že v jednom případě je vzdělávaným dospělý a podruhé dítě. Velmi se tak liší životní zkušenosti a potřeby se kterými se v procesu vzdělávání pracuje. Jen těžko se také můžeme pozastavovat na absenci principu komplexního rozvoje osobnosti

v principech vzdělávání dospělých, když cílem většiny kurzů je dnes zprostředkování jedné specifické kompetence (např. prezentační dovednosti apod.) a nic víc. S tím souvisí i nepřítomnost principu integrace ve vzdělávání dospělých. Zatímco alternativní pedagogika tak chce se dosáhnout vzájemného obohacování jedinců, učení se toleranci a pomoci a tak přispět k rozvoji osobnosti jedince. Pro vzdělávání dospělých by to v praxi často znamenalo pouze komplikaci, pokud by účastníci kurzu měli odlišné úrovně znalostí či sebou vzájemně pohrdali apod. Kurz by pak zabral mnohem více času a hlavně stál mnohem více peněz. Zde se tedy projevuje ta zmiňovaná pragmatická stránka vzdělávání dospělých, kdy raději vytvoří co nejhomogennější skupinu, než aby se muselo pracovat se skupinou heterogenní a v jejím rámci přistupovat k individualizaci vzdělávání tak jako je tomu v alternativní pedagogice.

Nemyslím si ale, jak by mohlo podle předchozích řádků vypadat, že by alternativní pedagogika a vzdělávání dospělých stály proti sobě v opozici. Naopak. Výše zmiňovaný rozpor pramení pouze z odlišných cílů, které před nimi obvykle stojí a času, který mají na jeho uskutečnění. Zatímco alternativní pedagogika se snaží o komplexní rozvoj v dlouhodobém procesu a vzdělávání dospělých má často v co nejkratším čase zprostředkovat jednu specifickou dovednost. Z toho vyplývá, že i některé didaktické principy budou muset být odlišné. Ale ještě jednou musím zopakovat, že v principech klíčových jsou obě tyto disciplíny zajedno.

## 5.1.2 Specifické didaktické principy

### 1) *Princip svobody*

V tomto smyslu je vlastní zejména Montessorijské pedagogice, která princip svobody chápe tak, že dítě se samo rozhoduje co, kdy a kde bude dělat a má tedy svobodu volby i pohybu během vyučování. Tento princip vychází z pedocentristické ideje, že dítě samo nejlépe ví co potřebuje. Montessorijská pedagogika ho ale nechápe absolutně a dítě se tak pohybuje v rámci tzv. připraveného prostředí, které mu poskytuje různé podněty.

Připravené prostředí je „...souhrn všech těch materiálů a věcí, které dítě obklopují a z nichž si volí ty, s kterými pak pracuje, používá je. Učitel z počátku pomáhá s volbou, pochopením účelu a smyslu konaného. Po té ustupuje do pozadí a přenechává svobodu výběru a konání na dítěti.“ (Hrdličková, 1994, s. 82)

Zajímavé je zde srovnání se vzděláváním dospělých, respektive s profesním vzděláváním. Zatímco montessorijská pedagogika vychází z toho, že dítě samo ví nejlépe v jaké oblasti by se mělo vzdělávat a volba je tak ponechána na něm, personalistická teorie mluví tak, že rozhodovat o vzdělávání zaměstnanců by se mělo na základě jejich objektivních vzdělávacích potřeb (tedy na základě výsledků development center apod.) a strategických záměrů společnosti a ne na základě přání zaměstnanců.

Tady tedy velmi ostře kontrastuje idealismus montessorijské pedagogiky s pragmatismem (přízemností) profesního vzdělávání dospělých.

## 2) *Princip odpovědnosti*

Jedná se o výchozí princip daltonského plánu. Ten říká, že „...žák je za svoji práci a svůj rozvoj sám odpovědný...“ (Rýdl, 1998, s. 23) a fakticky tak přenáší odpovědnost za vzdělání z učitele (jak tomu je v tradičních školách) na žáka. Předpokladem je, že by se takto měla rozvíjet samostatnost, odpovědnost a sebedůvěra žáků.

Aby žák skutečně nesl tuto odpovědnost je umožněno organizací vyučování daltonských škol, konkrétně prostřednictvím tzv. pensa. Pensum je, zjednodušeně řečeno, soubor úkolů, které musí žák splnit v určitém časovém horizontu. Je však zcela na něm kdy se kterému úkolu bude věnovat a jaký způsob jeho dosažení zvolí.

Je ale důležité, aby žák tyto úkoly nechápal jako nějaký trest či něco podobného, ale jako vyjádření důvěry učitele, že takovýto úkol zvládne. Učitel by také měl žáku poskytnout přiměřenou podporu.

Pokud se však vrátíme k samotnému principu přenesení zodpovědnosti za vzdělání na žáka, nelze se ubránit srovnání se vzděláváním dospělých, které požadavek na zodpovědnost jedince za jeho vzdělávací kariéru dnes často řadí k jednomu ze svých východisek. Důvodem zde ovšem není snaha o rozvoj osobnosti (tak jak je tomu v daltonském plánu), jako spíše nezbytnost pružně čelit požadavkům trhu práce.

## 5.2 Didaktické metody

Alternativní pedagogika využívá široké škály didaktických metod, pokud se však pokusíme tyto metody obecně shrnout, dojdeme k závěru, že tento souhrn se prakticky překrývá se souhrnem didaktických metod vzdělávání dospělých. Snad jen s tím rozdílem, že mnoho alternativních škol se staví poněkud zdrženlivěji k přednášce, což je do značné míry dáno tradičním postavením alternativní pedagogiky v opozici proti klasickému herbartistickému vyučování, kde naprosto dominantní metodou byla frontální výuka. Frontální výuku ale nelze s přednáškou úplně ztotožňovat.

Co se ale samozřejmě liší, je konkrétní aplikace jednotlivých metod v praxi, kdy jiný přístup vyžaduje v pozici vzdělávaného dítě a jiný dospělý. Tato skutečnost ale sama o sobě vyplývá z proklamovaných didaktických principů obou vzdělávacích disciplín. Tedy z toho, že respektují osobnost vzdělávaného, jeho zkušenosti a potřeby. (Stejně tak jiný přístup, v rámci stejné didaktické metody, vyžadují třicetiletý manažer a padesátiletý horník, přestože oba spadají do vzdělávání dospělých.)

Tím se snažím říci, že alternativní pedagogika a vzdělávání dospělých mohou využívat (a v praxi i využívají) stejných metod, ovšem pod tou podmínkou, že se zároveň budou držet svých didaktických principů.

Abych se však neomezoval na takovéto obecné prohlášení, pokusím se ho ilustrovat na konkrétním případu metody projektové.

### 5.2.1 Projektová metoda

Přestože projektová metoda získává na popularitě hlavně v posledních několika letech, nejedná se o žádnou novinku. Její kořeny můžeme najít v pragmatické (progresivní) pedagogice, zhruba na počátku dvacátého století. O její rozvoj se zřejmě nejvíce zasloužil William Kilpatrick. Již ve dvacátých letech se začala tato metoda šířit po celých USA. Ve třicátých letech se pak dokonce objevují zmínky o využívání této metody v tehdejší Československé republice. Poté ovšem projektová metoda na delší dobu prakticky upadá do zapomnění a „na scénu“ se vrací zpět až v průběhu posledních třech dekad.

Jádrum projektové metody, jak už napovídá její název, je projekt. A co to vlastně je projekt? „Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj zodpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení, má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“ (Kratochvílová, 2006, s. 36) Projektová metoda je tedy taková didaktická metoda, kde vzdělávání žádoucí dovednosti, vědomosti a návyky získávají prostřednictvím zpracování projektů.

Podrobněji si projektovou metodu přiblížíme na základě jejích základních znaků:

#### 1) *Interiorizace s daným úkolem*

Vzdělávaný by měl úkol přijmout „za svůj“, měl by za něj dobrovolně převzít odpovědnost. Úkol by měl vycházet z potřeb a zájmů vzdělávaných, měl by pro ně mít nějaký osobní smysl. Proto se

také doporučuje, aby se vzdělávání podíleli na tvorbě zadání, například pomocí brainstormingu.

Toto by mělo vést jednak k lepší motivaci vzdělávaných k participaci na projektu, ale i k efektivnější fixaci vědomostí, dovedností a návyků a teoreticky i k větší využitelnosti těchto nově nabytých poznatků.

## 2) *Vzdělavatel jako poradce*

Vzdělavatel „...se posouvá do role poradce. Podílí se s žáky na plánování, hodnocení, definuje cíle učení, informuje ostatní zainteresované partnery.“ (Plesná, 2006) Nezasahuje však přímo do zpracování projektu.

## 3) *Komplexnost*

Tento znak má dva rozměry. Projekt by měl být komplexní jednak ve smyslu aktivit, ke kterým bude vybízet. Tedy že vzdělávání budou muset v jeho rámci plánovat, organizovat a koordinovat vlastní činnost, formulovat a kriticky posuzovat řešení daného úkolu, vybrané řešení prezentovat a následně obhájit. To by mělo přispívat k rozvoji klíčových kompetencí, jako komunikace, kompetence k řešení problémů, kompetence k učení se atd.

Za druhé by měl být projekt komplexní v tom smyslu, aby poskytoval možnost celistvého pohledu na danou problematiku. Neměl by se omezovat na řešení v rámci jednoho úhlu pohledu, jedné disciplíny. (V rámci školního prostředí by projekt měl jít nad rámec jednotlivých předmětů a propojovat tak učivo.)

#### 4) *Praktičnost*

Projekt by měl být orientován prakticky a nové poznatky uváděny do souvislostí.

Stejně jako u některých didaktických metod prezentovaných výše, je i u metody projektové často než řešení důležitější samotný proces, který k řešení vede. Nutno také zmínit, že přestože častěji bývá projektová výuka organizována skupinově, ani individuální projekty nejsou výjimkou.

Nyní bych se rád vrátil ke svému původnímu závěru a prostřednictvím dvou konkrétních projektů ilustroval možnost využití stejné metody ve vzdělávání dospělých i (alternativní) pedagogice.

##### 1) *Adopce na dálku (alternativní pedagogika)*

Tento projekt byl realizován ve školním roce 2005/2006 ve 4. třídě ZŠ Jana Noháče, Školní 16, Břeclav. (Projekt převzat z: Kratochvílová, 2006; celé znění viz. Příloha A)

Žáci v rámci diskuze na téma „Můžu i já pomoci?“ dospěli k závěru, že jedním ze způsobů jak pomoci druhým je tzv. adopce na dálku. Samotná realizace projektu spočívala nejprve ve výběru konkrétního dítěte pro adopci na dálku a zjištění co největšího množství informací o oblasti, kde žije. Poté žáci sami navrhli a vybrali způsob, jak získat peníze pro adopci. Následně tak uspořádali a připravili velikonoční prodejní výstavu a na závěr společně zhodnotili celý průběh projektu.

Projekt měl vést zejména k rozvoji praktických manuálních schopností, schopnosti sebe prezentace a k rozvoji spolupráce a komunikace.

## 2) *Zajištění lidských zdrojů (vzdělávání dospělých)*

Ve vzdělávání dospělých jsou bohužel konkrétní projekty pečlivě střeženým know-how jednotlivých firem. A jelikož se mi nepodařilo dosáhnout svolení ke zveřejnění konkrétního, již dříve úspěšně aplikovaného projektu, jsem nucen uvést projekt, který doposud realizován nebyl. Doufám však, že jako příklad bude dostatečný.

V rámci dlouhodobého programu firemního vzdělávání je jeden vzdělávací blok realizován prostřednictvím projektové metody. Pracovníci jsou rozděleni do týmů napříč firemní strukturou. Jejich úkolem je najít řešení na otázku: „Jak zajistit vhodné zdroje pracovníků?“ (Nedostatek kvalifikovaných pracovních sil je skutečným problémem dané firmy a vzdělávání tak budou vycházet z reálných podkladů.) Vzdělávání dostanou k dispozici relevantní firemní zdroje informací, ale samozřejmě mohou čerpat i z externích informačních zdrojů. V rámci tohoto procesu tak budou vzdělávání vyhledávat a třídit informace, analyzovat je a vypracovávat strategii řešení daného problému. Svou strategii budou prezentovat před ostatními týmy a následně ji obhajovat.

Prostřednictvím tohoto projektu by se měly rozvíjet zejména komunikační schopnosti vzdělávaných, schopnost koordinace a analytické a strategické myšlení.

Na těchto konkrétních projektech je vidět, že je možné aplikovat projektovou metodu bez jakýchkoliv komplikací jak ve vzdělávání dospělých, tak ve vzdělávání dětí a mládeže. Troufám si tvrdit, že obdobně je tomu i u ostatních didaktických metod.

## 6 Závěr

Nyní již nezbývá než mé původní předpoklady zkonfrontovat se závěry, ke kterým jsem v této práci došel.

Co se týče historického vývoje těchto disciplín a jejich vzájemného střetávání v průběhu let, musím konstatovat, že v tomto směru jsem se nedočkal většího překvapení. To, že obě disciplíny vznikaly relativně nezávisle na sobě, ale postupem času se začaly více a více prolínat (především tedy na poli teorie), vcelku odpovídá mým původním předpokladům.

Co ale pro mě překvapením bylo, nakolik se obě disciplíny od sebe opět vzdálily v průběhu posledních zhruba dvaceti let. Samozřejmě jsem si byl vědom toho, že mezi nimi (alespoň u nás) nedochází k významnější spolupráci. Domníval jsem se ovšem, že příčinou tohoto stavu je spíše jakási řevnivost pramenící z toho, že si pedagogika nárokuje vzdělávání dospělých jako svůj podobor, a snaha vzdělávání dospělých (andragogiky) se proti ní vymezit. (Dokonce jsem sám byl takříkajíc na vážkách, zda-li by skutečně nebylo efektivnější sjednotit vzdělávání dospělých a vzdělávání dětí a mládeže pod hlavičku jedné vědně-vzdělávací disciplíny.)

Tuto myšlenku jsem ovšem nyní na základě této práce zavrhl. Zjištění, ke kterým jsem došel poukazují na to, že rozdíly mezi těmito disciplínami jsou větší, než jsem si původně myslet. Tyto rozdíly podle mě plynou zejména ze ztráty ideálů ve vzdělávání dospělých a tedy úplně odlišných vzdělávacích cílů, které dnes před těmito disciplínami stojí. Pokud k tomu ještě připočteme nutnost odlišného přístupu k dětem a dospělým (na základě

respektování jejich osobností, potřeb, zkušeností), dojdeme k závěru, že obě disciplíny kladou na osobu vzdělavatele, respektive jeho tzv. vzdělávací kompetence, odlišné nároky. A když tedy přijmeme východisko, že jednou ze základních funkcí těchto disciplín, je příprava kvalifikovaných učitelů a lektorů, myšlenka jejich hlubší integrace pak vyznívá jako lichá.

Na druhou stranu, je ovšem pravdou, že se potvrdilo, že výchozí didaktické principy obou disciplín jsou prakticky totožné. A didaktické metody alternativní mohou být, při respektování osobností a jejich vzdělávacích potřeb a zkušeností, úspěšně aplikovány ve vzdělávání dospělých a naopak.

Na základě získaných poznatků, jsem tak dospěl k jednoznačnému závěru, že vzdělávání dospělých a alternativní pedagogika jsou dvě odlišné vědně-vzdělávací disciplíny jejichž vzájemná spolupráce a komunikace, zejména na poli metodiky, by ovšem mohla být prospěšná a obohacující pro obě tyto disciplíny.

## Soupis bibliografických citací

- FISHER EPE, Maren. 2006. *Koučování: zásady a techniky profesního doprovázení*. 1. vyd. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-140-9.
  
- HRDLIČKOVÁ, Alena. 1994. *Alternativní pedagogické koncepce*. 1. vyd. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-7040-104-4.
  
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
  
- LUDWIG, Harald. 2000. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. 1. vyd. Praha : ČS EFFE, 2001. ISBN 3-451-26390-4.
  
- MUŽÍK, Jaroslav. 2004. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha : ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-7357-045-9
  
- PLESNÁ, Ludmila. 2006. Projekty. *Učitelské listy* [online magazín]. 6. listopadu 2006 [cit. 2008-04-20]. Dostupné z internetu: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=102852&CAI=2149>>.
  
- PRŮCHA, Jan. 1996. *Alternativní školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

- RÝDL, Karel. 1992. *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. 1. vyd. Prešov : Metodické centrum, 1992. ISBN 80-85410-24-9.
  
- RÝDL, Karel. 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno : Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
  
- RÝDL, Karel. 1998. *Jak dosáhnou spoluzodpovědnosti žáka*. 1. vyd. Praha : Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-03-9.
  
- RÝDL, Karel. 2001. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. 1. vyd. Praha : ISV, 2001. ISBN 80-85866-87-0.
  
- SINGULE, František. 1991. *Americká pragmatická pedagogika*. 1. vyd. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-20715-4
  
- SINGULE, František. 1992. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1.vyd. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
  
- SKALKOVÁ, Jarmila. 2007. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
  
- ŠKODA, Kamil. 1996. *Kapitoly z dějin andragogiky*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-326-1.

## Bibliografie

BENEŠ, Milan. *Andragogika: teoretické základy*. 1. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

BIRCH, Paul. *Koučování*. 1. vyd. Brno : CP Books, 2005. ISBN 80-251-0581-4.

MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha : Codex, 1998. ISBN 80-85963-52-3.

POSPÍŠIL, Oldřich. *Pedagogika dospělých - andragogika*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-064-1.

SMITH, M. K. Ivan Illich: deschooling, conviviality and the possibilities for informal education and lifelong learning. *The encyclopedia of informal education* [online encyklopedie]. 28. prosince 2007 [cit. 2008-04-06]. Dostupné z internetu: <<http://www.infed.org/thinkers/et-illic.htm>>.

SMITH, M. K. Lifelong learning. *The encyclopedia of informal education* [online encyklopedie]. 28. prosince 2007 [cit. 2008-04-10]. Dostupné z internetu: <<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>>.

SMITH, M. K. Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The encyclopedia of informal education* [online encyklopedie]. 28. prosince 2007 [cit. 2008-04-11]. Dostupné z internetu: <[www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm)>.

THOMAS, J. E. (ed.), ELSEY, B. (ed.) *Intenational biography of adult education*. Derby : Saxon Printing Ltd, 1985. ISBN 1-85041-001-1.

VALENTA, Josef. *Hraní rolí ve výchově a vyučování*. Praha : ISV, [1995?]. ISBN 80-85866-06-4.

WHITMORE, John. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. 2. vyd. Praha : Management Press, 2002. ISBN 80-7261-101-1.

# Přílohy

## Příloha A

### I. NÁVRH PROJEKTU

Název:	<b>Adopce na dálku</b>
Autoři:	Marcela Minaříková 4. ročník KS PdF MU Brno
Realizace:	4. ročník ZŠ Jana Noháče, Školní 16, Břeclav šk. rok 2005/2006
Typ projektu:	<ul style="list-style-type: none"><li>■ podle délky: střednědobý s přesahem do budoucnosti</li><li>■ podle prostředí: Školní</li><li>■ podle počtu zúčastněných: společný (třídní)</li><li>■ podle organizace: vícepředmětový</li><li>■ podle navrhovatele: kombinace žákovského a uměle připraveného projektu</li><li>■ podle informačních zdrojů: volný</li></ul>
Smysl projektu:	<p>Žáci si uvědomí, že na světě jsou různé podmínky k životu, vzdělávání, obživě. Uvědomí si, že i oni sami s pomocí spolužáků mohou pomoci k lepšímu životu nebo vzdělání někoho, kdo to velmi potřebuje, kdo nemá takové podmínky jako oni.</p> <p>Naučí se používat více zdrojů k získávání informací.</p>
Výstup:	Adopce dítěte, výstava zahájena vernisáží.
Předpokládané cíle	<p><b>Kognitivní: žáci:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- vyberou svědomitě a uvědoměle dítě k adopci</li><li>- vyhledají a zapíší, roztřídí a analyzují informace o adopci, o zemi, kde dítě k adopci žije</li><li>- sestaví dopis pro adoptované dítě</li><li>- naplánují způsob získání finančních prostředků</li><li>- sestaví program na velikonoční vernisáž, vybere vhodné texty, básně, písně</li></ul> <p><b>Afektivní: žáci:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- uvědomí si rozmanitost životních podmínek a podmínek pro vzdělávání (srovnání školáka ČR-Indie)</li><li>- nebojí se zapojit do náročnějších činností (fotografování, skenování, tisk na PC.)</li><li>- nebojí se prosadit svůj návrh, názor</li><li>- splní stanovené cíle</li><li>- vysvětlí rodičům a veřejnosti význam a záměr výstavy</li><li>- ohodnotí svou snahu, přístup k práci</li></ul>

	<p><u>Psychomotorické: žáci:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vytvoří plakát o zemi, kde žije dítě vybrané k adopci</li> <li>- vytvoří na PC pozvánku na vernisáž</li> <li>- vyfotografují spolužáky digitálním fotoaparátem</li> <li>- vyrobí výrobky k Velikonocům</li> <li>- napíše dopis o škole a třídě</li> <li>- připraví výstavu žákovských prací, roztřídí výkresy podle témat</li> </ul> <p><u>Sociální: žáci:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- spolupracují při práci ve skupině</li> <li>- zvládají komunikaci s dospělou osobou</li> <li>- při komunikaci ve skupině se shodnou na jednom řešení</li> <li>- finančně podpoří vzdělávání jiného dítěte</li> </ul>
Předpokládané činnosti:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyhledávání a výběr dítěte k adopci na internetu</li> <li>- vytvoření prezentace - plakátu o zemi, ze které adoptované dítě pochází</li> <li>- psaní dopisu pro adoptovanou dívku</li> <li>- společné foto a prezentace naší třídy</li> <li>- získání peněz na adopci</li> <li>- příprava a realizace výstavy příprava programu na vernisáž - zahájení výstavy</li> <li>- pracovní činnosti: výroba dárek, výrobků na prodej</li> <li>- výroba pozvánek, plakátů na výstavu</li> </ul>
Organizace:	Skupinová výuka, individuální práce; práce ve třídě, ve škole, v počítačové učebně.
Předpokládané výukové metody:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- metody slovní - rozhovor, diskuze, brainstorming,</li> <li>- metody práce s textem - knihou, encyklopediemi, informacemi na internetu</li> <li>- metody praktické - grafické a výtvarné činnosti, pracovní činnosti, nácvik dovednosti (fotografování, scanování...)</li> <li>- metody názorně-demonstrační - projekce na integrované multimediální tabuli</li> <li>- metody řešení problémů metody diskusní prodej výrobků</li> </ul>
Předpokládané pomůcky:	knihy zeměpisné, knihy s velikonoční tematikou, encyklopedie, mapy, psací potřeby, lepidlo, temperové barvy, balicí papír, dopisní papír, digitální fotoaparát, počítač s připojením na PC, tiskárna, šatní věšáky, kolíky, provaz, materiál na výrobu výrobků
Způsob prezentace projektu:	Výstava prací žáků po celé budově školy zahájená krátkým programem na téma Velikonoce, prodej výrobků a představení adoptovaného dítěte rodičům, na vernisáži. Dopis pro adoptované dítě s drobnými dárky.
Způsob hodnocení	V rámci třídy - společné hodnocení uspořádané výstavy, prodeje výrobků. Učitel - hodnocení práce žáků. píle, snahy a ochoty. Rodiče a veřejnost - ocenění snahy a ochota pomoci přispěním finanční částky nebo odkoupením dáreků.

## II. REALIZACE PROJEKTU

### 1. Charakteristika třídy

26 dětí, z toho 15 chlapců a 11 dívek

Žáci jsou na práci ve skupinkách zvyklí, projektovou metodu již znají z předchozích měsíců. O adopci na dálku ještě nikdy neslyšeli. O to větší ohlas a nadšení se u nich objevilo. Ve skupinách si určili jednotlivé role, aby se zajistila spolupráce všech žáků.

### 2. Průběh projektu

#### *1. den (1 vyučovací hodina)*

1. Beseda na téma Můžu i já pomoci? Se žáky jsme si povídali o situaci ve světě, o dětech, které se nemohou vzdělávat jako my, nemají rodiče nebo prostředky. Četli jsme si články z novin. Vysvětlili jsme si slovo „adopce“ a termín „adopce na dálku“. Úvahy o tom, zda i my můžeme nějak pomoci a zda si může třída adoptovat dítě.

#### *2. den (3 vyučovací hodiny)*

1. Práce ve skupinách: Co všechno potřebuji k adopci dítěte, jak získat peníze. Žáci vymýšleli možnosti a způsoby, jak získat peníze na adopci. Při společné prezentaci návrhů jsme odsouhlasili výstavu a prodej výrobků, příspěvky od sponzorů, peníze za sběr a odvoz lahví, peníze za odměnu při mimořádné práci doma, zamítli „příspěvky z domu“. Nápady jsme psali na tabuli a probíhala diskuse, hlasování.

2. V učebně PC si žáci na webových stránkách ([www.adopcenadalku.cz](http://www.adopcenadalku.cz)) vybrali dítě k adopci. Vybrali si dívku z Indie - Priya Maria Lobo. Výběr proběhl hlasováním.

3. Ve třídě pomocí knih, encyklopedií, internetu a propagačního materiálu o adopci žáci vyhledávali informace o indii a její části - Karnátaka. Společně na tabuli sepsali osnovu (každý žák navrhoval, co by mohli zjistit a hledat).

Poté probíhala skupinová práce - žáci vytvořili plakát se všemi informacemi, které zjistili, vytiskli si i mapku Indie. Pak společně hodnotili jednotlivé plakáty a doplňovali si informace. Vše se vystavilo na nástěnce hlavní chodby - pro ostatní žáky školy a rodiče.

Nástěnku doplnili fotografiemi a informacemi o adopci na dálku, které si vytiskli z internetu.

Úkol na další den: Žáci promyslí, navrhnu výrobky na prodej, program na zahájení výstavy.

Navrhnu a vytvoří plakát a pozvánku na vernisáž.

### *3. den (3 vyučovací hodiny)*

1. Žáci jsou seznámeni s dopisem, který adoptovaná dívka poslala (byl k dispozici na internetu u jejího jména). Protože byl v anglickém jazyce, musela ho učitelka přeložit. Ve skupinkách pak píšou odpověď. Prohlídnou si písmo, kterým Priya píše.

Prohlíží návrhy na plakát a pozvánku, vyberou nejlepší, provedou úpravu.

2. V hodinách VV - vybraní žáci zpracovávají plakát a pozvánky na počítači, po vytištění a namnožení je všichni vybarvují pastelkami.

### *4. den (2 vyučovací hodiny)*

Celá třída dává návrhy na program velikonoční vernisáže. Vybíráme, skládáme a třídíme jednotlivé nápady - texty, písničky, říkadla, básně, hra na nástroj. Vše se zaměřením na Velikonoce a jaro. Děti mají usnadněnou práci - mají k dispozici knihu Velikonoce, ze které čerpají nápady.

Řídící skupina { zvolená spolužáky) rozděluje jednotlivé role, texty a písně. Učitelka dohlíží, koriguje, případně pomáhá. Žáci celý program sestavili sami.

Úkol na doma: naučit se pěkně přednášet, číst a recitovat zadané texty.

### *5. den (celý den)*

V tomto místě je do projektu zapojena celá škola (1. stupeň ZŠ). Připravují ve velikonočních dílnách výrobky na prodej. Každá třída = 1 dílna = 1-2 druhy výrobků s jarním nebo velikonočním zaměřením. Velikonoční dílny probíhají celé dopoledne, odpoledne probíhá výzdoba školy a příprava na prodej výrobků - cenovky, jmenovky ap.

Výzdoba školy: žáci ve skupinách připravují práce žáků za celý školní rok. Výkresy podle jednotlivých témat připevňují kolíčky na šatní věšáky a věší je na stěny chodeb školy, kde bude výstava probíhat. Další skupiny zdobí okna a okenní parapety rovněž výrobky za celý školní rok. Jedna skupinka dětí tvoří a tiskne v učebně PC jmenovky, cedulky na výkresy a cenovky výrobků.

### *6. den (pozdní odpoledne)*

Probíhá vernisáž, výstava prací a prodej výrobků. Po zahájení - vernisáži následuje prohlídka školy a prodej výrobků.

Skupinka žáků provádí rodiče po škole, vysvětluje a podává informace k vystaveným pracím, další skupinka žáků prodává výrobky ve speciální prodejně - přizpůsobené a vyzdobené třídič. Poslední skupinka žáků u nástěnky podává informace k adopci, vybrané dívce a zemi, ve které žije.

7. den (1 vyučovací hodina)

Beseda - společné hodnocení celého projektu, jeho jednotlivých částí.

„Slavnostní“ předání peněz paní ředitelce.

Zamyšlení nad tím, co mohlo být lepší, kdo mohl pracovat lépe či více.

Nápady, které příště využijeme.

Ohlasy rodičů, veřejnosti.

**Převzato z:**

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd.

Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

Bakalářské práce se půjčují  
pouze prezenčně!

**UŽIVATEL**

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci

**Erban, O.: Komparativní studie alternativní pedagogiky a vzdělávání  
dospělých**

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat  
jako jakýkoli jiný pramen.

<b>Jméno uživatele, bydliště</b>	<b>Katedra (pracoviště)</b>	<b>Název textu, v němž bude práce využita</b>	<b>Datum, podpis</b>





