

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE



Praha 2018

Jana Dukátová

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav Dálného východu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jana Dukátová

Alternativní školství v Korejské republice

Alternative education in the Republic of Korea

Praha 2018

vedoucí práce: PhDr. Tomáš Horák, Ph.D.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce za konstruktivní kritiku a podnětné rady, Minčölu Hwangovi za podporu a Matěji Valoškovi s Klárou Kadoríkovou za korekturu textu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 3.8.2018

Podpis.....

Abstrakt

Práce se věnuje popsáním historie, vývoje a současnosti korejského alternativního vzdělávání. V nemalé míře uvádí do tématu alternativního školství jako takového, avšak zaměřuje se zejména na konkrétní podoby, jež se ujaly či v pozměněné formě adaptovaly na území Korejské republiky.

Cílem práce je popsat vývoj alternativních vzdělávacích systémů na pozadí vládní vzdělávací politiky, legislativy a celospolečenského kontextu. K pochopení nedávného boomu alternativních konceptů vzdělávacích systémů v Korejské republice podávám stručný exkurz do historie korejské vzdělanosti a poukazuji na problémy, jež jsou zčásti řešeny pomocí zavádění alternativních vzdělávacích systémů.

Klíčová slova

Alternativní vzdělávací systémy, waldforské školství, montessoriovská škola, neokonfuciánská společnost, Korejská republika

Abstract

This thesis describes the history, changes and today's situation in Korean alternative education. It also includes explanations of main movements in alternative education world-wide and how they applied in the Republic of Korea.

The aim of this thesis is to describe Korean alternative education and its legalization, problems and possible development in the future.

Key words

Alternative education, waldorf education, montessori, neoconfucian society, Republic of Korea

Obsah

1. Úvod	8
2. Vzdělávací systém Korejské republiky a jeho problémy.....	10
2.1. Historický vývoj vzdělávacího systému Korejské republiky od roku 1945 po současnost	10
2.1.1. Vývoj vzdělávání od zavedení neokonfucianismu do roku 1945	10
2.1.2. Vývoj (moderního korejského) vzdělávání od roku 1945 po pádu autoritářského režimu Ččn Tuhwana.....	14
2.1.3. Vývoj vzdělávání od pádu autoritářského režimu Ččn Tuhwana po současnost	17
2.2. Současná podoba korejského vzdělávacího systému a jeho problémy.....	20
2.2.1. Korejský vzdělávací systém	20
2.2.2. Problémy korejského vzdělávacího systému	28
3. Oficiální vzdělání a alternativy ve světě	31
3.1. Alternativní vzdělávání obecně.....	31
3.2. Typologie a druhy alternativních škol.....	32
3.2.1. Klasické reformní školy.....	32
3.2.1.1. Waldorfské školství	32
3.2.1.2. Montessoriovská škola	36
3.2.2. Konfesní školy.....	39
3.2.3. Moderní alternativní školy	40
3.2.3.1. Homeschooling, deschooling (unschooling).....	40
3.2.3.2. Magnetové školy	43
3.2.3.3. Smluvní školy – charter schools	45
3.2.3.4. Demokratické školy – škola „Summerhill“	48
4. Alternativa v Koreji	53
4.1. Historie.....	53
4.1.1. Vznik hnutí a jeho vývoj od 90. let do roku 2000.....	53
4.1.2. Vývoj alternativního hnutí od roku 2000	61
4.2. Filozofické směry v korejském alternativním vzdělávání alternativním vzdělávání	68
4.2.1. Waldorfské školství	68
4.2.2. Montessori	71
4.2.3. Homeschooling.....	74
4.2.4. Konfesní alternativní vzdělání.....	75
4.2.4.1. Buddhistické alternativní vzdělávání.....	75

4.2.4.2. Křesťanské alternativní vzdělávání.....	77
4.2.4.2.1. Protestantské alternativní vzdělání.....	77
4.2.4.2.2. Katolické alternativní vzdělávání.....	78
4.3. Problémy a konflikty s oficiálním vzděláním a většinovou společností.....	79
4.4. Perspektivy alternativního vzdělávání v Korejské republice	82
5. Závěr	83
6. Seznam použité literatury	84

1. Úvod

Tématem mé bakalářské práce je alternativní vzdělávání v Korejské republice. Práce má za cíl zmapovat alespoň rámcově rozličné podoby alternativního vzdělávání v Korejské republice, a to na pozadí již existujícího státního a soukromého vzdělávání.

Tato práce nevyužívá terénní výzkum, nýbrž vychází ze studia sekundární literatury. V rámci popisu jednotlivých hnutí alternativního školství tak, jak se ustálila na území Korejské republiky, nevycházím přednostně z primárních děl zakladatelů těchto hnutí – dnešní praxe alternativního vzdělávání v Koreji je totiž jejich původními myšlenkami jen inspirována a v některých bodech se od nich odchýlila. Většina těchto alternativních hnutí do Koreje dorazila již v ustálené formě ze zahraničí, tedy ne ve své zcela původní podobě.

Pro pochopení kontextu v práci popíši vývoj moderního korejského vzdělávacího systému od konce druhé světové války po současnost a také problémové body současného systému. V návaznosti na rozbor problémů korejského školství se poté pokusím popsat vznik a rozšíření alternativních vzdělávacích hnutí v Korejské republice a způsoby, jakými tato hnutí reagují na problémy korejského školství. Popíši směry jak zahraniční, tak i směry vzniklé na území Korejské republiky. Do skupiny směrů alternativního vzdělávání zařadím i vzdělávací systémy odvozené od náboženských směrů – některé z originálních směrů alternativního školství, které vznikly na území Koreje, jsou totiž na náboženství založeny. Vzhledem k rozsahu práce se nebudu zabývat alternativním vzděláváním, které je cílené na studenty se speciálními potřebami – vzdělávání studentů s handicapem, vývojovými poruchami, a specializovanými školami pro mladistvé delikventy. Stejně tak tato práce nebude zahrnovat školy určené pro imigranty z KLR ani jiné školy zaměřené na cizince. Pokud bych tyto instituce do práce zařadila, nebylo by možné porovnávat je s oficiálními vzdělávacími institucemi. Liší se totiž diametrálně v cílových skupinách.

Pro lepší porozumění textu bude kapitole o alternativních směrech vzdělávání v Korejské republice předcházet alespoň stručné vysvětlení základních pojmů a popis těchto směrů z pohledu globálního – zde popíši směry, které jsou v současné době mezinárodně známy a zároveň našly své uplatnění i v korejském alternativním školství. Vzhledem k tomu, že některé mezinárodně uznávané zahraniční směry alternativního vzdělávání jsou prozatím v Korejské republice téměř neznámé, nebo nejsou výrazně

zastoupené v rámci alternativních škol, nebudou tyto směry do práce zahrnuty – konkrétně se jedná o školy jenského a daltonského plánu a o freinetovské školy.

V závěru práce se zaměřím na konflikty mezi alternativním vzděláváním a oficiálním školním systémem – a to v souvislosti s akreditacemi, vztahem veřejnosti k alternativním vzdělávacím institucím a také možnými těžkostmi, které provázejí studenty alternativních škol při zapojování se do většinové společnosti, kvůli rozdílným požadavkům oficiálních vzdělávacích institucí a jejich domovských alternativních škol.

Na základě výše uvedeného se následně pokusím zamyslet nad možným vývojem alternativního vzdělávání v budoucnu.

Vzhledem k šířce a obsáhlosti tématu si tato práce neklade za cíl vyčerpávající rozbor problematiky korejského alternativního vzdělávání, nýbrž má posloužit jako práce uvádějící čtenáře s tématem a odkazující k dalším odborným zdrojům, které se tématem detailněji zabývají.

Poznámky:

V práci používám českou vědeckou transkripci.

Pokud v práci mluvím o Koreji, vždy je tím myšlena Korejská republika, pokud nejde o Korejský poloostrov před rozdělením na dvě země.

2. Vzdělávací systém Korejské republiky a jeho problémy

2.1. Historický vývoj vzdělávacího systému Korejské republiky od roku 1945 po současnost

2.1.1. Vývoj vzdělávání od zavedení neokonfucianismu do roku 1945

Vzdělání a úcta ke vzdělání měly na Korejském poloostrově dlouhou tradici o mnoho staletí dříve, než na území vstoupili první obyvatelé Západu. V období Čosŏn se rozvinul vzdělávací systém, v jehož centru byla snaha složit státní úřednické zkoušky – ty mohly zajistit blahobyt do budoucna a posunout toho, kdo je úspěšně složil, do vyšší společenské třídy. Nejnižším stupněm vzdělávací instituce byly nestátní vesnické školy, *sŏdang* (nebo také *sŏdžŏ*). Kromě toho bylo provozováno i soukromé vyučování. V *sŏdangu* povětšinou vyučování probíhalo v menších skupinkách chlapců starších 7 let a hodiny vedl učitel, v jehož domě se také nacházela vyučovací místnost. Pokud měl některý ze studentů dostačující ambice a schopnosti, mohl pokračovat ve studiu na jedné ze státem podporovaných škol – *hjangjo*. Tyto školy existovaly za účelem přípravy studentů na úřednické zkoušky a po celé zemi jich bylo přes 300. Studenti, kteří byli přijati na *hjangjo*, byli vyjmuti z branné povinnosti a měli právo zúčastnit se zkoušek *sama* pro nižší státní úředníky. Po úspěšném složení zkoušky *sama* pak mohli zamířit ještě dále, na Národní akademii *Sŏnggŭnkwan*, což jim otevíralo cestu ke zkoušce *munkwa* (zkouška pro vyšší státní úředníky). Tento systém se v následujících stoletích značně proměňoval – oficiálním školám začaly konkurovat soukromé vzdělávací instituce, *sŏwŏn*. Byly zakládány na venkově učenci, kteří ztratili politickou moc a takto získali alespoň do jisté míry výdělek, respekt okolí a pocit naplnění. Na konci 18. století bylo takových institucí po celé zemi okolo 680 a fungovaly až do roku 1864, kdy regent Tŏwŏngun nařídil jejich zavření.¹

Mezi dnešním jihokorejským vzdělávacím systémem a systémem v období Čosŏn lze pozorovat hned několik paralel: jako nejokřídlenější se nabízí fakt, že v obou systémech se, ač ne zcela záměrně, ocitla v centru pozornosti příprava na zkoušky, které mají velkou důležitost a zásadní vliv na budoucnost uchazečů. I pouhé složení nejnižší úrovně státních úřednických zkoušek mělo značné výhody. Přestože příslušníci nejnižší společenské třídy, *čchonmin*, nebyli ve většině případů ke zkouškám připuštěni,

¹ SETH, Michael J. *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. s. 9-11; BUŠKOVÁ, Marta, Miriam. LÖWENSTEINOVÁ, Štěpánka. HORÁKOVÁ a Carter J. ECKERT. *Dějiny Koreje*, s. 117-118

a i přístup k nižšímu stupni vzdělání byl omezen ekonomickou situací (což se však dá vztáhnout i na mnoho západních zemí), můžeme říci, že složení zkoušek se stalo synonymem pro cestu k úspěchu, kterého se dalo dosáhnout pilným studiem. Navíc převis počtu uchazečů nad počtem přiřaditelných úřadů byl značný, což ještě více dramatisovalo soutěživou atmosféru zkoušek a motivovalo k vynaložení značných finančních prostředků během procesu příprav. I v dnešní době lze tento přístup vidět v korejských rodinách – vydávají horentní částky za soukromé doučování pro své potomky, či za jejich docházku do soukromého vzdělávacího institutu (*hakwõnu*).²

Dodnes se v Koreji zachovala úcta ke vzdělání a vzdělaným – už v období Čosõn byla vzdělanost brána jako ctnost a pozice vzdělance, potažmo pedagoga, byla srovnatelná s pozicí duchovního – zvláště proto, že tehdy formální náboženství nemělo takovou důležitost – tuto pozici získalo vzdělání. V rámci této tradice je vzdělání spojováno s jistou morální autoritou, a to se týká nejen učitelů, nýbrž i studentů. Tito pak získali všeobecně uznávané právo (a zároveň i spovinnost) protestovat proti případnému bezpráví či amorálnímu chování úřadů a vlády. Jak je zřejmé i z moderní historie Korejské republiky, toto specifikum se zachovalo dodnes. Stejně nalezneme i v dnešní korejské společnosti pozůstatky opovržlivého postoje vůči nižším, vysoce specializovaným technickým oborům. Navíc vliv vyučovacích metod, používaných během období Čosõn, byl v Koreji značný ještě po většinu 20. století – například memorování, důraz na morálku a považování vzdělání téměř výlučně za záležitost mužské populace.³

V 19. století začaly být do vzdělávacího systému pronikat západní vlivy. Po násilném otevření Koreje zahraničnímu obchodu a diplomacii byly otevírány nové školy – první z nich byla v roce 1883 *Wõnsanhaksa* (Wõnsanská akademie). Zastánci osvícenectví, vedení skupinou *kåhwadang* (Osvícenecká strana), žádali reformy vzdělávacího systému a zavedení státních škol, které by nebyly svázány s konfucianismem, nýbrž vyučovaly podle moderních školních osnov západního typu. Kromě tohoto na území Koreje začali přijíždět misionáři a zakládat školy – první z nich

² SETH, Michael J. *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. s. 9-13; CH'OE, Yong-Ho. Commoners in Early Yi Dynasty Civil Examinations: An Aspect of Korean Social Structure, 1392-1600. *Journal of Asian Studies*. 1974, **33**(4), 611–631

³ SETH, Michael J. *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. s. 13-14; BUŠKOVÁ, Marta, Miriam. LÖWENSTEINOVÁ, Štěpánka. HORÁKOVÁ a Carter J. ECKERT. *Dějiny Koreje*, s. 176-184; s.188-198; s.199-219; s. 226-235; s. 251-279

byla v roce 1886 *Pädžähaksa*. Navíc mladí Korejci, kteří začali jezdit do Japonska za studiem, byli inspirováni tamním systémem, a díky otevření se obchodu s Japonskem přicházeli do Koreje japonští obchodníci, kteří začali zakládat školy japonského stylu – japonský vzdělávací systém tak měl v Koreji značný vliv, a to až do konce Druhé světové války. Co se týče amerického vlivu, ač byl menší v porovnání s vlivem japonským, je třeba zmínit ženskou univerzitu Ihwa (tehdy „Akademie Ihwa“ – *Ihwa haktan*), kterou založila v roce 1886 protestantská misionářka Mary Scranton. Mimojiné začali do USA vyjíždět za vzděláním první korejští studenti (včetně budoucího prvního prezidenta Korejské republiky, I Süngmana).⁴

Během reformy Kabo, které probíhaly již pod dohledem Japonců, bylo mimojiné založeno ministerstvo školství a zcela zrušen systém státních zkoušek. Zároveň byly položeny základy moderního školního systému – ten nyní sestával na nejnižším stupni z tzv. *sohakkjo* („malá škola“) – pěti- až šestileté státní základní školy. Druhý stupeň vzdělání obstarávaly sedmileté *čunghakkjo* („střední škola“). Kromě toho vznikly čtyřleté střední školy cílené na výuku angličtiny a japonštiny a pětileté střední školy, které se zaměřovaly na studium francouzštiny, ruštiny a němčiny. Nejvíce se v té době rozvíjela oblast vzdělání v Söulu a jeho okolí, ani tam však rozhodně nebylo masově využíváno.⁵

Centralizovanost dnešního vzdělávacího systému tak, jak ji známe, má v Koreji kořeny z části právě v těchto prvopočátcích tvorby moderního školství – to bylo vytvářeno v podstatě pod dohledem Japonců a podle japonského vzoru. Školní osnovy, vydávání i schvalování učebnic, udělování atestace učitelům a vytváření předpisů pro provoz škol byly dány výhradně do rukou nově vytvořeného ministerstva školství. Zároveň se však postupně vytvořil systém všemožných soukromých příspěvků, školného aj. Veřejnost tak sice neměla kontrolu nad obsahem ani způsobem státního vzdělávání, musela se však na něm začít finančně podílet. Tímto směrem se pak systém vyvíjel dále, i během období japonské okupace.⁶

Státní školy neměly u veřejnosti mnoho úspěchu – oproti tomu však začal prudce vzrůstat počet soukromých vzdělávacích institucí a misionářských škol – na konci roku

⁴ SETH, Michael J. *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*, s. 14-15

⁵ *Ibid.* s. 15-17

⁶ *Ibid.* s. 16

1909 bylo po celém poloostrově asi 1300 soukromých škol a 823 škol misionářských. Na těchto školách se snažili jejich zakladatelé vynahradit nedostatky státem zřízených škol a zavést moderní vzdělávání, včetně výuky cizích jazyků a zeměpisu.⁷

Během japonské nadvlády bylo vzdělávání podřízeno cílům okupační vlády a přístup k vyššímu, než osmiletému základnímu vzdělání byl většinové populaci odňat. Pokud chtěli Korejci studovat střední školu, byli odkázáni na jedinou specializovanou střední školu, která existovala jen za účelem školení státních úředníků z jejich řad. Prioritou bylo vzdělávání japonských studentů, kteří mohli studovat na školách japonského stylu a podle školních osnov rozdílných od osnov určených Korejcům. Předokupační soukromé školy se tak staly poslední možností Korejců, jak získat modernější a Japonci neovládané vzdělávání. Japonská okupační správa proto v roce 1911 uvalila na tyto soukromé instituce tvrdé regulace – nově musely všechny soukromé školy spadat pod kontrolu japonského Úřadu pro vzdělávání. Pokračovat v provozu směly jen za předpokladu, že se na nich kromě korejštiny vyučovalo i v japonštině a všechny používané učebnice i zaměstnaní vyučující museli být schváleni Úřadem pro vzdělávání. Misionářské školy se sice po 10 let těmto regulacím vyhnuly, nicméně nakonec ani ony neunikly novým japonským předpisům. Během jednoho desetiletí tak postupně klesl počet soukromých škol z 1300 na 410 a škol misionářských z počtu 823 na 279.⁸

V reakci na demonstrace Hnutí 1. března zavedla ve 20. letech japonská okupační správa liberálnější „kulturní politiku“ – v rámci ní byly, kromě jiného, rozšířeny možnosti vzdělávání pro Korejce. Nově se měli učit sice odděleně od japonských studentů, nicméně na rovnocenné úrovni. Kontroly nad obsahem učebnic i výběrem učitelů se však Japonci nevzdali. Navíc základní školy pro Korejce nevznikaly dostatečně rychle a poptávka dlouhodobě značně přesahovala nabídku. Z toho důvodu postupně narostl počet *sōdangŭ*, navzdory pokusům Japonců dostat je pod kontrolu zavedením regulací. Podobně (respektive hůř) vypadala situace v oblasti vyššího vzdělávání – postupně tak soukromé a misionáři založené školy začaly tvořit asi polovinu všech Korejcům přístupných institucí středního a vyššího vzdělávání. Celkově však Korejci po celou dobu japonské okupace prožívali hlubokou frustraci z nemožnosti studovat a získat tak nejen vzdělání, ale i potenciální uplatnění na jiných než technicky zaměřených a hůře placených

⁷ SETH, Michael J. *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*, s. 17-18

⁸ *Ibid.* s. 18-22

pracovních pozicích. Toto se pak stalo jedním z hlavních důvodů masivní poptávky po vzdělání po skončení okupace.⁹

2.1.2. Vývoj (moderního korejského) vzdělávání od roku 1945 po pádu autoritářského režimu Čon Tuhwana

Vojenská správa armády Spojených států trvala na Korejském poloostrově od konce 2. světové války až do roku 1948.¹⁰ V tu dobu byla nejpalčivějším problémem korejského obyvatelstva negramotnost – přes 53 % tehdejšího obyvatelstva Korejského poloostrova neumělo číst a jen 12 % Korejců absolvovalo vyšší (středoškolské) vzdělání. Proto bylo primárním cílem Americké vojenské správy zaručit zvýšení procenta gramotnosti a vytvořit nový vzdělávací systém.¹¹ Zároveň bylo nezbytné zbavit se pozůstatků vzdělávacích metod, které byly zavedeny za Japonské okupace – metod fašistických, propagujících absolutní disciplínu a poslušnost žáků. Američané měli v plánu vzdělávání proměnit směrem k demokratičtějšímu systému a přizpůsobit ho Korejcům.¹²

Americká okupační vláda se snažila o rychlou stabilizaci situace, navzdory rozporuplnému vývoji v severní a jižní části poloostrova. Na jihu byly proto – pod dohledem Prozatímní komise OSN – pro Koreu uskutečněny všeobecné volby a 15. srpna 1948 byla vyhlášena Korejská republika.¹³ Již v té době začala v Koreji nerovnováha mezi nabídkou a poptávkou ve vzdělání. Prudce stoupl zájem o zápis do základních škol a nová vláda se tak musela vypořádat nejen s potřebou nového školního systému, ale také najít způsob, jak co nejrychleji navýšit kapacitu základních škol.¹⁴

Bylo obtížné reformovat školství v situaci, kdy vše prostupoval boj pravice a levice a hysterická snaha americké okupační správy zabránit údajně levicové revoluci. Středoškolští i vysokoškolští studenti byli aktivně zapojeni do protestů a stávek – levicové hnutí bylo pro ně přijatelnější alternativou americké okupační správy, vůči které

⁹ SETH, Michael J. *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*, s. 22-26
Ibid. s. 22-26

¹⁰ BUŠKOVÁ, Marta, Miriam. LÖWENSTEINOVÁ, Štěpánka. HORÁKOVÁ a Carter J. ECKERT. *Dějiny Koreje*, s. 247.

¹¹ KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE. *Education and Korea's Development*. 2007, s. 9.

¹² SETH, Michael J. *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*, s. 35.

¹³ BUŠKOVÁ, Marta, Miriam. LÖWENSTEINOVÁ, Štěpánka. HORÁKOVÁ a Carter J. ECKERT. *Dějiny Koreje*, s. 247.

¹⁴ KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE. *Education and Korea's Development*, s. 9–10.

byli podezřívaví a často až nepřátelští. Korejci doufali v okamžitou nezávislost a fakt, že na dobu neurčitou budou pod nadvládou další velmoci, vnímali jako zradu. Ještě mnoho desetiletí trvalo napětí mezi vládní mocí a studenty, kteří cítili odpor vůči (v jejich očích) zkaženým a nemorálním politikům a vládou, která se obávala masových studentských protestů a radikalismu. Americká okupační správa na studentské stávky a protesty reagovala silou – ze škol vyloučila rebelující studenty a mnoho škol také zavřela.¹⁵

Podobně americká okupační správa naložila i se všemi učiteli, kteří například vstoupili do vládou neschválených učitelských odborů – byli obviněni z levicového smýšlení a přes tisíc jich bylo vyloučeno ze škol. Jediná schválená „odborová“ organizace byla Korejská federace vzdělávacích asociací (KFEA) – učitelé do ní byli zahrnuti plošně, členské poplatky jim byly strhávány z platu a tato federace byla vládou využívána k ovládnutí a indoktrinaci učitelů. Americký boj proti komunismu se tak stal překážkou v demokratické reformaci korejského školství. Bylo nevyhnutelné, že okupační správa pokračovala v represivních metodách, které po sobě zanechali Japonci – USA hlásalo demokracii a zároveň krvavě potlačovalo jakýkoli náznak opozice stejnými způsoby, jež Korejci zažili během japonské okupace.¹⁶

Zůstalo mnoho problémových oblastí ve školství, které Američané nechali zcela beze změny – přehnaný důraz na přijímací zkoušky, nedostatečné financování a hlavně (což i do budoucna zůstalo Achillovou patou korejského školství) se nezasadili o decentralizaci školství a snížení byrokracie. Ministerstvo školství určovalo školní osnovy, vytvářelo a schvalovalo učebnice a stejně tak všechny školní předpisy byly pouze v jurisdikci ministerstva. Místní školní administrativa neměla žádnou možnost zasahovat do rozhodnutí ministerstva, kterému povětšinou vládli úředníci indoktrinovaní ještě z dob autoritativní japonské okupační správy. Dá se tedy říci, že nejzásadnějším počinem americké okupační správy bylo navýšení školní docházky a rozšíření gramotnosti a – co bylo nejzásadnější – přinesla do Koreje nové přístupy ke vzdělávání – ostatní změny byly spíše zanedbatelné.¹⁷

¹⁵ SETH, Michael J. *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. s. 43.

¹⁶ *ibid*, s. 44-48

¹⁷ *ibid*, s. 45-49

Po vyhlášení Korejské republiky v roce 1948¹⁸ bylo na samotných Korejcích, aby se vypořádali s realizací tak potřebných reforem ve vzdělávání.¹⁹

V roce 1950²⁰ vstoupil v platnosti nový zákon o vzdělávání²¹ a tím byl zaveden školní vzdělávací systém, který tvořilo šest let povinné základní školy (první stupeň), tři roky (nepovinného) druhého stupně základní školy, tři roky střední školy a čtyřleté vzdělávání na škole vysoké.²² Nadále bylo prioritou vymýtit negramotnost, což měl zajistit Pětiletý plán na vymýcení negramotnosti – probíhal v letech 1954-1958. I díky tomuto plánu se negramotnost podařilo snížit o neuvěřitelných 37 % během pouhého desetiletí (z 41,3 % v roce 1948 na 4,1 % v roce 1958).²³

60. a 70. léta se vyznačovala prudkým ekonomickým vzestupem – ten vedl i k nárůstu počtu obyvatelstva a k urbanizaci. Pochopitelně to vedlo i k mnohem většímu zájmu o vzdělání.²⁴ Kvůli stěhování obyvatel do měst bylo nezbytné vytvořit protiváhu rostoucí ekonomické propasti mezi městem a venkovem. Proto bylo započato *Hnutí sãmaul* (*sãmaul undong* – „*Hnutí za novou vesnici*“), jehož úkolem bylo utišit vznikající sociální napětí.²⁵

Vzdělávací politika v Koreji se až do 80. let 20. století nesla v duchu zevšeobecnění a zrovnoprávnění vzdělání – tedy kvantitativního navýšení možností vzdělávání.²⁶ Zároveň autoritativní vláda prezidenta Paka vše podřizovala potřebám

¹⁸ BUŠKOVÁ, Marta, Miriam. LÖWENSTEINOVÁ, Štěpánka. HORÁKOVÁ a Carter J. ECKERT. *Dějiny Koreje*. s. 247

¹⁹ SETH, Michael J. *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. s. 59–60.

²⁰ KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE. *Education and Korea's Development*, s. 10

²¹ BÄ, Sanghun, Jöngčchöl KIM, Sangdžin BAN, Kjöngčchöl HU, Jöngghjön I, Bjönggil SÖN, Igjöng KIM, Čöng NA, Sönhüi HAN a Čchanghwan KIM. *Brief Understanding of Korean Educational Policy*. s. 6

²² KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE. *Education and Korea's Development*. s. 11–12; SETH, Michael J. *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. s. 60.

²³ BÄ, Sanghun, Jöngčchöl KIM, Sangdžin BAN, Kjöngčchöl HU, Jöngghjön I, Bjönggil SÖN, Igjöng KIM, Čöng NA, Sönhüi HAN a Čchanghwan KIM. *Brief Understanding of Korean Educational Policy*. s. 7

²⁴ KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE. *Education and Korea's Development*. s. 16–17.

²⁵ BUŠKOVÁ, Marta, Miriam. LÖWENSTEINOVÁ, Štěpánka. HORÁKOVÁ a Carter J. ECKERT. *Dějiny Koreje*. s. 265.

²⁶ I, Čongdžä a Jong KIM. Reflection on the education policy orientation in post-May 31 reform in Korea. *Asia Pacific Education Review*. 2016, **17**(3), s. 414

průmyslu a věnovala značné snahy na rozvoj technického vzdělávání – jak jsme již rozvedli výše.²⁷

2.1.3. Vývoj vzdělávání od pádu autoritářského režimu Čön Tuhwana po současnost

Jižní Korea se po skončení druhé světové války a osvobození od japonské okupace nedočkala demokracie ještě více než 30 let²⁸ – v druhé polovině 80. let však již občanské protesty a studentské nepokoje vedly k zásadnímu průlomů. Prezident Čön Tuhwan (prezidentem v letech 1980-1987) jmenoval svého favorita No Tchäua jako kandidáta do blížících se prezidentských voleb. Přestože tento způsob nominace vzbudil masivní protesty na celém území Korejské republiky, No Tchäu však vyhlásil osmibodový program plánovaných reforem, jehož prvním bodem byly přímé prezidentské volby. To vedlo ke zklidnění situace a No Tchäu byl v prvních demokratických volbách zvolen prezidentem.²⁹

Ekonomický růst v předchozích desetiletích lze pokládat i za důsledek autoritářských režimů – vláda pevně svírala otěže ekonomických i vzdělávacích reforem a nekompromisně tlačila na splnění naplánovaných cílů. Hnutí za demokratizaci se dotklo i vzdělávání a spolu s ním také pokračovala snaha zlepšit vzdělávání co do kvality.

Celkově lze říci, že reformy ve školství se od 80. let 20. století a dále zaměřovaly na kvalitativní zlepšení vzdělávání.³⁰

Co se týče základních a středních škol, největším problémem a překážkou lepší kvality byly příliš velké třídy – vláda se proto mezi lety 1981-1994 zasadila o zvýšení počtu pedagogů a zmenšení tříd. Na základních školách se snížil počet žáků ve třídě z 51

²⁷ BÄ, Sanghun, Jöngčchöl KIM, Sangdžin BAN, Kjöngčchöl HU, Jöngghjön I, Bjönggil SÖN, Igjöng KIM, Čöng NA, Sönhüi HAN a Čchanghwan KIM. *Brief Understanding of Korean Educational Policy*. s. 10.

²⁸ BUŠKOVÁ, Marta, Miriam. LÖWENSTEINOVÁ, Štěpánka. HORÁKOVÁ a Carter J. ECKERT. *Dějiny Koreje*. s. 251-279

²⁹ Ibid. s. 266-279

³⁰ I, Čongdžä a Jong KIM. Reflection on the education policy orientation in post-May 31 reform in Korea. *Asia Pacific Education Review*. 2016, **17**(3), s. 415

na 36 (1. stupeň ZŠ) a z 65 na 48 (2. stupeň ZŠ). Všeobecné střední školy pak snížily počet studentů v jedné třídě z 60 na 48 a střední odborné školy z 60 studentů na 47.³¹

Ke konci 80. let se stále přetrvávající problém přijímacích zkoušek na univerzity opět připomněl – ozývaly se hlasy prosazující změnu, neboť podoba, jakou měly tehdejší přijímací zkoušky, byla nevyhovující a nadále byly zkoušky pro studenty značným zdrojem stresu. Studenti středních škol trpěli extrémním stresem z univerzitních přijímacích zkoušek natolik, že až pětina středoškolských studentů měla kvůli tomuto tlaku sebevražedné myšlenky – 5 % studentů se dokonce o sebevraždu pokusilo.³²

V těchto letech byly přijímací zkoušky všemožně měněny v podstatě každoročně – celý národ byl zkouškami posedlý; ačkoli panoval konsenzus, že mění vzdělání k horšímu a způsobují, že místo skutečného vzdělávání jde o pouhou intenzivní přípravu na univerzitní zkoušky.³³

V roce 1993 nastoupil do úřadu prezident Kim Jöngsam a pustil se do rozsáhlých reforem nejen ve vzdělání.³⁴

Za cíle reforem byly označeny tyto: Zaprvé, zbavit se vyučovacích metod, které byly způsobeny fixací na úspěch u zkoušek a naddimenzovaných cen soukromého doučování. A zadruhé, připravit občany bez rozdílu věku na přerod ve „znalostní společnost“ – tedy společnost, která profituje ze znalostí a lidského kapitálu a ve které i každý jednotlivec má ze znalostí užitek.³⁵ Vzdělání se mělo více zaměřit na potřeby studentů a větší rozmanitost.³⁶

Z konkrétních oblastí, kterými se reformy zabývaly, uvedme jen některé: navýšení rozpočtu pro vzdělávání na 5 % z HDP, zřízení systému pro hodnocení a všestranné vzdělání, reforma řídicích zákonů, zavedení různých možností přijetí na

³¹ BÄ, Sanghun, Jöngčchöl KIM, Sangdžin BAN, Kjöngčchöl HU, Jöngghjön I, Bjönggil SÖN, Igjöng KIM, Čöng NA, Sönhüi HAN a Čchanghwan KIM. *Brief Understanding of Korean Educational Policy*. s. 13-14

³² SETH, Michael J. *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. s. 164–166

³³ *ibid*, s. 167

³⁴ BUŠKOVÁ, Marta, Miriam. LÖWENSTEINOVÁ, Štěpánka. HORÁKOVÁ a Carter J. ECKERT. *Dějiny Koreje*. s. 312.

³⁵ KIM, Kwangdžo. Education policies and reform in South Korea. *Secondary education in Africa: strategies for renewal*. s. 36

³⁶ BÄ, Sanghun, Jöngčchöl KIM, Sangdžin BAN, Kjöngčchöl HU, Jöngghjön I, Bjönggil SÖN, Igjöng KIM, Čöng NA, Sönhüi HAN a Čchanghwan KIM. *Brief Understanding of Korean Educational Policy*. s. 15.

vysokou školu, autonomní a zodpovědné soukromé školy – a zároveň snížení nákladů na soukromé doučování.³⁷

Ke konci 90. let se výrazně zlepšily podmínky vzdělávání snížením počtů studentů (a tedy zmenšením tříd) – to však je nutné odůvodnit z velké části sníženou porodností.

Za dlouho potřebný a pozitivní můžeme považovat rozhodnutí prezidenta Kim Tädžunga oficiálně povolit učitelské odbory, které v 90. letech působily sice nelegálně, nicméně byly tolerovány. Navíc se významně zasadil o odstranění protikomunistické propagandy ze školních textů.³⁸

Přestože je široká veřejnost posedlá dosažením vysokoškolského vzdělání a domácnosti vydávají značné prostředky na mimoškolní doučování a intenzivní přípravu na státní vysokoškolské přijímací zkoušky, rozdíl mezi nezaměstnaností absolventů středních škol a vysokých škol je pouhých 1,3 procenta (tedy 4,5 % absolventů středních škol je nezaměstnáno v porovnání s 3,8 % nezaměstnaných absolventů univerzit).³⁹

Po roce 2000 pokračovala každá nová vláda v reformách, které měly vyřešit „křizi školství“ (ta je dle názoru veřejnosti konstantní a vyžaduje reformu školství). Každá další reforma je vládou označována jako revoluční, ministerstvo školství vydává prospekty a propagační videa a vše je zastřešeno (většinou nicneříkajícím) přízviskem (například projekt „Brain Korea 21“).

³⁷ JUN, Künghun. The Change and Structure of Korean Education Policy in History. *Italian Journal of Sociology of Education*. 2014, 6(2), 173–200 s. 187

³⁸ SETH, Michael J. *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. s. 235.

³⁹ STATISTICS KOREA. *Economically Active Population Survey in February 2018* [online]. 2018. Dostupné z: <http://kostat.go.kr/portal/eng/pressReleases/5/2/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=366650&pageNo=1&rowNum=10&navCount=10&currPg=&sTarget=title&sTxt=>

2.2. Současná podoba korejského vzdělávacího systému a jeho problémy

2.2.1. Korejský vzdělávací systém

Poslední reforma korejského vzdělávacího systému proběhla v roce 2015, kdy byly schváleny nové školní osnovy (od základního po střední stupeň škol).

Vstup do vzdělávacího systému začíná v Koreji pro většinu dětí nepovinnou docházkou do mateřské školy. Zde jsou vedeny spíše než k vývoji znalostnímu, k vývoji osobnostnímu a sociálnímu. Od roku 2012 (resp. s platností od začátku roku 2013) byly uvedeny nové školní osnovy pro mateřské školy s názvem *Nuri kwadžöng*, které nejenže obsahují detailní popisy metod doporučených pro výuku dětí předškolního věku, ale zároveň s jeho zavedením schválila vláda finanční podporu pro rodiny s dětmi, které si nemohly kvůli školnému dovolit poslat své dítě do školky (cca 10 % všech předškolních dětí) – a i všechny ostatní rodiny si mohou o tuto finanční podporu zažádat. Tím si vláda také slibovala navýšit porodnost, protože náklady na péči o děti jsou uváděny jako jeden z důvodů, proč korejské rodiče váhají s pořízením dítěte.⁴⁰

Dále děti pokračují docházkou do základní školy prvního stupně, trvající 6 let, která je bezplatná a povinná. Jako všeobecný cíl této části školní docházky je uváděno rozvíjení základních návyků a schopností, které mají pomoci studentům v každodenním životě i dalším studiu, a k tomu v dětech pomoci vybudovat morálně dobrý a kvalitní charakter. Dílčí cíle jsou pak: (i) Aby absolvent znal svou hodnotu, aby žil zdravým životním stylem a pomocí rozličných poučných zkušeností rozpoznával své životní sny. (ii) Absolvent má získat studiem základní schopnost rozlišovat a řešit studijní i životní problémy a rozvinout svou představitost. (iii) Získat schopnost ocenit rozličné kulturní aktivity a rozvinout smysl pro krásu a štěstí v životě i v přírodním prostředí. (iv) Naučit se respektovat pravidla a řád a snažit se rozvíjet postoj péče a podpory ostatních lidí a mezilidskou spolupráci.⁴¹

Většina základních škol prvního stupně je státní a školné se neplatí. Žáci (respektive jejich rodiče) si mohou základní školu zvolit, nicméně přesto obvykle volí školu v blízkosti bydliště. Pokud státní základní školy nesplňují požadavky rodičů, mají možnost svého potomka poslat na školu soukromou. Soukromé školy nabízejí kvalitnější vzdělání, ovšem výměnou za školné odpovídající tržním cenám. Jak zmiňuje I Čisun

⁴⁰ TÄHAN MINGUK KJOJUKBU . *5se nurikwadžöng häsölsö*. s. 6-9

⁴¹ TÄHAN MINGUK KJOJUKBU . *Čcho- čunghakkjo kjojukkwadžöng čchongnon*. s. 4

ve své studii, takoví rodiče povětšinou také investují do mimoškolních aktivit svých dětí – a až 30 procent z nich navíc platí za individuální soukromé doučování, aby již od útlého věku napomohli zvýšit jejich budoucí šance uspět při státních zkouškách na vysokou školu.⁴²

Základní škola druhého stupně trvá celkem tři roky. Docházka na druhý stupeň základní školy je povinná a pro všechny děti je od roku 2002 také bezplatná.⁴³ Druhý stupeň základní školy by měl navazovat na schopnosti získané předchozím studiem – k již zmíněným pak oficiální dokument dodává, že absolventi by se měli získat kvality „demokratického občana“. Za konkrétní cíle a žádoucí součásti vývoj absolventa jsou jmenovány tyto: (i) Absolvent rozvinul mysl i tělo, má zdravé sebevědomí a objevuje různé životní cesty tím, že se vystavuje novým zkušenostem a vědomostem. (ii) Škola pomohla absolventovi rozvinout v sobě „nezdolného ducha“ a kreativní myšlení. (iii) Škola ve studentovi má rozvinout chápací a soucitný postoj vůči rozličným kulturám, které se nachází v Koreji i po celém světě – toho docílí skrze rozličné zkušenosti a zážitky prožité v okolním světě. (iv) Škola v absolventovi vypěstuje vlastnosti a postoje demokratického občana, který respektuje ostatní a komunikuje s nimi v duchu společenské sounáležitosti.⁴⁴

Nově je do studia druhého stupně základní školy začleněn tzv. volný semestr – po dobu jednoho semestru, který zvolí škola sama, jsou studenti osvobozeni od čtvrtletních i pololetních zkoušek a rozvíjet má probíhat v alternativním režimu. V něm mají studenti dostat možnost skrze rozličné aktivity a projekty objevovat své zájmy a schopnosti a díky tomu lépe rozlišit své budoucí kariérní plány. Škola má během volného semestru poskytnout ve spolupráci s místní komunitou aktivity v oblasti umění, sportu, klubové aktivity ad. Kromě toho je cílem rozvíjet u studentů schopnosti diskutovat, spolupracovat s ostatními studenty a zpracovávat tématické projekty.⁴⁵

Vstupem na druhý stupeň základní školy se zvyšuje tlak na studenty i nároky na čas věnovaný studiu – rodiče obecně nepovažují pouhou docházku do školy za dostačující, a proto investují značné částky do mimoškolního doučování svých dětí –

⁴² I, Čisun. *Education Policy in the Republic of Korea: Building Block or Stumbling Block?* s. 4.

⁴³ HU, Kjōngčchōl. *Understanding Korean education: School curriculum in Korea*. s. 19–20.

⁴⁴ TĀHAN MINGUK KJOJUKBU . *Čcho- čunghakkjo kjojukkwažžōng čchongnon*. s. 5

⁴⁵ Ibid. s.13

ať už individuálního či skupinového (formou docházky do tzv. *hakwõnu* – soukromého vzdělávacího institutu).⁴⁶

Oficiálním cílem tříletého středoškolského vzdělání je z obecnějšího hlediska absolvent, který má vlastnosti demokratického občana, v souladu se svými schopnostmi směřuje ke konkrétní životní kariéře a zároveň je ve spojení se svým okolním světem. Jako dílčí cíle jsou pak uváděny (i) Absolvent získá zdravé sebevědomí a morální charakter a získá znalosti a schopnosti vhodné pro jeho konkrétní kariéru a rozvine základní schopnosti celoživotního vzdělávání. (ii) Absolvent má díky středoškolskému vzdělání získat rozvinutější schopnost kreativně řešit problémy a čelit novým situacím kombinací znalostí a zkušeností z rozličných oborů. (iii) Středoškolské vzdělání má ve studentech vytvářet hodnoty a postoje, díky kterým se budou moci podílet na vytváření nové společenské kultury, která bude založena na sečtělosti, společenských vědách, znalosti technologie a porozumění rozličným kulturám. (iv) Absolvent střední školy má díky studiu získat postoj demokratického občana a jako takový má vůči svému okolí zaujímat postoj zájmu a vzájemné pomoci; má vnímat svou zodpovědnost za svou národní komunitu.⁴⁷

Střední škola není součástí povinné školní docházky a za docházku se platí školné. V rámci hlavního proudu fungují v Koreji čtyři typy středních škol. Nejběžnějším typem je tzv. všeobecná střední škola – *ilban kodũnghakkjo*. Absolvováním má student získat všeobecné středoškolské vzdělání – zaměřením srovnatelné s českými gymnázii. Studenti si na školu musí podat přihlášku a často jsou přijímáni na základě školních výsledků z druhého stupně základní školy nebo se účastní přijímací zkoušky. Absolventi této školy většinou pokračují zkouškou *sunũng* a následným studiem vysoké školy.⁴⁸

Prestižnější variantou všeobecné střední školy jsou takzvané specializované střední školy (*tchũksumok kodũnghakkjo*) – specializují se na konkrétní oblast a nabízejí v daném oboru nadstandartní vzdělání. Zároveň však přijímají pouze výjimečně nadané studenty. Nabídka je relativně rozmanitá – existují školy se zaměřením na přírodní vědy (tyto lze zařadit mezi jedny z nejprestižnějších, se značným převisem počtu uchazečů oproti počtu přijatých), dále mezinárodní střední školy se zaměřením na cizí jazyky (*kukče*

⁴⁶ <http://data.noworry.kr/255?category=444371> ; <http://data.noworry.kr/131>

⁴⁷ HU, Kjõngčchõl. *Understanding Korean education: School curriculum in Korea*. s. 21.

⁴⁸ <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020103&s=english>

kodŭnghakkjo), umělecké střední školy (*jesul kodŭnghakkjo*), školy se sportovním zaměřením (*sŭpchočchŭ kodŭnghakkjo*) či také spíše méně prestižní střední školy napojené na poptávku v průmyslu (*sanŏpsujo maččchumhjŏng kodŭnghakkjo*) – v případě škol napojených na průmysl jsou studenti vyučováni praktickým znalostem a schopnostem, které jim pomohou získat práci v průmyslovém odvětví, které zrovna v konkrétním období trpí nedostatkem pracovní síly. Třetím druhem střední školy jsou střední odborné školy/učiliště (*silŏp kodŭnghakkjo*) – mají různá zaměření, včetně zemědělství a rybářství, průmyslu a obchodu aj.⁴⁹

Dále vláda také, částečně jako vytvoření zákonného rámce nově vznikajícím alternativním školám, vytvořila tzv. „specializované střední školy“ (*tchŭksŏnghwa kodŭnghakkjo*) a *ŭtchakhjŏng täanhakkjo* (pověřené alternativní školy) – více o těchto školách si řekneme v kapitole 4.

Základním požadavkem pro všechny střední školy je dokončené studium druhého stupně základní školy nebo úspěšně složená srovnávací zkouška stejné úrovně. Složitost případného přijímacího řízení na střední školu je pak přímo úměrná úrovni její prestižnosti – tedy zatímco na všeobecnou školu studentům stačí předložit známky z předchozího stupně školy a projít zkouškou, kterou skládají všichni uchazeči z dané oblasti, přijímací řízení pro uchazeče o studium na specializované střední škole má hned několik možných součástí. Uchazeči jsou filtrováni na základě známek ze základní školy, doporučujících dopisů od vyučujících, přijímacích pohovorů, talentových zkoušek, evaluace studentova samostudia ad.⁵⁰

Kvalita středoškolského vzdělání je dlouhodobě považována širokou veřejností i odborníky za Achillovu patu korejského vzdělávacího systému – I Čisun odhaduje, že pouhých 30 procent znalostí získávají středoškoláci díky pravidelné docházce na střední školu. Zbýlých až 70 procent znalostí, které potřebují pro úspěšné složení státních přijímacích zkoušek na univerzitu, pak dohánějí v *hakwŏnech*, individuálním doučováním či samostudiem. Středoškolští učitelé v podstatě rezignují na svou roli a považují za neměnný fakt, že drtivá většina jejich studentů nevyužívá jejich vyučovací hodiny jako primární zdroj vědomostí. Kvalitní pedagogové pak často preferují práci

⁴⁹ <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020103&s=english>; TĀHAN MINGUK KJOJUKBU . Čcho-čŭnghakkjo kjojukkwadžŏng čchongnon. s. 3

⁵⁰ <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020103&s=english>

v nějaké ze soukromých institucí, jelikož platové podmínky jsou tam (vzhledem k tržním cenám školného) s běžnou střední školou nesrovnatelné. Studenti z chudších sociálních vrstev pak zaostávají za svými bohatšími vrstevníky, jelikož si mimoškolní vzdělávání nemohou dovolit. S dostatečnou sebekázní jsou v lepším případě odkázáni na samostudium.⁵¹

Snah o zlepšení neutěšené situace středních škol bylo mnoho – například za vlády prezidenta I Mjōngbaka byla zavedena nová opatření za účelem snížení nákladů na soukromé mimoškolní vzdělávání, rozšíření autonomie škol a zesílení tržních principů ve školství. Proklamovaným cílem projektu bylo kromě zrovnoprávnění přístupu ke kvalitnímu vzdělání také rozšíření možnosti středoškolského vzdělání horizontálně – byly proto založeny státní internátní školy a tzv. *meister školy* (v ČR by se za jejich srovnatelnou variantu dala považovat střední odborná učiliště), autonomní střední školy aj.⁵²

Autonomní střední školy (*čajulhjōng kodūnghakkjo*) jsou čtvrtým typem střední školy, který uvádí korejské ministerstvo školství na svých oficiálních webových stránkách. Jde o školy, kterým byla vládou poskytnuta větší autonomie a mohou si do jisté míry určovat svoje školní osnovy. Dělí se na veřejné a soukromé – ze způsobu přijímacího řízení je opět patrný značný rozdíl v popularitě. Zatímco na veřejný typ autonomní střední školy jsou uchazeči vybíráni na základě svých známek ze základní školy a hromadné přijímací zkoušky, soukromé autonomní střední školy mají přijímací řízení rozšířené o doporučující dopisy vyučujících, pohovory, hodnocení studijních předpokladů ad.⁵³

Soukromé autonomní střední školy získaly kromě větší autonomie i možnost nastavit si výši školného. Navíc – až na několik základních omezení (například přijetí 20 procent sociálně slabých studentů, kteří získávají vládní stipendium) – smějí žádat až třikrát vyšší školné než ostatní střední školy. K tomu mají právo nastavit si libovolnou výši platů učitelů (a tím nalákat kvalitnější pedagogy) a pokud splní minimálně 50 procent z povinné hodinové dotace klíčových školních předmětů určených ministerstvem školství, smějí si samy vytvořit zbytek školních osnov. Vzhledem k nepoměrně malému počtu těchto autonomních středních škol v porovnání se školami

⁵¹ I, Čisun. *Education Policy in the Republic of Korea: Building Block or Stumbling Block?*, s. 4.

⁵² ČO, Sōngbong. I Mjōngbak čōngbu čōngčhākpchjōngka mitch sōndžinhwa kwadže (ha). s. 15- 20

⁵³ <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020103&s=english>

běžnými, je přetlak při snaze o vstup na některou z těchto škol obrovský. Proto dostaly autonomní střední školy právo znovu zavést přijímací zkoušky v případě velkého převisu v počtu žadatelů. Jsou v mnohém podobné americkým charterovým školám – obzvláště tím, že stát na ně deleguje péči o znevýhodněné studenty, nebo i otevřeností, kterou mají poskytovat v rámci přijímání nových studentů (podrobněji viz kapitola 3.2.3.3).⁵⁴

Ani výše zmíněné reformy však neměly tak dramaticky pozitivní efekt, jak si tehdejší vláda slibovala – například jak je vidno, náklady na soukromé vzdělávání v posledních letech nadále rostly.⁵⁵

V případě, že student úspěšně dokončí studium střední školy (a nerozhodne se pro okamžitý nástup do zaměstnání), přichází „velké finále“ – státní přijímací zkoušky na vysokou školu. Pokud se jedná o řadového korejského studenta, strávil v podstatě celé dosavadní studium (vědomou či rodiči indukovanou) snahou zvýšit své šance na přijetí na jednu z prestižnějších univerzit v hlavním městě. Obzvláště poslední dva roky studia před absolvováním přijímacích zkoušek jsou naplněny intenzivním studiem testovaných předmětů a trénováním schopnosti co nejrychlejšího řešení otázek.⁵⁶

Zkoušky *sunŭng* a způsob, kterým jsou studenti přijímáni ke studiu na vysoké škole, se v průběhu let nespočetněkrát měnily. Z průzkumu z roku 2016 vyplynulo, že celých 95 % středoškoláků vnímá systém přijímacích zkoušek na VŠ jako složitý. V současné podobě přes mnoho změn stále zůstává nejběžnějším způsobem přijímání nových studentů percentilové skóre ze zkoušky *sunŭng*. Některé (obzvláště prestižnější) univerzity dávají navíc možnost získání bonusových bodů skrze zkoušku formou eseje, pohovoru a dalších. Obecně školy směřjí zohlednit známky a chování na střední škole, dobrovolnickou činnost, esej, pohovor, doporučení ředitele školy (to však většinou ředitel uděluje studentovi s nejlepším průměrem známek). Přestože je oficiálně univerzitám doporučováno dávat na známku ze zkoušky *sunŭng* menší důraz, nadále přetrvává jako

⁵⁴ KIM, Jŏnglan. The effects of school choice on achievement gaps between private and public high schools: Evidence from the Seoul high school choice program. *International Journal of Educational Development*. 2018, **60** (October 2017), 25–32.

⁵⁵ <http://www.index.go.kr/unify/idx-info.do?idxCd=4045>

⁵⁶ I, Čisun. *Education Policy in the Republic of Korea: Building Block or Stumbling Block?* s. 7

primární způsob výběru. Esej s motivačním dopisem se používá relativně často, proto se také stalo procvičování psaní eseje dalším z předmětů mimoškolního doučování.⁵⁷

V Koreji se za 16 let (mezi rokem 2000 a 2016) se zvýšilo procento absolventů vysokých škol v populaci mezi 25-64 lety z necelých 24 % na téměř 47 %. Přitom průměr zemí OECD se během stejného období změnil z 21,6 % na 36,7 %. Škol je dostatek – přesto je již tradičně největší přetlak uchazečů, kteří se hlásí na vysoké školy v Söulu – ze 3 milionů celkového počtu uchazečů jich asi 1,1 milionu poslalo přihlášku do jedné ze Söulských univerzit. Pro srovnání: druhá v pořadí se umístila provincie Kjönggi, kam se přihlásilo něco přes 430 tisíc uchazečů a třetí následuje město Pusan s necelými 223 tisíci uchazečů. Ovšem provincie Kjönggi je v podstatě předměstím Söulu, takže se dá říci, že cca polovina všech uchazečů se přihlásila na VŠ v Söulu nebo v jeho okolí. Zbytek je pak rozdrolený mezi dalších 15 oblastí, s koncentrací do větších měst. Pro pochopení míry konkurence mezi přihlášenými stačí srovnat počet přihlášených s počtem přijatých: pro Söul je to něco přes 72 tisíc přijatých, tedy jen zhruba každý 15. student při zkouškách uspěje. Trochu přívětivější je situace v provincii Kjönggi, tam se na školu má šanci dostat každý 11. uchazeč.⁵⁸

Přestože vysokoškolské vzdělání nemá zásadní vliv na budoucí zaměstnanost absolventů v porovnání s absolventy nižších stupňů vzdělání (viz výše), jsou korejští rodiče ochotni platit svým potomkům vysoké školné – pro chudší studenty sice vláda poskytuje finanční příspěvek, přesto má v průměru třetí nejvyšší podíl útrat ze soukromých zdrojů mezi zeměmi OECD – předběhlo ji s minimálním náskokem Japonsko a s větším náskokem Velká Británie. V Koreji je vysokoškolské vzdělání hrazeno z téměř 66 % občany a dalšími nestátními subjekty a z pouhých 34 % je hrazeno ze státních zdrojů. Přesto můžeme konstatovat pozitivní vývoj, neboť za posledních 10 let kleslo financování ze soukromých zdrojů z 1,72 % HDP na 0,97 % HDP.⁵⁹

⁵⁷ ČU, Sökhun. *Tähak ipsi čöngčhägüi panghjangkwa käsön pangan*. s. 18-191; <http://www.adiga.kr> – „대입제도안내“ (Täipčedoannä)

⁵⁸ <https://kess.kedi.re.kr/mobile/stats> 2017 > 교육통계 > 대학통계 > 주제별 > 학교 „시도별 설립별 학교수“; <https://kess.kedi.re.kr/mobile/stats> – 2017 > 교육통계 > 대학통계 > 주제별 > 입학 „시도별 설립별 입학상황(입학정원, 입학자, 지원자)“; <https://data.oecd.org/eduatt/adult-education-level.htm#indicator-chart> – Korea yearly, 2000-2016

⁵⁹ <https://data.oecd.org/eduresource/spending-on-tertiary-education.htm#indicator-chart>, <https://data.oecd.org/eduresource/private-spending-on-education.htm#indicator-chart>

Vyšší vzdělání (včetně vysokoškolského) nabízí v Koreji mnoho odlišných škol – oborové vysoké školy a vysoké školy univerzitního typu, pedagogické fakulty, dálkové univerzity, vyšší odborné školy, vyšší odborné technické školy, tzv. polytechnické školy (ty jsou určeny pro školení odborných pracovníků a dalších průmyslových zaměstnanců) a také firemní vysoké školy, které v rámci celoživotního vzdělávání nabízejí vzdělání přímo napojené na zřizovatelskou firmu. Absolventi zde mohou získat odborný certifikát či bakalářský titul.⁶⁰

V Korejské republice existují rozličné specializované školy různých zaměření pro vzdělávání dětí s handicapem, těmi se však v této práci zabývat nebudeme, jak jsem již zmiňovala v úvodu.

Na všech úrovních základního a středoškolského vzdělání je v rámci žádoucích součástí profilu absolventa uváděno taktéž povědomí o korejské kultuře a tradicích, pozitivní vztah k těmto tradicím a jejich podpora v mezinárodním kontextu a také národní hrdost.⁶¹

Proklamovaným cílem korejského vzdělávání je také na všech jeho úrovních výchova tzv. *hongikingan* – všestranně vzdělaný a „zušlechtěný“ člověk, který je prospěšný společnosti. Vzdělávání má napomoci rozvoji každého jednotlivce podle jeho schopností, má zdokonalit jeho charakter, uzpůsobit ho k nezávislému životu a v neposlední řadě, napomoci mu stát se součástí demokratické společnosti. Míra, do jaké je však tento ideál v korejském vzdělávacím procesu realizován, je velmi lehce zpochybnitelná.⁶²

⁶⁰ <http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020105&s=english>

⁶¹ HU, Kjŏngčchŏl. *Understanding Korean education: School curriculum in Korea*. s. 87–89.

⁶² TĀHAN MINGUK KJOJUKBU. *Čcho- čunghakkjo kjojukkwažžŏng čchongnon*. s. 1

2.2.2. Problémy korejského vzdělávacího systému

Vztah Korejců ke vzdělání je ovlivněn mnoha historicko-kulturními faktory.

Jak jsme již rozvedli v kapitole 2.1.1, v období Čosön se v korejské společnosti upevnil vzdělávací systém, který byl fixován na státní úřednické zkoušky – úspěšné složení zkoušek bylo způsobem, jak dosáhnout společenského uznání a statusu, a i na nižších úrovních ho doprovázely benefity, jako například osvobození od branné povinnosti. Kromě toho vzdělání bylo vnímáno až posvátně, a vzdělaní lidé měli morální a potažmo i politickou autoritu. Minimálně pro bohatší rodiny z jangbanské společenské vrstvy tak bylo běžné vynaložit extrémní finanční prostředky ve snaze u státních zkoušek uspět. Do jisté míry i lidé ze střední společenské vrstvy měli možnost vlastní pílí postoupit na vyšší příčku pomyslného společenského žebříku. Kromě toho přetlak uchazečů o splnění zkoušek byl obrovský, čímž se situace ještě více dramatizovala. Po dlouhou dobu přítomný myšlenkový rámeček, ve kterém úspěšně složené zkoušky jsou klíčem k úspěchu a spokojenosti v životě, je v korejské společnosti přítomný dodnes a přidává na důležitosti všem zkouškám, kterými je korejské školství (ale i např. proces hledání práce) prostoupené.

Nejrozšířenějšími zkouškami jsou státní přijímací zkoušky na vysokou školu, zkráceně *sunŭng* (zkráceno z *tähaksuhaknŭngnjöksihöm* – zkouška vysokoškolských akademických schopností). Jak jsme již uvedli, úspěšné složení zkoušek na vysokou školu je prioritou pro většinu řadových korejských studentů a jejich rodičů. V umírněnějších případech má tento cíl vliv na středoškolské studium, nicméně mnoho dětí není ušetřeno intenzivního edukativního drilu od nejtělejšího věku⁶³ ⁶⁴. Značný počet rodičů totiž považuje co nejdříve začátek příprav za klíčový. Například podle průzkumu z roku 2013, uvedlo téměř 10 procent dotazovaných rodičů dětí mezi 3 a 5 lety, že své dítě posílají do anglické školky.⁶⁵ Kromě angličtiny platí rodiče svým dětem soukromou výuku korejského jazyka a matematiky – celkově děti mladší 2 let nechávají doučovat rodiče z 35,5 procent a děti mladší 5 let pak z 83,6 procent. Navíc v případě dětí

⁶³http://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT_1PE003&vw_cd=&list_id=&seqNo=&lang_mode=ko&language=kor&obj_var_id=&itm_id=&conn_path=#

⁶⁴ KOREA, Statistics. *Private Education Expenditure Survey in 2015* [online]. 2015, s. 4–12. Dostupné z: <http://kostat.go.kr/portal/eng/pressReleases/11/2/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=352520&pageNo=1&rowNum=10&navCount=10&currPg=&sTarget=title&sTxt=>

⁶⁵ <http://kostat.go.kr> – „아동종합실태조사 : 민간학원 및 사교육 이용여부“

mladších 5 let je 40 procent rodičů přesvědčeno, že pro vzdělání svých předškolních dětí dělá málo, nebo poskytovaná výuka není na dostatečné úrovni. To všechno navzdory tomu, že 80 procent dotázaných odborníků na dětskou psychiku považuje vliv předškolního vyučování na děti za negativní, 70 procent z nich uvádí jako důvod svého postoje zvýšenou úroveň stresu, kterému jsou děti takto vystavovány.⁶⁶

Čím úspěšněji složí student zkoušky *sunŭng*, tím větší je počet škol, na které se potom může hlásit. Úspěšné dokončení univerzitního studia je potom již nesrovnatelně snazší než složit tyto přijímací zkoušky. V Koreji je obecně velký zájem o zaměstnání v jednom z velkých konglomerátů, tzv. *čäbölŭ* (čäböl – z čínských znaků 財 [čä] = bohatství, majetek a 閥 [böl] = frakce, klan). Důvodem je nezanedbatelně lepší finanční hodnocení, kvalitnější zdravotní pojištění a lepší důchod ve stáří. Navíc zastoupení těchto gigantických firem a jejich dceřiných společností na korejském trhu s akcemi je 54 procent.⁶⁷ Co se týče výše platů, nemají konkurenci. V oblasti benefitů a stability zaměstnání jim může konkurovat jen státní správa – u obou možností je však požadavkem pro získání zaměstnání složení přijímacích zkoušek s lepším výsledkem než ostatní žadatelé. Neoficiálním požadavkem pro získání zaměstnání v *čäbölŭ* je pak diplom z jedné z prestižních Söulských univerzit. Mezi Korejci se traduje (a nejspíše ne neopodstatněně), že při třídění tisíců žadatelů se přihlášky těch, kdo neabsolvovali prestižní univerzitu, rovnou „házejí do odpadkového koše“. Rozhodování se podle jména univerzity uvedeného na diplomu, spíše než podle reálných schopností žadatele, je však rozšířené i u jiných zaměstnavatelů.

Podobně jako u zkoušek *kwagö*, i u dnešních zkoušek na vysokou školu a následného absolvování univerzity se zachovala iluze sociální mobility a zajištění budoucí finanční stability, kterou úspěch u zkoušek způsobí. Motivace pro cílenou přípravu na zkoušku *sunŭng* je proto u většinové populace obrovská.

Korejci přikládají vzdělávání velikou důležitost – spíše než vzdělání s cílem zušlechtit a pozvednout charakter člověka, ho ale vnímají jako klíč k úspěchu –

⁶⁶ <http://data.noworry.kr/287?category=444370> - „영유아 부모의 약 90%, 사교육 적당·부족하다 인식“; <http://data.noworry.kr/140?category=444370> - „소아전문의 80%, 조기인지교육, 영유아 정신건강에 부정적“ [사교육걱정없는세상 교육통계]

⁶⁷ PAE, Peter. South Korea's Chaebol - Bloomberg. *Bloomberg QuickTake* [online]. 2018 [vid. 2018-05-18]. Dostupné z: <https://www.bloomberg.com/quicktake/republic-samsung>

k bohatství, k lepšímu společenskému postavení a získání respektu od svého okolí. Zároveň však převládá značná nedůvěra Korejců v kvalitu státních vzdělávacích institucí. Její částečnou příčinou je vládní politika nízkých investic do resortu a již po dlouhá desetiletí se opakující další a další reformy, které nepřinesly kýžené zlepšení situace. Tento stav popisuje I Čongtchä jako *kähjõkpchirodo*, tedy „vyčerpání reformami“.⁶⁸

Ve chvíli, kdy na úspěšném složení zkoušek *sunõng* záleží v podstatě celé směřování studentova života (nebo tak je to alespoň povětšinou vnímáno), udělají rodiče téměř cokoli pro to, aby mu v jeho úkolu pomohli. To je viditelné na částkách, které investují rodiny do mimoškolního vzdělávání svých dětí. Vláda se tak sice může pyšnit výjimečně dobrými výsledky v mezinárodních testech⁶⁹ studentských schopností, kolik z těchto úspěchů se reálně dá připsat vládní „low-cost“ politice ve vzdělávání^{70 71}, není jasné.

Korejské školství značně trpí centralizovaným systémem školních osnov i učebnic – vše rozhoduje ministerstvo školství a potažmo místní správa a školy samotné mají velmi omezenou možnost rozhodnutí ovlivnit. Toto je pozůstatek japonského koloniálního školství, který se bohužel dodnes nepodařilo odstranit. Silný vliv mají samotní rodiče studentů, kteří kvůli rostoucím nákladům na mimoškolní doučování tlačí na přizpůsobení školních osnov přípravě na zkoušky *sunõng*. Podoba obzvláště středních škol se tak v průběhu let velmi výrazně posunula směrem k instituci, která pouze připravuje na zkoušky a poskytuje potřebný středoškolský diplom.

Vláda i pedagogové mohou vynaložit sebevětší snahu o inovaci, přesto však opravdová změna nemá šanci přijít, dokud reálným cílem bude uspět u zkoušek *sunõng*.

Absolventi VŠ přesto nemají zárnou budoucnost zcela zaručenou – vytrvalým problémem je nezaměstnanost, a to obzvláště nezaměstnanost čerstvých absolventů.⁷² Vysokoškoláci tak po úmorných letech studia končí jako řidiči aut rozvázejících jídlo, nebo jsou nezaměstnaní. Nezaměstnanost absolventů navíc během let stoupá a v roce

⁶⁸ I, Čongtchä. *Täan kjojuk ihähagi*. s. 16.

⁶⁹ OECD. *PISA 2015: Results in focus*. s. 5

⁷⁰ OECD. *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. s. 210, tabulka B 3.1 a s. 213 tabulka B 3.2

⁷¹ OECD. *Education at a Glance 2017*, s. 198, tabulka B 3.1b.

⁷² *Towards Better Social and Employment Security in Korea*. s. 44

2017 dosáhla 10 % a co se týče výhod absolventů univerzit na pracovním trhu, ty jsou v porovnání s ostatními zeměmi OECD na velmi nízké úrovni, hluboko pod průměrem.⁷³

Stres a strach z neúspěchu, neustálé srovnávání s ostatními studenty a tlak ze strany rodičů i pedagogů někdy vede až depresím a pokusům o sebevraždu. V sebevraždách mladistvých si Korea bohužel dlouhodobě udržuje před ostatními zeměmi OECD náskok – sebevražda je v Koreji nejčastější příčinou smrti u náctiletých. Jinak má Korea nejvyšší procento sebevražd na 100 tisíc obyvatel ze všech zemí OECD.⁷⁴

Ve všech školách i celostátně fungují rozmanité žebříčky úspěšnosti, které srovnávají mezi sebou studenty jedné třídy, školy, distriktu i celé země. Korejští studenti jsou tak neustále vystavováni srovnávání se svými vrstevníky, což má pochopitelně negativní vliv na jejich psychiku. Toto srovnávání je umožněno známkováním, které probíhá formou relativní klasifikace (*sangdä pchjôngka*) – tedy jen omezený počet studentů může získat nejvyšší skóre, bez ohledu na stejnost výsledků.⁷⁵

3. Oficiální vzdělání a alternativy ve světě

3.1. Alternativní vzdělávání obecně

„Alternativní vzdělávání“ či „alternativní škola“ mají jakožto pojmy mnoho významů, a i v mezinárodním měřítku jsou nejednoznačně definovány. Je to dáno rozličnými přístupy a názory na toto odvětví vzdělávání a také často nezáměrným zkrácením předávaných konkrétních filozofických myšlenek. Pro potřebu této práce se spokojíme s definicí alternativního vzdělávání, jak ji cituje ve své knize Jan Průcha:

„Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“⁷⁶

⁷³ OECD. *Education at a Glance 2017*. s. 103; Čchöngnjöngi ilčari tchüksöngüi čangkihjokwawa čchöngnjönkojongtäčchäge kwanhan sisačö. s. 10-13

⁷⁴ OECD. *OECD Factbook 2015-2016: Economic, Environmental and Social Statistics*. s. 206–207; *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. s.97 - Figure A5.c. "Relative employment advantage of 25-34 year-olds, by educational attainment (2016)"

⁷⁵ ČU, Sökhun. *Tähak ipsi čöngčchägüi panghjangkwa käsön pangan*. s. 13

⁷⁶ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. s. 21.

Rozmanité druhy alternativních škol „(...) vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy (...).“⁷⁷

Celosvětově existuje nepřeberné množství směrů alternativního vzdělávání – budeme se zde však stručně zabývat pouze těmi z nich, které byly různými způsoby importovány a zavedeny na území Korejské republiky.

3.2. Typologie a druhy alternativních škol

3.2.1. Klasické reformní školy

3.2.1.1. Waldorfské školství

Waldorfské školství založil rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861-1925). Filozofickým základem waldorfských škol je tzv. antroposofie, koncepce vytvořená samotným Rudolfem Steinerem.⁷⁸ Antroposofie je nazývána „duhovní vědou“ a propojuje v sobě spirituální prvky s respektem k vědeckým poznatkům. Steiner však zdůrazňuje, že věda bez vědomí o duchovním rozměru je nedostatečným nástrojem rozvoje dětí a potažmo i lidstva. Říká, že nelze plně pochopit materiálně bez pochopení duchovna.⁷⁹ Do centra pozornosti umisťuje dítě, jehož vývojovým fázím se má přizpůsobovat obsah a metody vyučování. Tyto fáze ohraničuje Steiner různými způsoby – první fáze má probíhat od narození dítěte po věk, kdy se dítěti prořezají první dospělé zuby – okolo věku 7 let (ovšem jak sám Steiner podotýká, tato fáze může trvat i do 9-11 let věku). V tomto věku je prý u dítěte naprosto propojené tělo, duch i duše a jako takové se stává jediným vjemovým orgánem. Kvůli tomu jsou kladeny na pedagoga vysoké nároky, neboť podle Steinerovy teorie v tomto věku může i negativní myšlenka pedagoga negativně ovlivnit dítě na celý život, a to i po fyzické stránce (způsobit nemoc atp.) – toto propojení fyzická, duševna a duchovna je pro antroposofii a potažmo i Waldorfskou pedagogiku příznačné. Učitel si při výuce má být vědom svého temperamentu a vědomě korigovat své chování, aby dítěti nezpůsobil újmu. Vzdělávání obecně pak Steiner nazývá

⁷⁷ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* , s. 22

⁷⁸ *Ibid.* s. 47.

⁷⁹ STEINER, Rudolf. *The roots of education.* s. 28; s. 94.

„božským dílem“, pokračováním v tom, co duchovní síly před narozením každého dítěte započaly.⁸⁰

Cílem Waldorfského vzdělávání je poznat člověka, potažmo konkrétní dítě, a to včetně jeho duševní a duchovní stránky a pomoci mu objevit a rozvinout jeho vnitřní síly a objevit své životní povolání (Steiner ho nazývá osudem). Vzdělávání má být přizpůsobeno přirozenosti konkrétního dítěte a vést ho k naplnění jeho potenciálu. Zároveň nemá nikdy odporovat tomuto individuálnímu „osudu“ dítěte, nýbrž přizpůsobovat se tomu, co má konkrétní člověk vrozené.⁸¹

Kromě již zmíněné fáze dítěte do 7 let věku, uvádí Steiner další navazující vývojové fáze – mezi 7 a 9 lety, 9. a 10. rokem a poté 10,5 a 11. rokem. Následuje fáze puberty, nicméně Waldorfská pedagogika se soustředí hlavně na prvotní fáze až do začátku puberty (zvláště vzhledem k době vzniku tohoto směru – v tu dobu v Německu běžně většina dětí končila školní docházku v době puberty a pokračovala na učňovský nebo jiný technický obor). Tomu, v jaké konkrétní fázi se dítě nachází, se má přizpůsobovat obsah o způsob vyučování. Například až do devíti let jsou podle Steinera děti napojeny na okolní prostředí a vnímají ho jen jako pokračování sebe sama, „já“ není zcela odděleno od okolního světa – z toho důvodu má být veškeré učivo o přírodě podáváno ve formě pohádek a legend, ve kterých jsou rostliny i zvířata připodobňovány lidem, aby dítě bylo schopné učivo přijmout.⁸²

Posléze, ve věku mezi 9 a 10 lety, začíná podle Steinera dítě pociťovat rozdíl mezi „já“ a světem – proto je v tu dobu nejvhodnější začít učit o zvířatech a přírodě obecně v realističtějších pojmech. Dítě se začne dotazovat na skutečnost mimo učivo podávané učitelem – v takových chvílích Steiner zdůrazňuje empatický a citlivý přístup učitele ke konkrétnímu žákovi – jako ostatně zdůrazňuje obecně v rámci celého konceptu Waldorfské pedagogiky.⁸³

Mezi 10,5 – 12 rokem teprve podle Steinera děti získávají „pocit kauzality“ – proto až do 12 let důrazně varuje před výukou předmětů jako chemie, fyzika – považuje předčasné úvod do tohoto typu učiva za nesmyslný a pro děti škodlivý. Stejně tak podle

⁸⁰ STEINER, Rudolf. *The roots of education*. s. 12-28

⁸¹ *ibid.* s. 47

⁸² *ibid.* s. 81

⁸³ *ibid.*, s. 86-87

Steinera má význam vyučovat až do 12 let věku dějiny jen jako epizodické úseky, bez snahy dětem vysvětlovat kauzalitu a to, jak různé dějinné epochy na sebe navazovaly a ovlivňovaly se – opět varuje, že předčasné vyučování o kauzalitě napáchá na dětech dalekosáhlé škody, které se dokonce mohou projevit ve formě sklerózy ve starším věku.⁸⁴

Dalšími specifickými postupy je například výuka psaní předcházející výuce čtení – Steiner argumentuje tím, že pro dítě je obtížné učit se nejdříve číst, neboť mezi zvuky a písmeny není žádný přímý vztah. Oproti tomu při psaní se snáze vytvoří spojení mezi psaným a popisovaným – například lze dítě vést od kreslení obrazu (přízpusobeného tvaru písmen) ke konkrétnímu písmenu – písmeno *f* začít kresbou ryby (od *Fisch* – ryba) a tímto vytvořit pro děti lépe uchopitelné spojení mezi písmenem a významem. Až poté se má výuka posunout ke čtení. Steiner považuje tento postup za zdravější a opět poukazuje na dalekosáhlý vliv správného způsobu výuky na celoživotní zdraví dítěte. Zdůrazňuje zapojení celého těla a smyslů při výuce a tím plnější prožitek dítěte během vyučování.⁸⁵ Podobně Steiner doporučuje alespoň do 10 let věku vyučovat matematiku výlučně na základě toho, co je skutečné a viditelné – tedy nic abstraktního. Vše by mělo být zobrazeno na fyzických objektech, například fazolích apod. Kromě toho by se mělo vždy začínat od celku a pokračovat k dílčím částem (od 10 fazolí k rozděleným hromádkám atp.).⁸⁶

Po 12. roce se v dítěti „probouzí intelekt“, který však musí být zakořeněn ve vnitřní svobodě a dospělými opečovávaném „já“ dítěte. Vnitřní bohatství dítěte, které bylo podporováno citlivou výchovou a výukou v mladším věku poté přerůstá v intelekt. Steiner zdůrazňuje, že toto probuzení musí vycházet z nitra dítěte, nemůže být dítěti předáno učitelem zvnějšku.⁸⁷

Celkově je Waldorfská pedagogika ve svém původním, Steinerově, pojetí, prodchnutá spiritualitou a odkazy na spirituálno. Vzdělávání je tak bráno jako výsostný úkol, spolupráce mezi učitelem a dítětem, ve které ústředním bodem je dítě samotné a jeho „probuzení“, objevení vlastního potenciálu, poslání a rozvíjení jeho unikátních nadání.

⁸⁴ STEINER, Rudolf. *The roots of education*, s. 87-90

⁸⁵ *Ibid*, s. 64-66

⁸⁶ *Ibid*, s. 73-74

⁸⁷ *Ibid*, s. 91

První škola zakořeněná v koncepci antroposofie byla otevřena v Německu v roce 1919 v obci se jménem Waldorf u Stuttgartu. Školy s přízviskem „waldorfské“ se časem rozšířily po celé Evropě, v USA, Kanadě i Austrálii (a posléze též v Korejské republice).⁸⁸

Waldorfské školy jsou obecně nestátní soukromé školy, se školným, které je placeno rodiči. V ČR patří waldorfské školy do skupiny experimentálních škol, které jsou státem uznávány. Vzdělávání se zde dělí na základní (1. – 8. ročník) a vyšší (9. – 12. ročník) stupeň. Mateřské školy jsou jen volně přidruženou součástí waldorfského vzdělávacího systému.⁸⁹

Didakticky je škola zorganizována následovně: učivo se dělí časově do tzv. epoch, v nichž se žáci soustavně učí stejné předměty. Značná důležitost je přikládána esteticko-výchovným a praktickým předmětům a výuce cizích jazyků.⁹⁰ Využití umění ve výuce opět souvisí se Steinerovou antroposofickou filozofií. Například ohledně vztahu k modelování a práci s hrnčířskou hlinou zastává Steiner názor, že při této činnosti se člověk učí pochopit tzv. „éterické tělo“, jinými slovy svou duši. Ta vychází ze středu těla a ovlivňuje ho, stejně jako tvar vymodelovaného předmětu se rozvíjí ze středu zpracovávané hlíny. Podobně spirituální rozměr připsal Steiner i hudbě – při vnímání hudby vnímá podle něj člověk své „astrální tělo“ a navazuje spojení s rytmem a melodií přicházejícími z vesmíru. A jen skrze hudbu je možné toto „astrální tělo“ pocítit a pochopit.⁹¹

K hodnocení žáků není používán plošný systém známek, nýbrž nepříliš exaktní systém individuálních charakteristik a doporučení pro další vývoj konkrétního žáka.⁹²

Postavení vyučujících se od běžných škol liší zvláště tím, že mají volnost v organizaci výuky a nejsou vázáni klasickými osnovami – plán výuky tvoří ve spolupráci s dětmi, částečně v kooperaci s rodiči. Učitelé mají snahu mezi žáky podporovat principy sociálního partnerství a spolupráce – ty mají nahradit soutěživost. Co se týče vedení školy, není v rukou ředitele, nýbrž celého učitelského sboru, který zároveň těsně spolupracuje

⁸⁸ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. s. 47.

⁸⁹ Ibid. 47-48

⁹⁰ ibid

⁹¹ STEINER, Rudolf. *The roots of education*. s. 51-57

⁹² PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. s.47

s rodičovským sdružením a dalšími učiteli a přáteli waldorfského školství v konkrétní oblasti.⁹³

Na waldorfské školství existují značně rozporuplné názory. Značná část odborné i laické veřejnosti vyčítá waldorfskému školství dogmatickou výchovu, a dokonce sektářské rysy – to proto, že navzdory proklamované „svobodě“ žákům vnucuje konkrétní styl výchovy a vzdělávání, přijetí pouze waldorfského (potažmo antroposofického) paradigmatu. Některými byla dokonce nazvána „okultní světonázorovou výchovou“.⁹⁴

3.2.1.2. Montessoriovská škola

Název získalo toto pedagogické hnutí podle Marie Montessori (1879-1952). Tato italská lékařka, pedagožka, zastánkyně myšlenek mírového hnutí a bojovnice za práva žen a dětí se řadí mezi významné osobnosti reformátorů pedagogiky.⁹⁵

Montessoriovská pedagogika je značně zakořeněna v křesťanství – Montessoriová kritizovala dosavadní přístup a chování k dětem jako vzpírání se Božím záměrům se světem:

„[...] lidé se odpradáвна nepřiznivě vměšovali do působení přírodních zákonů, [což v tomto konkrétním případě znamená, že] [...] bránili božím úmyslům týkajících se dětí a v konečném důsledku i tomu, co Bůh zamýšlí s lidstvem jako celkem.“⁹⁶

Montessoriová přirovnává děti k pomyslnému Kristu, kterého mají lidé nacházet ve svých bližních – Kristu, který prosí o lásku, jak je uvedeno v Matoušově evangeliu:

„[...] „Přišel jsem vás ráno budít, ale vy jste mne odmítli. – „Ale Pane, kdy jsi byl v našem domě, abys nás ráno vzbudil, a my tě odmítli?“ – „Když vaše dítě přišlo k vám a volalo vás, já jsem to byl. A když vás prosilo, ať ho neopouštíte, já jsem to byl!““⁹⁷

Kromě toho zastává názor, že bezprávní páchané na dětech je jedním z nejhorších zločinů lidstva.⁹⁸

Koncept montessoriovské pedagogiky začal vznikat, když se Marie Montessori věnovala péči o malé děti chudých obyvatel, které jí rodiče svěřili. V této improvizované

⁹³ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. s. 48

⁹⁴ Ibid. s. 49

⁹⁵ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. s. 50–51.

⁹⁶ MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. s. 27

⁹⁷ Ibid. s. 68 – srov. Matouš 25, 31-46

⁹⁸ Ibid. s. 126-130

školce pak prováděla své prvotní pozorování dětí. Dítě, začínající žít, považuje za „duchovní embryo“ – je pro něj nezbytné, aby mělo zajištěno prostředí, ve kterém se může správně vyvíjet – tím je míněno především prostředí plné lásky, s dostatkem potřebných podnětů, „ve kterém ho vše vítá a nic mu neškodí“. V jejím pojetí získává dítě na důležitosti, Montessoriová dokonce nazývá dítě „tvůrcem člověka“.⁹⁹

Při péči o chudé děti vypořadávala Montessoriová, že u dětí probíhají tzv. „období zvýšené vnímavosti“, během kterých se děti samy učí specifické schopnosti – po získání schopnosti citlivost mizí a dítě se posouvá do další fáze vývoje. To, ve které fázi se zrovna dítě nachází, je třeba vypořadovat a přizpůsobit se jí, jinak dítě přijde o příležitost naučit se snadněji něco, co později lze zvládnout pouze vynaložením velkého úsilí. Zároveň uvádí, že kladení překážek v těchto citlivých fázích vývoje, bránění tomu, aby dítě přirozeně projevovalo sklony typické pro konkrétní fázi, může vést až k poruchám a deformacím osobnosti dětí. Dítě je v jednotlivých fázích vývoje schopno samo si vybrat z okolí to, co je pro jeho růst potřebné a ostatní ignoruje.¹⁰⁰

Různé problémy v chování, jako například výbuchy zlosti, přisuzuje Montessoriová právě neuspokojení specifických potřeb v jednotlivých obdobích citlivosti.¹⁰¹

Základním principem montessoriovské pedagogiky je důraz na svobodné prostředí – učitel má pasivní přístup a „snímá [z dítěte] břemeno své autority a své vlastní činnosti“ – díky tomu se dítě může stát aktivním činitelem svého vývoje. Dále je za klíčový považován respekt k osobnosti dítěte. Dítě si samo vybírá činnosti, kterým se chce věnovat, a tomu je přizpůsobeno i prostředí školy – zařízení a nábytek jsou zmenšené pro potřeby dětí, aby všude dobře dosáhly atd.¹⁰²

V montessoriovské škole není výuka svázána pevnými metodami – nejdůležitější je zjistit, jaká je skutečná přirozenost konkrétního dítěte – pak je teprve možné pomáhat mu v rozvoji. Jako důležité prvky ve výuce jmenuje Montessoriová příjemné prostředí bez násilného působení zvnějšku, neutrální chování dospělých (učitel má být „oduševněle skromný a intelektuálně čistý“, bez přenášení přehnaných ambicí na dítě) a speciální

⁹⁹ MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. . s. 27-28 a s. 71-72

¹⁰⁰ MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. s. 30-31

¹⁰¹ Ibid. s. 33

¹⁰² Ibid. s. 70

pomůcky, které jsou pro děti zajímavé (mají rozvíjet smysly, řeč, či matematické schopnosti, pomoci poznávat svět aj.¹⁰³). Montessoriová během prvních let práce s malými dětmi (od ledna 1907¹⁰⁴) vyzorovala, čemu dávají děti přednost a co jim ve vývoji prospívá – mezi věcmi, které mají děti rády, jmenuje zvláště opakování úkonů, svobodu volby, psaní oddělené od čtení, učení psaní před čtením, čtení bez knih, jasnou zpětnou vazbu, cvičení tichosti (více o tomto cvičení viz *Tajupné dětství* s. 77-78), cvičení smyslů, uspořádané okolí a péči o osobní hygienu. Naopak jako neefektivní a dětmi neoblíbené se projevily odměny a tresty, použití slabikáře, společné lekce ve více než nezbytně nutném množství, rozvrhy a zkoušky, hračky a sladkosti a učitelský stůl. Montessoriová podotýká, že v žádných z prvních škol se nezaváděly zprvu regulace – vždy se čekalo na spontánní reakce dětí a podle nich se pak přijímala konkrétní pravidla.¹⁰⁵

Pozice pedagoga je upozaděna – jak jsme již zmiňovali, má mít spíše pasivní pozici – primární je vnitřní tvořivost dítěte. Termín „polarizace pozornosti“ vytvořila Montessori v reakci na vlastní pozorování dětí – objevila, že v určitých chvílích se dítě samo od sebe soustředí intenzivně a dlouho na konkrétní činnost. Během takového soustředění se pak dítě vnitřně rozvíjí a mění. Navíc, podle jejího pozorování, bylo dítě po dokončení této činnosti očividně spokojené a odpočaté.¹⁰⁶

Co se týče nároků na osobnost a schopnosti učitele, pouhé formální vzdělání je považováno za nedostatečné – jako další podstatnou součást přípravy uvádí Montessori nutnost sám sebe zkoumat a zbavit se možných „defektů“, které by mohly bránit zdravým vztahům k dětem. Kromě toho se také musí naučit vidět sebe sama očima druhých. Mezi vlastnosti, které jsou nežádoucí, se počítá hlavně hněv, a to i vnitřní, pýcha a sklony k tyranii či ovládnutí druhých – zároveň tím však není míněno, že by učitel měl zcela ignorovat, jak se dítě chová – Montessori přesto říká, že svou pozici učitele nesmí pedagog zcela opustit. Naopak za žádané vlastnosti se považuje pokora, snaha potlačit své předsudky a obecně je vznášen požadavek zbavit se všech postojů a vlastností, které

¹⁰³ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. s. 51

¹⁰⁴ MONTESSORI, Maria. *Tajupné dětství*. s.71

¹⁰⁵ Ibid. s. 85-88

¹⁰⁶ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. s. 51; MONTESSORI, Maria. *Tajupné dětství*. s. 71-72

by mohly bránit porozumění dítěti – zachovány mají být jen ty, které v práci s dětmi budou prospěšné.¹⁰⁷

Pro montessoriovské školy je charakteristické odmítání přísného rozdělení na ročníky podle věku – děti se učí ve věkově smíšených třídách a jsou vedeny k vzájemné pomoci, spolupráci a harmonickému soužití. Dalším specifikem montessoriovských škol je tzv. kosmická výchova, která má děti učit porozumět vztahům mezi lidmi a přírodním prostředím a rozvíjet v nich zodpovědnost jedince za důsledky různých vymožeností uměle vytvořené kultury naší moderní civilizace. Tato kosmická výchova je prováděna za pomoci tzv. projektového vyučování. Během něj se žáci aktivně podílí na zvoleném projektu (který se týká konkrétního tématu či problematiky) – například v nižších ročnících to mohou být projekty s názvem „Naše rodina“ nebo „Co roste v lese?“¹⁰⁸

Montessoriovské vzdělávání se velmi rychle rozšířilo do ostatních zemí a v roce 1929 vznikla mezinárodní společnost zastřešující a propagující toto hnutí (Association Montessori Internationale – AMI). V rámci západní Evropy se na trh s učebními pomůckami dostávají pomůcky s označením didaktického materiálu v duchu zásad montessoriovského školství. Jsou prezentovány i na velkých mezinárodních výstavách a proto se často používají i na školách, které se principy montessoriovského školství jinak neřídí a nejsou ani jinak alternativně zaměřeny.¹⁰⁹

3.2.2. Konfesní školy

Konfesní (nebo také církevní) školy se dají považovat za alternativu veřejných (státních) škol – na rozdíl od škol státních nejsou sekularizované a do školních osnov často zařazují nábožensky zaměřené předměty. Jejich zřizovatelem je většinou církev či jiná náboženská organizace – to těmto školám poskytuje jistou míru autonomie, neboť nejsou závislé pouze na financování ze strany státu. Konfesní školy jsou již po staletí součástí vzdělávacích systémů, a i dnes poskytují vzdělání žákům v Evropě, USA, Asii a v zemích, které dříve byly kolonizovány západními mocnostmi. Tyto školy často nabízejí vzdělávání v oborech jako charitativní či zdravotnická činnost,

¹⁰⁷ MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. s. 92-95

¹⁰⁸ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. s. 51-52.

¹⁰⁹ Ibid. s. 52.

sociální práce apod. Nejčastěji zastoupenými konfesními školami jsou školy křesťanské (katolické i protestantské) a židovské. V Asii jsou to pak často školy založené na východních náboženstvích, v případě Koreje jsou to školy buddhistické.¹¹⁰

3.2.3. Moderní alternativní školy

3.2.3.1. Homeschooling, deschooling (unschooling)

Počátek hnutí za domácí vzdělávání se těžko určuje s naprostou přesností. Ve zhruba podobnou dobu, v 60. letech 20. století, se začaly objevovat nové názory na institucionalizované vzdělávání a snaha kriticky tento druh vzdělávání zhodnotit. Ačkoli se toto hnutí nezávisle na sobě začalo projevat i v Evropě, v mnohem větším měřítku se začalo šířit v USA.¹¹¹

Ačkoli z historického hlediska bylo domácí vyučování provozováno již po staletí, obzvláště v movitějších rodinách, domácí vyučování (neboli *homeschooling*) jakožto reakce na moderní institucionalizované školství se začalo výrazněji formovat až v 60. letech 20. století. Jak jsme již zmínili, hnutí za domácí vyučování se začalo prosazovat nezávisle na sobě v mnoha zemích západního světa.

Jedním z prvních kritiků institucionalizovaného vzdělávání byl kalvinistický filozof a teolog Rousas Rushdoony. Svoji kritiku amerického školního systému formuloval ve třech knihách – *Intellectual Schizophrenia* (1961), *The Messianic Character of American Education* (1963) a *The Philosophy of the Christian Curriculum* (1981). Rushdoony ovšem za výchozí argument pro domácí vzdělávání zvolil boj proti sekularizovanému školnímu systému a snahu umožnit americkým křesťanským smýšlejícím rodičům „uchránit“ své potomky od indoktrinací sekulárním smýšlením. Tedy nikoli kritiku negativního vlivu institucionalizovaného vzdělávání na psychiku a rozvoj inteligence dětí.

Knihu kritizující veřejné školství, která se však zřídka snahy o de-sekularizaci škol a potažmo celé společnosti, napsal, kromě jiných, například Ivan Illich (*Deschooling Society*, 1970). Raymond Moore vydal již v roce 1945 knihu *Better Late Than Early* a v roce 1975 pak knihu *School Can Wait*. Se svou manželkou Dorothy Moore pak v roce

¹¹⁰ PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. s. 56-61

¹¹¹ GAITHER, Milton. *The Wiley Handbook of Home Education*. s. 8.

1984 vydali knihu s praktickými radami pro rodiče – *Home Grown Kids: A Practical Handbook for Teaching Your Children at Home*.

Za největšího průkopníka domácího vyučování je nicméně považován, a i v českém prostředí hojně citován, John Caldwell Holt. V roce 1964 vydal knihu *How Children Fail* (v češtině vydala Agentura Strom v roce 1994 pod názvem *Jak děti neprospívají*). Zde popisuje svoje poznatky o vlivu institucionalizovaného školství na učení dětí, které načerpal během své dlouholeté pedagogické praxe. Na konkrétních příkladech ukazuje, jakým způsobem jsou děti odrazovány od skutečného zaujetí pro nové poznatky, objevování a zkoumání světa kolem sebe, jak upadají do nudy a do strachu, že svým „selháním“ zklamou pedagogy a rodiče.¹¹² Kniha získala velkou odezvu u pedagogů i veřejnosti a Holt pokračoval vydáním několika dalších knih – zmiňme jen několik nejdůležitějších titulů: *How Children Learn* (v češtině vydala Agentura Strom v roce 1995 pod názvem *Jak se děti učí*), *The Underachieving School* (1969), *Instead of Education* (1976), *Never Too Late* (1979).

Největší úspěch v mezinárodním měřítku získala Holtova kniha *Teach Your Own* (1981). Kniha se dokonce v roce 2003 dočkala aktualizované verze, kterou zpracoval Holtův kolega Patrick Farenga (v češtině vydalo v roce 2018 nakladatelství One Woman Press pod názvem *Učte se sami*). Jedná se o syntézu všech Holtových poznatků a zabývá se pozitivním vlivem domácího vyučování a dalších způsobů vzdělávání dětí mimo veřejné školy. Kniha je psána srozumitelným stylem a je určena pro rodiče a širokou veřejnost. Principy zavedenými Holtem se řídí mnoho rodičů, kteří se rozhodli svoje děti vyjmout z veřejných vzdělávacích institucí a učit je buď sami, anebo je umístit do jedné z alternativních škol. Například webové stránky české iniciativy Svoboda Učení citují Holtovo *Teach Your Own* jako jeden z vhodných zdrojů pro rodiče a jiné zájemce o domácí vyučování.¹¹³

Kromě pojmu *homeschooling* se také ujal výraz *unschooling* či *deschooling*, v českém prostředí také *descholarizace* – ten vyjadřuje spíše akt vyjmutí dítěte z prostředí školy a proces „nápravy“ případného již získaného negativního vlivu školní docházky (zatímco *homeschooling* evokuje pouze domácí vyučování). Holt ve své knize používá oba tyto pojmy zaměnitelně, nicméně *unschooling* je dnes používáno jako širší pojem,

¹¹² HOLT, John. *How Children Fail*. s. 1

¹¹³ <https://www.svobodauceni.cz/english-books/>

který zastřešuje i další způsoby sebeřízeného vzdělávání – například tzv. svobodné školy, ve kterých se děti neučí podle pevně daných osnov, nýbrž jsou respektovány jejich zájmy a preference i jejich přirozenost. Zároveň jde často o školy, které nejsou státem uznány, a tedy ani finančně podporovány. Dalo by se říci, že pojem *hnutí za unschooling* v sobě lépe zahrnuje rozličná další hnutí, která se víceméně shodují ve filozofii.

Již zmíněná iniciativa Svoboda Učení ve svém Manifestu uvádí právě ty myšlenky, které *hnutí za odškolnění* rámcově propojují s dalšími směry alternativního vzdělávání, včetně *homeschoolingu*. Body Manifestu jsou pak tyto: (a) „Dítě je člověk.“, (b) „Člověk tvoří svůj život.“, (c) „Opusťme koncept pedagogiky.“, (d) „Odluka školství od státu je řešením.“.

Realizace domácího vyučování většinou tkví v tom, že některý z rodičů (nebo komunita podobně smýšlejících rodičů) dítěti pomáhá získat vzdělání odpovídající rámcově osnovám běžných státních škol. Prosazovaným záměrem mnohých doma vyučujících rodičů je zároveň právo neřídit se státem nařízeným kurikulem. To je jim však minimálně po dobu státem určené povinné školní docházky upřeno – například v ČR stát dovoluje upuštění od povinné školní docházky (respektive její individuální plnění) pouze za předpokladu, že dítě úspěšně složí zkoušky z povinného učiva po každém pololetí – viz Školský zákon: „Individuálně vzdělávaný žák koná za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva, a to ve škole, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky.“¹¹⁴

Ve většině států s uzákoněnou povinnou školní docházkou dochází do určité míry ke konfliktům mezi státní mocí a rodiči, kteří si sami chtějí zvolit formu vzdělání pro své děti – v tomto případě tedy rodiče, kteří chtějí svým dětem poskytovat vzdělání doma a systém státem schválených veřejných škol zcela vynechat. Zatímco rodiče argumentují svým právem zvolit svým dětem vzdělání, které považují za nejlepší, vlády svůj postoj brání povinností vzdělávat své občany a také právem dítěte na ochranu před případným zneužíváním ze strany vlastních rodičů – snížená možnost kontroly ze strany státu může samozřejmě napomoci vzniku prostředí, ve kterém dítě nemá takřka žádný kontakt s okolním světem (mimo rodinu). Takové prostředí pak umožňuje například fundamentalistickým hnutím či hnutím s rysy sekty lépe indoktrinovat své mladší členy.

¹¹⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), část 3, hlava I, § 41, odstavec 5. In: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p41>

Zároveň možnosti odhalit psychické či fyzické týrání dětí jsou u dětí, které výuku absolvují doma, značně omezené. Z těchto důvodů jsou případné soudní spory mezi rodiči a státem často komplikované – výsledek mnohdy závisí na soudci a na tom, na kterou stranu se přikloní – navíc vzhledem k ohledům na práva dítěte ovlivňují výsledky těchto sporů i posudky odborníků či vyslovené přání samotného dítěte.¹¹⁵

3.2.3.2. Magnetové školy

Magnetové školy (magnet schools – „školy, které přitahují“) vznikly v USA v 80. letech 20. století. Kořeny magnetových škol však sahají až do 60. let, kdy ve Spojených státech probíhaly protesty proti přetrvávající rasové segregaci a nerovnoprávnému přístupu ke vzdělání, v jejichž rámci se ve společnosti posílily výzvy k reformě vzdělávání, a to skrze poskytnutí větší svobody ve výběru škol. V roce 1968 byla ve městě Tacoma otevřena první škola, která měla za cíl snížit úroveň rasové segregace ve vzdělávání. Značný vliv na další rozvoj magnetových škol měl výzkum Maria Fantiniho *The Disadvantaged: Challenge to Education*. V rámci tohoto výzkumu Fantini prokázal, že mezi studenty jsou rozdíly ve způsobech, jakým se učí. Zároveň bylo zjištěno, že pokud byli studenti s podobnými zájmy sjednoceni a vyučováni v alternativně organizovaném systému, zlepšila se jejich schopnost učit se i v ostatních předmětech mimo jejich zájmové oblasti. V roce 1985 byl americkou vládou autorizován Federální program pomoci magnetovým školám (Federal Magnet Schools Assistance Program), skrze který mohly magnetové školy začít získávat vládní granty.¹¹⁶

Oficiálními pilíři magnetových škol jsou diverzita, inovativní školní osnovy, výborné akademické výsledky, kvalitní systém výuky a spolupráce s rodinami studentů a místní komunitou. Magnetové školy mají odpovídat složením studentů kulturní a národnostní rozmanitosti místního obyvatelstva, a to i skrze cílené oslovování studentů losování uchazečů o studium. V rámci podpory diverzity a také jako nástroj pro zlepšení výkonu jednotlivých studentů je zaveden systém vzájemné pomoci a záměrného mísení studentů z různých sociálních skupin, což má vést u studentů z finančně znevýhodněných podmínek ke zaktivizování a vyšším ambicím, navzdory nepříznivému prostředí. Navíc

¹¹⁵ *The Wiley Handbook of Home Education*, s. 59-82

¹¹⁶ <http://magnet.edu/about/what-are-magnet-schools#1499668004783-31842681-3d5d> – „History of Magnets“

na provozu škol se finančně i jinak podílí nejen rodiče, ale i místní komunita, a tím je studium umožněno i chudším studentům a je zajištěna kvalita výuky i prostředí školy.¹¹⁷

Boj proti rasové segregaci byl sice v začátcích magnetových škol ústředním tématem, postupně však důraz na něj opadl a jen třetina dnes existujících magnetových škol uvádí rasovou desegregaci jako součást své filozofie. Navíc obzvláště školy s menší nebo neexistující aktivní snahou o rasovou diverzifikaci studentů v průběhu let zavedly přijímání studentů na základě školního průměru známek (GPA), což vedlo k ještě většímu uzavření školy a odklonění se od původní filozofie volného přístupu ke kvalitnímu vzdělání.¹¹⁸

Magnetové školy se pyšní výbornými školními výsledky svých studentů – to však podle některých studií nemusí být způsobeno magnetovými školami jako takovými, nýbrž souhrou několika faktorů: magnetové školy přijímají studenty na základě žádostí, a navíc vyžadují od rodičů aktivní účast na činnosti školy a na studiu jejich dítěte. Je tedy možné, že dobré studijní výsledky studentů jsou spíše způsobeny podporujícím rodinným prostředím s pozitivním vlivem na studenta (a to bez ohledu na finanční situaci rodiny).¹¹⁹

Existují dva typy magnetových škol – magnetová škola jako samostatná instituce a „magnetová škola ve škole“. „Magnetové školy ve škole“ jsou vzdělávací programy na bázi magnetové školy, které jsou umístěny v rámci školy běžného typu. Studenti se mohou přihlásit k účasti na tématizované výuce v rámci magnetového programu, která bývá na vyšší úrovni než ostatní výuka na škole. Bohužel však bylo zjištěno, že školy, které tyto programy nabízejí, nejsou příliš aktivní v oblasti potlačování rasové segregace a vznikají tak situace, kdy drtivá většina studentů volitelného magnetového programu, jsou studenti bělošského původu, zatímco studenti jiné, než bílé rasy jsou odkázáni účastnit se standardních hodin – to se obzvláště týká případů prestižnějších magnetových programů na běžných školách.¹²⁰

¹¹⁷ <http://magnet.edu/about/what-are-magnet-schools#1499667975017-442c6dff-d0a4> – „Pillars of Magnets“

¹¹⁸ Frankenberg, Erica. Siegel-Hawley, Genevieve. *The Forgotten Choice? Rethinking Magnet Schools in a Changing Landscape*. s. 7

¹¹⁹ Ibid. s. 13

¹²⁰ Ibid, s. 24-25

Ač záměrem magnetových škol byla integrace a otevřenost studentům ze všech společenských skupin, zvýšený zájem o tyto školy vedl k nutnosti zavést způsob přijímacího řízení. Bylo zjištěno, že školy, které do přijímacího řízení zařadily eseje a rozhovory s uchazeči, dosáhly za poslední roky mnohem vyššího stupně integrace. Oproti tomu magnetové školy, které využívají k přijímání nových studentů testy či průměr známek z předchozího studia vykazují procento integrace velmi nízké. některé z těchto škol jsou dokonce složeny z drtivé většiny bělošských studentů.¹²¹

V průběhu let byl proveden nespočet výzkumů a studií, které se snažily prokázat pozitiva magnetových škol. Christine H. Rossell však na základě podrobného rozboru těchto studií i vlastní zkušenosti zpochybňuje proklamovaná pozitiva těchto škol. Zjistila, že akademické výsledky magnetových škol jsou stejné nebo i horší než u škol veřejných, výsledky studií zpochybňuje i pozitivní vliv na rasovou integraci, kterou měly magnetové školy od počátku své existence zvýšit. Přesto však uznává pozitivní vliv magnetových škol ve smyslu rozšíření nabídky škol.¹²²

Velkou konkurencí magnetovým školám jsou tzv. charterové (smluvní) školy (podrobněji v kapitole 3.1.2.3), které v posledních letech získávají pozornost veřejnosti i značnou finanční podporu od federální vlády.

3.2.3.3. Smluvní školy – charter schools

Smluvní školy neboli *charter schools* vznikly ve Spojených státech Amerických jako reakce na krizi ve školství. Jde o kombinaci prvků ze státního a soukromého školství a teoreticky má přinášet to nejlepší z obou systémů – univerzální přístup a veřejné financování ze systému státního a autonomi, flexibilitu a svobodu volby systému soukromého.¹²³

Na většinu charterových škol se mohou hlásit studenti ze státu, kde se konkrétní charterová škola nachází, a to bez ohledu na příslušnost ke spádové oblasti školy. To má teoreticky zvýšit soutěživost mezi školami a tlačit školy směrem ke zvyšování kvality a k zavádění inovací. Tyto inovace jim umožní právě zvýšená autonomie a svoboda

¹²¹ Frankenberg, Erica. Siegel-Hawley, Genevieve. *The Forgotten Choice? Rethinking Magnet Schools in a Changing Landscape*. s. 28; *The Wiley Handbook of School Choice*. s.162

¹²² Fox, Robert A., Buchanan, Nina K. *The Wiley Handbook of School Choice* s. 196-206

¹²³*Ibid.* s. 224

v oblasti administrativy školy. Charterové školy uzavírají smlouvu se státem, kterou se v podstatě zavazují udržet úroveň vzdělání (a tedy akademické výsledky svých studentů) na vysoké úrovni – výměnou za to jim stát poskytne volnou ruku v organizaci školních osnov, v administrativě a dalších oblastech. Jinými slovy, mají dosáhnout cíle (kvalitní vzdělávání), k čemuž dostanou k dispozici finance a svobodu v tom, jaké metody pro dosažení cílů použijí. Tuto smlouvu, tzv. charter, uzavírají buď s vládou nebo s místními vzdělávacími úřady na dobu určitou – většinou 3 až 5 let. Pokud škola nesplní dané cíle, může jí být pověření odebráno nebo neprodlouženo (po uplynutí smluvního období).¹²⁴

První charterové školy byly otevřeny v Minnesotě v roce 1992 – dnes již po celém USA funguje 6,5 tisíce škol. V některých státech a městech je dokonce počet studentů charterových škol vyšší než u škol veřejných. Reformy ve vzdělávání pomocí zavádění charterových škol se objevily i v Canadě – ve Velké Británii, na Novém Zélandu a ve Švédsku byly vytvořeny školy založené na podobném systému – tedy decentralizaci a ponechání škol tržnímu mechanismu. Charterové školy mohly být také možnou inspirací tzv. *čajulhjǒng sarip (kongnip) hakkjo*, které zavedla korejská vláda jako součást nových inovativních reforem ve vzdělávání. Více o těchto korejských školách si řekneme ve 4. kapitole.¹²⁵

Výsledky činnosti charterových škol tedy mají být skvělé školní výsledky studentů a také jejich spokojenost (a spokojenost jejich rodičů). Není však jasné, jak docílit vhodné rovnováhy mezi těmito dvěma požadavky – tedy zda i charterová škola s podprůměrnými výsledky má právo pokračovat v činnosti, pokud zároveň vykazuje nadprůměrnou spokojenost svých uživatelů. Z průzkumů spokojenosti navíc vyplývá, že většina studentů a rodičů je s charterovými školami spokojená. Tuto spokojenost nenarušilo ani to, že se postupem času za použití standardizovaných testů ukazuje, že charterové školy nedosahují lepších výsledků než školy veřejné.¹²⁶

Většina zákonů zařazuje charterové školy mezi školy veřejné a jsou financovány hlavně z veřejných zdrojů. Situace je ovšem zkomplikovaná tím, že školy jsou vedeny neziskovými organizacemi, které často vlastní školní budovy. Jindy jsou školní budovy vlastněny soukromými společnostmi. V jiných případech provozují školy soukromé

¹²⁴ Fox, Robert A., Buchanan, Nina K. *The Wiley Handbook of School Choice*. s. 224-226

¹²⁵ Ibid, s. 225

¹²⁶ Ibid, s. 226

firmy, které se zaměřují na management vzdělávacích institucí – tyto firmy vlastní všechny učební materiály, nábytek i zařízení – škola jako taková je má jen zapůjčené. Tyto souromé firmy však často ani nesídlí ve stejném státě, ve kterém konkrétní charterová škola působí – jejich rozhodnutí jsou tak založené spíše než na touze prospět škole a jejím studentům, na touze po profitu (zejména pokud do školy investovali další soukromí sponzoři). V takové situaci je těžké určit, zda se jedná o státní či soukromý vzdělávací institut.¹²⁷

Co se týče akademických výsledků, charterové školy dosahují dlouhodobě srovnatelných nebo dokonce horších výsledků než veřejné školy. Výzkumy školních výsledků, které byly organizovány zastánci charterových škol nebo jinými soukromými subjekty (či některé méně rozsáhlé studie), došly sice často k velmi pozitivním výsledkům, rozsáhlejší studie a výzkumy organizované vládou však zjistily, že pozitivní efekt charterových škol na akademické výsledky žáků je nulový či negativní.¹²⁸

Jelikož charterové školy jsou oficiálně školami veřejnými, mají být otevřeny všem uchazečům o studium. Při velkém počtu uchazečů mají podle předpisů charterové školy mezi zájemci o studium losovat, a tím zajistit rovnoprávný přístup. Bohužel však velký počet studií ukazuje, že charterové školy zvyšují segregaci nejen rasovou, nýbrž i ekonomickou, jazykovou (v případě nerodilých mluvčích angličtiny), schopnostní aj. Přestože charterové školy nesmí zavádět přijímací zkoušky, vytvořily si efektivní (a technicky vzato pravidlům neodporující) způsoby, jak si zajistit, aby na škole zůstali jen ti nejvýkonnější studenti. Například studentům zadají testy, které jsou oficiálně pouze testy rozřazovacími – mají rozhodnout, do kolikátého ročníku student nastoupí. Studentům s horšími výsledky však oznámí, že na základě testu musí na charterové škole zopakovat 1 až 3 ročníky. Uchazeč pak často raději vzdá snahu studovat na charterové škole – stejně tak jsou často „tříděni“ již stávající studenti charterových škol – na základě horších školních výsledků je jim rovněž oznámeno, že budou muset opakovat ročník. Studenti pak raději přestupují na jinou školu.¹²⁹

¹²⁷ Fox, Robert A., Buchanan, Nina K. *The Wiley Handbook of School Choice*. s.230-232

¹²⁸ *Ibid.* s. 232

¹²⁹ *Ibid.* s.233

3.2.3.4. Demokratické školy – škola „Summerhill“

Demokratické vzdělávání začalo, podobně jako ostatní inovativní směry, v prvních desetiletích 20. století. Jeho průkopníkem byl Alexander Sutherland Neill – ten během svých výzkumných cest po Evropě, při kterých navštěvoval inovativní školy. V Německu založil v roce 1921 první předobraz budoucí školy s názvem Summerhill. Jeho škola byla součástí mezinárodní školy s názvem Neue Schule, umístěné na předměstí Drážďan. Na základě neshod s vedením školy (obzvláště ohledně volnosti, jakou chtěl Neill dětem poskytovat) se rozhodl přesunout svou školu do města Sonntagsberg v Rakousku. Zde však byl nepřátelsky vnímán místní katolickou komunitou, což vedlo k dalšímu přesunu školy – tentokrát na jih Anglie, do města Lyme Regis. Dům, do kterého se tehdy nastěhoval společně se svými několika prvními studenty, se jmenoval Summerhill – toto jméno pak Neill dal své škole, i když se později přestěhovala do Leistonu v hrabství Suffolk – zde sídlí škola Summerhill dodnes.¹³⁰

Základní myšlenky Neillovy pedagogiky shrnul Erich Fromm ve své předmluvě k nejznámější Neillově knize – *Summerhill: A radical approach to child rearing*. V této knize Neill jednoduchým vypravěčským stylem popisuje své konkrétní přístupy v rozličných oblastech výchovy a vzdělávání na škole – od intelektuálních činností po sexualitu. Těmito principy jsou tedy: (i) průměrné dítě se rodí od základu dobré, s potenciálem milovat život a mít zájem jej žít. (ii) cílem vzdělávání i života je nalezení štěstí. (iii) vzdělávání má rozvíjet člověka nejen intelektuálně, nýbrž i emocionálně. (iv) vzdělávání musí být zaměřeno na psychické potřeby a možnosti dítěte – nesmí být od něj vyžadován altruismus, neboť ten se v člověku vyvíjí až v dospělosti. (v) vynucování kázně a tresty vytváří v dítěti strach, který vede k nepřátelství. To může pak i podvědomě v dítěti bránit v přirozených snahách a opravdovém prožívání. Přílišné trestání dětem škodí a brání jejich psychickému vývoji. (Neill dokonce nazývá trest „aktem nenávisti“¹³¹) (vi) „Svoboda neznamená svévoli.“ Ve vztahu mezi učitelem a dítětem musí být vzájemný respekt, ani jeden nesmí druhého utlačovat. (vii) učitel musí být bezpodmínečně upřímný vůči žákovi, nesmí nikdy dítěti lhát. (viii) v rámci zdravého vývoje je nezbytné, aby se dítě postupně odtrhlo od svého napojení na rodiče a aby tyto

¹³⁰ <http://www.summerhillschool.co.uk/history.php>

¹³¹ Neill, A. S. *Summerhill: A radical approach to child rearing*. s. 111

vazby později nenahradilo vazbami na jiné celky. Má se naučit získávat rovnováhu a pocit bezpečí ve své schopnosti intelektuálně, emocionálně a umělecky pojímat svět a napojovat se na něj. (ix) pocity viny vytváří strach – ten vede k nepřátelství a pokrytectví. Podle Neilla nejde o pocity přímo napojené na svědomí, nýbrž jde o vědomí poslušnosti vůči autoritě a strach z trestu. Pocity viny jsou způsobem, jak dítě připoutat k autoritě a v konečném důsledku narušují nezávislost dítěte – vytvářejí cyklus vzpoury, lítosti, podřízení se a nové vzpoury. (x) v Summerhillské škole neprobíhá žádná náboženská výuka. Neill se sice rámcově hlásí k humanismu, nicméně náboženství vnímá jako systém potlačující lidskou svobodu.¹³²

V té, podobě, v jaké škola působila ještě za Neillova života (nyní školu vede jeho dcera, Zoë Neill Readhead), začínaly děti školu již v pěti letech a opouštějí ji, když dovrší 16. rok – dnes trvá celý cyklus až do sedmnácti let věku (a jak poznamenává oficiální web školy, někteří studenti mohou na vlastní přání zůstat déle). V zájmu přehlednosti se zabývejme podobou školy, jak ji popsal sám Neill ve své knize.¹³³

Žáci jsou rozděleni do 3 věkových skupin: 5-7 let, 8-10 let a 11-15 a národností složení bývá poměrně rozmanité. Druh ubytování je rozlišen podle věku studentů a každá věková skupina má svou „matku domu“ (*housemother*). Děti do 11 let spí ve zděném domě, zatímco starší žáci jsou ubytováni v chatkách – většinou jsou pokoje dvou- až čtyřlůžkové, nicméně nejstarší žáci mívají možnost jednolůžkového pokoje. Pravidlem, které odráží filozofii školy, je absence kontrol pořádku v pokojích, nenucení žáků k úklidu (a ani uklízení nepořádku, který případně nechají za sebou) a naprostá svoboda v oblékání. Neill zastává názor, že každé dítě má vrozenou moudrost a realistické myšlení – pokud bude zanecháno bez externího vzdělávání či pokynů, samo se zvládne vyvinout pode svých vrozených schopností. Podle svých slov by „raději viděl, že škola vychovala šťastného pouličního zametače, než neurotického učence“ (a dodává, že zatím se ani jeden z absolventů školy pouličním zametačem nestal).¹³⁴

Svoboda je na Summerhillské škole všudypřítomným principem – všechny vyučovací hodiny jsou dobrovolné – rozvrh hodin je závazný pouze pro vyučující, zatímco žáci se smějí nezúčastnit hodin klidně i několik let (Neill například zmiňuje

¹³² Neill, A. S. *Summerhill: A radical approach to child rearing*. s. 7-9

¹³³ Ibid. s. 13; <http://www.summerhillschool.co.uk/the-very-basics.php> ;
<http://www.summerhillschool.co.uk/history.php>

¹³⁴ Neill, A. S. *Summerhill: A radical approach to child rearing*. s.13-14

případ dívky, která přišla z řádové školy a po tři roky odmítala jakékoli vyučování. V rámci vyučování se na škole nepoužívají žádné specifické metody, kromě naprosté dobrovolnosti – podle Neilla se dítě naučí to, co se bude chtít naučit – nezávisle na metodě, kterou učitel při výuce zapojí. Na škole neprobíhají žádné zkoušky ani testy, nicméně její zakladatel prý občas jen pro zábavu vytvoří “test“ – na něm se objevují tyto a podobné otázky: „*Where are the following: Madrid, Thursday Island, yesterday, love, democracy, hate, my pocket-screw driver [...]. – Translate Hamlets, To-be-or-not-to-be speech into Summerhillese.*“ Jen studenti, kteří se v budoucnu chtějí dostat na univerzitu, studují ze své vůle na zkoušky, a to většinou zhruba od 14 let.¹³⁵

Na Summerhillské škole panuje nekompromisní demokracie – učitelé i žáci jsou si rovni a žáci nežijí ve strachu z pedagogů. Pravidelně se konají tzv. generální školní shromáždění, na kterých spolu studenti, učitelé a zaměstnanci školy hlasují o veškerých školních pravidlech – každý z nich má při tomto hlasování jeden hlas se rovnocennou platností. Díky této rovnosti mezi dětmi i dospělými si například děti starší dvanácti let vynutili možnost poslouchat Neillovy přednášky o psychologii, které byly původně určené jen dospělým.¹³⁶

Neillovy názory a některé z praktik, které byly provozovány na Summerhillské škole, vzbuzovaly už od provopočátků školy kontroverzi ze strany rodičů – v tehdejší době nebylo zvykem vyučovat chlapce i dívky ve smíšených třídách a možné negativní důsledky takové výuky děsily mnohé rodiče natolik, že školu na základě toho zcela zamítli. Ještě o něco větší rozruch působila Neillova značná otevřenost v oblasti sexuální výchovy, přijímání i tabuizovaných činností, jako je masturbace (ačkoli například jeho názor na homosexualitu se příliš nevymykal tehdy převažujícímu postoji – vnímal ji mimo jiné jako důsledek nezdravého či potlačeného sexuálního vývoje a jako takovou ji považoval spíše za nežádoucí). Trnem oku byla mnohým rodičům otevřenost, s jakou byl schopen mluvit na téma sexuality – jeho postoj je patrný například z prohlášení: „*If sex is dirty in the nursery, it cannot be very clean in the wedding bed.*“. Zastával názor, že dětem by se měla sexuální výchova přinášet bez přetvářky a vědecky – ačkoli dítěti, které není svázáno tradiční výchovou, bude stačit, když mu dospělí upřímně a pravdivě odpoví na jakékoli otázky, které jim ve své zvědavosti položí. Připouští však,

¹³⁵ Neill, A. S. *Summerhill: A radical approach to child rearing*. s. 14-16

¹³⁶ *Ibid.* s. 16-19

že v některých situacích může být vhodnější odpověď odložit – s vysvětlujícím komentářem – na dobu, kdy dítě bude schopné ji pochopit. Důrazně však odrazuje od lhaní a vytváření infantilních povídaček. Toto je samozřejmě zcela v souladu s Neillovým názorem na respekt vůči dětem a pravdivost v komunikaci s nimi.¹³⁷

V roce 2000 britský Úřad pro vzdělávací standardy (*Office for Standards in Education – OfSTED*) po proběhlé kontrole nařídil, pod hrozbou uzavření školy, aby Summerhill změnila některé části své filozofie. Sami studenti školy se zapojili do boje o zachování Summerhill a celý případ si získal značnou pozornost médií i široké veřejnosti. Škola si mohla díky štědrým veřejným sbírkám dovolit najmout renomovaného právníka – specialistu na lidská práva – Geoffreyho Robertsona. Během soudu se ukázalo, že Summerhillská škola byla během přechodných let cíleně často kontrolována (častěji, než bylo zvykem u jiných škol), neboť OfSTED ji umístil na tajný seznam škol s přízviskem „To Be Watched“. S Robertsonovou pomocí se jí podařilo soud vyhrát a ubránit se násilnému ukončení činnosti. Zároveň škola získala právo na individuální způsob školních inspekcí, které zohledňují i názory samotných studentů školy. Na oficiálních webových stránkách školy jsou navíc pravidelně zveřejňovány oficiální zprávy ze školních inspekcí a další dokumenty, které ukazují transparentnost školy.¹³⁸

Neillova pedagogika a systém, kterým je Summerhillská škola organizována, inspirovala i zahraniční iniciativy (obzvláště na území USA), což vedlo ke vzniku mnohých „Summerhillských škol“. Sám Neill se však od těchto škol výslovně distancoval, neboť z jeho pohledu nepůsobily v souladu s původní Summerhillskou filozofií. Dnes však na oficiálním webu Summerhillské školy najdeme i odkaz na Evropskou komunitu demokratického vzdělávání (*European Democratic Education Community*) či společnost Summerhill Democrats, kterou založil jeden z bývalých učitelů na Summerhill – tato společnost nabízí konzultaci a odbornou pomoc všem zájemcům o založení demokratické školy Summerhillského typu. Je tedy patrné, že Neillův odmítavý postoj vůči zahraničním Summerhillským školám byl alespoň z části školou opuštěn.¹³⁹

¹³⁷ Neill, A. S. *Summerhill: A radical approach to child rearing* . s. 133-167

¹³⁸ <http://www.summerhillschool.co.uk/summerhills-fight.php>

¹³⁹ www.eudec.org; <http://www.summerhillschool.co.uk/links.php>; www.summerhilldemocrats.net; "Radical Private Schools". *This Magazine is About Schools* 1(1), Apr 1966, pp5-19

Summerhill získala v Británii takovou popularitu, že na motivy jejího příběhu natočila televizní stanice BBC hraný seriál pro děti – byl poprvé vysílán v roce 2008.¹⁴⁰

¹⁴⁰ <https://www.telegraph.co.uk/culture/tvandradio/3670605/Summerhill-The-school-where-lessons-are-optional.html>

4. Alternativa v Koreji

4.1. Historie

4.1.1. Vznik hnutí a jeho vývoj od 90. let do roku 2000

Alternativní směry ve vzdělávání se poprvé začaly na území Korejské republiky objevovat v 80. letech, v období celospolečenského obratu v názorech na vzdělávání – toto bylo součástí společenských změn, které provázely přerod Koreje z vojenské diktatury na demokratický stát. Od roku 2000 se pak alternativní školství v Koreji nadále rozvíjelo a rozšiřovala se jeho nabídka.¹⁴¹

Hnutí za alternativní školství se dá v korejském prostředí rámcově rozdělit na dva proudy, které se liší postoji, který zaujímají k oficiálnímu vzdělávacímu systému i cíli, kterých chtějí v oblasti alternativního vzdělávání, a potažmo vzdělávání obecně, dosáhnout. Oba proudy vznikly na základě frustrace ze stavu korejského školství, který se vládě nedařilo reformovat v harmonii s tím, jaké byly skutečné potřeby studentů a pedagogů, bez skutečného napojení na realitu. Jedna část hnutí začala usilovat o zavedení nového vzdělávání, zakládání „svobodných“ škol, rozvoj domácího vzdělání a obecně o reformu mimo proud státem institucionalizovaného školství, mimo zavedené školní prostředí. Druhá část naopak zastávala reformu skrze alternativní přístupy ve vzdělávání ve spojení se zavedeným školním systémem, proměnu vzdělávacího systému a celé společnosti bez izolace od mainstreamových institucí.¹⁴²

První alternativní škola byla v Korejské republice otevřena v roce 1997, nicméně prvopočátky korejského alternativního vzdělávání můžeme pozorovat již od poloviny 80. let. V tu dobu se začaly objevovat první pobytové tábory, „školy v přírodě“ a další mimoškolní vzdělávací programy, které si za cíl určily poskytování nových zážitků a budování zdravé atmosféry v kolektivech náctiletých. Probíhaly buď po skončení běžného vyučování, nebo využívaly volného času dětí o víkendech a školních prázdninách.

Za další z prvopočátků hnutí za alternativní vzdělávání můžeme považovat hnutí s přízviskem Jiná kultura (*Tto hanaüi munhwa*). Toto hnutí působilo v Korejské republice mezi lety 1986 a 1993 a pořádalo dětské tábory, které byly určeny žákům prvního stupně základní školy. Za cíl si tyto tábory daly odstraňovat ze školního kolektivu nerovnoprávnost studentů vůči pedagogům, předsudky na základě pohlaví žáků a jejich

¹⁴¹ I, Čongtchä. *Täan kjojuk ihähagi*. s. 187.

¹⁴² Song, Sundžä. *Hangukesö „Täankjojuk“üi čönkäkwadžöng mičch söngkjökkwa čujo mundžečöm*. s. 36

program se také soustředil na podporu dětské autonomie. Činností tohoto hnutí se následně inspirovaly další skupiny nadšenců, množství víkendových i prázdninových programů během 90. let prudce vzrostlo a tyto se pak přerodily do prvních alternativních škol.¹⁴³

Až na denní programy zaměřené na děti školkového věku, byl reálný pozitivní dopad těchto alternativních programů na život studentů značně omezený – a to hlavně z důvodu jejich omezení časových.

Když pak v 90. letech získalo hnutí za alternativní vzdělávání ve společnosti větší ohlas, tyto – do té doby pouze víkendy a prázdninami omezené – programy se přirozeně proměnily v regulérní alternativní školy – jmenovitě například „Pampeliška“ („*Mindüllehakkjo*“) či „Malá škola uprostřed lesa“ („*Supchsohmaülčagũn hakkjo*“) a další.¹⁴⁴

Neméně důležitým faktorem v rozšíření korejského hnutí za alternativní vzdělávání je vznik Korejských učitelských odborů (*Kjočikwõn nodongčohap*) – až do svého zlegalizování prezidentem Kim Tädžungem sice působily učitelské odbory nelegálně, v 90. letech však již byly vládou alespoň tolerovány. Díky učitelským odborům bylo poukazováno na systémové problémy korejského vzdělávacího systému – fixace vzdělávacího procesu na splnění zkoušek, odtrženost školních osnov od reálného života studentů, rozdíly v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání na základě finanční zajištěnosti rodičů a mnoho dalších. Na pozadí těchto problémů ve vzdělávání pak vznikalo hnutí za alternativní školství a je také pochopitelné, že mnoho učitelů, kteří se do aktivit učitelských odborů zapojovali, později sami buď alternativní školy zakládali, nebo začali na některé z nich učit. Navíc jak šel čas, tito aktivisté zakládali rodiny a své děti se – pochopitelně – rozhodli posílat do alternativní školy.¹⁴⁵

Za součást korejského hnutí za alternativní vzdělávání lze považovat i specifické „hnutí uvnitř hnutí“ – je jím fenomén „společného rodičovství“ (či společné výchovy) – *kongdongjuga*. V roce 1994 založilo celkem 20 rodičovských párů jesle, určené ke společné péči o děti a trávení času s nimi. Kromě toho však toto „centrum pro společnou výchovu“ (jak bychom ho také mohli nazvat) bylo založeno na ideálech, které sdíleli všichni zakládající členové – soulad s přírodou, rovnostářství, osobní

¹⁴³ *Täan kjojuk päksõ 1997-2007: täankjojuk 10 njõnũl tolapomjõ*; Song, Sundžä. *Hangukesõ „Täankjojuk“ũi čõnkäkwadžõng mičch sõngkjõkkwa čujo mundžečõm*. s.37

¹⁴⁴ *Täan kjojuk päksõ 1997-2007: täankjojuk 10 njõnũl tolapomjõ*. s. 37.

¹⁴⁵ SETH, Michael J. *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. s. 235.

autonomie, důraz na důležitost komunity. Tím se značně lišilo od ziskových školek, které byly jinak na trhu k dispozici. Navíc si členové dali za cíl také soustavné společné vzdělávání se v oblasti rodičovství a výchovy a osvětu mezi rodiči i učiteli. V souladu se zmíněnými myšlenkami bylo do konce roku 2006 založeno celkem 61 takových center.

Bylo jen logické, že postupem času budou děti muset nastoupit na základní školu – jejich rodiče a zároveň členové hnutí společného rodičovství proto založili v roce 2001 základní školu souznící s jejich hodnotovým žebříčkem a filozofií komunitní výchovy dětí. Nazvali ji *Sanŏrinihakkjo* („dětská škola na kopci“) a stala se úplně první alternativní základní školou v Korejské republice. Hnutí pokračovalo ve svých aktivitách a po třech letech, v roce 2004, pak otevřelo v Söulu alternativní školu s názvem *Söngmisanhakkjo*, která nabízela školní vzdělání od základní až po středoškolskou úroveň.¹⁴⁶

Zcela zásadním pro rozšíření myšlenek hnutí se stalo *Söulské mírové vzdělávací centrum* (*Söul pchöngghwa kjojuk sentchö*), které založila skupina pedagogů (v čele se Song Sundžä, Čöng Jusöngem a Ko Bjönghönem) v roce 1995. Jejich zásluhou se korejská veřejnost mohla seznámit s myšlenkami zakladatelů zahraničních hnutí alternativního vzdělávání – a to zejména skrze magazíny o vzdělávání, které začali vydávat („Začátek“ (*Čchöümčchöröm*) a další) a skrze různé osvětové aktivity a akce otevřené veřejnosti.¹⁴⁷

Rok 1995 byl zahájen v duchu občanské iniciativy – na půdě Sögangské univerzity byla Občanským sdružením pro vzdělávání, rodičovskými sdruženími a křesťanskými církvemi pořádána konference s názvem „*Setkání pro zavedení alternativního vzdělávání*“ („*Täanjojugül jörö kanün moim*“). V únoru se pak konalo „*Setkání pro vytvoření nové školy*“ („*Säroun hakkjorül mandünün moim*“), které si dalo za cíl vzájemnou pomoc a solidaritu uvnitř hnutí za alternativní vzdělávání.

V červnu vydal Jun Kunjöng svou knihu „*Příběh experimentální školy*“ („*Silhöm hakkjo ijagi*“), ve které popisuje svou cestu od práce univerzitního profesora filozofie a návrat na korejský venkov, kde se snažil o oživení místní zemědělské komunity. V knize představuje svou koncepci vzdělávání, ve které prosazuje návrat dětí k přírodě a k hravosti a vyjadřuje obavy o osud korejských dětí při absolvování stávajícího povinného vzdělání.

¹⁴⁶ *Täan kjojuk päksö 1997-2007: täankjojuk 10 njönül tolapomjö*. s. 38.

¹⁴⁷ *Ibid*, s. 39.

4.-5. července se konal na Katolické pedagogické fakultě v provincii Kjönggi „Workshop pro nalezení alternativního vzdělávání“ („*Täankjojuk mosägül üihan wökhüsjop*“). Pořádalo ho Söulské mírové vzdělávací centrum (*Söul pchjöngghwa kjojuk sentchö*) a zúčastnila se ho nejen řada rodičů, učitelů a dalších pedagogických pracovníků, ale i administrativních pracovníků z oblasti vzdělávání a zástupci médií, která se tematikou dlouhodobě zabývala. Na tomto workshopu prezentoval Ko Bjöngghön uplatnění alternativních vzdělávacích přístupů ve 4 konkrétních oblastech: (i) běžné denní školy (*čöngkjuhakkjohjöng*) – například na wön buddhismu založenou Střední školu Jöngsansöngdži (podrobněji viz níže), Zemědělsko-průmyslovou střední školu Pchumu nebo Köchangskou střední školu. (ii) nepravidelné či blokové vzdělávací programy (*kedžöl pchürogürämhjöng*) – jsou pořádány například během letních prázdnin) – konkrétně Pampelišku, Malou školu uprostřed lesa a další. (iii) Mimoškolní programy (*pangkwha pchürogürämhjöng*) – například Asociace Söulských studijních skupinek (*Söulčijök kongbubang jönhaphö*) či Společně tvořená škola (*Jörösi hamkke mandünün hakkjo*). (iv) Vzdělávací programy pro malé a předškolní děti (*adong-juakjojuk pchürogürämhjöng*) – například již zmiňovanou školku, kterou založili členové Hnutí pro společnou výchovu. Kim Hüidong zase uvedl obecnější dělení různých přístupů v korejském alternativním vzdělávání – nazval je alternativní vzdělávání „uvnitř systému“ (*čedo an*), „mimo systém“ (*čedo pakk*) a „po boku systému“ (*čedo kjötkh*) („systémem“ pochopitelně myšlen státní systém vzdělávání).¹⁴⁸

Ministersvo školství poté v září započalo výzkum za účelem získání podkladů pro vytvoření nové politiky „Diverzifikace středních škol“.

Až do roku 1997 se vývoj alternativního vzdělávání týkal převážně občanských aktivit – byly pořádány besedy a různá diskuzní shromáždění – v lednu 1996 se konal již druhý ročník „Setkání pro vytvoření nové školy“ (*Säroun hakkjorül mandünün moim*). V srpnu téhož roku se pak na půdě Univerzity Korjö pořádalo „networkingové“ setkání na podporu vytvoření nové vzdělávací kultury.

Kromě těchto setkání také pokračovalo vydávání knih s tematikou alternativního vzdělávání – Söulské mírové vzdělávací centrum (*Söul pchjöngghwa kjojuk sentchö*) vydalo v září knihu „Modely alternativního vzdělávání a jejich realizace“ (*Täanhakkjoui*

¹⁴⁸ SONG, Sundžä. *Hangukesö „Täankjojuk“üi čönkäkwadžöng mičch söngkjökkwa čujo mundžechöm*. s. 40-41

modelkwa silčchön). V prosinci potom vydal Čo Hjedžöng knihu „Školu odmítající dítě, dítě odmítající společnost“.¹⁴⁹

V roce 1997 byla v provincii Kjöngnam založena první alternativní škola se jménem Gándhího škola pro mladistvé (*Gandičchöngsonjöhakkjo*).

Jang Hüikju byl jedním z ústředních postav založení této školy, která jako první nabízela plnohodnotné alternativní vzdělávání (tedy nejen mimoškolní kurzy atp., jak tomu bylo u alternativních škol do té doby). Podle jeho slov byla historická důležitost otevření této školy založena na několika nejpodstatnějších faktorech. Uveďme alespoň některé: stala se úplně první školou, která své školní osnovy nekoncepovala jako přípravu na univerzitní přijímací zkoušky, nýbrž soustředila se na celkový rozvoj osobnosti jednotlivých studentů. Dále jako první škola zastávala filozofii blízkého, přátelského vztahu mezi studenty a učiteli – do té doby značně nevídaný fenomén. Navíc se škola inspirovala britskou školou *Summerhill* (více viz kapitola 3.1.2.4) a na základě toho se ve své činnosti snažila odstranit ze školního prostředí systémové utlačování studentů a donucovací metody při vyučování. Navzdory celospolečenskému trendu urbanizace a fixace na život ve velkoměstech (obzvláště v Söulu) se tato škola také rozhodla svou pozornost spíše upnout na život na venkově, v souladu s přírodou. Velmi zásadním pro provoz školy byl od počátku vztah blízké spolupráce mezi učiteli, studenty a sdružením rodičů – všechny tři skupiny jsou zapojeny do rozhodovacích procesů ohledně osnov, pravidel školy i školních prostor, což je v souladu s filozofií demokratického vzdělávání.¹⁵⁰ Gándhího škola byla založena v úzké spolupráci s japonskou autonomní školou – Dětskou vesnickou akademií Kinikuni. S touto školou se korejští členové alternativního hnutí seznámili v červenci 1993 během následujících let ji mnohokrát navštívili, proběhlo i několik exkurzí studentů této školy do Koreje. Obě školy pojí pevné pouto – později, v roce 2006 se oficiálně setkali ředitelé obou škol a uzavřeli dohodu o spolupráci.¹⁵¹

Krátce po otevření Gándhího střední školy ohlásilo ministerstvo školství zavedení nových preventivních opatření, která měla snížit zvyšující počty studentů, kteří předčasně ukončují studium, a také bránit nárůstu kriminality této cílové skupiny. V rámci tohoto vládních opatření, nazvaných „*Čungdotchallak jebang čonghaptäčchäk*“,

¹⁴⁹ ČO, Hjedžöng. *Hakkjorül köbuhann ai, airül köbuhann sahö*

¹⁵⁰ *Täan kjojuk päksö 1997-2007: täankjojuk 10 njönül tolapomjö*. s. 40

¹⁵¹ *Ibid.* s. 40; s. 54-57

bylo celostátně určeno 6 územních celků a v každém založena jedna „specializovaná střední škola“ („*tchũksõnghwa kodũnghakkjo*“). Koncept školy ministerstvo převzalo z amerického systému „magnetových škol“ (detailně viz kapitola 3.1.2.1). Již na názvu celého opatření je patrný posun konotace pojmu „alternativní školství“ – vláda bez hlubšího filozofického základu uměle založila školy, nazvala je alternativními, a navíc je určila jen jako řešení problému, který v tu dobu byl aktuální – studentů, kteří předčasně ukončovali studia. Tedy nešlo až tolik o akceptování faktu, že korejské školství jako takové je nefunkční, nýbrž problém mají spíše studenti, kteří se nedokážou zapojit do většinového proudu vzdělávání. Vláda jim proto „přispěchala na pomoc“ a přidala jakési doplňkové vzdělávací instituce pro „nepřizpůsobivé“. To mělo v důsledku negativní vliv na obraz alternativního školství v korejské společnosti – po dlouhá léta získalo image vzdělávání pro studenty, kteří selhali nebo jsou v jistém smyslu slabší než většina. Studenti, kteří se pro takovou školu rozhodli, tak dostali cejch neúspěšného člověka.¹⁵²

V zájmu přesnosti bychom mohli prohlásit, že všechny školy zaměřené na pomoc „problémovým“ studentům z běžných škol jsou školami „specializovanými“. Nicméně zdaleka ne všechny „specializované“ školy si dávají za hlavní cíl pomoc jedincům, kteří z jakéhokoli důvodu byli mainstreamovými vzdělávacími institucemi „vyplivnuti“. Dá se říci, že značné procento škol, které jsou oficiálně registrované jako „specializované“ jsou v mnohém srovnatelné se zahraničními alternativními školami – včetně aspirace změnit svou činností vzdělávací kulturu, a to v celospolečenském měřítku. V kontextu této práce bude nadále vhodnější držet se pojmu „alternativní škola“, namísto vládou uměle zavedého pojmu „specializovaná škola“, i vzhledem ke konotacím, jaké má tento pojem v českém prostředí.¹⁵³

Schválením této nové legislativy získaly alternativní školy možnost stát se legální a státem podporovanou vzdělávací institucí. Bohužel procento autonomie při tvorbě vlastních školních osnov bylo zákonem určeno na pouhých 30 procent u škol nižších středních a na 70 procent u škol středních. Přesto je nutné schválení tohoto zákona považovat za pozitivní změnu.

¹⁵² SONG, Sundžä. *Hangukesõ „Täankjojuk“üi čõnkäkwadžõng mičch sõngkjõkkwa čujo mundžečõm*. s. 39-40

¹⁵³ *Täan kjojuk päksõ 1997-2007: täankjojuk 10 njõnül tolapomjõ*. Soul: Kjojuk inčõkčawõnpu, 2007.

V průběhu dubna toho roku nastal prudký nárůst počtu mimoškolních, víkendových a prázdninových vzdělávacích programů alternativních škol. Například již zmiňovaný Jun Kunjōng založil komunitní školu v oblasti Bjōnsanu, vznikla víkendová alternativní škola „*Ttattohakkjo*“, rozličné programy lesních škol atd.

V květnu začaly být vydávány dva odborné magazíny o alternativním vzdělávání – výše zmiňovaný „Začátek“ („*Čchōŭmčchōrōm*“) a „Kniha otevírající zítřek“ („*Näirül jōnŭn čchäk*“).

V červenci byla pořádána již zmiňovaným Soulským mírovým centrem vzdělávání konference o alternativním vzdělávání.

V říjnu schválilo ministerstvo školství osnovy zmiňovaných „specializovaných středních škol“ (*tchŭksōnghwa kodŭnghakkjo*) a v prosinci pak udělilo atestaci 6 specializovaným školám.

V březnu roku 1998 pak bylo otevřeno 6 specializovaných škol, které v předchozím roce získaly atestaci ministerstva školství – celkem v roce 1998 bylo otevřeno 8 specializovaných škol – jedna škola byla otevřena v provincii Kjōnggi,¹⁵⁴ v provinciích Čchungbuk, Čōnbuk a Kjōngbuk taktéž po jedné škole.¹⁵⁵ V provincii Kjōngnam pak byly otevřeny školy dvě,¹⁵⁶ a stejně tak i v provincii Jižní Čōlla.¹⁵⁷ Navíc ve stejném měsíci se prezident osobně setkal s ředitelem nově otevřené *Sōngdžihakkjo* a dalšími čtyřmi zaměstnanci této školy, aby s nimi osobně debatoval o alternativním vzdělávání a dalších tématech.

V květnu byla založena organizace *Häorŭm* (Východ Slunce) – Asociace školního života (*Häorŭm kjojuksānghwal tongčohap*).

V listopadu pokračoval další růst počtu alternativních škol – dalších 12 specializovaných škol získalo atestaci a povolení k zahájení činnosti v následujícím školním roce.

¹⁵⁴ 들꽃피는학교 (경기안산)

¹⁵⁵ 양업고(충북청원), 변산공동체학교(전북부안), 경주화랑고(경북경주)

¹⁵⁶ 간디고(경남산청), 원경고(경남합천)

¹⁵⁷ 한빛고(전남담양), 영산성지고(전남영광)

V průběhu roku 1999 pokračoval trend nárůstu zájmu o alternativní vzdělávání a přibyly další nové alternativní školy. Dvě nové školy byly otevřeny v provincii Severní Čolla¹⁵⁸, po jedné škole v provinciích Čchungnam a Kjönggi¹⁵⁹ Dále potom ve městě Kwangdžu a v hlavním městě, Söulu, rovněž přibylo po jedné škole.¹⁶⁰

V lednu začal vycházet odborný dvouměsíčník o vzdělávání pod názvem Mindülle („Pampeliška“) a zároveň byl otevřen vzdělávací kurz pro učitele v provincii Kjöngbuk.¹⁶¹

V únoru bylo časopisem Mindülle pořádáno setkání na téma domácího vyučování (*homeschoolingu; kadžöngghakkjo moim*). Organizace Häörüm, která byla založena v předchozím roce, zahájila v květnu oficiálně svou činnost a v červnu bylo ve vesnici Dure založeno první výzkumné centrum, které bylo postaveno na křesťanských principech, s názvem Centrum pro výzkum alternativního vzdělávání mladistvých – zde se také nachází alternativní střední škola – Durečajöngö („Přírodní střední škola v Dure“).

Během července se začaly v korejské společnosti čím dál více ozývat hlasy, které vyzývaly vládu k větší podpoře alternativních škol.

V prosinci bylo v Söulu otevřeno *Centrum Hadža*, určené mladistvým – toto centrum dodnes poskytuje náctiletým tzv. „working experience“ – přímou zkušenost s konkrétními zaměstnáními – a funguje jako organizace zaštiťující nejen nabídku všemožných pracovních zkušeností pro mladistvé, nýbrž angažuje se i v dalších projektech spadajících do hnutí za alternativní vzdělávání – zasazuje se o to, aby studenti měli možnost podle svých tužeb a talentu najít své životní povolání.¹⁶²

Taktéž v prosinci otevřela Rada pro alternativní vzdělávání (*Täanhakkjohjöpüihö*) kurz s názvem Vzdělávací kurz pro učitele alternativních škol (*Täanhakkjo kjosa jangsöng kwadžöng*) (celkově 18 cyklů tohoto kurzu).

¹⁵⁸ 세인고(전북완주), 푸른꿈고(전북무주)

¹⁵⁹ 꿈의학교(충남서산), 두레자연고(경기화성)

¹⁶⁰ 동명고(광주), 참좋은기초학교(서울)

¹⁶¹ 경북예천동명농요전수관

¹⁶² <https://haja.net/>

4.1.2. Vývoj alternativního hnutí od roku 2000

V červnu roku 2000 založena nová škola s názvem „Škola pro náctileté“ („*Sipt ättorähakkjo*“) – jejím účelem byla rehabilitace mladistvých, kteří sami předčasně ukončili své (většinou středoškolské) vzdělávání, zpět do společnosti.

V červenci pak Komunitní komise pro nové vzdělávání (*Säkjojuk kongdongčche üiwönhö*) vydala zprávu o chystaném zakládání nových alternativních škol – od roku 2002 mají být tyto školy zakládány i v městských oblastech a nově nepůjde o školy internátního typu, nýbrž budou to školy s denní docházkou.

V srpnu byla spuštěna nová online vzdělávací služba s názvem „Radostná škola“ („*Čŭlgöun hakkjo*“) ¹⁶³

Ačkoli do té doby se soustředilo hnutí za alternativní vzdělávání převážně na vzdělávání mladistvých studentů, v září byla také otevřena „Dobrá školka“ („*Čohün öriničip*“) zamýšlená jako prostor alternativního vzdělávání, který vytváří společně sami rodiče dětí.

Taktéž v září byla pořádána veřejná konference a diskuze na téma alternativního vzdělávání s přízviskem „Plán alternativního vzdělávání pro škole nepřizpůsobivé teenagery“ („*Hakkjo pudžökŭng čchöngsonjönül ühan täankjojuk pangan*). Zde je opět zajímavý již název konference – projevuje se zde názor na alternativní vzdělávání, který je přítomný dodnes – alternativní vzdělání potřebují studenti, kteří jsou nepřizpůsobiví, delikventní, nezvládnou se zapojit do běžného vzdělávacího procesu spolu se svými vrstevníky, případně jsou jinak „závadní“ (potenciál dát se na cestu nelegální činnosti je prisuzován obecně všem studentům, kteří z jakéhokoli důvodu školu ukončí předčasně – viz množství vládních programů, které se zabývají prevencí kriminality této cílové skupiny). Zdá se tedy, že není vnímána potřeba zavést alternativní metody do školního vyučování a tímto způsobem reformovat korejské školství jako takové, nýbrž alternativní způsoby vzdělávání vnímá pouze jako doplněk, záchranou síť pro žáky a studenty, kteří „propadli“ skrz mezery v jinak relativně fungujícím vzdělávacím systému.

V říjnu otevřel Výzkumný institut společného rodičovství (*Kongdong juga jönguwön*) kurz pro získání kvalifikace mimoškolního pedagoga a tím přibyl další do řady způsobů, kterými by se mohli rodiče aktivněji zapojit do vzdělávání svých dětí.

¹⁶³ http://www.saramin.co.kr/zf_user/company-info/view?csn=1048156218

V roce 2001 se značně rozrostla nabídka alternativních škol na území hlavního města – přibylo celkem šest nových škol. Hned po Söulu zaznamenala největší nárůst provincie Kjönggi – byly zde otevřeny tři školy.

Během února byla uzákoněna povinná docházka na druhý stupeň základní školy. V návaznosti na to vznikla kontroverzní situace, ve které místní samospráva provincie Kjöngnam nařídila Gándhího střední škole ukončit činnost druhého stupně základní školy. Tato škola vznikla jako první alternativní škola vůbec – začala svou činnost jako neatestovaná alternativní škola, ale posléze získala atestaci pro provoz „specializované střední školy“. Postupně však zprovoznila i vzdělávací program pro mladší studenty – uzákoněním povinné školní docházky až do druhého stupně základní školy se však změnilo předpisy pro legální provozování škol této úrovně a přes protesty školy, veřejnosti i rodičů, bylo škole s tímto odůvodněním nařízeno rozpustit třídy 2. stupně základní školy. Vznikl tím konflikt mezi místní samosprávou a rodiči, kteří projevíli názor, že „zákon o povinné školní docházce by neměl být interpretován jako povinnost podřídít se všeobecnému školnímu vzdělávání provozovanému státem, nýbrž jako základní právo na volbu školních osnov podle vlastního přesvědčení“.¹⁶⁴

Přestože od počátku byla většina mimoškolních aktivit hnutí za alternativní vzdělávání cílena na děti docházející na základní školu, toto se neodrazilo do vzniku prvních regulérních alternativních škol. První základní škola vznikla až v roce 2001, v několikaletém odstupu od první alternativní střední školy. Důležitým faktorem bylo to, že rodiči i veřejností vnímaná akutní potřeba alternativního středoškolského vzdělání byla vázána na problémy, které právě během doby středoškolské docházky nabíraly na intenzitě – šikana a násilí ve škole, tlak na výkon a extrémní stres z přijímacích zkoušek na univerzitu. Tyto problémy se na základěškolské úrovni ještě téměř vůbec neprojevovaly – nebo jen ve velmi omezené míře ve srovnání se středními školami. Navíc až do roku 2001 byla uzákoněna pouze povinná docházka na základní školu – jenže kvůli kontroverzi ohledně příkazu ukončit činnost Gándhího střední školy se ve společnosti rozpoutala debata o významu slova „povinná školní docházka“.¹⁶⁵

Názor, který zastávali rodiče protestující proti zavření Gándhího školy (*tedy že povinná školní docházka není povinností podřídít se státnímu školnímu vzdělávání, ale že jde o základní právo zvolit si školu, která je v souladu s individuálním osobním*

¹⁶⁴ <http://www.sisapress.com/journal/article/86613>; <http://news.joins.com/article/4046566>

¹⁶⁵ *Täan kjojuk päksö 1997-2007: täankjojuk 10 njönül tolapomjõ. s. 43–44.*

přesvědčením) začal být ve společnosti populárnějším. Rodiče, kteří nesouhlasili s formou vzdělávání na základních školách, se do chvíle, než vznikla první státem uznávaná alternativní základní škola, často zažádali pro svého potomka o individuální studijní plán s pravidelnými přezkoušeními za účelem oficiálního absolvování povinné školní docházky. Anebo se rozhodli své dítě do školy neposlat vůbec. V roce 2001 vznikly první základní alternativní školy se státní atestací – *Sanŏrinihakkjo* a *Kwangmjŏngŭipjŏpsihakkjo* – a tím se pomalými krůčky začal navyšovat počet legálních způsobů, jak své dítě nepodrobit státem organizovanému vzdělávacímu procesu.¹⁶⁶

V březnu byl zveřejněn plán na ustanovení tří alternativních škol, které měly být určeny pro dospělé handicapované.

V červnu bylo schváleno mnoha pro mnoho alternativních škol zásadní uvolnění regulací pro provoz – například nově přestalo být pro legální provoz školy podmínkou vlastnictví školního hřiště a další.

V září pak bylo v Sŏulu otevřeno nové Centrum alternativního vzdělávání (*Täankjojuksentchŏ*).

V říjnu se Korea zapojila do mezinárodního dění na poli alternativního vzdělávání v pořadí prvním Mezinárodním symposiem alternativního vzdělávání (*Täankjojuk kukče simpchodžiŏm*).

Ministerstvo školství poté zveřejnilo v prosinci zprávu o připravovaných preventivních opatřeních, která mají zabránit nárůstu počtu studentů, kteří nepokračují po dokončení povinné školní docházky studiem na střední škole. Prevence měla být prováděna podporou většího zapojení těchto studentů do alternativních způsobů vzdělávání (*čungdotchallakdža täankjojuk hwalsŏnghwa*). To mělo být realizováno skrze provoz tzv. pověřených alternativních škol (*ütchakhjŏng täanhakkjo*).

Pověřené alternativní školy fungují dodnes a může na ně přestoupit na základě přihlášky každý student, který „se ve škole nezvládne přizpůsobit, nebo se musí absolvovat léčbu nemoci, a proto mu hrozí předčasně ukončení studia, nebo také student, který se chce vzdělávat v souladu se svými osobními preferencemi“¹⁶⁷

Specifické předpisy pro pověřené alternativní školy umožňují studentům z běžných škol, kteří se na ně přihlásí, získat splněním docházky na alternativní

¹⁶⁶ *Täan kjojuk päksŏ 1997-2007: täankjojuk 10 njŏnŭl tolapomjŏ.*

¹⁶⁷ *Sŏultchŭkbjŏlsikjojukčchŏng. 2012hangnjŏndo ütchakhjŏng täanhakkjo unjŏng čičchim. s.1*

školu diplom ze své původní školy. Tyto školy navíc mohou ve školních osnovách zachovat pouhou třetinu státem předepsaných školních osnov. To jim umožňuje mnohem větší autonomii při sestavování rozvrhů – mohou zařadit zcela nové, inovativní druhy předmětů. Studenti také mají slovo při rozhodování o nových předmětech atp. Pro školy, které se do programu zapojí, je velkým pozitivem také finanční podpora od státu.¹⁶⁸

Dá se říci, že instituce pověřené alternativní školy je místem, kde se alternativní školy a vládou prosazovaná vzdělávací politika potkávají na půli cesty – stát může (ze svého pohledu) na alternativní školu delegovat péči o studenty s problémy či specifickými potřebami a alternativní škola takto získává potřebné finanční prostředky a uznání rovnocennosti vzdělání.

V roce 2001 začínal tento systém se 3 školami umístěnými v Söulu – k roku 2015 bylo odhadováno, že těchto pověřených alternativních škol působí kolem 199, a to po celé Koreji.¹⁶⁹

Rok 2002 byl opět bohatý na nově vzniklé alternativní školy – nejhojnější počet škol byl otevřen v provincii Kjönggi – zde bylo otevřeno 8 nových škol.

V květnu pořádalo (v předešlém roce nově otevřené) Centrum alternativního vzdělávání Besedu o alternativním vzdělávání (*Täankjojuk hanmadang*).

V červenci byl ministerstvem pořádán seminář o budoucí vládě politice ve vztahu k alternativnímu vzdělávání – přizváni byli i odborníci z řad občanů. V září byl proveden výzkum akademické úrovně alternativních vzdělávacích institucí jako podklad pro uznání rovnocennosti kvalifikace jejich absolventů.

V prosinci oznámila Korejská průmyslová federace svůj plán vstoupit na trh s alternativním vzděláváním a začít provozovat alternativní školu přímo napojenou na korejský průmysl.

V průběhu roku 2003 vzniklo nejvíce nových alternativních škol v provincii Kjönggi – vzniklo zde pět škol. V Söulu vznikly školy tři, dvě školy byly otevřeny v provincii Jižní Čölla a po jedné škole v provincii Severní Čölla, v Inčchonu a na ostrově Čedžu.¹⁷⁰

¹⁶⁸SON, Miran. ČÖNG, Kisöp. Ütchakhjöng täanhakkjo haksängüi hakkjo čögüng kjönghöme kwanhan jöngu. s. 966

¹⁶⁹SON, Miran. ČÖNG, Kisöp. Ütchakhjöng täanhakkjo haksängüi hakkjo čögüng kjönghöme kwanhan jöngu.s. 962

¹⁷⁰ *Täan kjojuk päksö 1997-2007: täankjojuk 10 njönül tolapomjö*

V souladu s dlouhodobým zájmem veřejnosti o tuto tematiku, EBS – vzdělávací televizní stanice – vysílala od února do dubna veřejné televizní debaty na téma reforma vzdělávání.

Ministerstvo školství v červnu oznámilo, že se chystá od července toho roku postupně rozšiřovat možnosti alternativního vzdělávání a také zlepšovat jeho úroveň. Toho měl docílit nový zákon o alternativním vzdělávání. V rámci plánovaného zákona měly být ještě více zmírněny formální požadavky pro založení alternativní školy – například některé ze zákona potřebné prostory by si mohly školy pronajímat externě a podobně. V září pak bylo rozhodnuto, že vyhláška, která stanoví uznávání akademických kvalifikací, bude v jurisdikci krajských úřadů pro vzdělávání – tento předpis pak začal platit od června 2004. Kompletní nový zákon o alternativním vzdělávání však byl Národním shromážděním schválen až v březnu 2005 (viz dále).

V červnu se také konaly hned dvě osvětové akce – veletrh alternativního vzdělávání s názvem „Město jde vstříc mladým“ („*Tosinün siptärül čhannūnda*“) a již druhý ročník *Besedy o alternativním vzdělávání (Täankjokjuk hanmadang)*, kterou organizovalo Söulské centru alternativního vzdělávání.

V říjnu oznámila Söulská městská samospráva, že plánuje rozšířit nabídku městských alternativních škol o dalších 10–12 škol, a to včetně škol na úrovni druhého stupně základní školy.

V listopadu se konala první konference o alternativních školách, kterou pořádalo společně 13 alternativních škol z celé země.

Uběhlý rok pak zakončilo Söulské Centrum alternativního vzdělávání prezentací proběhlých školních výletů a exkurzí pod názvem „Když ve škole zazvoní zvonek“ („*Hakkjo čongi ullil ttä*“).¹⁷¹

Rok 2004 se vyznačoval dalším nárůstem alternativních škol městského typu v oblasti Söulu – zde nově započalo činnost 7 škol a také vzniklo sdružení žáků domácí školy (*Homsükchullö moim*).

Zároveň se vznikem nových škol nadále pokračovaly i aktivity na poli výzkumu alternativních škol – v srpnu byl založen školou *Iuhakkjo* „Výzkumný ústav alternativního školství“ („*Täankjokjuk jönguso*“) a v listopadu pořádalo Söulské centrum alternativního vzdělávání dvě symposia – jedno pod názvem „Učitelská akademie

¹⁷¹ *Täan kjojuk päksö 1997-2007: täankjokjuk 10 njönül tolapomjö*

alternativního vzdělávání“ („*Täankjojuk kjosa akchademi*“) a druhé nazvané „Existuje alternativní vzdělávání?“ („*Täanhakkjonün kwajön innünka?*“)

V prosinci pak vydal náměstek ministra školství, An Bjöngjöng, zprávu o plánovaném založení vládního výzkumného střediska alternativního vzdělávání a o plánech ohledně legislativy alternativních vzdělávacích institucí.¹⁷²

V roce 2005 opět zaznamenala největší nárůst počtu nových alternativních škol oblast Söulu a přilehlé oblasti – na území provincie Kjönggi – vzniklo celkem 6 škol, v provincii Kangwön a ve městě Ulsan vzniklo po dvou školách a po jedné škole vzniklo ve městech Söul, Tädžon a v provincii Kjöngnam.

V únoru se uskutečnilo jednání mezi zástupci alternativních škol a Národním shromážděním na téma budoucí legislativy alternativního vzdělávání – v březnu pak konečně došlo ke schválení nového zákona o alternativním vzdělávání, jehož obsah alespoň stručně uvedme:

(i) Studenti, kteří z nějakého důvodu nechtějí dále studovat, nebo hledají vzdělávací program, který bude přizpůsoben jejich osobním potřebám a preferencím, mohou využít jiných způsobů vzdělávání (experimentální vzdělávání, učňovské vzdělávání ad.). (ii) Alternativní školy smějí vyučovat kurzy základního a středoškolského vzdělání. (iii) Požadavky pro provozování takových škol, školní osnovy, uznávání dosaženého vzdělání a další záležitosti budou určeny prezidentským dekretem.¹⁷³

Schválením zákona o alternativním vzdělávání byl učiněn zásadní krok směrem ke společenskému uznání alternativních škol jako validních vzdělávacích institutů. Přestože tento zákon neumožnil školám naprostou svobodu a nadále je ponechal státu mnoho z jeho pravomocí, můžeme ho považovat za historický úspěch v oblasti svobody volby v korejském vzdělávání.¹⁷⁴

V květnu 2005 bylo ministerstvem školství oznámeno, že se zasadí o navýšení počtu inovativních, specializovaných a odborných středních škol o 200 nových škol.

V květnu 2005 bylo ministerstvem školství oznámeno, že se zasadí o navýšení počtu inovativních, specializovaných a odborných středních škol o 200 nových škol.

¹⁷² *Täan kjojuk päksö 1997-2007: täankjojuk 10 njönül tolapomjö*

¹⁷³ *Ibid.* s. 45

¹⁷⁴ *Ibid.* s. 45-46

Během roku 2006 vzniklo celkem čtrnáct nových alternativních škol – z toho opět značná část (celkem šest) škol v provincii Kjōnggi. Zbytek škol bylo otevřeno různě po celé zemi, v provinciích Jižní Čōlla, Čchungbuk a Kangwōn a ve městech Tägu, Pusan a v Sōulu.

V říjnu pak Sōulské Centrum alternativního vzdělávání pořádalo další Mezinárodní symposium o alternativním vzdělávání a veřejnou debatu na toto téma.¹⁷⁵ V prosinci byla schválena vládní podpora neautorizovaných alternativních škol a také byla oznámena chystaná změna v legislativě týkající se zakládání a provozu alternativních škol.

Státem neautorizované alternativní školy jsou dodnes početné – přestože proběhlo mnoho reforem, pro školy jsou například požadavky na osnovy či známkování častým důvodem, proč si nezažádají o atestaci.

Dnešní druhy alternativních škol jsou z pohledu legislativní úpravy tyto: již zmiňované *tchūksōnghwa täanhakjo*, dále pověřené alternativní školy a také takzvané „různé školy“ – *kakčong hakkjo* – jde o zvláštní druh škol, které mohou získat povolení k provozu – za předpokladu, že splní zákonné podmínky jako hodinové dotace podle vládních školních osnov atd., mohou provozovat školu. Pravidla jsou relativně flexibilní pod touto hlavičkou fungují například mezinárodní školy. Bohužel, u všech škol platí nepřímá úměra mezi volností v organizaci výuky a uznáním rovnocennosti vzdělání ze strany státu. To, že škola získá povolení k provozu navíc neznamená automatické uznání rovnocennosti vzdělání.¹⁷⁶

¹⁷⁵

http://www.ohmynews.com/NWS_Web/View/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0000368631;

Kjojukindžōkčawōnbu. 2006 Täankjojuk gukčesimpchodžium mitcht täankjok hanmadang káčchō – täankjojuk 10njōnūi čido kūrīgi: täankjojuk böpčehwa ihu sōngdžangkwa paldžōn;

¹⁷⁶ PĀK, Čongmjōn. *Täankjojuk kwalljōn gungnä jōngutonghjang punsōk (2000-2016)*. s. 121; KIM, Sōnggi. *Täankjojukūi čedowa hjōnhwang*. s. 5-7

4.2. Filozofické směry v korejském alternativním vzdělávání alternativním vzdělávání

4.2.1. Waldorfské školství

V Koreji se začalo povědomí o waldorfské pedagogice rozšiřovat v druhé polovině 90. let, stejně jako tomu bylo i u ostatních směrů alternativního vzdělávání. Narozdíl od jiných korejských směrů inovativního vzdělávání se příznivci waldorfské pedagogiky i na základě vzdělávacích metod charakteristických pro waldorfské školství sdružují a na stránkách konkrétních škol lze často najít odkazy i na weby ostatních waldorfských škol. Organizace zastřešující waldorfské školy, výukové semináře pro vyučující a provozující mnoho dalších aktivit, najdeme v Koreji dvě. První z nich je Korejská asociace Waldorfského vzdělávání (*Sadanbōbin hanguk baldorūpchūkojok hjōphō*), která zároveň provozuje Korejskou Waldorfskou nadaci (*Čādanbōbin hanguk baldorūpchū čanghakčādan*) – tato asociace pořádá různé semináře a propaguje Steinerovu filozofii, na svém webu však neodkazuje na žádnou další součást waldorfského hnutí v Koreji a většina webového obsahu nebyla aktualizována od roku 2006.¹⁷⁷ Oproti tomu druhá z organizací je velmi aktivní a také uznávaná v rámci korejského hnutí. Jmenuje se Korejské centrum pro výzkum antroposofie Rudolfa Steinera (*Hanguk Rudolpchū Sjutchainō indžihak jōngusentchō*) a zastřešuje v podstatě veškeré aktivity waldorfského hnutí, mapuje vznik nových školek a škol, včetně pravidelných shrnutí nejdůležitějších událostí posledních let.¹⁷⁸

V červnu 1999 se poprvé uskutečnilo setkání zájemců o studium antroposofie, v lednu 2000 se ve skromném počtu 20 osob vydala skupina korejských zájemců do Německa, kde absolvovala studijní pobyt – při něm se konaly návštěvy waldorfských organizací, vzdělávacích zařízení a škol. Také byl založen internetový čtvrtletník s názvem Činný duch (*Hāngdonghanūn čōngsin*), který je aktivní dodnes.¹⁷⁹ Korejské centrum pro výzkum antroposofie Rudolfa Steinera bylo založeno v březnu 2000, s celkem 6 zakládajícími členy a jen během toho roku pořádalo na hned několik seminářů a přednášek a účastnilo se například setkání asijských waldorfských asociací, které se konalo v Japonsku – zde také proběhla exkurze do japonské waldorfské školy a školky.

¹⁷⁷ <http://www.waldorf.or.kr/index.asp>

¹⁷⁸ <http://steinercenter.org/>

¹⁷⁹ <http://waldorfnews.co.kr/>

V dalších letech pak pokračovalo v mezinárodní spolupráci, zvalo do Koreje nejen japonské, ale i německé odborníky z oblasti waldorfského školství i waldorfské léčitele a dále rozšiřovalo povědomí o antroposofické filozofii a metodách výuky – v letech 2003 až 2009 centrum rozšiřovalo svou spolupráci o italské, egyptské, novozélandské a mnohé další odborníky.¹⁸⁰

V květnu 2011 byl v Söulu, poblíž Sögangské univerzity, otevřen institut celoživotního vzdělávání *Naimphjöngsängkjojukwön*, který pořádá přednášky a semináře pro širokou veřejnost.¹⁸¹ V prosinci 2012 pak bylo založeno vydavatelství se stejným názvem jako již zmíněný čtvrtletník – Činný duch. Po vzoru ostatních světových hnutí waldorfské pedagogiky vydává knihy propagující antroposofii a osvětlující waldorfské metody výuky. Ve spojitosti s tím stojí za zmínku tzv. Projekt 2025 (*Indžihak čchulpchan pchürodžektchü 2025*) v rámci kterého má Antroposofické centrum skrze své vydavatelství ambici zajistit překlad kompletního Steinerova díla do korejštiny a vydat ho v knižní podobě – na svých stránkách proto nabízí možnost do projektu se zapojit finančním příspěvkem.¹⁸² Aktivní snaha o osvětu je pro waldorfské hnutí po celém světě typická a korejské hnutí v tomto směru nijak nevybočuje. Činný duch započal svou činnost v roce 2013 vydáním dvou překladových knih s názvem Waldorfské předškolní vzdělávání (*Baldorüpchü juakjojuk*) a Waldorfské školní vzdělávání (*Baldorüpchü hakkjojuk*). V roce 2014 pak byla vydána sbírka básní Rudolfa Steinera Antroposofický duševní kalendář (*Indžihak jöngfondalljök; Anthroposophischer Seelenkalender*).¹⁸³

V rámci Antroposofického centra probíhá také školení waldorfských pedagogů, včetně organizace zahraničních školících výjezdů.¹⁸⁴

Jak je tomu v Koreji i v ostatních oblastech vzdělávání, waldorfské školky a školy jsou v převážné většině k nalezení v Söulu a jeho okolí – v Söulu se nachází celkem 35 waldorfských školek – některé místo korejského *öriničip* či sinokorejského *jučchiwön* (školka) ve svém názvu uvádí německé *kindergarten* (v korejském fonetickém přepisu – *kchindögarütchen*). V provincii Kjönggi, která obklopuje území Söulu, se dále nachází dalších 46 školek. V oblasti Inčchönu (opět jde v podstatě o součást Söulu) najdeme

¹⁸⁰ http://steinercenter.org/xe/board_nQGw21/18927 „Öttön ildürül häwanna- - 1999njön-2002njön “; http://steinercenter.org/xe/board_nQGw21/19203 „Öttön ildürül häwanna- - 2003njön-2009njön“

¹⁸¹ <https://waldorf1.modoo.at/>

¹⁸² http://steinercenter.org/xe/board_EGmB66/32718

¹⁸³ http://steinercenter.org/xe/board_sKqt61/32715

¹⁸⁴ http://steinercenter.org/xe/board_fwDt55

12 školek. V provinciích Kangwŏn, Čchungčchŏng, Jižní Čŏlla, Severní Kjŏngsang a městech Pusan, Tägu a Ulsan pak dohromady existuje jen 16 školek. Což není ve srovnání s celkovými 93 školkami, které připadají na Sŏul a jeho přilehlé oblasti, není mnoho. Přesto je síť waldorfských mateřských školek relativně rozsáhlá a obzvláště v posledních letech se dále rozrůstá.¹⁸⁵

Podobný, ač méně prudký, trend je patrný i u waldorfských škol. První (a dnes v Koreji největší) waldorfská škola s názvem *Kwačchŏn čaju hakkjo* – (jméno se v roce 2011 změnilo na *Čchŏngge čaju baldorŭpchŭ hakkjo* – Čchŏnggeská svobodná waldorfská škola) byla založena v prosinci roku 2002. Založilo ji společnými silami 6 rodin a první školní rok ji tvořilo pouhých 5 dětí a jeden učitel. Postupem času se však škola rozvíjela a v desátém roku její činnosti již počet žáků narostl na 272 – škola nyní mohla zavést kompletní dvanáctiletý waldorfský vzdělávací cyklus. Rozšířil se i tým školních zaměstnanců a učitelský sbor – z jednoho vyučujícího vzrostl počet na 39 zaměstnanců (učitelé včetně nepedagogických zaměstnanců).¹⁸⁶

Škola se ve svých aktivitách neomezuje pouze na výuku žáků, nýbrž také například v roce 2004 založila vlastní vydavatelství s názvem *Kwačchŏn čajuhakkjo čchulpchanguk* (podle prvotního názvu školy) – dnes vydavatelství působí pod novým jménem *Pchurŭn ssiat* (Zelené semínko) a produkuje tištěné antroposofické publikace a online blog. V roce 2009 založila škola waldorfskou mládežnickou organizaci s názvem *Sadanbŏbin baldorŭpchŭ čchŏngsonjŏn netchŭwŏkchŭ*.¹⁸⁷ Ve stejném roce navíc byla škole udělena licence Mezinárodního waldorfského fóra – stala se tak mezinárodně uznávanou waldorfskou školou.¹⁸⁸

Celkem je v Koreji 11 plnohodnotných waldorfských škol s mezinárodní waldorfskou licencí a další 4 novější waldorfské školy, které ještě licenci nezískaly. V Inčchŏnu se také nachází na waldorfské filozofii založená komunita pro dospělé osoby s mentálním postižením, kteří zde žijí spolu s lidmi bez postižení.¹⁸⁹

Vzhledem ke specifčnosti waldorfské pedagogiky i důrazu na dodržení vzdělávacího procesu tak, jak ho popsal Steiner, fungují zatím waldorfské školy

¹⁸⁵ http://steinercenter.org/xe/page_CQGn51#

¹⁸⁶ http://www.cgfreeschool.kr/xe/page_history

¹⁸⁷ http://cafe465.daum.net/_c21_/home?grpId=1QnBM

¹⁸⁸ <https://www.waldorf-international.org/en/the-protection-of-the-educational-concept/>; http://www.cgfreeschool.kr/xe/page_history; http://www.greenseed.kr/gxe/menu_1

¹⁸⁹ http://steinercenter.org/xe/page_CQGn51# ; <http://cafe.daum.net/bigtree2006>

v Korejské republice jako neatestované alternativní školy (*biinka/miinka täanhakkjo*) – pro uznání ukončeného vzdělání proto musí studenti složit státní srovnávací zkoušku. Jen jedna z Waldorfských škol, *Inčchön baldorŭpchŭ hakkjo*, se objevila ve vládní výzkumu o situaci v oblasti alternativních škol z roku 2014 jako škola neatestovaná (*biinka/miinka täanhakkjo*)¹⁹⁰

4.2.2. Montessori

Ve srovnání s waldorfským školstvím jsou montessoriovské školy jako takové v Koreji mnohem méně početné. Ovšem montessori výukové pomůcky, školící centra pro učitele z mateřských školek i veřejnost zde najdeme. Montessoriovská pedagogika je v Koreji úzce propojená také s domácím vyučováním, *homeschoolingem*.

O korejské hnutí montesori se významně zasloužila doktorka Čon Jöngsun – jež odjela do Japonska, kde se zúčastnila výměnného studijního pobytu na japonské univerzitě Čočchi (nebo korejsou výslovností *Sangdži*). Zde absolvovala učitelský kurz montesori a v roce 1975 se stala historicky prvním certifikovaným učitelem montesori v Korejské republice. Mezi lety 1976 a 1977 otevřela kurz montessoriovské pedagogiky pro asi 20 účastníků a také vyučovala ve venkovských oblastech děti zemědělců s použitím montessoriovských metod. V roce 1978 otevřela na Institutu předškolní pedagogiky Ženské vyšší odborné školy Sungüi přednášky o montessoriovském školství a také založila Korejskou společnost pro studium montesori (*Hanguk montchesori jönguhö*) skrze kterou pořádala každý měsíc přednášky pro zájemce z řad učitelů i rodičů.¹⁹¹

V roce 1979 započala doktorka Čön svou publikační činnost vydáním knihy *Vědecká metoda předškolního vzdělávání* (přeloženo z anglického originálu *Montessori Her life and work* – korejský název knihy zní *Kwahakdžök juakjojuk pangböp*), v dalších letech pak pokračovala vydáním knih *Úvod do montessoriovské pedagogiky pro rodiče*

¹⁹⁰

http://www.busanwaldorf.com/bbs/board.php?bo_table=QA&wr_id=12 ;
http://www.slrclub.com/bbs/vx2.php?id=hot_article&no=67416 ; Tähan minguk kjojukbu.MOE ROK.
Čönguk miinka täankjojuksisöl tchŭkbjöl čömköm kjölkwa. s. 4

¹⁹¹ <http://www.koreanmontessori.com/> - „Jönhjök“

(*Hakpumorül ühan montchesori kjojuk immun*) a Způsoby zavádění montessoriovských výukových metod (*Montchesori kjojuk silčchön pangböp*).¹⁹²

V roce 1983 založila asociaci s prozatímním názvem Korejská asociace montessori (*Hanguk montchesori hjöphö*), která sestávala z poboček v Kwangdžu a Pusanu (obě existovaly od roku 1982) – v následujících letech pak otevřela své pobočky také ve městech Tägu (1985) Čöndžu (1991).¹⁹³

V roce 1996 byly otevřeny dvě první montessoriovské školky *Irejučchiwön* a *Čönpaksaöřiničip* – obě tyto školky fungují dondes a přibylo k nim dalších 17 po celé Koreji.¹⁹⁴

V roce 2003 se Korejská asociace montessori přejmenovala na Institut montessoriovského vzdělávání Dr. Čön (*Čön paksa montchesori kjojuk jönguso*) a získala akreditaci Americké společnosti montessori pro předškolní vzdělávání 3 – 6letých dětí – v roce 2006 byla tato akreditace rozšířena i na výuku dětí do 3 let. Institut je aktivní i dnes, pravidelně se účastní mezinárodních konferencí o montessoriovské pedagogice a nabízí vzdělávací programy pro rodiče a učitele.¹⁹⁵

Narozdíl od korejského waldorfského školství, které je relativně sjednocené a vzájemně propojené, hnutí montessoriovské pedagogiky je, zdá se, roztržštěné mezi více spolu nesouvisejících organizací, které existují vedle sebe. Kromě zmíněného Institutu Dr. Čön, který je propojen hlavně s Americkou asociací montessori, existuje také Korejská společnost montessori (*Sadanböbin Hanguk montchesori hjöphö*), která je uznána korejským ministerstvem školství a dává si za cíl vytvářet kooperativní vztahy mezi různými montessoriovskými organizacemi v Koreji i v zahraničí. Zároveň má právo provozovat kurzy montessoriovské pedagogiky pro učitele mateřských i základních škol a udělovat jim mezinárodně uznávané certifikáty – je uznána nejen Americkou asociací montessori (AMS), nýbrž i Mezinárodní asociací montessori (AMI), kterou přímo založila Maria Montessori, a Nizozemskou asociací Montessori (NMV).¹⁹⁶

Odbornou výuku pro pedagogy i rodiče zajišťuje i Korejský institut montessori (*Hanguk montchesori jönguso*), který má atestaci Mezinárodní asociace montessori (AMI).¹⁹⁷ Institut funguje v Koreji již od roku 1984, výuka pak byla započata v roce 1993

¹⁹² <https://montessori-ami.org/countries/south-korea>

¹⁹³ <http://www.koreanmontessori.com/> - „Jönhjök“ Ibid

¹⁹⁴ Ibid

¹⁹⁵ Ibid

¹⁹⁶ <http://www.ikms.or.kr>

¹⁹⁷ <https://montessori-ami.org/countries/south-korea>

– za dobu existence institutu zde absolvováním celkového počtu 23 kurzů získalo certifikát téměř 400 lidí. Institut na svých oficiálních stránkách vysvětluje, že Americká asociace montessori provádí školení pedagogů způsobem velmi odlišným od původních metod zavedených Mezinárodní asociací montessori – zároveň uvádí, že je první korejskou organizací, který získala certifikát AMI – certifikát AMS tento institut nemá – zdá se dokonce, že mu nepřikládá takovou vážnost, jakou má certifikát AMI.¹⁹⁸

I vzhledem ke křesťanským základům montessoriovské pedagogiky je pochopitelné, že v této oblasti jsou aktivní také křesťanské vzdělávací instituce – například Katolická univerzita Sangdži má vlastní Centrum montessoriovského vzdělávání (*Montchesori kjojuksentchō*) – centrum je součástí katedry předškolního vzdělávání, ovšem nikde není uvedeno, zda má oprávnění Mezinárodní asociace montessori za účelem vydávání certifikátů – i toto centrum však pořádá kurzy pro zájemce o montessoriovské výukové metody a také jim uděluje vlastní certifikáty.¹⁹⁹

Počet vzájemně nepropojených institutů montessori je relativně velký – činný je například Institut montessoriovského vzdělávání Dona Bosca (taktéž napojen na katolickou církev)²⁰⁰, Montessori institut Punhongtchap²⁰¹, *AMS Montchesori jōngujučchibu* (Anglická montessoriovská školka, přímo napojená na *Hanguk Montchesori jōnguso* a úzce spolupracující s Americkou montessori asociací; také provozuje jazykový institut pro žáky základních škol²⁰²), Korean Montessori College (opět napojeno na AMS²⁰³) a Korejsko-americká asociace montessori (vydávající certifikáty AMS)²⁰⁴ a další.

Kromě kurzů montessoriovské pedagogiky získaly v Koreji značnou popularitu knihy o montessori a učební pomůcky pro děti – takto se specializuje například firma *Hanguk Montchesori*, která byla založena v roce 1988 – prodává výukové sady pro děti, knihy atd. Nejpopulárnějšími se zdají být pomůcky pro výuku angličtiny – což je pochopitelné – vzhledem k tomu, za jak důležitou je korejskými rodiči brzká výuka angličtiny považována. Je pravděpodobné, že tyto montessoriovské pomůcky budou dost

¹⁹⁸ http://www.ami-montessori.co.kr/bbs/content.php?co_id=sub13; http://www.ami-montessori.co.kr/bbs/board.php?bo_table=faq

¹⁹⁹ http://www.montessori.ac.kr/sub1/sub1_1.htm

²⁰⁰ <http://www.donbomon.te.com/>

²⁰¹ <http://www.pmi21.com/>

²⁰² <http://amsmontessori.org/main/page.html?pid=157>

²⁰³ <http://www.koreamontessori.org/introduce/greetings.asp>

²⁰⁴ http://hmm.or.kr/x/p01_02

možná korejskými rodiči využívány v přímém rozporu s filozofií Marie Montessori – tedy filozofií, která dbá hlavně o volnost dětí a svobodu jejich vlastní volby. Montessoriovské pomůcky se tak v mnohých případech stanou jen další zbraní v arzenále korejské vzdělávací horečky a pro firmy pochopitelně také dobrým způsobem výdělků.²⁰⁵

V Söulu se také nachází křesťanská mezinárodní (resp. anglická) školka a škola KONIS se třídami pro děti od 3 do 4 let a od 5 do 7 let, která zaměstnává bilingvní a zahraniční pedagogy. Tato škola se objevila i v televizním dokumentu stanice SBS s názvem *Süsüro čaranün aidül* (Děti, které rostou samy). Kromě toho spolupracuje s Globální univerzitou Bethany z amerického Minneapolis a také se školou Hand in Hand, která nabízí křesťanské montessoriovské vzdělání od mateřské po střední školu.

4.2.3. Homeschooling

Jak jsme již zmiňovali v kapitole o montessoriovské pedagogice, v Koreji je s montessori metodami spojeno hlavně domácí vzdělávání – stejně je tomu i v případě protestantského alternativního vzdělávání, které má také vlastní Asociaci křesťanského domácího vzdělávání (viz také kapitola 4.4.7). Přesto však v Koreji existuje domácí vzdělávání, které se přímo neidentifikuje s křesťanskými konzervativními organizacemi, kterou *Kidokkjo homsükchul jönmäng* rozhodně je. V rámci protestantské asociace funguje ještě asociace Awana, která však vykazuje značné množství znaků evangelizační školy – jde o mezinárodní organizaci, která se k evangelizačnímu zaměření hlásí ke svému klíčovému záměru takto: „[...] *nonprofit ministry focused on providing Bible-based evangelism and discipleship solutions for ages 2-18. [...] Awana gives children the opportunity to know, love and serve Jesus, no matter their background.*“²⁰⁶ Organizace úzce spolupracuje s korejskými protestantskými sbory, její mezinárodní webové stránky mluví poněkud otevřeněji o svých evangelizačních cílech,²⁰⁷ ovšem korejský web tuto otevřenost nesdílí, prezentuje se jako organizace spojující příznivce homeschoolingu (ačkoli své křesťanské založení uvádí) – třebaže při bližším prozkoumání webu lze dohledat informace o klubových aktivitách. Celkově však nejde o homeschooling v pravém slova smyslu, neboť křesťanství je zde spíše centrálním tématem nežli rámcovou filozofií jinak vcelku běžného vzdělání.²⁰⁸

²⁰⁵ <https://www.montessori.co.kr/company/history.asp>

²⁰⁶ <https://www.awana.org/about/>

²⁰⁷ <https://www.awana.org/country/south-korea/>

²⁰⁸ <http://homeschoolawana.net/intro.html>

Obzvláště rodiče, kteří se sdružují v Asociaci křesťanského domácího vzdělávání, často směřují výuku k přípravě potomků na studium v USA – při výuce mimojině používají americké učebnice i osnovy. Ambice ohledně zahraničního studia svých potomků odlišují tuto konkrétní skupinu rodičů od ostatních rodičů, kteří své děti učí sami. Zdá se, že nepovažují veřejné školství z mnoha důvodů za vhodné či dostačující po jejich děti, snaha umožnit dětem zahraniční studium, fixace na pobyt v USA jako cestu za plynulým anglickým projevem a pozdějším úspěchem v životě – to jsou spíše charakteristické znaky ambiciózních korejských rodičů nežli členů alternativního vzdělávacího hnutí. Ve srovnání s českým homeschoolingovým hnutím zde není tak zřejmé napojení na hnutí odškolnění (descholarizace – podrobněji viz kapitola 3.1.2.1) a důraz na svobodu dětí od institucionalizovaného školství, které mnohé české rodiče spíše primárně vedlo k rozhodnutí učit své děti doma.

Za zmínku stojí sekulární organizace *Hakkjo nŏmŏ* (*hakkjo pakk čchŏngsonjŏn netchŭwŏkchŭ*). Sdružuje náctileté, kteří nechodí do školy – nabízí nejen různé vzdělávací aktivity, ale i tábory, kluby (např. klub rybaření) a mnoho dalšího. Jde o organizaci, která nesdružuje vyučující rodiče s dětmi, nýbrž jejími členy jsou mladí, kteří jsou či byli vyučováni doma a nepokračovali poté v dalším formálním studiu – mohou spolu takto sdílet jim společné problémy.²⁰⁹

Jinak jsou také provozovány různé blogy a internetová fóra, která sdružují rodiče vyučující své děti doma, či nabízejí možnost společných aktivit takových rodin například Uri čip ōmma sŏnsāngnim.²¹⁰

Přesto nejaktivnější organizací zaměřenou na domácí vzdělávání je již zmíněná *Kidokkjo homsŭkchul jŏnmāng* – organizuje síť homeschoolingových center po celé Koreji, pořádá semináře a také sdružuje nejen rodiče, ale i mladistvé či studijní skupiny.²¹¹

4.2.4. Konfesní alternativní vzdělání

4.2.4.1. Buddhistické alternativní vzdělávání

Korejský Wŏn buddhismus byl pevnou součástí korejského alternativního vzdělávání od úplných prvopočátků hnutí. V době otevření již zmiňované Gándhího školy

²⁰⁹ <https://cafe.naver.com/schoolbeyond> ; *Tāan kjojuk päksŏ 1997-2007: tāankjojuk 10 njŏnŭl tolapomjŏ*. s.324

²¹⁰ <https://cafe.naver.com/teachermommy>

²¹¹ http://khomeschool.com/bbs/board.php?bo_table=m51

začala experimentální provoz další alternativní škola, založená na myšlenkách Wõn buddhismu. Existovala sice již od roku 1975, nicméně začala být oficiálně uznávána až v roce 1982. Do svého vyučování začlenila buddhistickou meditaci a dala si za cíl pomáhat dětem, které si prošly šikanou a dalšími psychickými traumaty. Škola prošla v roce 1998 reorganizací a získala atestaci alternativní školy pod názvem *Střední škola Jõngsansõngdži*. Postupem času pak získala uznání veřejnosti a objevily se další dvě školy, které ve svém vyučování využívaly meditaci – Střední škola Wõnkjõng v Hapčchõnu a Střední škola Hwarang v Kjõngdžu.²¹²

Střední škola Jõngsansõngdži měla velkou zásluhu na tom, že se ve společnosti změnil náhled na děti, kterým nevyhovoval stávající vzdělávací systém. Do té doby panovalo přesvědčení, že děti nezvládající docházku do běžné školy nebo děti, které mají psychické problémy způsobené školní docházkou, jsou jen slabí jedinci a na vině není školní systém. Ale že problém nevězí v dětech, nýbrž ve vzdělávacím systému, si veřejnost mohla uvědomit právě díky Jõngsansõngdži.²¹³

Wõnkjõngská střední škola se stala první alternativní školou v provincii Jižní Kjõngsang. Tato škola byla od počátku školou komunitní – studenti byli ubytováni společně s pedagogy. Jako motto si škola zvolila prohlášení „Jsem vzácný, jsem obklopen laskavostí, jsem plný soucitu.“. Od počátku své existence škola začlenila jako podstatnou součást své výuky meditaci – každý týden probíhá jedna vyučovací hodina principů meditace, studenti si píší dvě hodiny týdně meditační deník a jednou měsíčně se koná trénink meditace. Motto školy také naznačuje záměr vzdělání na této škole: „Jsem vzácný“ – studenti se mají stát člověkem, který si uvědomuje vzácnost všech lidí a přírody. „Jsem obklopen laskavostí (přízní)“ – mají poznanou přízeň, laskavost prokazovat i ostatním lidem. A „jsem plný soucitu“ – studenti se mají stát člověkem, který je soucitný vůči sobě i druhým a chová se tak, aby jim prospíval.²¹⁴

Střední škola Hwarang svou činnost začala v roce 1996 jako, která byla otevřena všem náctiletým studentům, kteří z nějakého důvodu nemohli docházet na běžnou školu – jejím prvním jménem bylo Střední škola Hanuran – v roce 1998 se pak přejmenovala na Střední školu Hwarang a tímto jménem je známá dodnes. Stejně jako výše zmíněná Wõnkjõngská střední škola, i Střední škola Hwarang svou výuku koncipuje jako

²¹² *Tāan kjojuk päksõ 1997-2007: täankjojuk 10 njõnül tolapomjõ.*, s. 40–41.

²¹³ *Ibid.* s. 41.

²¹⁴ Kwõn, Tongu. *Wõnbulkjoüi täankjojuk – sahõkähjõkkwa sowäüi čhijurül čhjanghanün kjojukkwan.* s. 76

komunitní školu, kde studenti sdílejí s učiteli společný prostor. Cílem školy je, aby si studenti skrze komunitní život uvědomili vlastní hodnotu, mohli studovat na základě individuálních zájmů, rozvinuli své schopnosti a talenty, a v takovém prostředí byli schopni dospět v ušlechtilého člověka.²¹⁵

V Koreji kromě těchto škol působí ještě dalších 6 škol – všechny spojuje úcta k člověku a specializace na studenty, kteří utrpěli v rámci docházky na veřejnou školu psychické či fyzické trauma, nebo museli z jiného důvodu studium ukončit. Zároveň všechny tyto školy nějakým způsobem do výuky začlenily buddhistickou meditaci.²¹⁶

Jedna z buddhistických alternativních škol, *Narantcha*, je zároveň tzv. státem pověřenou alternativní školou (*ütchakhjông täanhakkjo*) (podrobněji popsáno v první části této kapitoly). Jejím zřizovatelem je Korejská sön buddhistická veřejně prospěšná nadace *Tähanbulkjočogečongsahöpokčičädan*.²¹⁷

4.2.4.2. Křesťanské alternativní vzdělávání

4.2.4.2.1. Protestantské alternativní vzdělání

Protestantské alternativní školy si v Koreji dávají záležet na své prestižní úrovni – přestože jsou založené na křesťanských hodnotách a křesťanská víra je v jejich výuce všudypřítomná, nejde o evangelizační školy. Ne všechny ze škol do svého názvu zahrnuly přízvisko „alternativní“ – přesto byly založeny jako nesekularizovaná alternativa k veřejnému vzdělání, protože je lze zařadit mezi alternativní školy. Protestantské školy spolu živě spolupracují, v roce 2000 byla založena Rada pro korejské protestantské alternativní vzdělávání. Tato organizace založila v roce 2003 Korejskou asociaci křesťanské domácí výuky (*Kidokkjo homsükchul jönmäng*) – ta se poté v roce 2006 spojila Korejskou asociací křesťanských pedagogů (*Čchia Kchoria – Christian Educator's Association Korea*). V roce 2005 vznikla Korejská asociace protestantských alternativních škol (*Kidokkjo täanhakkjo jönmäng*)²¹⁸ – jejími členy jsou *Toksuri kidokčunghakkjo*, mezinárodní škola *Handong kukčehakkjo*, *Kwangdžu tongmjöngghakkjo*, již zmíněná *Dure čajöngo* (Přírodní střední škola Dure) (viz kapitola 4.1.1), *Kkumüi hakkjo*, *Söngsanhjo maülhakkjo*, *Säirehakkjo*, *Hanguk kidoksakwan hakkjo*, *Logosü*

²¹⁵ Kwön, Tongu. *Wönbulkjoüi täankjojuk – sahökähjökkwa sowäüi čhijurül čihjanhanün kjojukkwan* s. 76-77

²¹⁶ Ibid. s. 77-80

²¹⁷ <http://www.jabinanum.or.kr/xs/main>

²¹⁸ <http://www.casak.org/>

hakkjo a další. Pro korejské protestantské alternativní školství je typické blízké napojení na alternativní hnutí v USA – členové zmíněných asociací často používají americké výukové materiály a učebnice či vyučují podle amerických osnov. Stejně jako v USA, i korejské křesťanské hnutí za alternativní vzdělávání (i korejské hnutí za homeschooling) definuje jeho odmítavý postoj k veřejnému vzdělávání, které je obzvláště z pohledu věřících rodičů odstřižuté od náboženství a pro jejich potomky dokonce potenciálně škodlivé. Podobně jako američtí konzervativně křesťanští rodiče, i mnozí korejští protestantští věřící považují za klíčové, aby jejich děti nepřišly do styku s názory, které považují za nesprávné – ať už jde o sexuální výchovu nebo zmiňování homosexuality jinak než v kontextu hříšného „životního stylu“ (v extrémních případech pak samozřejmě odmítají i vyučování evoluční teorie).²¹⁹

V Koreji tvoří protestantské alternativní školy přes 60 procent všech alternativních škol, a to jak státem atestovaných (*inka*), tak státem neuznaných škol (*miinka/biinka*). Celkem bylo v Korejské republice v roce 2012 aktivních 161 protestantských alternativních škol, z nich pouze 18 jich bylo státem uznaných.²²⁰

Specifikem korejských protestantských alternativních škol je, že jsou pevně provázány s náboženskou organizací či protestantským sborem, který je zřídil. Množství škol, které si jako jednu z podmínek studia nastavily členství studenta v protestantském sboru, je 60 procent, protestantskou víru rodičů studenta pak jako podmínku uvádí 62 procent škol. Některé školy, které jsou provozovány v budově vlastněné konkrétním protestantským sborem, přednostně přijímají členy svého sboru.²²¹

4.2.4.2.2. Katolické alternativní vzdělávání

Ač sdílí s protestanty společný duchovní základ, liší se katolické alternativní školy od protestantských hlavně v tom, že svým studentům neukládají jako podmínku být věřícím křesťanem – buď náboženství na svých stránkách nezmiňují vůbec, nebo se výslovně vyjadřují v tom smyslu, že být katolíkem nepovažují za nezbytné pro studium na škole.²²²

²¹⁹ *Täan kjojuk päksö 1997-2007: täankjojuk 10 njönül tolapomjö*. s. 218-219

²²⁰ Kim, Čchöldžu. Ko, Bjöngčchöl. *Hanguküi čongnip täanhakkjowa täankjojuk*. s. 6-7

²²¹ *Ibid.* s. 9-10

²²² *Ibid.*, s. 10

Co do počtu škol, katolické alternativní školy jsou v Koreji jen skromně zastoupené – ze škol státem uznaných jsou to pouze 2 školy – *Hwajoilačchimjesul* (umělecká škola) a střední škola *Jangöp*. Školy státem neuznané jsou 3 – základní škola *Čcham čoun kičcho hakkjo*, Alternativní škola Dona Bosca (*Don Bosükcho jöngsangtchüksöngghwa täanhakkjo*) a Jöngčchönsan čajönhakkjo.²²³

4.3. Problémy a konflikty s oficiálním vzděláním a většinovou společností

Jak jsme již zmiňovali, alternativní školy vznikaly v Korejské republice spontánně a až do vzniku potřebné legislativy, šlo ve všech případech o neakreditované školy, které fungovaly mimo oficiální vzdělávací systém.

Vzhledem k možnosti požádat o zařazení do systému specializovaných škol by se mohlo zdát nelogické, že tolik alternativních škol o tuto možnost získání vládních příspěvků nepožádalo – velké procento se mimo skupinu akreditovaných alternativních škol nachází z vlastního rozhodnutí – nejde o školy, které o akreditaci požádaly a byly odmítnuty. Jenže vládní podpora je podmíněna mnoha požadavky, podřízením se centralizované školní administrativě a zásahům do školních osnov. Ačkoli vláda zavedla institut alternativních škol, prostor pro realizování vzdělávacích přístupů specifických pro konkrétní školy, je nesmírně úzký. Na úrovni nižší střední školy musí alternativní školy do výuky zařadit kompletní výuku povinných předmětů podle osnov vydaných ministerstvem školství, a to včetně hodinových dotací. Jakékoli alternativní předměty se škola musí pokusit zařadit pod volitelné předměty nebo do mimoškolních aktivit. Ve výsledku tak průměrně stráví studenti alternativních nižších středních škol ve škole průměrně o 3 hodiny delší dobu oproti studentům škol běžných. Na úrovni vyšší střední školy jsou sice regulace hodinových dotací a školních osnov mírnější, přesto však mají pouze omezenou autonomii při vytváření školních osnov – jen 106 hodinových jednotek z celkových 216 si smí škola organizovat podle vlastního uvážení. Zbývající předměty včetně hodinových dotací jsou z části určeny vládními školními osnovami a z části o nich rozhoduje místní samospráva konkrétní provincie.²²⁴

Jak jsme již zmiňovali, u všech alternativních škol platí nepřímá úměra mezi volností v organizaci výuky a uznáním rovnocennosti vzdělání ze strany státu. To, že

²²³ Kim, Čchöldžu. Ko, Bjöngčchö. *Hanguküi čongnip täanhakkjowa täankjojuk*. s. 6-7

²²⁴ I, Hjejöng. *Täanhakkjo unjöng siltchä punsök jöngu (A Study on the Alternative Schools)*. s. 104.

škola získá povolení k provozu, neznamená že studenti školy se budou moci prokazovat diplomem z této školy jako dokumentem rovnocenným například s diplomem ze státní školy.²²⁵

Jenže problémem není jen to, že studenti většinou nemohou docházkou na alternativní školu získat státem i jinými institucemi uznávaný diplom. Pro školy i žáky je chybějící nevýhodná pozice, v jaké se nacházejí školy bez atestace – přichází totiž o financování od státu, což automaticky znamená i vyšší částky za školné a tím pádem menší přístupnost těchto škol pro chudší studenty. Toto lze do jisté míry kompenzovat skrze pověřené alternativní školy, v takové situaci však žák nemusí získat možnost chodit do školy, kterou by si jinak rád zvolil – čistě z důvodu, že škola není do tohoto vládního programu zapojena.

Chybějící doklad o absolvovaném vzdělání je důvodem, proč drtivá většina studentů alternativních škol musí skládat státní srovnávací zkoušky, aby prokázala úroveň svého vzdělání. V případě středoškoláků to znamená, že pokud chtějí studovat na vysoké škole, musí po složení státní srovnávací zkoušky ještě absolvovat zvlášť zkoušku *sunŭng*. Po tolika letech relativní volnosti na alternativní škole může být studium na náročnou zkoušku značným šokem. Studentovi konkurují mnohaletým drilem zocelení vrstevníci z běžných škol, což může vyvolat značný stres.

V ideálním případě se nabízí představa, že se absolventi alternativních škol vymaní z nároků mainstreamové společnosti na výši příjmu či společenský status – potom se pravděpodobně ani nebudou snažit získat zaměstnání v *čabŏlu*, spokojí se s titulem z méně prestižní univerzity a nechají se zaměstnat za nižší plat.

Výzkumů zabývajících se životem studentů alternativních škol poté, co dokončili vzdělání, není mnoho – spíše lze najít studie, které zkoumají zkušenost právě studujících. V roce 2011 vyšla studie o zkušenostech absolventů protestantských alternativních škol po vstupu na univerzitu²²⁶ – ovšem ve studii se nedozvíme, jakým způsobem se po dokončení studia na vysoké škole studenti začleňují do společnosti, případně s jakými problémy se setkávají při hledání zaměstnání apod.²²⁷

²²⁵ PÄK, *Čongmjŏn. Tāankjojuk kwalljŏn gungnā jŏngutonghjang punsŏk (2000-2016)*. s. 121; KIM, *Sŏnggi.Tāankjojukŭi čedowa hjŏnhwang*. s. 5-7

²²⁶ Jde o studii s názvem *Kidokkjo tāanhakkjo čorŏpsāngdŭri insikhanŭn kjojusŏngkwae tāhan čildžok jŏngu* od autorů I Ŭnsil a Kang Jŏngtchāka

²²⁷ KIM, Jŏnghwa. *Tāanhakkjo čorŏpsāngŭn ŏttŏn salmŭl sarakago innŭnka?* s.65

Ve výzkumu z roku 2014 metodou podrobných rozhovorů a psaných popisů zkušeností tázaných bylo na malém vzorku absolventů alternativních škol zkoumáno, jakým směrem se vydávají po absolvování střední školy a jaká zaměstnání si vybírají po absolvování univerzity. Z 29 tázaných jich pokračovalo 25 na univerzitu (navíc dva ze zbylých absolventů se na vstup na univerzitu právě připravovali) – většina z nich si jako obor zvolila humanitní vědy, pár absolventů si zvolilo management, ekologii aj. Ukázalo se však také, že absolventi alternativních škol řeší vážné dilema, zda vůbec na vysokou školu pokračovat. Vnímají totiž často rozhodnutí pokračovat na univerzitu a absolvovat intenzivní přípravu na zkoušky *sunŭng* jako podvolení se nárokům společnosti, což v nich vzbuzuje pocity provinilosti.²²⁸ Po absolvování vysoké školy pokračovala drtivá většina do méně výdělečných zaměstnání – volili si například umění a divadelní vědy či hudbu, občanskou iniciativu, literární či vydavatelskou činnost. Několik absolventů se stalo zemědělcem, profesionálním vojákem či zaměstnancem banky, šlo však o jednotlivce.²²⁹

Důvodem, proč se nakonec většina tázaných rozhodla pokračovat studiem vysoké školy, byly obavy o budoucí zaměstnání a strach z toho, že zůstanou vyčleněni ze společnosti.²³⁰

Po absolvování vysoké školy (i v průběhu vysokoškolského studia) uváděli dotazovaní absolventi těžkosti a stres z toho, že většinová společnost žije diametrálně odlišně od společenské vrstvy podporující alternativní vzdělávání. Dostávají se do konfliktu s nechápavými názory ostatních lidí, kteří nesdílejí jejich životní priority, někdy i upadají do deprese.²³¹

Přestože šlo o relativně podrobný výzkum, jde spíše o zběžný náhled do života lidí na okraji mainstreamové společnosti. Pro získání validnějších výsledků by bylo nutné provést rozsáhlejší studii, obohacující poznatky by jistě přinesl i rozsáhlejší průzkum názorů řadových Korejců na alternativní školy, jejich studenty a absolventy.

²²⁸ KIM, Jöngghwa. *Täanhakkjo čoröpsängün öttön salmül sarakago innünka?*, s. 72-73

²²⁹ Ibid, s. 70-71

²³⁰ Ibid. s. 73-75

²³¹ Ibid. s. 81-83

4.4. Perspektivy alternativního vzdělávání v Korejské republice

Za svou krátkou historii zažilo korejské alternativní vzdělávání prudký nárůst popularity. Jeho masivnější rozšíření a také úplnější přijetí ze strany většinové společnosti však brzdí vládní politika, která udržuje centralizovaný systém a autonomii školám umožňuje jen v omezené míře. Kromě toho však větší popularitu mezi řadovými Korejci těžko získává z kulturních a společenských důvodů, jako je například hodnotový žebříček, jehož vysoké příčky zabírá touha po uznání okolí, touha začlenit se a nelišit se od ostatních, touha po hmotném zajištění a klidném stáří (na které je třeba šetřit s velkým předstihem). Tyto potřeby jsou často v přímém rozporu s hodnotovým žebříčkem filozofických směrů, na kterých je alternativní vzdělávání založeno.

Jak říká Průcha: „Škola je taková, jaká je společnost.“²³² Ještě příhodnější a na korejskou situaci ve vzdělávání dobře aplikovatelný je citát z Fullanovy knihy, který Průcha uvádí:

„Změnu vzdělávání nelze prostě nadekretovat – vyžaduje nejen finanční kapacity, ale také motivaci a angažovanost všech subjektů, které v realizaci změny působí, tj. pracovníků školské administrativy, školského managementu, učitelů, rodičů. Tento nezbytný předpoklad je zároveň těžko dosažitelný, neboť „nelze donutit lidi, aby mysleli a chovali se zcela jinak, než skutečně myslí a chovají se“.²³³

Jen čas tedy ukáže, jak se bude korejské alternativní vzdělávání, a korejská společnost jako taková, dále vyvíjet.

²³² PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. s. 14

²³³ Ibid

5. Závěr

V této práci jsem se pokusila načrtnout kulturní a historické pozadí, na kterém se odvíjela historie korejského alternativního vzdělávání (a korejského vzdělávání obecně), popsat problémy, se kterými se korejské alternativní směry ve vzdělávání potýkaly, i odezvu korejské vlády na toto spontánně vznikající hnutí.

V první části jsem popsala vývoj moderního korejského vzdělávání, jeho přerod do dnešního vzdělávacího systému a jeho problémy.

Následně jsem popsala světová hnutí v oblasti alternativního vzdělávání v rozsahu směrů, které se prozatím uplatnily na území Korejské republiky.

V poslední části jsem popsala vývoj korejského alternativního vzdělávání, jeho překážky a legislativu. Dále jsem detailněji popsala směry, které se v Korejské republice nejzásadněji prosadily.

Nakonec jsem načrtla možné problémy, se kterými se setkávají absolventi alternativních škol a pokusila se odhadnout budoucí vývoj alternativního vzdělávání na území Korejské republiky.

Vzhledem ke krátké době, která uběhla od počátků alternativního vzdělávání v Koreji, nelze ještě hlouběji reflektovat jeho vývoj, což bylo zjevné a často uváděné i ve studiích a monografiích, které jsem při psaní práce studovala.

Po uplynutí dalších let by mohlo být produktivní znovu se k tématu vrátit a detailněji ho zpracovat.

Doufám, že i takto zběžný pohled na toto hnutí bude i pro čtenáře mimo obor koreanistiky zajímavý a obohacující.

6. Seznam použité literatury

Monografie:

BUŠKOVÁ, Marta, Miriam. LÖWENSTEINOVÁ, Štěpánka. HORÁKOVÁ a Carter J. ECKERT. *Dějiny Koreje*. B.m.: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2001. ISBN 80-7106-411-4.

FOX, Robert A. a Nina K. BUCHANAN. *The Wiley Handbook of School Choice* [online]. 2017 [vid. 2018-07-29]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781119082361>

GAITHER, Milton. *The Wiley Handbook of Home Education* [online]. 2016. ISBN 978-1-118-92693-2. Dostupné z: doi:10.1002/9781118926895.ch0

HOLT, John. *How Children Fail*. 1995. ISBN 978-0201484021.

HU, Kjöngčchöl. *Understanding Korean education: School curriculum in Korea*. 2007. I, Čongtchä. *Täan kjojuk ihähagi*. Söul: Mindülle, 2007.

KIM, Mjöngsin. *Täan kjojuk – oče, onül, näil* [online]. Söul: Munümsa, 2002 [vid. 2018-01-07]. ISBN 9788981682880.

MONTESORI, Maria. *Tajuplné dětství* [online]. B.m.: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998 [vid. 2018-05-21]. ISBN 80-86189-00-7. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/dalsi-vydani/tajuplne-detstvi-138844>

NEILL, A. S. *Summerhill: A radical approach to child rearing*. 1960.

OECD. *Education at a Glance 2016: OECD Indicators* [online]. 2016. ISBN 9789264259799. Dostupné z: doi:10.1787/eag-2016-en

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Třetí, akt. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

SETH, Michael J. *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. B.m.: University of Hawai'i Press, 2002. ISBN 0-8248-2534-9.

STEINER, Rudolf. *The roots of education* [online]. B.m.: Anthroposophic Press, 1997 [vid. 2018-05-19]. ISBN 0-88010-415-. Dostupné z: https://www.rsarchive.org/Download/Roots_of_Education-Rudolf_Steiner-309.pdf

Tään kjojuk päksö 1997-2007: täankjojuk 10 njönül tolapomjō (Bílá kniha alternativního vzdělání 1997 - 2007)). Soul: Kjojuk inčökčawōnpu, (2007). 377 s.ˆ

Články a studie:

BÄ, Sanghun, Jōngčchöl KIM, Sangdžin BAN, Kjōngčchöl HU, Jōnghjōn I, Bjōnggil SŎN, Igjōng KIM, Čōng NA, Sōnhüi HAN a Čchanghwan KIM. *Brief Understanding of Korean Educational Policy*. B.m.: Korean Educational Development Institute, (2011), ISBN 978-89-6113-692-1.

ČO, Sōngbong. *I Mjōngbak čōngbu čōngčchäkpchjōngka mitch sōndžinhwa kwadže (ha)*. 2011. ISBN 978-89-8031-596-3.

ČU, Sōkhun. *Tähak ipsi čōngčchägüi panghjangkwa käsōn pangan*. B.m.: KEDI, 2017.

FRANKENBERG, Erica a Genevieve SIEGEL-HAWLEY. *The Forgotten Choice? Rethinking Magnet Schools in a Changing Landscape*. 2008, (November), 64.

HAN, Josep. *Čchōngnjōngi ilčari tchüksōngüi čangkihjokwawa čchōngnjōngkojongtäčchäge kwanhan sisačōm. Čōngčchäkjōngusiridžü*. 2017, (7), 165.

CH'OE, Yong-Ho. Commoners in Early Yi Dynasty Civil Examinations: An Aspect of Korean Social Structure, 1392-1600. *Journal of Asian Studies*. 1974, **33**(4), 611–631

I, Čisun. *Education Policy in the Republic of Korea: Building Block or Stumbling Block?*

[online]. Seoul, 2001. Seoul National University. Dostupné z: <http://web.worldbank.org/archive/website01006/WEB/IMAGES/WBI37164.PDF>

I, Čongdža a Čong KIM. Reflection on the education policy orientation in post-May 31 reform in Korea. *Asia Pacific Education Review* [online]. (2016), 17(3), 413–426. ISSN 1876-407X. Dostupné z: doi:10.1007/s12564-016-9446-5

I, Hjejöng. *Täanhakkjo unjöng siltchä punsök jöngu (A Study on the Alternative Schools)*. B.m.: Hangukkjojukkäbalwön, 2009. ISBN 978-89-6113-504-7.

JUN, Künghun. The Change and Structure of Korean Education Policy in History. *Italian Journal of Sociology of Education* [online]. 2014, 6(2), 173–200 [vid. 2018-02-22]. Dostupné z: http://www.ijse.eu/wp-content/uploads/2014/06/2014_2_8.pdf

KIM, Čchöldžu a Bjöngčchöl KO. *Hanguküi čongnip täanhakkjowa täankjojuk (The Religious Alternative Schools and Alternative Education in Korea: Focusing on Its Current Status and Tasks)*. Čongkjokjojukhakjönguso 종교교육학연구. 2012, 40, 1–24.

KIM, Jönghwa. Täanhakkjo čoröpsängün öttöñ salmül sarakago innünka (How have graduates from alternative schools led their life?). *Korean Journal of Sociology of Education*. 2014, 24(3), 63–97.

KIM, Jönggran. The effects of school choice on achievement gaps between private and public high schools: Evidence from the Seoul high school choice program. *International Journal of Educational Development* [online]. 2018, 60(October 2017), 25–32. ISSN 07380593. Dostupné z: doi:10.1016/j.ijedudev.2017.10.019

KIM, Kwangdžo. Education policies and reform in South Korea. *Secondary education in Africa: strategies for renewal*. 2002, 29–40.

KIM, Söngki. *Täan kjojuküi čedowa hjönhwang*

KJOJUKINDŽÖKČAWÖNBU. 2006 *Täankjojuk gukčesimpchodžium mitcht täankjok hanmadang käčchö – täankjojuk 10njönüi čido kürigi: täankjojuk böpčehwa ihu söngdžangkwa paldžön*. 2006

KOREAN EDUCATIONAL DEVELOPMENT INSTITUTE. *Education and Korea's Development*. (2007)

KWÖN, Tongu. Wönbulkjoüi täankjojuk – sahökähjökkwa sowäüi čchijurül čihjanghanün kjojukkwan (*원불교의 대안교육사회개혁과 소외의 치유를 지향하는 교육관*). *종교교육학연구*. 2012, **40**, pp.73-94.

OECD. *Towards Better Social and Employment Security in Korea* [online]. B.m.: OECD, 2018 [vid. 2018-06-27]. Connecting People with Jobs. ISBN 9789264288249. Dostupné z: doi:10.1787/9789264288256-en

OECD. *Education at a Glance 2017* [online]. B.m.: OECD Publishing. 2017. ISBN 9789264279766. Dostupné z: doi:10.1787/eag-2017-en

OECD. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators* [online]. B.m.: OECD Publishing, 2017. ISBN 9789264279766. Dostupné z: doi:10.1787/eag-2017-en

OECD. *OECD Factbook 2015-2016: Economic, Environmental and Social Statistics* [online]. 2016 [vid. 2018-06-27]. Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/factbook-2015-en.pdf?expires=1530117446&id=id&accname=guest&checksum=79DE9D58DF5BF058C90B0FB375A3AA1B>

OECD. *PISA 2015: Results in focus* [online]. 2016 [vid. 2018-06-26]. ISBN 9789264266490. Dostupné z: doi:10.1787/9789264266490-en

PÄK, Čongmjön. *Täankjojuk kwalljön gungnä jöngutonghjang punsök (2000-2016)*. *Hollisütchikjunghapjojukjöngu*. 2016, 20(4), 117–140.

SÖUL TCHŪKBJÖLSIKJOJUKČCHÖNG. *2012hangnjöndo ütchakhjǽng täanhakkjo unjǽng čičchim (2012 학년도 위탁형 대안학교 운영 지침)*. 2012.

TÄHAN MINGUK KJOJUKBU. *5 se nurikwadžǽng häsölsǽ*. 2012. ISBN 978-89-961417-2-3.

TÄHAN MINGUK KJOJUKBU. *Čcho- čunghakkjo kjojukkwađžǽng čchongnon*). 2018.

TÄHAN MINGUK KJOJUKBU. Čǽnguk miinka täankjojuksisǽl tchŭkbyǽl čǽmkǽm kjǽlkwa. 2014, (17).

Novinové a časopisové články

KOREA HERALD. Korea Newsreview. (1996/1/27), s. 34

KOREA HERALD. Korea Newsreview. (1999/4/9) s.10

Korea Times. 1996.

"Radical Private Schools". This Magazine is About Schools 1(1), Apr 1966, pp5-19

Jiné

GALLUP KOREA. Uri nara kjojukŭi mundžečǽmŭn? (우리나라 교육의 문제점은 ?).

Gallup Report. 2013, (05/15), 5.

STATISTICS KOREA. Economically Active Population Survey in February 2018

[online].(2018). Dostupné z:

<http://kostat.go.kr/portal/eng/pressReleases/5/2/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=66650&pageNo=1&rowNum=10&navCount=10&currPg=&sTarget=title&sTxt=>

<https://www.montessori.co.kr/company/history.asp>

<https://www.awana.org/about/>

http://www.ohmynews.com/NWS_Web/View/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0000368631

<https://www.awana.org/country/south-korea/>

<http://data.noworry.kr/255?category=444371>

<http://data.noworry.kr/131>

<http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020103&s=english>

<http://www.index.go.kr/unify/idx-info.do?idxCd=4045>

<http://www.adiga.kr> – „대입제도안내“ (*Täipčedoannä*)

<https://kess.kedi.re.kr/mobile/stats> 2017 > 교육통계 > 대학통계 > 주제별 > 학교

„ 시도별 설립별 학교수”

<https://kess.kedi.re.kr/mobile/stats> 2017 > 교육통계 > 대학통계 > 주제별 > 입학

„ 시도별 설립별 입학상황(입학정원, 입학자, 지원자)”

<https://data.oecd.org/eduatt/adult-education-level.htm#indicator-chart> – Korea yearly, 2000-2016

<https://data.oecd.org/eduresource/spending-on-tertiary-education.htm#indicator-chart>,

<https://data.oecd.org/eduresource/private-spending-on-education.htm#indicator-chart>

<http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020105&s=english>

http://kosis.kr/statHtml/statHtml.do?orgId=101&tblId=DT_1PE003&vw_cd=&list_id=&seqNo=&lang_mode=ko&language=kor&obj_var_id=&itm_id=&conn_path=#

KOREA, Statistics. *Private Education Expenditure Survey in 2015* [online]. 2015, s. 4–12. Dostupné z: <http://kostat.go.kr/portal/eng/pressReleases/11/2/index.board?bmode=read&bSeq=&aSeq=352520&pageNo=1&rowNum=10&navCount=10&currPg=&sTarget=title&sTxt=>

<http://kostat.go.kr> – „아동종합실태조사 : 민간학원 및 사교육 이용여부“

<http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020105&s=english>

<http://data.noworry.kr/287?category=444370> - „영유아 부모의 약 90%, 사교육

적당.부족하다 인식“

<http://data.noworry.kr/140?category=444370> – „소아전문의 80%, 조기인지교육,

영유아 정신건강에 부정적“ [사교육걱정없는세상 교육통계]

PAE, Peter. South Korea’s Chaebol - Bloomberg. *Bloomberg QuickTake* [online]. 2018 [vid. 2018-05-18]. Dostupné z: <https://www.bloomberg.com/quicktake/republic-samsung>

https://www.oecd-ilibrary.org/employment/connecting-people-with-jobs-towards-better-social-and-employment-security-in-korea_9789264288256-en

<https://www.svobodauceni.cz/english-books/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), část 3, hlava I, § 41, odstavec 5.

In: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p41>

<http://magnet.edu/about/what-are-magnet-schools#1499668004783-31842681-3d5d> –

<http://magnet.edu/about/what-are-magnet-schools#1499667975017-442c6dff-d0a4> –

<http://www.summerhillschool.co.uk/history.php>

<http://www.summerhillschool.co.uk/the-very-basics.php>

<http://www.summerhillschool.co.uk/summerhills-fight.php>

www.eudec.org

<http://www.summerhillschool.co.uk/links.php>

www.summerhilldemocratics.net;

<https://www.telegraph.co.uk/culture/tvandradio/3670605/Summerhill-The-school-where-lessons-are-optional.html>

<https://haja.net/>

http://www.saramin.co.kr/zf_user/company-info/view?csn=1048156218

<http://www.sisapress.com/journal/article/86613>

<http://news.joins.com/article/4046566>

<http://www.waldorf.or.kr/index.asp>

<http://steinercenter.org/>

<http://waldorfnews.co.kr/>

http://steinercenter.org/xe/board_nQGw21/18927

http://steinercenter.org/xe/board_nQGw21/19203

<https://waldorf1.modoo.at/>

http://steinercenter.org/xe/board_EGmB66/32718

http://steinercenter.org/xe/board_sKqt61/32715

http://steinercenter.org/xe/board_fwDt55

http://steinercenter.org/xe/page_CQGn51#

http://www.cgfreeschool.kr/xe/page_history

http://cafe465.daum.net/_c21_/home?gpid=1QnBM

<https://www.waldorf-international.org/en/the-protection-of-the-educational-concept/>

http://www.cgfreeschool.kr/xe/page_history; http://www.greenseed.kr/gxe/menu_1

http://steinercenter.org/xe/page_CQGn51#
<http://cafe.daum.net/bigtree2006>
http://www.busanwaldorf.com/bbs/board.php?bo_table=QA&wr_id=12 ;
http://www.slrclub.com/bbs/vx2.php?id=hot_article&no=67416
<http://www.koreanmontessori.com/>
<http://www.koreanmontessori.com/>
<http://www.ikms.or.kr>
<https://montessori-ami.org/countries/south-korea>
http://www.ami-montessori.co.kr/bbs/content.php?co_id=sub13; http://www.ami-montessori.co.kr/bbs/board.php?bo_table=faq
http://www.montessori.ac.kr/sub1/sub1_1.htm
<http://www.donbomon te.com/>
<http://www.pmi21.com/>
<http://amsmontessori.org/main/page.html?pid=157>
<http://www.koreamontessori.org/introduce/greetings.asp>
http://hmm.or.kr/xe/p01_02
<https://www.montessori.co.kr/company/history.asp>
<https://www.awana.org/about/>
<https://www.awana.org/country/south-korea/>
<http://homeschoolawana.net/intro.html>
<https://cafe.naver.com/schoolbeyond>
<https://cafe.naver.com/teachermommy>
http://khomeschool.com/bbs/board.php?bo_table=m51
<http://www.jabinanum.or.kr/xe/main>
<http://www.casak.org/>