

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Katolická teologická fakulta

Katedra pastorálních oborů a právních věd

Ing. Michael Koudelka

ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ V ČR Z KATOLICKÉ PERSPEKTIVY

Diplomová práce

Vedoucí práce: dr. Vojtěch Eliáš

PRAHA 2010

Děkuji panu dr. Vojtěchu Eliášovi za vedení mé diplomové práce, za rady, připomínky a poznámky. Ještě více mu vděčím za to, že svými přednáškami z pedagogiky, didaktiky a katechetiky ve mně vzbudil aktivní a živý zájem o tento obor a osobním příkladem ukázal vzor dobrého pedagoga.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a v seznamu literatury a pramenů uvedl veškeré informační zdroje, které jsem použil.

V Praze dne

.....

OBSAH

ÚVOD.....	5
1 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL	7
1.1 „Alternativní“ školství, „alternativní“ škola.....	7
1.2 Alternativní školství v Čechách mezi světovými válkami	9
1.3 Alternativního školství po roce 1989	10
1.4 Kvantitativní stav alternativního školství.....	14
2 IDEÁLY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	16
2.1 Waldorfské školy	16
2.1.1 Historie waldorfské pedagogiky.....	16
2.1.2 Steinerova antroposofie	17
2.1.3 Waldorfská pedagogika	19
2.1.4 Výchovné a vzdělávací cíle	22
2.1.5 Waldorfský učitel	23
2.1.6 Uspořádání výuky, učebnice a pomůcky.....	26
2.1.7 Výuka náboženství na waldorfské škole	27
2.2. Montessori školy	28
2.2.1 Historie pedagogiky Marie Montessori	28
2.2.2 Pojetí člověka a jeho vývoj.....	30
2.2.3 Montessori pedagogika.....	33
2.2.4 Výchovně vzdělávací cíle.....	36
2.2.5 Pedagog v montessori škole	36
2.2.6 Uspořádání výuky, učebnice a pomůcky.....	38
2.2.7 Výuka náboženství na Montessori škole	39
2.3. Daltonský plán.....	40
2.3.1 Daltonský plán a jeho historie	40
2.3.2 Teorie, které ovlivňují daltonský plán.....	41
2.3.3 Daltonská pedagogika.....	43
2.3.4 Výchovně vzdělávací cíle.....	45
2.3.5 Daltonský učitel.....	45
2.3.6 Uspořádání výuky, učebnice a pomůcky.....	47
2.3.7 Výuka náboženství v daltonském plánu	48
3 PEDAGOGIKA A KŘESŤANSTVÍ.....	50
3.1 Rodina a církve v procesu vzdělávání	50

3.2 Pluralita metod.....	52
3.3 Stručná charakteristika katolických škol	52
3.4 Shrnutí – křesťanská pedagogika	53
4 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY A KŘESŤANSKÁ ANTROPOLOGIE	55
4.1 Vstupní úvaha	55
4.2 Plození	56
4.3 Tělo a duše.....	57
4.4 Člověk jako Boží obraz	58
4.5 Nesmrtelnost lidské duše	58
4.6 Waldorfská pedagogika	58
4.7 Montessori pedagogika.....	60
4.8 Daltonský plán.....	62
5 KATOLICKÉ STANOVISKO.....	63
ZÁVĚR.....	65
SEZNAM LITERATURY.....	67
RESUMÉ.....	71
ANNOTATION.....	72
ÚDAJ O POČTU ZNAKŮ:.....	73

ÚVOD

Rok 1989 se stal mezníkem v českých dějinách návratem k demokratické tradici celého národa. Polistopadové změny promluvily do celé řady oborů a samozřejmě se citelně dotkly i českého školství. Nejenže se státní školství muselo vypořádat se vstupem soukromých subjektů do vzdělání, které se tak stalo i otázkou komerční, ale návrat k demokracii musel nutně znamenat i „otevření dveří“, do tohoto dříve státem přísně ideologicky střeženého sektoru, různým církvím, filosofiím a pedagogickým směrům. A v této dějinné perspektivě se na české pedagogické scéně objevuje i několik pedagogických směrů obecně nazývaných jako „alternativní školy“. V českém prostředí se pak etablují nejen ty, které mají v demokratickém světě tradici čítající několik desítek let a dá se říci, že jsou celosvětově nejrozšířenější, ale na scénu se dostává i celá řada mladších pedagogických myšlenek a pokusů. V českém prostředí se jedná z klasických alternativ o školy waldorfské, montessori a daltonské, označovaných někdy jako klasické reformní školy. Jelikož vstupují do českého prostředí poznamenaného čtyřicetiletou jednotnou socialistickou výchovou, tak jejich přítomnost vzbuzuje u některých lidí naděje a u jiných obavy. A je nasnadě, že věřící křesťan, který je současně pedagogem nebo rodičem dítěte školou povinného, může být konfrontován s realitou alternativního školství a může být různými okolnostmi nucen zaujmout k nim osobní stanovisko. Navíc tu přistupuje určitá povinnost rodiče uvažovat o vhodné výchově a vzdělání pro své potomky. Je tedy oprávněnou otázkou, zda-li tyto alternativy mohou být vhodné pro děti z katolického prostředí, pokud tedy vůbec jsou místně dostupné. Tuto otázku je pak možné si klást, především pokud není dostupná škola církevní, neboť síť církevních škol v rámci České republiky je poměrně řídká.

Záměrem této práce tedy je popsat alternativní školství již alespoň částečně etablovaných klasických reformních škol v České republice z úhlu pohledu věřícího křesťana. Waldorfské školy, školy podle zásad Marie Montessori a školy pracující na principu daltonského laboratorního plánu nemají po roce 1989 sice příliš dlouhou existenci a není jich velké množství, přesto však z různých nových myšlenek jsou pravděpodobně nejlépe popsitelné. Navíc jsou často, minimálně metodicky, podporovány obdobnými školami ze zahraničí, kde je jejich tradice delší a mají své vlastní asociace. Přestože jejich síť není zatím příliš hustá, tak se na českém území vyskytují a to nejen sporadicky, navíc

jejich počet postupně stoupá a zdá se, že tento trend bude pokračovat i nadále. Má tedy jistě smysl se jimi zabývat.

Jednotlivé výše vymezené školy budou zkoumány v jejich současnosti. Každou školu je potřeba, alespoň stručně v základních bodech, popsat historicky i systematicky. Historické kořeny škol, i jejich zakladatelů, mohou objasnit určitý myšlenkový základ, na kterém stojí. Systematický popis může blíže vyjasnit základní postoje ke „klasickému“ pedagogickému trojúhelníku: učitel, učivo a žák. Nezbytné je i pokusit se najít jejich postoj k výuce náboženství. V neposlední řadě je důležité prozkoumat základní srovnání křesťanské antropologie s filosofiemi, na kterých tyto školy stojí, jakož i s určitou představou církve na pedagogiku.

Cílem práce ale není hodnocení, které má černobíle rozdělit tyto školy na dobré a špatné, jako spíš informovat o jejich principech a fungování tak, aby čtenář měl alespoň základní informace pro zaujetí osobního postoje. Takovým způsobem bude i snaha formulovat určité katolické stanovisko, ne jako definitivní a neměnné, a to nejen z toho důvodu, že na takovou pozici si tato práce nemůže dělat nárok, ale především proto, aby zůstal dost široký prostor pro osobní angažovanost a odpovědnost, kterou v tak důležité oblasti jako je výchova a vzdělání nelze přehlížet.

1 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

1.1 „Alternativní“ školství, „alternativní“ škola

Zcela úmyslně je hned v nadpisu u první konkrétní kapitoly této práce použito uvozovek pro adjektivum „alternativní“. Je totiž zcela nezbytné toto slovo zvýraznit a pokusit se o definici, aby bylo zřejmé o čem je řeč. Pojem „alternativní škola“ je totiž pojmem velice vágní bez nějaké přesnější definice, a je tedy nezbytné osvětlit, co se jím může myslet¹. Již v úvodu je sice naznačeno co tím bude míněno. V našem případě to bude vzdělávací systém jak funguje ve waldorfských, montessori a daltonských školách, ale to je použití tohoto termínu z pohledu pouze této práce, která se zabývá pouze těmito třemi, v naší zemi alespoň částečně etablovanými, alternativami. Význam termínu je však daleko širší a na úvod bude vhodné alespoň stručně tento termín popsat obecněji a ukázat, co se těmito alternativami myslí, jaký je jejich historický vývoj, jaké alternativy vznikají dnes.

V širším jazykovém kontextu má slovo „alternativní“ mnohem větší záběr. I z hlediska samotné pedagogiky nepopisuje pouze tyto tři typy metod školního vyučování, které se ujaly nejvíce v rámci České republiky, ale i mnoho dalších metod, které v pedagogice někdy v historii existovaly nebo dodnes někde ve světě existují a samozřejmě i neustále vznikají.

V obecném významu lze latinské adjektivum „alter“ podle kontextu do češtiny přeložit jako druhý, jiný, další apod. Obsahuje odlišnost od něčeho prvního, ale ne vždy nutně ve smyslu změny, pokroku nebo nové myšlenky apod., může prostě znamenat jednoduše jen další možnost. Ani v českém jazyce není jednoznačný jazykový posun od latinského termínu. Podle slovníku cizích slov² má „alternativní“ význam jako jiný, založený na rozdílnosti. Slovo „alternativa“ pak vyjadřuje možnost volby mezi dvěma nebo více odlišnými možnostmi. S tím lze souhlasit a je zde podobný význam jako je tomu u původního latinského „alter“. V konkrétních slovních spojeních se však zdá, že jeho zdánlivá neutralita mizí. Pak velice často nabývá významu alespoň přeneseného, jako „nový“, „pokrokový“ apod., i když konotace mohou, ale také nemusí být vždy pozitivní např. alternativní medicína, alternativní hudební scéna apod. nemusí v daném kontextu mít

¹ Srov. RÝDL Karel: K pojetí kvality vzdělávání z hlediska celostního přístupu, přednáška v rámci konference „Výchovu rozumem obohatit o rozměr srdce a úcty ke všemu živému“, Praha 12.-14.9.2003. http://szzn.ecn.cz/pedkonf/Rydl_prednaska.doc (2.12.2009).

² Srov. KRAUS Jiří a kol.: Nový akademický slovník cizích slov A-Ž. Praha: Academia, 2005, 45.

pozitivní náboj. Ve smyslu „novosti“ a „pokrokovosti“ je tento termín ale v pedagogice běžně používán. Alternativní škola má být taková, kde se žáci učí nově, svobodně, snadněji, rychleji a rádi. Z tohoto pohledu měla každá doba svou alternativu, a to už od doby vytváření systémů škol a jejich stupňů v Evropě novověku. Komenského pansofistická škola byla bezesporu v tomto významu školou alternativní, zrovna tak přístup sv. Josefa Kalasánského byl v době svého vzniku alternativou atd. Vždy když již fungoval nějaký zaběhnutý systém, našla se alternativa. Důvody jsou nasnadě. V okamžiku etablování nějakého školského systému ve společnosti nutně dochází i ke konzervaci cílů, metod, obsahů atd., a tím i odklonu od původního záměru a myšlenek školy. Nemusí tomu tak vždy nezbytně být, ale riziko to samozřejmě je. A na tyto odklony pak pedagogičtí reformátoři reagují alternativou³. Mimo to je obecnou lidskou vlastností to již dosažené neustále zdokonalovat, vylepšovat a aktualizovat a tato snaha tedy nemusí vždy ústít jen z kritiky toho již „zaběhnutého“. A tak i alternativní školství je výsledkem této, obecně lidské, snahy⁴.

V užším slova významu se za alternativní školy považují ty, které vznikaly od přelomu 19. a 20. století. Reagovaly na nové potřeby společnosti, které již „starý“ zaběhnutý novověký školní systém nestačil. Do popředí se dostává rozvoj medicíny a psychologie a tím i antropologie, která požaduje nový pohled na člověka, tedy i na žáka. To nutně přináší kritiku školství. Jedná se o požadavky na komplexní rozvoj jedince, rozvoj tvůrčích schopností oproti drilu, rostou požadavky na učitele, který nemá být jen nekritizovatelnou autoritou, ale partnerem atd⁵. Tak vzniká celá řada alternativ obecně nazývaných někdy také „klasické reformní školy“. Za jejich vznikem stojí řada myslitelů jako John Dewey, Marie Montessori, Rudolf Steiner, Helen Parkhurst, Celestin Freinet, Peter Petersen a další⁶. Jedná se tedy o školy zakládané v první polovině 20. století jako školy nazývané montessoriovské, jenské, daltonské, freinetovské, decrolyovské, lietзовské a waldorfské⁷.

Mezi další typy škol, které lze nazývat alternativními, mohou být zařazeny konfesní církevní školy. Ty se pak dělí podle jednotlivých vyznání na katolické,

³ Srov. SVOBODOVÁ Jarmila, JŮVA Vladimír: Alternativní školy. Brno: Paido, 1996, 5.

⁴ Srov. PRŮCHA Jan: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2. vydání. Praha: Portál, 2004, 26.

⁵ Srov. SVOBODOVÁ, JŮVA: op. cit., 6.

⁶ Srov. PRŮCHA: op.cit., 26.

⁷ Srov. RÝDL: K pojetí kvality vzdělávání z hlediska celostního přístupu, op. cit.

protestantské, židovské⁸ a jiné konfesní⁹. Jejich alternativnost nespočívá dle Průchy ve zřizovateli, ale ve „specifičnostech pedagogický a didaktický“¹⁰.

Mimo to existuje celá řada moderních alternativ jak u nás, tak ve světě. U nás je to např. Angažované učení, Škola hrou, Integrované učení, Zdravá škola, Projektové vyučování, Otevřené vyučování, Dramatická výchova¹¹.

Zcela samostatnou a velice zajímavou alternativou je tzv. Domácí škola, která k nám přišla z USA, kde je relativně hojně rozšířena. V tomto případě se jedná o vyučování dětí přímo doma v rodině a to rodičem, který většinou nemá pedagogické vzdělání¹².

1.2 Alternativní školství v Čechách mezi světovými válkami

Alternativní školství na území České republiky začíná záhy se šířením reformních pedagogických myšlenek po celém světě. Zvláště období mezi světovými válkami přineslo nejen snahu převést již fungující reformní školské modely do českého prostředí, ale začínají se rozvíjet i jiné pokusné školní modely, na jejichž základě vzniká i několik pokusných, experimentálních škol. Část pedagogů, stejně jako v celé Evropě i na americkém kontinentě, vychází z kritiky tradiční školy, která málo brala zřetel na individualitu žáka, požadovala mechanické učení, přísnou kázeň, a tím i jednoznačnou nadřazenost učitele. Výsledkem této kritiky je založení „Reformní komise školy vysokých studií pedagogických“ v jejímž čele stanul V. Příhoda a „Reformního sboru pro národní školství ve Velké Praze“ v čele s J. Uhrem. Obě skupiny měly podobné cíle zaměřené na respektování individuality žáka, snahy využívat jeho vlastní zájem o výuku, zájem o zdraví žáka, včetně sociálního zázemí. Dále chtěly posílit spolupráci s rodiči a věnovat pozornost opožděným, slabším a postiženým žákům. Svého cíle se však snaží dosáhnout různým způsobem. „Reformní sbor“ se snaží dosáhnout vnitřní reformy vývojem bez podstatných změn v organizaci školy na rozdíl od „Reformní komise“, která předpokládá i změnu organizace. Na praktické úrovni nové směry v pedagogice uplatňuje ještě před vznikem výše uvedených komisí Josef Úlehla projektem vídeňské školy „Radovánky“

⁸ Srov. PRŮCHA: op. cit., 37, pozn. židovská škola může být školou náboženskou, ale těžko „církevní“ terminologie autora je nepřesná.

⁹ Srov. tamtéž, 37.

¹⁰ Srov. tamtéž, 45.

¹¹ Srov. SVOBODOVÁ, JŮVA: op. cit., 91.

¹² Srov. NITSCHOVÁ Daniela: Kořeny a přínos domácího vzdělávání, <http://www.rodina.cz/clanek1747.htm> (3.3.2009).

koncipovaných jako volná škola bez rozvrhu a osnov, na základě zájmu dětí. Dalším reformátorem byl moravský pedagog Josef Bartoň, který založil r. 1910 školu „Domov lásky a radosti“ pro dívky z dělnických rodin. V Krnsku vzniká r. 1919 „Dům dětství“ původně jako dětská ozdravovna, později pracuje jako dvoutřídní smíšená škola, jejíž hlavní metodou byla hra, která podněcovala činnost a aktivitu. Ve stejném roce vzniká „Volná škola socialistické práce“ založená na Kladně. Zajímavá je absencí rozvrhu hodin. Jak napovídá název základní metodou výchovy byla práce, především fyzická, práce v dílnách, ale i práce spojené s údržbou školy. Učitel denně s žáky mluvil o jejich zážitcích, o tom co je obklopovalo. A z těchto praktických zážitků vycházel a pouze je doplňoval o teoretické poznatky. Velice zajímavé je, že osnovy byly zpracovány pro použití daltonského plánu, který byl přizpůsoben našemu prostředí. Na svou dobu byla tedy školou velice odvážnou. Za podpory Tomáše Bati vznikla ve Zlíně pokusná škola měšťanská a působila zde 1929-1939. Škola byla vnitřně diferencovaná dle schopností a zájmu žáků. Dalším z pedagogických myslitelů předválečného Československa byl Eduard Štorch, autor řady románů z pravěku, který do praktické realizace převedl školu „Dětská farma“ na Libeňském ostrově v Praze. Základním rysem byla snaha ozdravení pražských dětí. Všechny tyto reformní snahy byly přerušeny 2. světovou válkou. Po únoru 1948 již pro ně nebylo místo, protože výuka začala být organizována po vzoru sovětské jednotné školy¹³.

1.3 Alternativního školství po roce 1989

K velkému rozvoji alternativního školství však došlo ihned po pádu totalitního režimu. Začínají vznikat školy klasické reformní pedagogiky, z počátku především waldorfské a až s několikaletým odstupem školy montessori a školy uplatňující v části své výuky prvky daltonského laboratorního plánu. Mimo to záhy začínají fungovat i moderní alternativy, které se k odkazu klasických reformních škol přímo nehlásí. Velice brzy je reformován školský zákon úpravou č.171/1990 Sb. zákonů, který novelizuje komunistický předpis č. 29/1984 Sb. Celkově uvolňuje svázanou socialistickou výchovu. Umožňuje vznikat školám soukromým a církevním a výslovně zmiňuje, že vzdělání na těchto školách

¹³

Srov. SVOBODOVÁ, JŮVA: op.cit., 76.

má zcela stejnou hodnotu jako na školách státních¹⁴. Dále výslovně povoluje používat při výchově a vzdělávání i jiných učebnic a učebních textů než učebnic uvedených v seznamu učebnic ministerstev školství¹⁵, čímž otevírá cestu změnám. Pokusné ověřování nových způsobů a forem vyučování řídí i nadále ministerstvo školství.

Z klasických reformních škol vznikají po roce 1989 nejdříve školy waldorfské. Už v roce 1990 přijíždějí do Čech přednášet waldorfské učitelé z Holandska, Německa a Švýcarska. Asi nejdůležitější osobností z nich je Dr. Tomáš Zuzák, který je pak spojen se zakládáním několika prvních waldorfských škol. V roce 1990 začíná pořádat přednášky v Praze a kurzy Písku¹⁶. A tak jako první vzniká waldorfská škola v Písku pod názvem Základní škola Svobodná¹⁷, po ní škola v Příbrami¹⁸. Myšlenky o waldorfské pedagogice nejsou v Čechách po 2. světové válce zcela nové. Jak v Příbrami, tak v Písku¹⁹ a vlastně i v Semilech²⁰, byli za minulého režimu učitelé, kteří se o tyto myšlenky zajímali. Hned se společenským uvolněním je začali rozšiřovat a podpora ze zahraničí ruku v ruce s příznivou společenskou situací, která otevírala dveře městských i školských úřadů, umožňovala relativně snadno a rychle uvádět nové myšlenky přicházející ze svobodné evropské společnosti do života. První škola na waldorfských principech byla otevřena už v roce 1990 v Písku, tedy necelý rok po listopadových změnách, což si v dnešní době prakticky již nelze představit. K waldorfské pedagogice měla sice asi ještě daleko, ale jasný směr již byl vytyčen. Učitelé nebyli zpočátku vzděláni ve waldorfské pedagogice. Financí nebylo nazbyt, vznikala nepochopení i mezi učiteli a tím nutnost tříbení názorů. Spolupráce s ostatními školami také začala fungovat až po několika letech²¹. Příznivá společenská situace pomáhá rychle otevřít i školy v dalších městech. V roce 1991 pak vzniká škola v Příbrami a Ostravě, o rok později v Semilech a v Praze. Tyto školy se také postupně etablovaly, naplnily plný počet tříd; Příbramská a Semilská dnes mají i waldorfskou střední školu. V Praze vzniká první waldorfská škola v Jinonicích v roce 1992. Městská část Praha 5 poskytla spolku rodičů pro založení waldorfské školy budovu bývalé školy v Jinonicích. Opravy však museli rodiče zajistit sami. Většinou právě díky

¹⁴ Srov. Zákon 171/1990 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon), § 57c.

¹⁵ Srov. tamtéž, § 40.

¹⁶ Srov. RIŠKO Rostislav: Historie školy, <http://waldorf.pb.cz/historie-skoly-clanek/> (17.11.2009).

¹⁷ Srov. Pár slov o historii naší školy (bez autora), http://www.zssvobodna.cz/o_skole.htm/ (17.11.2009).

¹⁸ Srov. RIŠKO: op cit.

¹⁹ Srov. Pár slov o historii naší školy (bez autora), op. cit.

²⁰ Srov. RIŠKO: op. cit.

²¹ Srov. Pár slov o historii naší školy (bez autora), op. cit.

entuziasmu rodičů, finančním darům, jejich osobní angažovanosti mohla být škola částečně zrekonstruována, tak aby v roce 1993 mohla přijmout další žáky²². Mimo to pracuje v Praze na waldorfský principy se zdravotně postiženými dětmi Základní škola a Střední škola waldorfská v Praze 4 na Opatově. Ta začíná ve školním roce 1990, ale právní subjektivitu má od r. 1991²³. Ještě v roce 1993 vzniká základní škola v Pardubicích, která svou právní subjektivitu získává až v roce 2000²⁴. Po vzniku této školy již vznikají prakticky jen waldorfské třídy v rámci již fungujících základních škol, které si tak většinou díky zájmu rodičů rozšiřují svoji nabídku vzdělávacích programů. Pro vznik samostatných škol tak již nejsou vhodné podmínky. Tak například vznikají waldorfské třídy v Praze 6, které v současné době patří pod základní školu na Dědině²⁵. Další waldorfské třídy lze nalézt v Brně, založené v roce 1998 v Žabovřeskách, v současné době přestěhované do základní školy Masařova²⁶, kde mimo jiné nacházíme i další alternativní vzdělávací program, a to daltonský plán. Nejmladší waldorfskou školou je „Základní škola waldorfská České Budějovice o.p.s“. jejímž zřizovatelem je nestátní nezisková organizace a působí od roku 2008²⁷. Nejmladší jsou pak waldorfské třídy 15.ZŠ v Plzni, které začínají fungovat až v r. 2009²⁸.

Montessori školy začínají vznikat později než školy waldorfské v době, kdy pro vznik samostatných škol již není tak vhodné společenské klima. Společnost Montessori vyvíjí svou činnost od roku 1999. Pořádá pedagogické kurzy pro pedagogy metody montessori a snaží se podporovat vznik mateřských a základních škol pracujících touto metodou²⁹. Montessori pedagogika pracuje v rámci státních škol často pouze jako třídy přidružené k základním školám. Tak fungují montessori třídy při základní škole Meteorologická v Praze³⁰. Od roku 2005 působí montessori třídy v ZŠ na Beránku

²² Srov. SMOLKA Ivan: Historie školy, <http://www.wspj.cz/zs/cz/skola/historie/> (17.11.2009).

²³ Srov. Z historie školy (bez autora), <http://www.sssjak.cz/index.php?art=histori&PHPSESSID=94a0a61a313675bc6934a4bc4cbfe21a> (17.11.2009).

²⁴ Srov. Z kroniky naší školy (bez autora), <http://www.waldorfpardubice.cz/s-historie.htm> (17.11.2009).

²⁵ Srov. Vznik a sedm let života waldorfských tříd v Praze 6 (bez autora), <http://www.crea.cz/wz-dedina/skola/vznik-a-sedm-let-zivota-waldorfskych-trid-v-praze-6> (17.11.2009).

²⁶ Srov. Historie školy (bez autora), <http://www.waldorf-brno.cz/clanky.php?section=62d58b63fa0b1e> (17.11.2009).

²⁷ Srov. Představení školy (bez autora), <http://www.waldorfb.cz/> (17.11.2009).

²⁸ Srov. Charakteristika školy (bez autora) <http://www.zs15plzen.cz/informace-o-skole-1/charakteristika-skoly-2/charakteristika-skoly-2.aspx> (17.11.2009).

²⁹ Srov. O společnosti Montessori (bez autora), http://www.montessoricr.cz/spolecnost_cinnost.php (17.11.2009).

³⁰ Srov. O škole (bez autora), <http://www.zsmeteo.cz/index.php?nid=3848&lid=CZ&oid=476899> (17.11.2009).

v Praze³¹, dále montessori třídy na škole Na Dlouhém lánu v Praze – tato škola je mimo jiné zapojena 7 let i do projektu „Zdravá škola“³². Montessori třídy při ZŠ Rakovského v Praze³³ a Pardubicích třídy při ZŠ Polabiny³⁴. Mimo to v Praze od roku 2002 působí i International Montessori School of Prague jako soukromá škola pro rodiče dětí nepocházejících z České republiky³⁵.

V České republice existuje také asociace pro daltonský plán „Asociace českých daltonských škol“, která je pak členem mezinárodní asociace „Dalton International“. Daltonské prvky jsou, alespoň jak se zdá ze stránek asociace, zastoupeny na velkém množství základních škol po celé ČR, 9 základních škol je tzv. certifikovaných asociací, takže by prvky daltonského plánu měly plně uplatňovat na minimálně jednom stupni školy, ale existuje několik desítek škol tzv. pilotních, kde by se měl daltonský plán alespoň částečně uplatňovat³⁶. Nicméně ani u škol certifikovaných není např. z jejich webu na první pohled zřejmé, že uplatňují daltonský plán³⁷ a informace o daltonském plánu je potřeba složitě hledat, některé se k daltonu hrdě hlásí. Není tedy zde stejná situace jako u předchozích dvou typů škol, které svůj vzdělávací program mají zakomponován většinou už v názvu školy. Navíc, což je dokonce i podstatnější, daltonská výuka neprobíhá ve všech hodinách, ale např. jen v některých předmětech, po určitých blocích, několikrát týdně apod. Nelze tedy s jistotou určit jaké procento žáků a jaké procento času jsou skutečně vzdělávání podle daltonských principů.

Asociace českých daltonských škol je ustanovena v roce 1996 a jejími zakládajícími členy se staly čtyři brněnské základní školy Husova, Chabalova, Křídlovická a Mutěnická³⁸. V roce 1999 začíná prvky dalton do své výuky zavádět základní škola Přemyslovo náměstí v Brně, o rok později ZŠ Benešova v Třebíči a Masařova v Brně³⁹ a od roku 2003 ZŠ Novém Městě na Moravě.⁴⁰ Přestože se dalton nezačíná v České republice prosazovat ihned po pádu komunismu, jako je tomu u škol waldorfských, je počet daltonských škol s waldorfskými školami srovnatelný a navíc pilotních škol je

³¹ Srov. Škola (bez autora), <http://www.zsmontessori.net/skola.html> (17.11.2009).

³² Srov. Co nabízí naše škola (bez autora), <http://www.zsdlouhylan.cz/> (17.11.2009).

³³ Srov. Montessori třídy (bez autora), <http://skola-vyvoj.ic.cz/> (17.11.2009).

³⁴ Srov. Montessori Pardubice (bez autora), <http://sites.google.com/site/montessoripce> (17.11.2009).

³⁵ Srov. Our school history (bez autora), <http://www.montessori.cz/aboutus.htm> (17.11.2009).

³⁶ Srov. Asociace dalton (bez autora), <http://www.asociacedalton.cz/?page=asociace> (17.11.2009).

³⁷ Např. ZŠ Mutěnická Brno <http://www.zsmutenicka.cz/> 6.11.2009, kde je angažovanost školy v rámci daltonu patrná definitivně až ze školního vzdělávacího programu.

³⁸ Srov. Asociace dalton (bez autora), <http://www.asociacedalton.cz/?page=asociace> (17.11.2009).

³⁹ Tato základní škola má od roku 2004 i Waldorfské třídy, zpočátku jen několik ročníků, od roku 2007 všechny ročníky.

⁴⁰ Srov. KACHLÍKOVÁ Ladislava: Co je Dalton?, <http://zs2.nmmn.cz/?KAT=0059&ITEM=0000000162> (17.11.2009).

opravdu veliké množství. Navíc podle údajů mezinárodní asociace Dalton International a podle počtu do ní zapojených škol se zdá, že daltonská pedagogika se v dnešní době nejvíce uplatňuje a rozvíjí po Holandsku právě v České republice⁴¹. Jak bylo řečeno, není jednoduché zjistit, do jaké míry jsou žáci touto metodou skutečně vzděláváni, nicméně daltonská pedagogika je pravděpodobně alespoň v rámci České republiky na výrazném vzestupu.

1.4 Kvantitativní stav alternativního školství

Podle ústavu pro informace ve vzdělávání bylo ve školním roce 2008/2009 v celé České republice celkem 4.133 základních škol s 42.498 třídami v nichž se učilo 816.015 žáků. U středních škol jsou počty následující 1.438 škol, 23.357 tříd a 564.326 žáků⁴².

V současné době působí v české republice celkem 8 mateřských waldorfských škol, 6 waldorfských tříd při jiných mateřských školách, 9 základních škol, z toho 1 speciální, další 3 základní školy mají pouze waldorfské třídy, 5 středních školy, z toho 1 speciální střední škola, a 5 iniciativ k založení waldorfských škol nebo mateřských škol⁴³. Přesná statistická data o počtech žáků a tříd nejsou v statistikách ústavu pro informace ve vzdělávání k dispozici, ale kvalifikovaným odhadem lze říci, že waldorfské vzdělání navštěvovalo ve školní roce 2008/2009 cca 0,3% žáků základních škol a 0,1% žáků středních škol. Z geografického pohledu je waldorfské vzdělání přítomno téměř v rámci celé České republiky, absence tohoto typu vzdělávání je především v severních Čechách a na jihovýchodě Čech.

Škol učících podle vzoru Marie Montessori je 41 mateřských škol, 2 základní školy, 9 další základních škol, které mají montessori třídy, většinou pouze na 1. stupni. Střední školy v ČR nejsou. Kvalifikovaným odhadem lze říci, že se v České republice učí podle zásad Marie Montessori cca 0,1 % žáků základních škol⁴⁴. Z geografického hlediska není montessori vzdělání na úrovni základních škol zastoupeno příliš rovnoměrně, kromě Prahy a Brna jsou to už jen Pardubice, Kladno, Kouřim a Suchý důl.

⁴¹ Srov. Members (bez autora), <http://www.daltoninternational.org/members.html> (17.11.2009).

⁴² Srov. ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ: Statistická ročenka školství, výkonové ukazatele, <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> (2.1.2010).

⁴³ Srov. Školy a sdružení u nás (bez autora), <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse> (2.1.2010).

⁴⁴ Srov. Výpis organizací (bez autora), http://www.montessoricr.cz/organizace_list.php? (2.1.2010).

U daltonského plánu je situace pro odhad počtu žáků mnohem náročnější. V ČR je celá řada základních škol, které se odkazují na daltonský plán, nicméně většinou jen částečně, výuka je kombinovaná s jinými typy výuky. Proto prakticky nelze určit, do jaké míry a jakým procentem v populaci jsou žáci učící se podle daltonského plánu skutečně zastoupeni. Existuje však 9 certifikovaných daltonských škol a 3 školy mateřské⁴⁵. Tyto školy musí mít zaveden daltonský plán plně alespoň na jednom stupni, u škol mateřských v celém profilu. Skutečný počet škol, které podle zásad daltonského plánu více či méně učí, zkouší ho alespoň částečně zavádět apod. je však velké množství. Pro odhad počtu žáků na základních daltonských školách bylo počítáno jen se školami certifikovanými. Touto metodou mohlo být vzděláváno ve školním roce 2008/2009 cca 0,3% žáků. Z geografického pohledu je však centrem daltonské výuky jednoznačně Brno, kde sídlí drtivá většina daltonských škol. Pouze jedna škola je na severu Čech, jedna v jižních Čechách a na Moravě mimo Brno další jedna.

Z uvedeného přehledu vyplývá, že v rámci zkoumaných alternativních škol nebylo vzděláváno více jak 1% všech žáků, což se může zdát být málo významné, nicméně i tak to představuje pedagogické působení v absolutních počtech na několik tisíc žáků. Z pohledu geografického je nejrovnoměrnější nabídka u škol waldorfských, méně u škol montessori a daltonské školy jsou soustředěny téměř výhradně v Brně.

⁴⁵

Srov. Certifikované školy (bez autora), <http://www.asociacedalton.cz/?page=certifikovane-skoly> (2.1.2010).

2 IDEÁLY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

2.1 Waldorfské školy

2.1.1 Historie waldorfské pedagogiky

Zakladatelem waldorfské pedagogiky je rakouský filosof Rudolf Steiner. Steiner se narodil v r. 1861 a pocházel z rodiny železničního zaměstnance. Po studiu na reálném gymnáziu začal studovat matematiku a přírodní vědy na vysoké škole technické ve Vídni a filozofii na univerzitě. Brzy ho oslovil jako autor Goethe a tomuto mysliteli zůstal věrný po celý svůj život. Podílel se na vydání jeho díla ve Výmaru a stal se i jeho komentátorem. Už od gymnaziálních studií měl zájem o pedagogiku, nejdříve sice zcela praktický, protože si dáváním soukromých kondicí financoval studia, ale záhy začal přemýšlet i o metodách výuky, především, když byl po studiích po nějakou dobu zaměstnán jako domácí učitel. Po té působil jako učitel na dělnické škole v Berlíně⁴⁶. Postupně formuluje antroposofii, filosofickou nauku, která vychází z jeho osobních nadsmyslových zkušeností, které se pokoušel postavit na vědeckou rovinu. Akademickou obcí byl spíše odmítán. Vyvíjel však velice intenzivní přednáškovou činnost a získal si velice široký počet posluchačů. Své filosofické názory začal také publikovat, řada jeho spisů vyšla knižně. K nejčtenějším patří „Křesťanství jako nadsmyslová zkušenost a mystéria starověku“ 1902, „Theosofie. Úvod do nadsmyslového poznání a určení člověka“ 1904, „Jak dosáhnout poznatky vyšších světů“ 1904, „Nástin tajné vědy“ 1909. Začíná se také intenzivně zabývat dramatickou činností a vytváří pohybové umění *eurytmii*, kde jsou gesty a pohybem vyjadřovány např. tóny a hlásky. Zapojuje se i jako architekt a podle jeho návrhů je nedaleko Basileje postaveno „Goetheanum“, kde se zapojuje i do tvorby jeho výzdoby. Záhy z pohledu své duchovní vědy, jak je antroposofie často nazývána, začíná přednášet i o výchově.

Zlomovým rokem byl rok 1919, kdy zakládá první waldorfskou školu ve Stuttgartu a to jako školu pro děti zaměstnanců tabákové firmy Waldorf-Astoria, odtud název celého pedagogického směru. Právě její majitel Emil Molt, nadšený posluchač Steinerových přednášek, požádal Steinera o pomoc. Myšlenku na školu pro děti zaměstnanců zřejmě nosil již dlouho v hlavě a Steiner byl pro něj ten pravý, který jí dokázal realizovat. Steiner měl v té době již základní koncepci své pedagogiky promyšlenou a nyní měl možnost ji

⁴⁶

CARLGREN Frans: Výchova ke svobodě, Praha: Baltazar, 1991, 7.

plně realizovat⁴⁷. První škola velice rychle začala nabírat žáky a během několika let měla přes 1000 žáků a několik desítek učitelů. Do druhé světové války vzniklo několik škol v Německu, dále pak v Holandsku, Velké Británii, Švýcarsku, Norsku, Portugalsku, Maďarsku i Spojených státech. Na území tehdy Československého státu existovala pouze mateřská škola v Bratislavě a ta navíc sloužila německé menšině⁴⁸.

2.1.2 Steinerova antroposofie

Pokusme se nastínit základní myšlenky Steinerovy nauky především se zřetelem k waldorfské pedagogice. Steiner a potom i celé antroposofické hnutí se snaží pochopit záhadu člověka a to jak z pohledu člověka jako jednotlivé bytosti, tak celé společnosti. Z hlediska pedagogiky je důležité schéma vývoje jedince od narození do dospělosti. Podle Steinera je člověk bytostí tělesnou, duševní a duchovní. Rozeznává několik vrstev člověka. Smyslům je přístupná část lidské bytosti, kterou nazývá *fyzické* tělo. Toto tělo člověk získává při narození a rozumí jím to, co je společné se vším stvořeným, *fyzické* tělo má tedy živá i neživá příroda. Toto tělo je pro vývoj člověka důležité během jeho prvních sedmi let života. V tomto období je podle Steinera člověk schopen pouze nápodoby, nemá tedy smysl jej nikterak zatěžovat věcmi požadujícími myšlení. Vše je soustředěno k fyzickému růstu a zatížení dítěte nepřiměřenými intelektuálními požadavky pak znamená, že energie potřebná k růstu tělesných sil se spotřebovává neadekvátním způsobem. Po tomto období, které není pro waldorfské pedagogy spojeno jen s věkem sedmi let, ale musí být splněny další znaky ukončení prvního sedmiletého období jako je postup v kresbě, dítě přestává kreslit obrazy lidských bytostí a věcí do prostoru, ale kreslí i zemi a pak fyziologické změny, což je především vypadávání zubů. Až při splnění těchto podmínek končí první sedmileté období a člověk ve svém vývoji postupuje do druhého sedmiletí, které trvá vlastně po celou dobu základní školy. V tomto období člověk získává tělo *éterné*. V člověku rozvíjí schopnost věci chápat a učit se. Je už možné zapojit dítě do první intelektuální činnosti. Zásadním úkolem této periody je spíše rytmické opakování. Proto se také v nemalé míře klade důraz na výuku cizích jazyků. Podle antroposofie se v této době buduje vztah k autoritě, proto správně vykonávaná autorita⁴⁹ je základem pro

⁴⁷ Srov. tamtéž, 8-21.

⁴⁸ Srov. POL Milan: Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy, Brno: Masarykova univerzita v Brně – Filozofická fakulta, 1995, 6-10.

⁴⁹ Srov. Kapitulu o waldorfském učitelu.

formaci lidské bytosti k opravdu svobodnému lidství v dospělosti. Velice důležitými dle antroposofie jsou změny, které se odehrávají ve druhém sedmiletí života dítěte, tedy v době, kdy se účastní základní školní docházky. Těchto sedm let je rozděleno ještě na 3 etapy. S předěly 9 $\frac{1}{3}$ a 11 $\frac{2}{3}$ roku. První etapa je obvykle nazývána *období napodobování* a souvisí se zralostí zubů, druhá se nazývá *věcné období* a souvisí se zralostí dechu a třetí jsou tzv. *neotesaná léta* a souvisí s pohlavní zralostí⁵⁰. V uvedených 3 obdobích dochází ke změně proporcí končetin a hlavy. Zatímco v období napodobování má dítě relativně velkou hlavu a krátké končetiny, v období neotesaných let je tomu naopak. Období nápodoby je charakterizováno bdělými, aktivními a činnými údy, kterými dítě komunikuje, naopak hlava je ještě nepřipravena pro rozumovou činnost, dítě je schopno zatím jen nápodoby, vše jakoby se dělo na základě hravého pohybu. Vědomí formuje především obrazy a fantazii. Práce rukou jakoby formuje samo dítě vnitřně. Naopak v poslední třetině tohoto druhého období je do komunikace navenek zapojena hlava, naopak údy se stávají těžkopádné, více neohrabané. Naopak činností rukou formuje dítě věci vně sebe⁵¹. Devátý rok je rokem přelomovým, kdy se dítě pevně začíná usazovat na zemi, opouští bohaté imaginace, probouzí se bdělost hlavy, končí schopnost nápodoby, i své nejbližší začíná vidět jako ty kteří stojí ve světě, mimo jeho vnitřní svět. Tomu je přizpůsobena i výuka. V první třídě je například základem epoch vyprávění pohádek jako krásných obrazů vítězství dobra nad zlem. Ve druhé vyprávění bajek a legend jako ukázka ideálu lidství, ve třetí vyprávění příběhů Starého zákona jako skutečných dějin izraelského lidu s jejich klady i zápory.

Éterné tělo má podle antroposofie pouze živá příroda, tedy pro člověka společné se všemi živočichy a rostlinami. Kolem čtrnáctého roku věku dostává člověk tělo *astrální*, spojené již s formováním svobodného myšlení. V tomto sedmiletí, tedy od 14 do 21 let se klade důraz na samostatné myšlení. Tím se i mění waldorfská pedagogika na středním stupni školy, více se blíží klasickému pojetí výuky, dělení na předměty dle oborů je zřetelnější. *Astrální* tělo má člověk společné již pouze s živočichy. Skutečnou částí lidské bytosti je „já“, vlastní jen člověku, které plně dozrává až kolem 21 roku života.

Z pohledu posmrtného života je Steinerova antroposofie zastáncem *reinkarnace*. Zastává názor, že jedinec nezískává vlohy pouze na základě dědičnosti a výchovy, ale i z předchozích životů. Mluví o životopise člověka, který je ryze individuální a neopakovatelný pro každého jedince. Každý člověk je tedy podle Steinera individualitou

⁵⁰ Srov. KOEPKE Hermann: Devátý rok života, Praha: Agentura Strom, 1998, 44-46.

⁵¹ Srov. tamtéž, 47-53.

s vlastním životopisem, který ovšem nelze jednoduše odvodit jako syntézu životopisů jeho rodičů. Odmítá tedy představu, že se člověk rodí pouze na základě dědičnosti. Každý člověk podle něj dostává již něco ze své minulosti při narození, co nesouvisí s jeho rodiči, ale jen s ním samým, co již existovalo dříve a jeho životopis bude tak závislý i na této minulosti. Dospívá tak k myšlence *reinkarnace*, opětovných lidských životů jedince. Lidský duch je nepomíjivý, narození a smrt však fungují podle principů fyzického světa⁵².

Lidskou společnost chápe jako trojčlenný organismus mající tři základní sféry. Sféru duchovně-kulturní, ekonomickou a politicko-právní. Jeho základním požadavkem je nezávislost v jejich spravování z hlediska státu. Ti kdo působí ve sféře např. ekonomické nesmí mít takovou moc, aby mohli zasahovat do sféry politicko-právní nebo duchovně-kulturní atd. V oblasti duchovně-kulturní je to především svoboda, ovlivňující oblasti vzdělání, filosofie, vědy a náboženství, v oblasti ekonomické jde především o princip svobody a bratrství a v oblasti politicko-právní je to rovnost před státem a zákonem bez závislosti na ekonomickém postavení, rase, náboženství, pohlaví atd⁵³. Je zde tedy určitá paralela k dnešnímu státu, stojícímu na principu liberalismu, solidarity a demokracie.

2.1.3 Waldorfská pedagogika

Steiner při založení první školy ve Stuttgartu požadoval po mecenáši školy, továrníku Moltovi, aby škola, kterou založí byla školou nezávislou a svobodnou, obecnou a jednotnou, přístupnou všem dětem.

Nezávislost, a tím požadavek na dostatečnou svobodu školy, je dána snahou Steinera o možnost formovat svěřence zcela harmonicky ve všech 3 oblastech jeho trojčlenné představy o společnosti, tedy ekonomické, politicko-právní a kulturní oblasti. Tyto oblasti popsané výše mají být na sobě nezávislé a tuto představu o nezávislosti Steiner požaduje předávat dětem. Výchovu Steiner chápe jako součást kultury, kterou dále ještě dělí na vědu, umění a náboženství, s tím, že všechny vycházejí z duše člověka. Protože se domníval, že společnost jsou schopni obrodit pouze jedinci svobodní, tedy svobodní podle jeho představy, požadoval i nezávislost školy na státu. Tento požadavek se samozřejmě daří plnit pouze částečně a to pouze v rámci školských zákonů, té které země. Je do jisté míry řízen ekonomickou nezávislostí, protože v řadě zemí platí pravidlo, že čím

⁵²

Srov. STEINER Rudolf: Theosofie, Praha: Baltazar, 1992, 39-53.

⁵³

Srov. STEINER Rudolf: Hlavní body sociální otázky, Praha: Baltazar, 1993.

více stát provoz školy platí, tím chce mít větší míru kontroly nad školou. Proto jsou waldorfské školy většinou školami soukromými s ekonomickým podílem rodičů na jejich provozu⁵⁴. Snahou už od počátku je rozdělit participaci rodičů na provozu školy podle jejich ekonomických možností, tak aby i v případě plně na státu ekonomicky nezávislé školy, byla dána možnost navštěvovat školu i dětem z nižších socioekonomických vrstev. Nemusí tedy platit všichni stejně, ale podle svého ekonomického statusu. Ekonomická nezávislost umožňuje naplňovat požadavek na co největší volnost učitelů při tvorbě obsahů i metod vyučování⁵⁵. Dalším rysem Steinerovské svobody je i svoboda od světového názoru. Učitelem nemá být předkládán určitý filosoficko-náboženský směr nebo v rámci křesťanství konkrétní konfese, ale dítě má být formováno tak, aby si v dospívání zodpovědně dokázalo svou náboženskou orientaci zvolit samo. Tedy ani antroposofie nemá být dětem vštěpována jako světový názor ze strany školy⁵⁶. Tím ovšem není dotčeno právo rodičů vychovávat své dítě ve světě svého náboženského společenství, naopak různorodost náboženství a konfesí rodičů dětí v rámci školy i třídy je považována za významný vklad a dokonce i požadavek. Náboženství má být tak, jak bude ukázáno níže, vyučováno buď konfesijně podle příslušnosti rodičů k náboženskému společenství nebo bezkonfesijně u dětí rodičů nehlásících se k žádnému vyznání⁵⁷.

Všeobecnost waldorfských škol je dalším požadavkem, jednak waldorfská škola stojí proti rozdělování dětí na základě jejich intelektuálních schopností a za druhé stojí i proti předčasné specializaci jedinců.

Jednota waldorfských škol je dána především požadovanou délkou vzdělání. Od počátku byla chápána jako škola dvanáctiletá, která byt' vnitřně členěná systémem 8+4 roky. Je odmítána diferenciací např. na základě intelektových schopností a naopak rozdílnost v rámci ročníku podle různé úrovně dovedností v různých předmětech je považována za pozitivní. Skupina žáků v ročníku postupuje průběhem školní docházky plynule pod vedením jednoho třídního učitele, který navíc vyučuje maximum předmětů, které je schopen, což platí především v nižších ročnících. Přesto je požadavkem, aby třídní učitel vyučoval co nejvíce předmětů právě ve „své“ třídě i ve vyšších ročnících. Ve waldorfských školách se ročníky neopakují. „Trestat“ žáka opakováním celého ročníku,

⁵⁴ V rámci České republiky však toto většinou neplatí. Díky příznivé politické situaci na začátku 90. let bylo možné waldorfské školy zakládat jako školy státní a tak to platí pro většinu waldorfských škol v naší zemi snad jen s výjimkou školy v Českých Budějovicích, která je obecně prospěšnou společností.

⁵⁵ Srov. CARLGREN: op.cit, 100-103.

⁵⁶ Srov. POL: op.cit., 15.

⁵⁷ Srov. CARLGREN: op.cit, 102.

tedy všech předmětů, protože nezvládá jeden předmět, je považováno za metodicky špatné a žáka demoralizující, navíc je vytržen z prostředí svých vrstevníků. Odchod z waldorfské školy z prospěchových důvodů je výjimečný a byl by možný jen u zvláště opožděných žáků.

Zcela zásadní je pro waldorfskou pedagogiku zapojování tvořivé činnosti do školní výuky. Steiner je přesvědčen, že člověk se stává opravdu duchovním právě skrze umělecké cítění. Z toho vychází i konkrétní metodika výuky psaní, čtení a počítání v prvních letech školní docházky. Tvary písmen chápe jako lidskou konvenci, ale založenou na podobnosti tvarů písmen se skutečnostmi v reálném světě, které kresbou připomínají právě tvary písmen. Kreslení tvarů *forem*⁵⁸ je jednou ze základních činností ve výuce, především v prvních letech školy. Dítě si pak kresbu písmene spojuje s představou konkrétní věci ve své mysli a tím si ji fixuje. U číslic, tedy počítání, je Steinerova představa jiná, nevidí tu primárně tvar, ale skutečnost počtu, která je za nimi. Z hlediska postupu výuky, a právě u výuky počtů je to výrazně vidět, postupuje Steiner od celku k jednotlivostem, nikoliv naopak. Žák je tedy veden, aby byl schopen celek čísla rozdělit na různé varianty sčítanců, menšenců a menšitelů atd. Vychází z myšlenky, že člověk poznává svět kolem sebe jako celek, který potom analyzuje na jednotlivosti⁵⁹. S formami a jejich kreslením souvisí i malování barvami. Emotivní význam barev je pro waldorfskou pedagogiku velice důležitý. Pomocí barev dítě dokáže vyjadřovat své pocity. Zrovna tak hudební výchova je důležitou součástí výuky. Od první třídy se děti mají učit hrát na hudební nástroj a spojovat v sobě tyto dva prvky – plasticko-výtvarný a hudební, aby člověk dosáhl své vnitřní harmonizace⁶⁰. Z tohoto úhlu pohledu je velice důležité učení o hláskách. Samohlásky vyjadřují emoce a souhlásky napodobování vnějších věcí, jak již bylo naznačeno⁶¹.

Jinde zcela neznámým pojmem je *eurytmie*. Jedná se o pohybové umění vytvořené Rudolfem Steinerem, které se jinde než právě ve waldorfské pedagogice nevyskytuje. Je založeno na proměňování hlásek v pohyb. Steiner byl přesvědčen, že při vyslovení nějakého slova dochází v nitru člověka k určitému volnému gestu, které je možné vyjádřit pohybem, *eurytmií*. Každá souhláska a samohláska má svůj vlastní pohyb. To souvisí jak s recitací tak se zpěvem. *Eurytmií* je přisuzována ve waldorfské pedagogice relativně vysoká důležitost. Vyučuje se ve všech ročnících, ve vyšších pak vznikají *eurytmická*

⁵⁸ Ve waldorfské pedagogice se používá pro kreslení tvarů latinský termín „forma“, tedy kreslení *forem*

⁵⁹ Srov. STEINER Rudolf: Waldorfská pedagogika. Metodika a didaktika, Semily: Opherus, 2003, 23-37.

⁶⁰ Srov. tamtéž, 53-66.

⁶¹ Srov. tamtéž, 42-44.

vystoupení. Mimo jiné vede k rozvoji dramatických schopností. Děti v nižších ročnících ji většinou mají rády, protože vyplňuje jejich přirozenou touhu po pohybu, ve vyšších třídách především v pubertě, je předmětem spíše neoblíbeným⁶².

2.1.4 Výchovné a vzdělávací cíle

Základní výchovné cíle vycházejí teoreticky ze Steinerovy antropologie. V předškolním věku je to především schopnost vyrovnat se sebou samým, v době základní školní docházky jde o rozvoj emocionální rovnováhy, rozvoj myšlení a zhruba v období střední školy o rozvoj vlastní individuality, zdokonalení analytického a kritického myšlení, rozvinutí volných schopností a nezávislosti.

Výchovné a vzdělávací cíle nejsou zaměřeny výhradně na aktuální potřeby společnosti, ale jsou vedeny touhou vytvořit novou svobodnou trojčlennou společnost.

Cílem pedagogiky je pak i nalezení harmonie mezi duchovním a hmotným, obnova duchovního života. Podle Steinera „Cílem veškeré výchovy musí být, abychom v hmotnu opět něco chápali z ducha, abychom ze spirituálního prvku s pochopením postihovali hmotný svět. Dovedeme-li správně postihovat hmotný svět, tu nalezneme ducha, chápeme-li ve spirituálním prvku něco z ducha, tu nenalezneme hmotnou spiritualitu, nýbrž skutečný duchovní svět“⁶³.

V konkrétní podobě jde o realizaci jednotlivých cílů, jako je na úrovni intelektu logické a tvořivé myšlení, na úrovni emocí pak citlivý vztah ke krásnu, ke světu a druhým lidem a na úrovni volných vlastností ochotu činit to, co má být učiněno pro užitek celé země. Člověk má být formován tak, aby současný svět přijímal veskrze pozitivně a snažil se ho svou činností měnit k lepšímu. Není zde tedy pohrdání „zkaženým“ světem, ale přijetí světa a života.

⁶² Srov. CARLGREN: op.cit 78-81.

⁶³ Srov. STEINER Rudolf: Současný duchovní život a výchova. Čtrnáct přednášek proslovených za letního kurzu v Ilkley od 5. do 17. srpna 1923. Soukromý překlad. Vydala Marie Steinerová, 1949; doslovná citace dle POL: op. cit., 23.

2.1.5 Waldorfský učitel

Waldorfská pedagogika klade na učitele poměrně vysoké nároky. V ideálním případě se má jednat o vysoce vzdělaného, tělesně, duševně i duchovně vybaveného člověka. Tyto složky mají být ve vzájemné harmonii. Základem waldorfského učitele má být jeho pozitivní vztah k antroposofii⁶⁴. Předpokládá se, že její teoretická východiska nejen zná, ale aktivně promítá do svého života, jinak řečeno „antroposofii nejen zná, ale hlavně žije“. Z antroposofie má teoreticky vycházet, má ho inspirovat a má formovat jeho světový názor. Není však nijak omezen jeho „původ“. Jeho profil může být velice rozmanitý, waldorfský učitel může pocházet z různých sociálních, ekonomických, rasových a religiózních prostředí⁶⁵. Důležitým požadavkem je jeho neustálá orientace na dítě. Jeho hlavním úkolem je snaha rozřešit „záhadu člověka“, má tedy být silně antropocentricky orientován, a své poznání dávat do služeb výchovy a vzdělání tak, aby pomáhal dítěti objevovat sebe sama a vedl ho k plnému rozvoji jeho lidství⁶⁶.

Nepodstatným požadavkem na učitele je jeho stálé sebevzdělávání a touha po neustálém osobnostním růstu. Základními tématy sebevzdělávání mají být antroposofie, pedagogika a psychologie, obsah vyučovaných předmětů a umělecká resp. řemeslná činnost. Jeho sebevzdělávání ho má vést k poznání sebe sama, což má být výchozí bod pro poznávání, chápání, empatii ke svým svěřencům. Nejde tedy jenom o dnes běžné tzv. celoživotní vzdělávání, které je vždy zaměřeno na konkrétní obor, ve kterém člověk pracuje. Naopak waldorfská pedagogika, byť tento požadavek je tu také obsažen, spíše požaduje, aby v učiteli nerostlo jen toto intelektuální poznání oboru, který vyučuje, ale aby se učitelova osobnost rozvíjela celostně a to ještě více v oblasti morální, umělecké a duchovní⁶⁷. Antroposofie však není předmětem vlastní výuky. Žák by za celé období, kdy se setkává, především se svým třídním, neměl poznat jeho antroposofickou orientaci⁶⁸. Učitelům je zakázáno v tomto směru žáky ovlivňovat. Ideálem je vychovávat člověka ke svobodě, ve které si svou světonázorovou a náboženskou orientaci zvolí sám a neměl by

⁶⁴ Srov. POL: op.cit. 30.

⁶⁵ Otázkou je, do jaké míry požadavky na antroposofickou orientaci jsou s touto představou jednotné? Narážíme zde především na problém v náboženské orientaci učitele. Je velikou otázkou do jaké míry může být stoupencem antroposofie a současně křesťanem, když zde v některých aspektech existují příkré naukové rozdíly, jak bude ukázáno níže.

⁶⁶ Srov. POL: op.cit. 29.

⁶⁷ Srov. tamtéž. 30-31.

⁶⁸ Srov. CARLGREN: op.cit. 104.

být školou nijak k této volbě veden, natož do ní přímo nucen⁶⁹. To ale platí pouze ze strany školy, rodiče by naopak své děti měli vychovávat v tom religiózním prostředí, ve kterém sami žijí a ukazovat jim svůj ideál lidství⁷⁰.

Waldorfský učitel měl být člověkem neustále iniciativním, zajímat se o existenci světa a lidstva, nečinit kompromisy v tom, co považuje za nepravdivé, zůstat neustále otevřen novým podnětům⁷¹.

Z těchto požadavků vycházejí i určité praktické důsledky pro waldorfské učitele. Po učiteli je vyžadována praxe mimo školní prostředí. Stav, kdy učitel je jenom a pouze „učitelem“, tedy od dětství chodil jen do školy, nejdříve základní, střední, vysoké pedagogické, a po té šel zpět do školy jako učitel, není nahlížena jako ideální, tím totiž učitel nepoznává ze své praxe jiné než školní prostředí. Naopak se požaduje určitá doba života strávená mimo toto školní prostředí, prací v průmyslu, obchodě, státní správě apod. tak, aby učitel byl schopen reflektovat i jiný než „školní“ svět. Nezřídka se tedy waldorfské učitelé rekrutují nikoliv jen z posluchačů pedagogických fakult, ale i z jiných oborů a pedagogickou kvalifikaci, státní pedagogickou i kvalifikaci waldorfské pedagogiky získávají až dodatečně v okamžiku, kdy se rozhodnou věnovat dráze učitele. V takovém případě, který je v určitém waldorfském ideálu, se učitelem stává člověk zralejší s širším rozhledem a jeho motivace k učitelství je také často určena více hodnotami, se kterými výchovu a vzdělání spojuje, než s potřebou se pouze „něčím živit“⁷².

Učitelé waldorfských škol se dále dělí samozřejmě nejen podle stupně školy na kterém působí, na mateřské, základní, střední, ale hlavně podle toho jakou učitelskou „funkci“ zastávají. Zcela zásadní pro základní waldorfskou školu je třídní učitel. Jeho úkolem je provázet svěřenou třídu po celou dobu školy, tedy od první do osmé resp. devátá třídy. Měl by být se svou třídou co nejvíce, klade se důraz na to, aby zde učil většinu předmětů, resp. všechny, ke kterým stačí jeho odborné znalosti. Během prvních let se jedná vlastně o vše maximálně s výjimkou cizích jazyků (pokud daný jazyk neovládá) a většinou kromě *eurytmie*, kterou učí většinou od počátku školní docházky specializovaní učitelé, *eurytmisté*⁷³. Ve vyšších ročnících podíl učitelů s konkrétní oborovou aprobací stoupá na úkor třídního učitele, přesto výše uvedený požadavek na maximální podíl ve vyučování „jeho“ třídy zůstává zachován a zeslaben je více až na středním stupni waldorfské školy,

⁶⁹ Je otázkou jak tento požadavek „nezávislosti“ prakticky naplnit. Zůstat nezávislý by přece znamenalo do jisté míry popřít antroposofické přesvědčení, které se předpokládá, že je „žité“.

⁷⁰ Srov. CARLGREN: op.cit. 102.

⁷¹ Srov. POL: op.cit., 33.

⁷² Srov. tamtéž, 34.

⁷³ Srov. CARLGREN Frans: op.cit. 111-112.

který má přece trochu jinak stavěný učební plán. Jen učitel, který své žáky zná, a jak jinak než z dlouhodobého osobního kontaktu, je schopen je nejen vzdělávat, ale přispívat k jejich celostní výchově tak, aby byli svobodnými lidskými bytostmi, jak je v ideálu celé waldorfské pedagogiky obsaženo⁷⁴. Třídní učitel tedy zůstává se svou třídou po celé období druhého sedmiletého cyklu. Měl by být autoritou, na kterou se dítě může spolehnout, které může důvěřovat. Měl by u dítěte získat neformální autoritu, která je založena právě na vzájemné důvěře a porozumění. Naopak jeho formální autorita daná jeho postavením člověka dospělého, vzdělaného, vedoucího nebo učitele nesmí být autoritářsky nijak zneužita, a to ani z hlediska světonázorového ovlivňování, přestože světonázorové ovlivňování nelze chápat vždy a za všech okolností zcela negativně. Dítě má být pro waldorfského učitele partnerem, kterému pomáhá nejen získat vzdělání, ale pomáhá mu najít své místo ve světě, ve společnosti, najít sebe samého. Partnerem, který je ve skrze partnerem rovnocenným. Steiner se domníval, že takový neformální vztah k autoritě naučí dítě v budoucnu stát se svobodným člověkem⁷⁵. V souvislosti s rozsahem předmětů a látky, kterou třídní učitel vyučuje, jsou na něj kladeny poměrně velké nároky, které jsou dány nejen teoretickými požadavky waldorfské pedagogiky, jak bylo popsáno výše, ale i zcela prakticky. Učí-li totiž po dobu celé základní školní docházky velkou část vyučovaných předmětů, je nucen, a to ať chce nebo ne, se s předměty, které vyučuje seznamovat průběžně, vymýšlet způsoby, jak v konkrétních oborech předávat obsahy zajímavou a přitažlivou formou. Z praktického pedagogického hlediska si tedy po celou dobu osmi resp. devíti let musí vytvářet přípravy na hodiny vlastně neustále, neboť učí stále něco nového. Neučí tedy jeden předmět v jednom nebo jen několika málo ročnících stále dokola, tak jak je to obvyklé ve většinové pedagogice, a to na něj klade poměrně vysoké nároky. Navíc není, a spíše ani dost dobře nemůže být, ve všem „dokonale“ vzdělán a je tedy i nucen se neustále dovzdělávat v předmětech, které učí. To může být sice nahlíženo jako nevýhoda, na druhou stranu se mu může podařit spojovat souvislosti mezi všemi obory do určitého harmonického celku a předávat tak nejen obsah učiva jednotlivých oborů lidského poznání, ale uvádět je snáze do souvislostí a vést tím své žáky ne k encyklopedickým znalostem, ale k celostnímu chápání světa⁷⁶. Další spatřovanou výhodou je i skutečnost, že ví, co a jak učil svou třídu minulý rok a může průběžně

⁷⁴ Srov. CARLGREN: op.cit., 106.

⁷⁵ Srov. tamtéž, 104.

⁷⁶ Pozn. Na druhou stranu lze vznést výtku, co se stane, když je třídní učitel učitelem „špatným“ a dítě může být tedy dlouhodobě negativně ovlivňováno, neboť v „běžné“ škole při častějších změnách učitelů a přísnému rozdělení do aprobací hrozí dlouhodobé negativní ovlivňování konkrétním pedagogem v daleko menší míře, resp. není příliš „dlouhodobé“.

navazovat a není tedy do jisté míry v bezmocné situaci, do které se může dostat učitel „běžné“ školy, který vždy bude limitován tím, co žáky naučil v daném předmětu v minulosti jeho kolega⁷⁷. Mimo to na waldorfských školách působí i učitelé odborných předmětů. Jednak se jedná o učitele eurytmie, učitele jazyků (třídní učitel nemusí být dostatečně v konkrétním cizím jazyce vzdělán), učitelé řemesel a uměleckých předmětů jako je řezba, keramika, šití apod., kteří v nižší ročnících třídnímu spíše jen sekundují a až ve vyšších ročnících tyto předměty samostatně učí. Pak především ve vyšších ročnících existují učitelé odborných předmětů jako jsou např. přírodní vědy. Teoretické nároky na tyto učitele, jak byly popsány výše, jsou samozřejmě stejné, ale jejich práce se více podobá práci učitelů „běžných“ škol⁷⁸.

2.1.6 Uspořádání výuky, učebnice a pomůcky

Struktura vyučovacího dne je odlišná od toho, co je obvyklé v „běžné“ škole. Obsahy v jednotlivých předmětech nejsou předávány v rámci obvyklého dělení na předměty, které se během dne různě střídají, ale jsou uspořádány do větších časových celků. Waldorfská pedagogika předpokládá, že rozvržení rozvrhu školního dne, kdy se střídají víceméně náhodně různé předměty vyžadující různý způsob práce s dítětem, různé soustředění a neustále se měnící obsah výuky, je málo účinné a soustředění žáků není dostatečné. Systém rozvržení výuky během dne tedy není náhodný, ale má svůj daný smysl. Ráno se učí předmět vyžadující myšlení. Po nich následují předměty, kde se vyžaduje rytmické opakování, typicky je to výuka jazyků, popř. eurytmie. Jako poslední dopolední popř. odpolední předměty se učí předměty především řemeslného a uměleckého zaměření. Jak již bylo naznačeno, waldorfská pedagogika neučí jednotlivé předměty odděleně a během roku se rozvrh co do předmětů v ranním bloku mění. Konkrétním tématem se děti zabývají po určitou dobu většinou několik týdnů a to soustavně. Teprve potom se začnou učit předmět jiný. Tyto předměty se učí v tzv. *epochách*, což je delší didaktická jednotka než běžná 45 minutová vyučovací hodina. Epocha je zařazena vždy hned ráno a její délka je zhruba dvě běžné vyučovací hodiny. V této době jsou právě předkládány obsahy předmětů vyžadujících od žáků největší koncentraci. Zařazení na začátek dne a delší blok pak umožňuje učiteli zvládnout větší část látky, u žáků může pak

⁷⁷

Srov. POL: op.cit., 41-43.

⁷⁸

Srov. tamtéž, 44-45.

učitel požadovat větší soustředění a déletrvající nasazení. Důvod výuky v několikátýdenních blocích je vysvětlován také takto. Po skončené epoše daného předmětu následuje nutně „zapomínání“, které také ale může být charakterizováno spíše jako určité „doznívání“ nebo také „zrání“ získaných znalostí, v paměti zůstávají jen stěžejní body. Při znovunavázání po několika týdnech nebo měsících je u žáka vyvolán jakýsi proces „znovunalézání“ a dochází k přeměně pouhé znalosti ve schopnost získané zkušenosti používat⁷⁹.

Klasické učebnice se waldorfské pedagogice téměř vůbec nepoužívají. Důvodem je přesvědčení, že uměle vytvořené poučení, navíc univerzálně sestavené, pro všechny žáky určité jazykové oblasti, nemůže nikdy nahradit živý výklad učitele. Existuje zde jasné přesvědčení, že učebnice zprostředkovává vzdělání neosobně. Učitel je nucen se připravovat na výuku tedy velice podrobně, protože se zde nemůže spolehnout na učebnici a část své pedagogické odpovědnosti přesunout na ni. K přípravě ovšem čerpá z různých materiálů, třeba i učebnic, ale vybírá to, co se jeví jako vhodné pro jeho třídu. Ve vyšších ročnících existují výjimky, kdy se učebnice používají např. k výuce jazyků, ale i tak se jedná o relativně malé zapojení učebnice do edukačního procesu. To ovšem neznamená, že se nepoužívají žádné knihy. Naopak používání „originální“ literatury, slovníků a encyklopedií je podporováno. Žák se má učit hledat v primární literatuře a z ní, především ve vyšších ročnících, zpracovává školní práce. Také četba krásné literatury je podporována. Místo učebnic si děti od nejnižších tříd vedou epochové sešity, tam si zaznamenávají výklad učitele a jsou vedení, aby texty doplňovali co nejvíce kresbou nebo malbou, což odpovídá samotnému principu školy, který je výrazně umělecky zaměřený⁸⁰.

2.1.7 Výuka náboženství na waldorfské škole

Ve waldorfské škole není výuka náboženství zařazena do učebního plánu. Stojí mimo něj jako „soukromé vyučování“. To však neznamená, že je pro školu okrajovou záležitostí. Právě naopak, je chápána jako podstatná část harmonického rozvoje člověka. Škola se snaží uplatňovat princip tolerance k rozdílným náboženským představám. Ale výuka náboženství je obecně velice ceněna a doporučována a to dle konfese a přání rodičů. Svoboda k náboženskému přesvědčení není založena na falešné představě, že dětem je

⁷⁹

Srov. CARLGREN: op.cit. 49-52.

⁸⁰

Srov. tamtéž, 52-57.

potřeba ohledně náboženství pouze předávat maximálně objektivní informace v rámci vzdělávání, ale bez jakéhokoliv náboženského prožitku a nechat je rozhodnout se pro nebo proti na prahu dospělosti. Naopak waldorfská pedagogika zdůrazňuje důležitost začlenění do náboženské společnosti, ve které jsou i jejich rodiče. Výuka náboženství má tedy probíhat výrazně konfesně tak, aby dítě vrůstalo do víry svých rodičů. Autentické náboženské ovzduší rodiny je považováno za důležitější než předkládání nějakých náboženských pravd, které v rodině nejsou žity. I u rodin, kde rodiče jsou ateisty, má škola tuto skutečnost plně respektovat a podporovat upřímnost tohoto přesvědčení před indoktrinací náboženství. Pouze pro zájemce a na základě dobrovolnosti je předpokládána výuka náboženství stojící sice na křesťanských představách, ale v antroposofické interpretaci. Jinak má být každé dítě účastno výuky náboženství své konfese a přístup učitelům náboženství jednotlivých církví má být maximálně umožněn. Úkolem waldorfské školy je pak v nábožensky smíšené třídě učit děti vzájemné náboženské toleranci a respektu k vyznání druhého člověka při uchování svého vlastního náboženského přesvědčení. Waldorfská třída má být sociálně i nábožensky heterogenní skupinou, která odráží sociální a náboženské rozdíly celé společnosti a právě tolerancí a solidaritou v rámci třídy připravovat člověka na život v dospělosti, v sociálně a nábožensky diferencované společnosti⁸¹.

2.2. Montessori školy

2.2.1 Historie pedagogiky Marie Montessori

Maria Montessori byla první italskou lékařkou v dějinách. Vzhledem k svému technickému nadání studovala nejdříve technickou školu a později se přihlásila ke studiu medicíny, které absolvovala v roce 1896. Odborně se zabývala neuropatologií. Po absolutoriu zůstala na univerzitní klinice, kde se zabývala mentálně opožděnými dětmi a to především z pohledu psychologie. V tomto oboru se dále vzdělávala v Paříži na neuropsychiatrické klinice a na filosofické fakultě Sorbonny. Velice záhy dochází k přesvědčení, že mentálně postižené děti lze vychovávat stejně jako zdravé a že je to z hlediska společnosti velice důležité. V roce 1898 se účastní Pedagogického kongresu, kde hájí tyto své myšlenky. Ministr školství ji v témže roce vybere, aby vedla kurzy pro

⁸¹

Srov. tamtéž, 100-103.

pedagogy takových dětí. Tímto tématem se pak zabývá znovu v Paříži a v Londýně. Podaří se jí dosáhnout pozoruhodných praktických výsledků ve psaní u postižených dětí. Znovu nastoupí na univerzitu, aby si doplnila vzdělání v oblasti psychologie, filosofie a pedagogiky. Získává postupně přesvědčení, že způsoby výuky, které aplikuje na děti mentálně opožděné, velice dobře fungují i na děti zdravé. Svě teorie má možnost znovu ověřit a to v římské chudinské čtvrti sv. Vavřince, kde je přizvána, aby se účastnila otevření a řízení domů „Casa dei Bambini“, které měly jako předškolní zařízení sloužit dětem z nejchudších poměrů⁸². První takový dům je otevřen 6.ledna 1907. Důvody jeho zřízení byly spíše pragmatické. Byla jí poskytnuta jedna místnost, kde se měla spolu s jednou učitelkou, navíc bez dokončeného vzdělání, starat asi o 50 chudinských dětí. Správci činžovního domu šlo především o to zabavit děti, které jinak dělají různé škody, a snížit tak náklady na opravy. Vlastně jí byly poskytnuty finanční prostředky, které se takto měly ušetřit. Nešlo tedy o založení školy v pravém slova smyslu. Řešeno bylo pouze to nejnutnější, tedy místnost a její základní provoz. Neměla k dispozici lavice, téměř žádný nábytek, pomůcky atd. o zajištění stravování nebo lékařské péči pro děti ani nemluvě. Tyto těžké podmínky jí paradoxně pomohly v pozorování dětí, protože stolečky i židličky a další pomůcky si musely vyrábět samy⁸³. Velice rychle vznikají další domy dětí a Montessori pedagogika se začíná prosazovat. Zájem o ní začínají mít následně jak střední, tak vyšší vrstvy společnosti. Maria Montessori začíná budovat tyto domy po celé Itálii a záhy o její pedagogické myšlenky vzniká zájem v zahraničí, především ve Spojených Státech, Spojeném Království, Německu, Španělsku, Indii a dokonce i Rusku. Montessori pedagogika ovlivňuje i další pedagogické reformy. Na montessoriovských principech vzniká škola v německé Jeně. Při návštěvě Ameriky se Maria Montessori setkává a ovlivňuje Helen Parkhust. Postupně jsou v těchto zemích zakládány montessoriovské organizace. V Amsterdamu vzniká Asociation Montessori Internationale, jíž je Maria Montessori předsedkyní až do své smrti v roce 1952. Maria Montessori se intenzivně věnuje přednáškové činnosti, píše monografie o své pedagogice. V období druhé světové války se musí uchýlit před nacistickými vládami do Holandska. Po válce začíná znovu

⁸² Srov. Život a dílo Marie Montessori (bez autora), http://www.zsostravahulvaky.cz/ZSsprvky_Montessori_pedagogiky/Maria_Montessori_zivotopis.doc (15.12.2009).

⁸³ Srov. MONTESSORI Maria: Tajuplné dětství, Praha: SPS-nakladatelství světových pedagogických směrů, Ing. Jiří Plachý, 1998, 71-73.

veřejně působit. V letech 1949, 1950 a 1951 je opakovaně navrhována na Nobelovu cenu míru. Umírá v roce 1952 ve svých 82 letech při přípravě přednáškového turné do Keni⁸⁴.

2.2.2 Pojetí člověka a jeho vývoj

Ideál člověka, který zastává Marie Montessori, je ideálem lidské bytosti, která má schopnost se samostatně rozvíjet a zdokonalovat. Je nejen potřeba zbavit člověka veškerého duševního útlaku, ale také současně vytvořit podmínky pro jeho rozvoj⁸⁵. A v rozvoji vzdělanosti vidí jediné možné východisko pro dosažení této idey a zlepšení světa. S růstem vzdělanosti dochází i k růstu dobra ve světě, k vytváření harmonické společnosti bez katastrof a válek. Idea vzdělanosti, jako klíče k řešení celosvětových problémů, je v centru její pedagogiky. Jako i u jiných myslitelů přelomu 19. a 20. století se tyto její myšlenky soustřeďují právě na výchovu i vzdělávání dětí, ve kterých vidí budoucnost. Jen jejich správnou výchovou lze měnit svět⁸⁶. Vzhledem k tomu, že jako nejdůležitější období lidského života chápe několik prvních let, soustřeďuje se ve svém pedagogickém i antropologickém úsilí právě na etapy formování lidské osobnosti v této periodě. I proto se její pedagogika především realizuje v předškolním a „nižším“ základním školství. Nesnižuje sice význam např. univerzitního vzdělání, ale základ je položen v raném dětství a další etapy vzdělávání jedince jsou velmi závislé právě na tomto období⁸⁷. Dětství je pro ní neuvěřitelný potenciál lidské energie, který se doposud nepodařilo využít. Její pedagogické závěry v mnohém vycházejí z jejího pozorování dětí, není pouze teoretikem, ale své myšlenky formuluje na základě práce nejdříve s retardovanými a později i se zdravými dětmi. Jako rozhodující věkové období považuje stáří dítěte zhruba do tří let, kdy dítě zvládne neuvěřitelné množství dovedností motorických, plazení, lezení, sezení, chůze, ale i psychických, od nápodoby slov po použití jazyka jako dorozumívacího prostředku, pomocí něhož tříleté dítě formuluje svoje vlastní myšlenky. Tato epocha, samovolně se učícího se dítěte, doposud nebyla ve středu zájmu pedagogů. Do tohoto věku totiž není možné dítě systematicky něčemu učit, což platilo u pedagogů před Montessoriovou a vlastně i po ní. Přesto jde v tomto období o vzdělávání. Dítě se naučí správně myslet

⁸⁴ Srov. Život a dílo Marie Montessori, op. cit.

⁸⁵ Srov. MONTESSORI Maria: Absorbující mysl, Praha: SPS-nakladatelství světových pedagogických směrů, Ing. Jiří Plachý, 2003, 14.

⁸⁶ Srov. MONTESSORI: Absorbující mysl, op.cit.,10.

⁸⁷ Srov. MONTESSORI: Tajuplné dětství, op.cit., 11.

v jazyku, ve kterém je vychováváno, používá např. správně rozličné irregularity jazyka a to bez ohledu na jeho biologický původ⁸⁸. Nejedná se o pouhé zapamatování, jde o kvalitativně jinou věc⁸⁹. A tento výukový proces není rodiči nijak systematicky řízen a je zcela samovolný. Dítě se učí z vlastní potřeby, učí se rádo, soustředí se na své učení zcela přirozeným způsobem, aniž by po něm byla vyžadována vnější „školní“ kázeň. Tyto myšlenky, vycházející z poznání prvních let lidského života, po té aplikuje na svou pedagogiku předškolních a školních zařízení. Za výchovu dětí činí odpovědné především rodiče, ale klade i velký důraz na povinnost společnosti pomoci tam, kdy rodiče, žijící např. v těžkých socioekonomických podmínkách, nejsou schopni tento svůj závazek plně zvládat. Požadavek sociální spravedlnosti a lidských práv musí platit za všech okolností a pro všechny lidi bez výjimky. Také její „Casa dei Bambini“ jsou reakcí na řešení právě těchto problémů, jak bylo naznačeno výše.

Z hlediska lidského vývoje rozlišuje dvě zárodečná období. Období prenatalní jako růst biologický a postnatalní jako formaci psychickou. První jako období, které má člověk společné se všemi živočichy, druhé již jako výhradně lidské. Sice uznává psychické pochody i u ostatních živočichů, přesto u člověka chápe jejich zvláštní kvalitu, lidství. Člověk má na rozdíl od ostatních živočichů tvořivou inteligenci a duševno, která je typickým znakem lidské osoby. To považuje za ústřední bod lidské bytosti, protože ryze tělesné nemoci nebo poruchy jsou ovlivňovány často alespoň částečně psychikou, která vlastně ovládá tělo. Rozvoj tělesných schopností souvisí úzce s rozvojem psychickým. Maria Montessori je zastánkyní souladu psychického a fyzického stavu člověka. Tak jako špatná psychika se odráží v tělesných nemocech, na druhou stranu psychické zdraví se projeví v životní vitalitě, která vede člověka ke zdraví tělesnému⁹⁰. Tak zastává myšlenku jednoty duše a těla. Proto i u dítěte musí být péče směřována nejen na jeho tělo, ale k jeho psychice. Psychika dítěte je ale významně odlišná od psychiky dospělého jedince⁹¹. Dospělý člověk může to, co ho obklopuje, obdivovat, přemýšlet o tom apod., aniž by se tím musel nechat proměňovat. Dítě však své okolí do sebe absorbuje a je jím hluboce transformováno. Vzniká tak určitý druh paměti, který je nazýván *mnémé*⁹². Tato schopnost umožňuje dítěti zcela se adaptovat na prostředí, ve kterém žije, bez ohledu na jeho původ.

⁸⁸ Srov. MONTESSORI: Absorbující mysl, op.cit., 12-13.

⁸⁹ Srov. tamtéž, 44.

⁹⁰ Srov. MONTESSORI: Tajuplné dětství, op.cit., 84.

⁹¹ Srov. MONTESSORI: Absorbující mysl, op.cit., 47.

⁹² Srov. tamtéž, 48.

Vrůstá tak do konkrétního společenského uspořádání⁹³. V dítěti formuje vztah k zemi, kultuře a náboženství, který není ovlivněný jeho biologickým původem, ale výhradně souvisí s prostředím, ve kterém se po narození ocitne. Tato adaptabilita se později ve vyšším věku u člověka již nevyskytuje a souvisí výhradně s tímto postnatálním obdobím života. Dítě tak získává schopnosti, které nejsou vrozené tak, jak je tomu např. u jiných živočišných druhů, ale jsou získané. Pokoušet se měnit dospělého, jeho vzorce chování, způsoby myšlení apod., které získal z prostředí, kterého ho obklopuje a kultury získaných vzorců chování, je tedy podle Marie Montessoriové pošetilé⁹⁴. Jako kritický okamžik považuje narození. Dítě se ocitá v jednom okamžiku mimo tělo matky a je vystaveno působení vnějších vlivů, před kterými bylo až do této chvíle chráněno, prožívá určité porodní trauma. U člověka existují určité instinkty, jako např. jak dítě k sobě přitisknout, které matka přirozeně má. Lidský rozum, projevený ošetrovatelskou péčí třetí osoby, nemusí nutně být to nejlepší, co dítě v daném okamžiku potřebuje. Porod totiž není jen jednou z řady náročných situací v životě člověka, ale spouští se zde síly, které začínají malého človíčka formovat, zde začíná jeho tvůrčí práce⁹⁵. Nově narozené dítě není v takové fázi svého rozvoje, že by bylo schopno se např. samo pohybovat. Nezískává dědičně vzorce chování, jako je tomu u zvířat, přesto existují síly, které jeho jednání nějakým způsobem ovlivňují. Tyto síly nebo potřeby, které zatím nemají přímo specifickou formu se nazývají *nebuly*⁹⁶. Nemá tedy zvířecí instinkty, ale musí ve svém vývoji pokračovat tak, aby dosáhlo potřebných schopností. Marie Montessori zde mluví o pokračování embryonického vývoje a to v jeho psychické složce, která vlastně ovlivňuje i získávání tělesných, např. motorických schopností. Pokud by tedy bylo dítěti zabráněno v rozvoji tělesných dovedností, bylo by tím především brzděno ve svém psychickém vývoji⁹⁷. Právě psychickou složku lidského vývoje považuje za nejdůležitější⁹⁸. Dítě se začíná učit a toto učení není v žádném případě srovnatelné s něčím podobným, co se děje jinde v živočišné říši. Přestože dítě do sebe absorbuje prostředí, které ho obklopuje, s jeho jazykem, kulturou atd., musí každý narozený človíček projít stejnými periodami vývoje. Jejich poznání, a po té respektování, ukazuje správnou metodu výchovy a vzdělání, protože se odvíjí od přirozenosti člověka. Velký význam přikládá porodnímu traumatu, které je významným okamžikem a v jeho důsledku může dojít k regresi, kdy se dítě „rozhodne“

⁹³ Srov. tamtéž, 49.

⁹⁴ Srov. tamtéž, 50.

⁹⁵ Srov. tamtéž, 51-53.

⁹⁶ Srov. tamtéž, 54.

⁹⁷ Srov. tamtéž, 56.

⁹⁸ Srov. tamtéž, 55.

nejít ve svém vývoji vpřed, odmítá budovat vztah k okolnímu světu. Po porodu doporučuje maximální kontakt matky s dítětem pokud možno v prostředí, které dítě neruší. Postupně se u dítěte objevují *nebuly*, stavební kameny budoucích schopností, které jsou zatím izolované, ale z nichž se postupně vytvoří jednotlivé schopnosti⁹⁹. V tomto prvním období je důležitá cesta dítěte k nezávislosti. Postupně se snaží si tuto nezávislost vybudovat, probouzí se určitá energie, životní síla nazývaná *hormé*. Lze ji chápat i jako určitou radost ze života. Probuzení této energie na cestě k nezávislosti je u všech dětí s normálním vývojem¹⁰⁰. Dítě chce jednat samo bez pomoci dospělých a dává tomu velké množství energie¹⁰¹. Dochází k postupnému růstu této nezávislosti, kde nezáleží na dospělých, kolik jí dítěti poskytnou, ale vychází přímo z dítěte¹⁰². Vývoj dítěte je tedy dán přirozenou cestou. Pedagogickým přístupem lze tuto cestu buď podporovat nebo naopak dítě ve vývoji brzdit. Je možné pouze podporovat vlohy, které má, aby jich co nejvíce využilo. Podle Marie Montessoriové není možné pouhou výchovou v dítěti rozvinout něco, pro co nemá přirozené vlohy. Pokud, ale chceme dítěti pomoci rozvíjet svou osobnost, je potřeba, aby mělo prostředí k tomu přizpůsobené, tzn. aby mělo k dispozici to, co může pomáhat jeho rozvoji¹⁰³. Mělo by už od malinka prožívat svůj život plně s rodiči, tedy rodiče by měli dát dítěti účastnit se aktivit, které sami provádějí, přestože do nich nemohou zatím zasahovat¹⁰⁴.

2.2.3 Montessori pedagogika

Pedagogický přístup Marie Montessori je vybudován z pozorování chování malých dětí. Jelikož považuje dětskou psychiku za výrazně jinou od psychiky dospělého člověka, tvrdí, že požadavky na výchovu musí být odvozeny od přirozeného chování dítěte a nikoliv od chování, tak jak se předpokládá u dospělého člověka. Projevy dítěte, jako jeho zlobení, nesoustředění, odpor, odvozuje od snahy dospělých vychovávat dítě jako jakousi zmenšeninu dospělého člověka. Takový výchova podle ní dítě vlastně deformuje. Aby dítě mohlo být úspěšně vychovááno, je zapotřebí mu pro to vytvořit takové podmínky, které

⁹⁹ Srov. tamtéž. 57-59.

¹⁰⁰ Srov. tamtéž, 62.

¹⁰¹ Srov. tamtéž, 67.

¹⁰² Srov. tamtéž, 64.

¹⁰³ Srov. tamtéž, 71.

¹⁰⁴ Srov. tamtéž. 75.

budou jeho tvořivou energii samy o sobě podporovat¹⁰⁵, a dodržet určité zásady, které většinou odvodila ze svých pozorování.

Soustředění dítěte na práci je dáno snahou opakovat úkon, kterému se samo učí až do určitého vnitřního naplnění. Podstatné je, že dítě není k soustředění nuceno. Důležité je, že se mu musí poskytnout takový prostor, aby se samo z vlastního zájmu zaujalo určitou činností, kterou je pak schopno opakovat mnohokrát a to bez zřejmé příčiny a tak požadovanou činnost zvládnout. Je možné samozřejmě dítě k učení navést dospělým. Dítě mnohdy rádo zkouší dělat to, co vidí u dospělého, důležité je však poskytnutí možnosti svobody. Dítě nebude s takovou snahou opakovat učení, které je mu nadiktováno „osnovami“, ale které si alespoň ze svého pohledu vybere samo. Pokud má tedy vytvořeny vnější podmínky, jako je volný přístup k pracovním pomůckám, samo se bude rozhodovat, co bude a co nebude používat. Tak se i stane, že některé pomůcky budou používány častěji než jiné a právě i jen vnějším uspořádáním pomůcek lze dosáhnout vzbuzení zájmu o učení¹⁰⁶. I u malých dětí, ale takové pomůcky nejsou žádnými hračkami ve vlastním slova smyslu. Marie Montessori tvrdí, že naopak hračky dítě apriori nevyhledává a o hru, která sama nerozvíjí jeho osobnost, za předpokladu výše popsané svobodné volby činnosti, nejeví dlouhodobě zájem a má z ní ve skutečnosti menší uspokojení než z činnosti učení¹⁰⁷. Výuka bude probíhat, aniž by bylo nutné požadovat vnější kázeň, tak jak je tomu v běžných školách. Kázeň nebude významným problémem. Děti, které se soustředí na svou práci pak respektují i požadavky ticha, jsou-li na ně rozumně kladeny¹⁰⁸. Ve svém pedagogickém konceptu také odmítá odměny i tresty spojené s výchovou. Opět za předpokladu svobody volby činnosti, je dítě naplněno samotným učením a nepotřebuje další stimul v podobě odměny, protože dochází vnitřního naplnění zvládnutím práce, které se věnuje. Odměna pak pro něj nemá valné hodnoty. Trest z tohoto pohledu působí vlastně ještě destruktivněji, protože jeho důsledkem by měl být strach, který neodpovídá přirozené touze dítěte se rozvíjet, naopak ho ve vývoji brzdí¹⁰⁹. Z toho, co bylo řečeno, jasně vyplývá, že důstojnost dítěte je brána nesmírně vážně. Vše je vlastně zaměřeno k uznání jeho důstojnosti, která není založena na jakémsi filosofickém základě, ale je přímo přirozeně zakotvena v psychice člověka, dítěte. Jen její respektování může vést k rozvoji

¹⁰⁵ Srov. MONTESSORI: Tajuplné dětství, op.cit., 69-70.

¹⁰⁶ Srov. tamtéž, 74-76

¹⁰⁷ Srov. tamtéž., 76-77.

¹⁰⁸ Srov. tamtéž, 81.

¹⁰⁹ Srov. tamtéž, 77

lidské osoby, naopak potlačování vede k regresi vývoje. Právě na uznání důstojnosti stojí veškerý pedagogický úspěch.

Pro zahájení správného pedagogického působení je potřeba především dvou věcí. Vytvoření příjemného prostředí, ve kterém se dětem bude líbit. Světlá, vyzdobená učebna, vhodný hezký nábytek přizpůsobený velikosti dětí, květiny, vhodná travnatá upravená zahrada nebo dvorek apod. Potom neutrální chování učitele, který je vyrovnaný, psychicky zdravý, nezátížený apod. tak, jak bude pojednáno níže. Jako druhou základní podmínkou montessori metody jsou speciální pomůcky, které musí dítě přitahovat, stimulovat touhu po absorpci okolního světa a tím vlastně rozvíjet intelekt¹¹⁰. Pak lze využít přirozených vloh dítěte, tak jak bylo vyvozeno z pozorování dětí. Děti mají rády opakování úkonů, možnost svobodně se rozhodnout, potřebují jasnou zpětnou vazbu, analýzu pohybů, cvičení v tichosti, dobré způsoby při společenském styku, uspořádané okolí, péči o osobní hygienu, cvičení smyslů, psaní odděleně od čtení, psaní před čtením, čtení z knih, kázeň při neřízených činnostech. Naopak odmítají odměny a tresty, slabikáře, společné lekce, rozvrhy a zkoušky, hračky a sladkosti a učitelský stolec¹¹¹. Zachovávání výše uvedených zásad je základem montessori pedagogiky. Odlišné zkušenosti např. s hračkami, které mohou dospělí mít, může pramenit z určitého přesycení, které je obvyklé u dětí z bohatých rodin. Původní pedagogická koncepce byla totiž budována na dětech velice chudých, které nebyly přesyceny předměty a které byly vděčné za cokoli, co jim bylo dáno do rukou, aby se s tím seznamovaly. Množství hraček, kterými jsou malé děti z bohatých rodin¹¹², v dobré víře jejich rodiči, přesyceny, vede vlastně ke snížení zájmu o předměty z okolí, protože hračky často nepředstavují to, co by vedlo k rozvoji lidské osobnosti, jak to popisuje Maria Montessori. Na její výchovnou metodu tedy děti z chudých poměrů reagovaly rychleji než děti z rodin bohatých, které potřebovaly určitou dobu, aby se u nich projevil zájem o předměty montessori pedagogiky¹¹³.

¹¹⁰ Srov. tamtéž, 85

¹¹¹ Srov. tamtéž, 86.

¹¹² Pro ekonomickou situaci většiny rodin v České republice platí dnes pravděpodobně to co v Itálii první poloviny 20. století platilo jen pro děti o nichž Marie Montessori mluví jako o dětech z bohatých rodin.

¹¹³ Srov. MONTESSORI: Tajuplné dětství, op. cit.,88-91.

2.2.4 Výchovně vzdělávací cíle

Cíle montessori pedagogiky leží ve dvou provázaných rovinách a to v rovině individuální a společenské. V první řadě je to osobní růst jednotlivce, na němž je pak závislý celospolečenský efekt. Je si výrazně vědoma výdobytků moderní civilizace. Vidí rozvoj na poli medicíny, biologie, ostatních přírodních věd, výdobytky v technice a průmyslu. Ty mohou vést ke snížení utrpení a k růstu blahobytu. Ale jen pokud člověk bude člověkem v celé své bytosti, tedy k materiálnímu musí přistupovat duševní a duchovní rozvoj. Maria Montessori se oprávněně obává zneužití rozvoje vědy a techniky ve prospěch ekonomické a politické moci několika jedinců, kteří pak žijí na úkor ostatních¹¹⁴. Podle jejího mínění již nelze měnit dospělé a obrodu nelze provést skrze nějakou revoluci. Trvalý růst dobra a spravedlnosti ve světě je možný jen skrze budoucí generace. Naději pro lepší svět vidí pouze v dětech. Dítě je podle ní tvůrcem dospělého. Proto je jejich výchova a vzdělání velmi důležité. Domnívá se, že pokud bude výchovně-vzdělávací proces přizpůsoben lidské přirozenosti, vycházet z jeho skutečného zájmu a respektovat jeho psychickou stránku, bude nejen úspěšný, ale v konečném efektu bude tvořit nového člověka. K růstu dobra ve světě pak bude docházet zcela přirozeně a postupně s růstem takto pojatého vzdělání a výchovy¹¹⁵, což je i cílem její pedagogiky.

2.2.5 Pedagog v montessori škole

Učitel v montessori škole se výrazně liší od učitelů působících v běžných školách. Jeho hlavním úkolem není prosazovat svou autoritu, ale spíše koordinovat dění ve třídě. Učitel vlastně učí velice málo, dítěti se dává prostor, aby se učilo ze svého vlastního zájmu o absorbování světa, jež je obklopuje¹¹⁶. Musí to být samozřejmě psychicky vyrovnaný jedinec, nezatížený psychickými problémy, neměl by být nervózní, ale naopak klidný. Jde ale o určitý hlubší vnitřní klid, rozumí jím nejen povahovou charakteristiku, ale současně i vnitřní čistotu charakterizovanou ctnostmi jako jsou umírněnost a skromnost. Požadavkem je intelektuální vyrovnanost, tedy určitá střídmost v názorech¹¹⁷.

¹¹⁴ Srov. tamtéž, 126.

¹¹⁵ Srov. MONTESSORI: Absorbující mysl, op. cit, 10.

¹¹⁶ Srov. MONTESSORI: Tajuplné dětství, op. cit, 70.

¹¹⁷ Srov. tamtéž, 85.

U přípravy učitele nestačí teoretické studium pedagogiky, to je považováno za nedostatečné nebo dokonce může být i zavádějící. Tím není samozřejmě odmítána teoretická příprava učitelů, naopak důkladná příprava se předpokládá¹¹⁸. Spíše je potřeba po učiteli požadovat vnitřní dispozice, které nelze získat studiem. Učitel musí být člověk schopný vnitřního obrácení, musí sledovat sám sebe, hodnotit své vlastní nedostatky a chyby a reflektovat je ve svém následujícím životě. Montessori učitel na sobě neustále pracuje a snaží se zdokonalovat, to však neznamená, že je bez chyb. Je neustále na cestě svého zdokonalování, která není nikdy u konce. Musí se snažit se svými špatnými vlastnostmi bojovat především na vnitřní úrovni, tedy se je snažit měnit. Domnívá se však, že je potřeba i přijímání vnějších norem chování podle společnosti, ve které žije, protože to také to vede k uvědomování si vlastních chyb a umožňuje na ně reagovat. Samozřejmá je úcta k názorům druhého člověka. Je nezbytné, aby učitel nebyl ani vládcem ani soudcem a neosoboval si jakási přirozená práva nadvlády nad dětmi, která si dospělí často nárokují. Nesmí v dětech vzbuzovat představy, že dítě mu má být za vše vděčné. Nemá se stavět do role stvořitele a rozhodovat, co je pro děti vhodné a co nikoliv. Takový postoj je považován za pýchu¹¹⁹, spíše má být pokorným pozorovatelem dětské duše¹²⁰.

Prvním úkolem učitele je podle zásad montessori pedagogiky odpovědnost za vytvoření pracovního prostředí dětí a za dohlížení nad ním. Hlavní náplní učitele je vytvářet pro děti a výuku takové prostředí, které bude pro dítě i učitele příjemné. Příprava a uspořádání pomůcek musí být takové, aby jednak děti měly možnost pomůcky používat a aby učitel sám věděl, kde co je. Uspořádání pomůcek musí být tedy v pořádku. Určitý důraz je kladen i na zevnějšek učitele, který má odpovídat jeho úkolu a vzoru, kterým pro děti má být. Učitel tedy má být náležitě upraven¹²¹.

Druhým úkolem je vytváření vztahu k dětem, navázání kontaktu a doprovázení při výuce. Schopnost zaujmout nebo dokonce strhnout děti k aktivitě je vlastnost, kterou by učitel měl mít. Schopnost povzbuzovat a být dětem v aktivitě příkladem je vede k vlastnímu rozhodnutí pro samostatnou činnost, k projevení osobního zájmu o výukovou činnost. Pokud ale tento zájem u dítěte nastane, musí osobnost učitele okamžitě ustoupit do pozadí, aby dítě mohlo pracovat samostatně. Rozpoznání tohoto okamžiku a včasná reakce je další podstatnou vlastností montessori učitele.

¹¹⁸ Srov. MONTESSORI: Absorbující mysl, op. cit, 184.

¹¹⁹ Srov. MONTESSORI: Tajuplné dětství, op. cit, 92-95.

¹²⁰ Srov. MONTESSORI: Absorbující mysl, op. cit, 184.

¹²¹ Srov. tamtéž, 184-185.

Učitel musí být ochoten nechat se dítětem proměňovat. Vztah lásky, který by k němu měl chovat, není pouze běžná, i když starostlivá, péče o svěřené dítě, ale má mít vyšší duchovní rozměr. Ten může zahrnovat i duchovní doprovázení, zpočátku především v tom, že je učitel bude učit modlitbě¹²².

2.2.6 Uspořádání výuky, učebnice a pomůcky

Uspořádání výuky neodpovídá v montessori škole běžným způsobům výuky. Tak jak vychází z její teorie, je dítě samo tím, kdo se vzdělává a učitel má funkci iniciátora dětského zájmu a koordinátora dění ve třídě, nikoliv však přednášejícího. Z toho vyplývá i absence klasických vyučovacích hodin nebo uspořádání lavic, běžné u frontální výuky. Typická je také práce ve věkově smíšených třídách.

Vlastní uspořádání výuky je závislé na tom, čemu má být dítě vyučováno. Výuka je založena především na speciálních pomůckách, které se při výuce používají. Vyučování druhé etapy, přičemž druhá má tři fáze. V první fázi je hlavním úkolem učitele zaujmout dítě pro práci s konkrétní pomůckou, motivovat jeho pozornost. Druhá etapa má 3 fáze. V první je ukázat dítěti, jak se s pomůckou pracuje, co představuje eventuálně i jednoduchým výkladem, jaké má vlastnosti a předložit dítěti pojmy související s pomůckou a vytvořit v mysli spojení mezi smyslovým vnímáním a konkrétním pojmem, názvem nebo vlastností pomůcky. Ve druhé fázi jde o to, že dítě má již mít fixováno spojení mezi smysly a pojmem a opakováním toto spojení ověřit. Dítě má chápat vlastnost nebo název pomůcky. Třetí fáze je především ověřením, zda-li dítě pochopilo první fázi. Má být schopno samostatně zopakovat to, co bylo předmětem první fáze¹²³. Podobně tyto principy lze vyjádřit i jinak. V první fázi druhé etapy jde tedy o to pochopit „totožnost“ předmětu, ve druhé fázi učít se pozorovat rozdíly mezi předměty a ve třetí získat schopnost samostatně rozlišit mezi podobnými předměty¹²⁴. Evaluace učiva se však neprovádí běžnou klasifikační stupni, které by jakkoliv děti porovnávala. Montessori vizi jedinečnosti každého člověka je takové srovnávání cizí.

¹²² Srov. tamtéž, 186-189.

¹²³ Srov. MONTESSORI Maria: *Objevování dítěte*, Praha: SPS-nakladatelství světových pedagogických směrů, Ing. Jiří Plachý, 2001, 99-102.

¹²⁴ Srov. HAINSTOCK Elizabeth G.: *Metoda Montessori a jak ji učit doma*, Školní léta, Praha: Pragma, 1999, 11.

2.2.7 Výuka náboženství na Montessori škole

I výuka náboženství musí probíhat podle obecných zásad montessoriovské pedagogiky, které byly popsány výše. Stejně jako jinde je prvotní potřeba vytvoření vhodného prostředí pro výuku. Tak jak je u montessori pedagogiky obvyklé, je vhodné, aby prostory pro výuku náboženství byly podobné reálnému liturgickému prostoru připravenému na náboženské slavení, tedy aby mohly být ve velké míře zapojeny smysly. Pokud byly školy v katolických oblastech, nebylo problémem takto výuku náboženství prezentovat. S rozvojem škol, kdy do montessori škol chodí děti z různých vyznání, však byl koncept výuky náboženství spíše zastaven. Výuka náboženství podle Marie Montessori byla totiž zaměřena výhradně na katolické křesťanství. Prostor pro výuku, odpovídající liturgickému prostoru, pomáhal dětem docházet k vnitřnímu soustředění a tichosti a to v daleko vyšší míře než při běžné výuce. Podporoval tak v dětech to, co se dá očekávat u dospělých při návštěvě kostela. Výuka probíhá nápodobou skutečné bohoslužby. Nejdříve je podstatné konání kněze při bohoslužbě, tedy to co skutečně vykonává. Později začínají děti vnímat používání liturgických předmětů a dokážou je brzy rozlišovat od předmětů pro běžné použití. Samy by měly takové předměty vyrobit včetně liturgických rouch, samozřejmě ve zmenšené podobě. Součástí výuky náboženství může být i pěstování obilí a révy vinné a po té příprava chleba a vína pro bohoslužbu, pokud to možnosti školy samozřejmě dovolí. Zprvu je tedy výuka odvozena od toho, co děti vidí v kostele a co je s tím přímo spojeno. Předkládání morálního učení je možné až v pozdějším věku. Děti nejsou minimálně do sedmi let schopné rozlišit mezi dobrem a zlem, jako morálními kategoriemi, a své jednání vědomě směřovat k dobru, resp. nejsou schopné ho vědomě směřovat ke zlu, nelze mluvit o hříchu i když děti tzv. „zlobí“. Je ale možné určitý cit pro dobro v dítěti kultivovat i v raném věku a to především přístupem k dítěti, který v něm vytváří pocit bezpečí a jistoty. Takovým přístupem lze podle Marie Montessori docílit rozvoje zbožnosti v dítěti a pomoci mu rozlišovat mezi sakrálním a profánním¹²⁵.

2.3. Daltonský plán

2.3.1 Daltonský plán a jeho historie

Na rozdíl od steinerovské i montessoriovské pedagogiky vznikl daltonský laboratorní plán na zcela jiném základě. Zatímco Rudolf Steiner nejdříve teoreticky promyslel metodu své pedagogiky a vytvořil tak určitou pedagogickou teorii, kterou pak zavedl do praxe založením školy ve Stuttgartu a Marie Montessori pracovala s retardovanými dětmi a využila určité nabídky, aby si ověřila své zkušenosti na práci se zdravými dětmi, Helen Parkhurst vyšla ve své pedagogické koncepci zcela z praxe, která před ni postavila naléhavý problém. Hned první škola v Pepin County, kam jako učitelka nastoupila, totiž byla školou jednotřídní. Stala se učitelkou čtyřiceti dětí, které byly navíc v osmi postupných ročnících. Jelikož zde působila jako jediná učitelka, navíc s vědomím, že dva její předchůdci byli z této školy odvoláni, byla postavena před zcela praktický problém, jak výuku zorganizovat, aby byla schopna děti efektivně něco naučit. U tak různorodé skupiny dětí nemohla postupovat frontální výukou, ale musela se zaměřit na individualizaci. Na počátku tedy nestála pedagogická teorie, ale zcela konkrétní a neodkladný praktický problém, který musela řešit. Ustanovila nejstarší děti jako pomocné učitele v tom, co je bavilo nejvíce, vytvořila jejich *pensa*, aby mohla učit mladší. Svou koncepci pak rozvíjela na další škole, kde působila poté. Postupně daltonské principy dostávaly svoji podobu. Až měla možnost založit vyšší koedukovanou školu ve městě Dalton v r. 1920. Podle tohoto místa pak dostal název celý pedagogický směr. Parkhurst však již znala pedagogiku Marie Montessori, s kterou se jela osobně seznámit do Itálie v roce 1914 a o rok později jí dělala průvodkyni během jejího pobytu v USA. Ještě před založením první daltonské školy zakládá americký montessoriovský učitelský ústav. Z USA se začne daltonská výuka nejdříve šířit do Anglie a to díky anglické učitelce B. Rennieové, která pro ni získává řadu anglických škol a daltonský plán je tak záhy pokusně ověřován i v Anglii, navíc i díky přispění Evelyne Dewey, dcery zakladatele pragmatické pedagogiky Johna Dewey. Tato učitelka o daltonském plánu publikuje v USA i Anglii. Postupně se začíná daltonský plán usazovat i v Holandsku a do nástupu stalinismu dokonce v Sovětském svazu, kde ho propaguje sama Naděžda Konstantinova Krupská a až v době nástupu Josefa Visarinioviče Stalina je odsouzen, především díky postavě Evelyn Dewey, jako reakcionářský směr. Zajímavé je, že daltonský plán byl testován učiteli Nyklem a

Čínelem v Praze a taktéž našel své prvky v tzv. bakovském plánu, pokus ve škole v Bakově nad Jizerou.

Sama Helena Parkhust během svého života poměrně hodně cestovala a pořádala přednášky o daltonském plánu po mnoha zemích, Anglii, Dálném Východě, Německu, jižní Africe. Nicméně Parkhustová byla neustále připravena přijímat do daltonského plánu nové podnětné myšlenky. Nešlo tedy podobně jako u Marie Montessori nebo Rudolfa Steinera o určitý systém, nad kterým by Parkhustová dohlížela a kontrolovala, zda se nevyvíjí z jejich původních myšlenek, ale nechala pedagogický směr, který založila, do velké míry žít svým vlastním životem a vývojem. Postupně se však i zde vytváří určité poměrně jasné prvky, které dalton dělají daltonem a bez kterých o daltonském plánu hovořit nejde. Vzniká Dalton Association, která přebírá „kontrolu“ nad realizací daltonského plánu ve školách, které chtějí proklamovat, že tuto metodu k výuce používají¹²⁶.

V České republice je od r. 1996 ustanovena Asociace českých daltonských škol, která je členem Dalton International a zastřešuje daltonskou výuku v České republice. Pořádá semináře, workshopy a kurzy pro učitele daltonských škol. Certifikuje školy, které mají zájem vyučovat dle daltonských principů¹²⁷.

2.3.2 Teorie, které ovlivňují daltonský plán

Daltonská pedagogika tak jako např. výše zmiňovaná waldorfská pedagogika nemá jednoznačně definovaný filozofický základ, na jehož principech je vystavěna. Daltonský plán se tak nechává ovlivňovat různými pedagogickými teoriemi.

Jednou z nich je teorie schopností nebo kapacity, která předpokládá, že v lidské duši existují schopnosti, které je možné tréninkem rozvíjet. Schopnost paměti se např. rozvíjí memorováním¹²⁸.

Teorie představivosti Johanna Friedricha Herbart tvrdí, že celý duševní život vychází z činnosti představivosti. Představivosti, které jsou stejnorodé se posilují, nestejnorodé odpuzují, podstatnou roli tedy hraje paměť a její posilování opakováním¹²⁹.

¹²⁶ Srov. RÝDL Karel: Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka; Daltonský plán jako výzva – metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a středních školách, Praha: Agentura Strom, 1998, 7-10.

¹²⁷ Srov. Asociace dalton (bez autora), <http://www.asociacedalton.cz/?page=asociace> (1.12.2009).

¹²⁸ Srov. WENKE Hans, RÖHNER Roel: Ať žije škola, Daltonská výuka v praxi, Brno: Paido, 2000, 28.

¹²⁹ Srov. tamtéž, 29.

Behavioristická teorie je dalším teoretickým východiskem, studovala vnější chování, a přestože má mnoho směrů, základní proudy spočívají v klasickém podmiňování a operativním podmiňování.

Klasické podmiňování, kde roli hrají nepodmíněné a podmíněné reflexy. I.P.Pavlov v klasickém experimentu dokázal, že zvíře má určité nepodmíněné reflexy (slinění psa při krmení), ale lze vypěstovat i reflexy podmíněné (pes slinil již při očekávání krmení, které bylo spojené s typickým zvukem). U člověka je podle Johna Watsona jeho chování závislé především na podmíněných reflexech. Pouze u emocí (strach, hněv, láska) připouští dědičnost, nicméně i např. strach je naučenou zkušeností, která ho podnítila¹³⁰.

U operativního podmiňování jde o tvrzení, že reakce, které vede k uspokojení se stabilizuje tzv. zpevnění a neúspěšná mizí. Opakováním zpevnění se trénuje naučení komplexního jednání, např. za správně vykonanou činnost dostanou děti odměnu¹³¹.

Tvarová psychologie vychází z obrazového vnímání tvarů. Celek je něco víc než souhrn jednotlivých částí, má svou vlastní hodnotu. To lze aplikovat i na učení, slovo je víc než jen shluk písmen. Didakticky se pak toho využívá tak, že se vychází z celku, např. věty, kde se analyzují slova, pak slabiky, nakonec hlásky¹³².

Z hlediska daltonského plánu je velice důležitá kognitivní teorie. Jde o teorii, která je zaměřena na myšlení. Myšlením pak rozumíme pochopení, nalezení a ovládnutí prostředků a metod vedoucích k vyřešení problému. Rozlišujeme tři myšlenkové vrstvy, vrstvu vlastních představ vycházející ze smyslové vnímání, vrstvu schematických představ a vrstvu abstraktních pojmů. Dospělý člověk je schopen myslet na všech úrovních, dítě nikoliv, je tedy nezbytné, aby se naučilo učit se, tudíž důraz na vlastní zodpovědnost v procesu učení je podstatným rysem daltonského plánu. Z toho také vychází další rys, kterým je spolupráce, slabší žáci se učí od schopnějších např. přejímáním pracovních postupů. Také postoj žáka je pro výsledek významný. Rozlišují se dva postoje, jednat aktivně strukturální – žák se do učiva aktivně zasahuje a receptivní, žák na učivo nepůsobí, učivo působí na žáka. Podstatné je, aby žák poznal svůj styl učení, čímž přejímá již zmiňovanou zodpovědnost¹³³.

¹³⁰ Srov. tamtéž, 30-31.

¹³¹ Srov. tamtéž, 32.

¹³² Srov. tamtéž, 33-35.

¹³³ Srov. tamtéž, 36-39.

2.3.3 Daltonská pedagogika

Hlavní charakteristikou daltonského plánu je, že se jedná o takovou organizaci výuky, při níž je práce žáka určena z velké míry jeho svobodou, tak aby mohl postupovat svou rychlostí a učil se aktivní spolupráci s ostatními žáky¹³⁴. Třemi úhlavními pilíři jsou v organizaci daltonské výuky tři pojmy *svoboda, samostatnost a spolupráce*. Sama Helen Parkhurst je sice snad nikdy nedefinovala, ale později byly jejími pokračovateli principy daltonského plánu právě takto definovány. Vychází tak z novověkého dědictví lidské společnosti, tyto pojmy totiž připomínají volnost, rovnost a bratrství¹³⁵. Tyto pojmy nelze však chápat bez jejich významu, kterým je daltonská pedagogika naplňuje, protože jinak by bylo možné si pod nimi představit ledacos.

Svoboda nebo také volnost nepředstavuje ničím neohrazenou možnost dělat si ve škole cokoli, co žáka napadne. Předávání svobody totiž s sebou nese druhý podstatný aspekt a to je zodpovědnost. Nejde tedy poskytnutí svobody žákovi k učení, ale také předání spoluzodpovědnosti nejen za konečný výsledek, ale také za samotný proces učení. Nejdříve tedy zodpovědnost, aby se v ní mohla teprve potom naplnit i svoboda. Samozřejmě to předpokládá požadavky na učitele, který je schopen vzdát se určité části své spoluzodpovědnosti ve prospěch žáka, jak bude ještě pojednáno níže¹³⁶.

Druhým opěrným pilířem daltonské pedagogiky je velký důraz na *samostatnost*. To znamená především získat schopnost samostatně hledat a řešit zadání. Jednak se využívá skutečnosti, že žáci jsou sami rádi aktivní, tedy jsou motivováni. K samostatné práci žáků je potřeba učitele, který ovlivňuje autonomii žáků pouze v nezbytně nutné míře. Žák musí mít dostatečně velký prostor pro plnění svých úkolů. Volný přístup k pracovním materiálům a pomůckám, musí vědět, kde najde to či ono, kam odevzdat hotovou práci, kde se mu dostane výkladu od učitele. Rozvíjení samostatnosti slouží i tzv. odložená pozornost. Nikdy se žákovi, který potřebuje pomoc nevěnuje okamžitě, ale s určitým časovým odstupem. Tak se mu poskytuje prostor, aby sám nebo v kooperaci se spolužáky, samostatně došel k řešení problému, tedy bez účasti učitele. Mimo to si zvyká, že se učitel věnuje někomu jinému a že tedy zde není jen pro něj. Tyto způsoby vedení žáků k samostatnosti, ale předpokládají dokonalou organizaci a přesná pravidla. Touto organizací i jejím řádem se samozřejmě může škola od školy lišit. Daltonská pedagogika

¹³⁴

Srov. tamtéž, 11.

¹³⁵

Srov. tamtéž, 19.

¹³⁶

Srov. tamtéž, 20.

nemá v tomto směru žádné rigidní požadavky. Pravidla, jako např. možnost odejít na toaletu při samostatné práci, něco pojmít nebo se napít, akceptovatelná míra hluku apod., ale musí být stanovena, jinak by z daltonského pedagogického přístupu vznikl pouze chaos. Princip samostatnosti navíc učí žáky řešení sociálních problémů. Žák se musí být schopen dohodnout se spolužákem, který potřebuje např. stejnou pomůcku apod. Tyto běžné pracovní konflikty si žáci v případě bezpečného klimatu školy dokážou většinou spravedlivě vyřešit sami bez zásahu pedagoga. Samozřejmě, že vzorce chování pedagoga jsou pak předlohou pro jednání žáků¹³⁷. Na druhou stranu žáci pracující samostatně dávají učiteli prostor, aby se mohl soustředit na ty, kteří jeho pomoc potřebují více. K tomu je samozřejmě potřeba kvalitně sestavené zadání úkolů tak, aby je žák byl schopen samostatně plnit¹³⁸.

Posledním z trojice úhelných pojmů je *spolupráce*. Dalton zde rozlišuje stejně jako u samostatnosti (motivace / prostor) i svobody (svoboda / zodpovědnost) dvě stránky tohoto pojmu. Jednak jím rozumí tzv. pedagogickou spolupráci, pod tímto pojmem je třeba chápat, že škola má být přípravou na další život. Za druhé se mluví o tzv. didaktické spolupráci, která probíhá přímo v rámci třídy.

Spolupráce může nabývat dvou základních forem. Buď v tzv. kooperativních skupinách, kde dva nebo více žáků pracují společně na zadaném úkolu, nebo tzv. pomocných skupinách, kde každý žák pracuje v rámci skupiny sice samostatně, ale může se kdykoliv na cokoli zeptat spolužáka, pokud si s řešením není jistý. Velké výhody druhého přístupu spočívají především v tom, že žák by se měl snažit spolužáka zbytečně nevyrušovat, tedy pokud možno pracovat samostatně, ovšem s možností se kdykoliv poradit, na druhou stranu pomoci druhému, pokud je toho schopen. Atmosféra spolupráce je namířena proti neadekvátnímu soutěžení nebo rivalitě.

Na druhou stranu u kooperativních skupin existuje také veliká variabilita práce v týmu. Práci lze zadávat jak paralelně, tzn. všechny skupiny mají stejné zadání, tak komplementárně, každá skupina pracuje na dílčí části většího úkolu, přičemž lze samozřejmě přístupy kombinovat podle cíle, kterého chce vyučující dosáhnout.

¹³⁷ Srov. RÖHNER Roel, WENKE Hans: Daltonské vyučování, Stále živá inspirace, Brno: Paido, 2003, 39-48.

¹³⁸ Srov. WENKE, RÖHNER: op. cit. 21.

2.3.4 Výchovně vzdělávací cíle

Daltonský plán není nikterak uzavřeným systémem. Naopak je otevřený pro nové inovace, čímž může být aktuální v každé době. Neexistuje žádná přesně daná forma, jak má být realizován. Jak bylo naznačeno, jeho vznik byl především praktickou potřebou. Tím samozřejmě nelze říci, že nemá vůbec žádné své cíle, ale nelze si je snadno definovat. I v této otázce je vlastně otevřeným. Stojí na třech výše uvedených principech svobody, samostatnosti a spolupráce. Z toho vyplývá, že jeho základním principem je rozvoj svobodné samostatné lidské bytosti v rámci svobodné společnosti odpovědné za rozvoj vlastních schopností¹³⁹.

2.3.5 Daltonský učitel

Jsou-li zásadními pilíři, na nichž daltonská pedagogika stojí, svoboda, samostatnost a spolupráce a je-li úkolem školy tyto „ctnosti“ předat žákům, o to víc to platí pro samotné učitele. Nejen, že by měli sami „ovládat“ to, co chtějí druhým předávat, ale současně by měli být i vzorem v těchto „ctnostech“. Tady živý příklad znamená víc než jen teoretický výklad. Těžko může někdo naučit druhé svobodě v zodpovědnosti tak, jak to dalton požaduje, pokud sám není schopen převzít zodpovědnost. Příklad pedagoga se tedy na daltonu nepodceňuje, spíše naopak¹⁴⁰.

Prvním a základním požadavkem na daltonského pedagoga je schopnost předávat část své zodpovědnosti na žáka, jen tak ho totiž může učinit svobodným, což je jeden z úhelných kamenů daltonu¹⁴¹. V běžné frontální výuce učitel vydává často příkazy, které by pokud možno všichni žáci měli současně plnit, učitel pak kontroluje jejich plnění. Řešení je většinou v podstatě pouze jedno bez vyšší míry samostatnosti při „zpracovávání“ naučeného žákem. U daltonu se učitel má snažit, aby žáci „zpracování“ učiva svou volbou v rámci zodpovědnosti a současně svobody zvládli sami. Aby toho učitel mohl dosáhnout, musí sám být schopen vzdát se části své svobody, ale to s patřičnou zodpovědností. Umění nakládat se svobodou v zodpovědnosti není vůbec postoj stavějící pedagoga do role šéfa, který o všem sám svobodně rozhoduje, ani umožnění žákům mít zcela nekontrolovatelnou

¹³⁹ Srov. RÝDL: Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka; op.cit., 37-38.

¹⁴⁰ Srov. WENKE, RÖHNER: op. cit., 87.

¹⁴¹ Srov. tamtéž, 20.

volnost. Učitel podle daltonského ideálu by měl být člověkem, který v této oblasti je schopen odborného vedení nebo lépe, spíše doprovázení žáka ve vyučovacím procesu¹⁴².

Ani samostatnost není požadavek, který by u učitele mohl být přehlížen. Nevezmeme-li v úvahu samostatnost pouze na úrovni běžného života, pak ve specifickém slova smyslu si pod ní u učitele na daltonské škole můžeme představit jednak schopnost samostatně vést vyučovací proces, ale možná ještě více určitou vědyčtivost, práci na sobě, svém vzdělání, svých lidských kvalitách¹⁴³. Na daltonu nestačí jen absolutorium příslušného pedagogického vzdělání, tak jak to bylo běžné v minulosti. Učitel tedy není hotovým profesionálem obdržením učitelského diplomu, ale musí na sobě neustále pracovat. K tomu má být samotnou školou vytvořen dostatečný prostor nejen z hlediska možnosti externích školení, workshopů apod., ale i interní, v rámci spolupráce s kolegy¹⁴⁴.

Co se týče spolupráce, tak učitel pracuje v určitém týmu, kterým je jednak třída, kde, jak již bylo výše poznamenáno, není vůbec šéfem, ale spíš koučem, použijeme-li sportovní terminologii, který má skupinu svých žáků směřovat k vytyčeným cílům při plném respektování jejich lidské jedinečnosti, jejich kvalit, jejich lidské důstojnosti. Mimo to daltonský učitel pracuje, jako je tomu samozřejmě snad na všech školách, v učitelském sboru. Čím vyšší ročník učí, tím větší je podíl jiných učitelů odborných předmětů, které v jeho třídě také vyučují. I s nimi, jakož i s vedením, musí také být schopen vytvářet tým spolupracovníků, kteří mají sice ve škole rozdílné úlohy ve vyučovacím procesu, ale společný výchovný cíl¹⁴⁵. Aby tato spolupráce byla dostatečně plodná je, zapotřebí takového klimatu pedagogického sboru, který poskytuje učiteli pocit bezpečí. Všichni učitelé totiž musí chápat, že jsou členy jednoho týmu. Interní spolupráce mezi kolegy na daltonské škole by měla být především neformální výměna zkušeností nejen v rámci rozhovorů, porad apod., ale např. přebírání zkušeností hospitacemi na hodinách kolegů. Neustálá profesionalizace učitele tedy může být, jak na výše naznačené úrovni intervize, ale i na úrovni supervize. Učitel má supervizora, jehož úkolem je pomoci kolegovi reflektovat jeho činnost, vlastní profesní růst. Nejde stejně jako u vztahu učitel-žák o poskytování konkrétních rad, jako spíše o vedení, které má pomoci samostatně nalézat konkrétní řešení, což přesně odpovídá myšlence daltonu. I v rámci spolupráce celého pedagogického sboru se mají aplikovat daltonské myšlenky. Ne tedy jednotné schůze

¹⁴² Srov. tamtéž, 88.

¹⁴³ Srov. tamtéž, 89.

¹⁴⁴ Srov. RÖHNER, WENKE: op. cit., 31.

¹⁴⁵ Srov. WENKE, RÖHNER: op. cit. 89.

pedagogického sboru, kde řeší všichni všechno, jako spíše spolupráce mezi učiteli v malých skupinách a na konkrétních úkolech¹⁴⁶.

Mimo těchto charakteristik, které vyplývají jakoby samoděk už z principů daltonské výchovy, by měl být daltonský učitel současně i poradcem svých žáků a to nejen z hlediska školního prožívání, ale i prožívání obecně lidského, tedy i duchovního. Měl by být neformální autoritou, protože jinak tento cíl není schopen naplnit. V neposlední řadě musí být dobrým organizátorem a člověkem schopným respektovat důstojnost druhé lidské osoby i s jejími chybami, odlišnými názory atd., člověkem hluboce empatickým¹⁴⁷.

2.3.6 Uspořádání výuky, učebnice a pomůcky

Základním pojmem uspořádání výuky v daltonském plánu je pojem „pensum“. Znamená obsah látky, kterou žák musí zvládnout v určitém období. V daltonském plánu se podle jeho délky rozděluje na pensum pro celý rok, nazývaný *contract* – smlouva, pro měsíc *assignment* – úkol, pro týden *period* – období a pro jeden den *unit* - jednotka. Důležité je, aby žák měl přehled o tom, jakých cílů by měl v daném období dosáhnout. Z hlediska vztahu učitel – žák je *pensum* opravdu určitou smlouvou, na jeho podobu nemají mít vliv jen učitelé, ale i žáci. *Pensum* má být zadáno zcela jednoznačně, nikoliv dvojsmyslně a výhradně písemně¹⁴⁸. Zadání *pensa* má v žákovi přirozeně probouzet zájem a zvědavost. Každé *pensum* má obsahovat 9 částí, které navrhla Helena Parkhust. Jedná se o *topic* neboli předmět, který poskytne základní informaci o tématu. *Problems* neboli problémy např. nakreslit mapy, provést měření, vypracovat a zdůvodnit další příklady, provést překlady, vykonat zkoušky atd. *Writing work* neboli písemná práce je sdělení učitele o tom, co je nutné zpracovat písemně a co ústně. *Memory work* neboli paměťová práce je to, co se naučit z paměti. *Conferences* neboli sdělení je to, co žák sděluje celé třídě vlastním vyprávěním o předmětu, které právě studuje. *References* neboli referáty jsou zprostředkováním informace referátovou formou o určitých stránkách v knize, časopise nebo jinde. *Equivalents* neboli srovnávání jsou způsoby na zjištění postupu žáka v plnění *pensa*. *Bulletin Studium* neboli využití nástěnky je způsob, jak využívat ke sdělení mezi žáky a učitelem nástěnky. A *departmental cuts* neboli oddělené úkoly jsou případy, kdy výstup jednoho předmětu může být akceptován i jako výstup jiného předmětu, pokud je

¹⁴⁶ Srov. RÖHNER, WENKE: op. cit. 32.

¹⁴⁷ Srov. WENKE, RÖHNER: op. cit. 93-97.

¹⁴⁸ Srov. RÝDL: Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka; op.cit., 10-12.

součástí *pensa*¹⁴⁹. Každý žák je svobodný v tom, jakou část *pensa* bude plnit. Podstatné však je, aby v případě, že ji dokončí, byl o tom informován učitel a mezi ním a žákem byla provedena kontrola a hodnocení. To totiž nevychází pouze od učitele, ale je určitou dohodou mezi žákem a učitelem. V rámci daltonského vyučování totiž žák není limitován přímo vyučovací hodinou, ale v práci může pokračovat tak dlouho dokud má o práci zájem, *pensum* nesplní apod. Jde tedy o to, že není vystaven tlaku frontální výuky, kdy za vyučovací hodinu musí zvládnout určité množství látky. Toto množství látky je nastaveno tak, aby je zvládla většina žáků dle gaussovské křivky. Určité, byť třeba nevelké, procento žáků se nudí nebo zaostává podle toho, na jaké části gaussovské křivky se nachází. Tuto nevýhodu daltonský plán odstraňuje, protože toto uspořádání výuky je ryze individuální, žák postupuje tím tempem, které mu jako jednotlivci umožňuje zvládnout určitou část *pensa*. Může postoupit dál až, když jej zvládne, což musí být učitelem potvrzeno. Úkol učitele je tedy pomáhat při zvládnání *pensa* radou, pomocí, vysvětlením a hodnocením, ale ne přímo výkladem formou klasického přednesení látky celé třídě. Výsledky své práce žák zapisuje většinou do tabulek na nástěnce, kde má jednotlivé části *pensa* vypsané. Dále pak své práce po dohodě s učitelem může uspořádávat ve formě osobního portfolia, které je výsledkem jeho práce na daném předmětu nebo i za více souvisejících předmětů. Má ukazovat výsledek práce určitého období, rozvoj jeho schopností. Může mít podobu pracovního, reprezentačního nebo hodnotícího portfolia¹⁵⁰. Toto uspořádání výuky nevyklučuje kombinaci mezi daltonským a klasickým vyučováním. Na velkém množství škol je daltonský plán uplatňován právě touto formou, tedy že podle daltonského plánu se vyučuje v tzv. daltonských blocích, které se střídají s klasickou formou výuky¹⁵¹.

2.3.7 Výuka náboženství v daltonském plánu

Náboženství jako vyučovací předmět nebude hrát v daltonském plánu žádnou významnou anebo nenahraditelnou funkci. V této oblasti se významně odlišuje především od waldorfské pedagogiky a částečně i od pedagogiky Marie Montessori. Výuka náboženství je pro waldorfskou pedagogiku sice předmět, který má být vyučován diferencovaně podle požadavků rodičů a v rámci náboženské svobody, přesto je považován, alespoň teoreticky, za nezbytnou součást výuky. Duchovní rozměr a

¹⁴⁹

Srov. tamtéž, 13.

¹⁵⁰

Srov. RÖHNER Roel: Žákovská portfolia, in: International Dalton Magazine (2004), 16-20.

¹⁵¹

Srov. RÝDL: Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka; op.cit.,14.

náboženské založení člověka je bráno jako konstitutivní¹⁵². U Marie Montessori sice tento postoj nenacházíme tak silně, ale i ona výuce náboženství přisuzuje významnou úlohu, protože umožňuje člověku naučit se vnímat duchovní rozměr, učí ho rozlišovat mezi sakrálním a profánním atd¹⁵³. U daltonské pedagogiky nic takového pravděpodobně nenajdeme. Jak bylo popsáno i výše, daltonský plán je především uspořádáním výuky, jeho filosofie je relativně velice otevřená různým pohledům¹⁵⁴. Má sice určité pevné charakteristiky, ale ty se poměrně dost omezují na tři základní prvky, svobodu, samostatnost, spolupráci¹⁵⁵, a systém uspořádání výuky. Není jakéhokoliv důvodu, aby náboženství nebylo možné v rámci daltonského plánu vyučovat. Daltonské principy lze jistě vztáhnout i na něj. K výuce náboženství bude dalton jistě neutrální, nebude ji přisuzovat žádnou zvláštní hodnotu, ale nebude ji ani odmítat. Pokud se bude vyučovat, bude jedním z předmětů.

¹⁵² Srov. CARLGREN: op.cit. 100-101.

¹⁵³ Srov. MONTESSORI: Objevování dítěte, op. cit, 181-185.

¹⁵⁴ Srov. WENKE, RÖHNER: op. cit. 27-39.

¹⁵⁵ Srov. tamtéž 19.

3 PEDAGOGIKA A KŘESŤANSTVÍ

3.1 Rodina a církev v procesu vzdělávání

Snad každá lidská kultura věnuje předávání různých poznatků, znalostí a vědomostí nějakou pozornost. Jistě podle její vyspělosti jsou činnosti s tím spojené chápány jako více či méně důležité. Od počátku křesťanství spolu s teologickou reflexí Písma, především s prvními kapitolami Geneze¹⁵⁶, se člověk stává skutečně svobodným, tím kdo pojmenovává zemi, má ji obdělávat, má panovat nad tvorstvem, atd. Příroda ztrácí svůj tajemný „mytologický“ charakter, člověk je určen k poznávání Bohem stvořeného světa, jako něčeho, co je dobré¹⁵⁷. I jako důsledek křesťanské reflexe se církev stává vůdčí silou vzdělání v tehdy známém světě a od raného středověku především díky pílí klášterů buduje evropskou civilizaci, byť i přesto, že vzdělání bylo v určitých dobách výsadou pouze některých lidí. Vzdělání tedy není v církvi něčím okrajovým, ale má zásadní místo v životě církve, a to nejen z důvodů katechetických, tedy předávání víry, ale i z důvodu obecné výchovy a vzdělanosti, tedy rozvoji plného lidství v respektu k lidské důstojnosti, protože jejím úkolem je starat se o pozemský život člověka, pokud je v souladu s nebeským povoláním¹⁵⁸.

Hlavním, prvním a v podstatě nejdůležitějším článkem výchovy vnímá církev jednoznačně rodinu, které dává, plně si vědoma souladu s lidskou důstojností, nezcizitelné právo na výchovu¹⁵⁹. A nejde, jak již bylo naznačeno výše, pouze o právo na výchovu náboženskou, ale na výchovu a vzdělání ve všech jeho aspektech. To, že budou děti vedeny k poznávání a milování Boha, poznávání mravních hodnot v souladu s křesťanským náboženstvím, není tedy jedinou skutečností, byť je skutečností ústřední¹⁶⁰, kterou církev požaduje, protože dobrodiní přiměřené výchovy požaduje rozšiřovat na všechny lidi na světě¹⁶¹. Člověk se nemůže stát plně svobodným ve smyslu evangelia, pokud k poznávání i aplikování svobody není dostatečně vzdělán a vychováván, neboť taková svoboda je současně zodpovědností, kterou nestačí jen jakoby přijmout, ale které je

¹⁵⁶ Srov. Gn 2,19-20.

¹⁵⁷ Srov. např. Gn 1,31.

¹⁵⁸ Srov. DRUHÝ Vatikánský koncil: Prohlášení o křesťanské výchově *Gravissimum educationis*, (ze dne 28. října 1965), Úvod, in: Dokumenty II. vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995, 528-543.

¹⁵⁹ Srov. tamtéž, čl 1.

¹⁶⁰ Srov. tamtéž, čl 2.

¹⁶¹ Srov. tamtéž, čl 1.

třeba se učit poznáváním světa, nalezením místa ve společnosti jednotlivce a to nejen ve smyslu striktně nábožensky křesťanském, ale všeobecně lidském¹⁶².

Prvními, nejdůležitějšími a současně i určujícími činiteli ve výchově dítěte jsou jeho rodiče. Rodině patří tento zásadní úkol, má při něm spolupracovat celá společnost a ostatní, kterým je participace na výchově rodiči poskytnuta¹⁶³. Za normálních okolností, kdy rodina plní svůj úkol, jsou pouze oni těmi, kteří účast na výchově dítěte mohou postoupit jinému. Z praktického hlediska je to v dnešní době nutností, že se na výchově i vzdělání nepodílí rodiče sami, ale mají jedinečné právo, ale i odpovědnost, za výchovu svých dětí. Úkolem státu tedy není „násilně“ přebírat tuto odpovědnost, ale podle principu subsidiarity a skrze nástroje, které má k dispozici, na této výchově participovat, a to v souladu s přáním rodičů, a to dokonce i tehdy, pokud rodina neplní svůj úkol. Tím má být pravděpodobně zaručeno právo na mravní výchovu dle přání rodičů v takových případech, kdy a přestože, rodina není schopna plnit svoji výchovnou funkci, což nutně nemusí být způsobeno ve všech případech lhostejností rodičů, ale třeba zdravotními problémy nebo postižením. Mimo to má samozřejmě tato nezadatelná práva rodičů chránit. Církev pak ve výchovném procesu nemá hrát neangažovanou úlohu, ale právě proto, že je jí Kristem svěřen úkol hlásat spásu, je povinna rodičům pomáhat a zprostředkovávat svědectví víry. Její úkol však nekončí na rovině pouze náboženské výchovy, v obecné rovině by měla podporovat a spolupůsobit na celkovém zdokonalování lidské osoby tak, aby lidský život mohl být naplněn Kristovým duchem.

Školu pak církev uznává jako základní instituci ve výchově a vzdělání. Církev podporuje myšlenku školy jistě nejen z toho důvodu, že i řada církevních řádů a institutů se věnovala nebo věnuje zřizování a péči o školy, ale vidí ve škole i místo, které má význam v správném rozvoji celé lidské společnosti, rozvoji mezilidských vztahů, a místo, kde se střetává kulturní, občanský a náboženský život¹⁶⁴. Není divu tedy, že církev jako nositelka skutečných lidských hodnot požaduje pro sebe právo školy zřizovat, řídit a rozvíjet tak, aby podle zásad evangelia mohla působit ve světě. V tomto smyslu i ukládá biskupům zakládat katolické školy, pokud neexistují školy prodchnuté křesťanským duchem¹⁶⁵. Z předchozího je celkem zřejmé, že právo na volbu školy je výhradním právem rodičům a

¹⁶² Srov. DRUHÝ VATIKÁNSKÝ KONCIL: Pastorální konstituce o církvi v dnešním světě *Gaudium et spes*, (ze dne 7. prosince 1965), čl.17, in: Dokumenty II. vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995, 183-265.

¹⁶³ Srov. DRUHÝ VATIKÁNSKÝ KONCIL: Prohlášení o křesťanské výchově, op.cit., čl 3.

¹⁶⁴ Srov. tamtéž, čl. 5.

¹⁶⁵ Srov. Kodex kanonického práva, Praha: Zvon, 1994, kán. 802.

v tomto smyslu to definuje i kánon 797¹⁶⁶, ale pokud neexistují překážky, předpokládá se, že rodiče dají děti do školy poskytující katolickou výchovu¹⁶⁷. Pro církve je tedy ve výběru školy důležitá její příslušnost ke katolické církvi, to samozřejmě vyplývá ze základního poslání církve, tedy zprostředkování spásy.

3.2 Pluralita metod

Církve z bohatých pedagogických metod přijímá právě ty prvky, které nejsou v rozporu s evangeliem. Slovy Písma, "všechno co je pravdivé, co je čestné, co je spravedlivé, co je nevinné, co je milé, co slouží dobré pověsti, a každou zdatnost nebo činnost, která zasluhuje chválu"¹⁶⁸. Naopak rozmanitost v metodách a přístupech chápe jako projev úcty k člověku, respektování jeho důstojnosti¹⁶⁹. Tím není žádný z pedagogických přístupů dopředu vyloučen, což samozřejmě otevírá cestu i alternativnímu školství resp. používání prvků, které obsahují, včetně pozitivní role, která do vzdělání a výchovy přináší media nebo používání veškeré možné audiovizuální techniky¹⁷⁰.

3.3 Stručná charakteristika katolických škol

V hledání křesťanských představ o pedagogice je možné pohlédnout na základní požadavky, které jsou stanoveny na školy církvi vlastní. Právě v těchto požadavcích církve je možné vidět určité základní charakteristiky, které by škola z křesťanského pohledu měla mít.

Škola by měla být zaměřena na osobnost. Musí být určitým společenstvím lidí, které je při tom zaměřeno na individualitu člověka s jeho potřebami plně respektující jeho důstojnost¹⁷¹, hledání tajemství člověka, které může být nalezeno jen v tajemství člověka –

¹⁶⁶ Srov. CIC kán. 797.

¹⁶⁷ Srov. CIC kán. 798.

¹⁶⁸ Fp 4,8.

¹⁶⁹ Srov. KONGRAGACE PRO KLÉRUS: Všeobecné direktorium pro katechizaci, Praha: ČBK, 1998, čl. 148.

¹⁷⁰ Srov. JAN PAVEL II.: Apoštolská exhortace Catechesi tradendae, Praha: Řada dokumentů ČBK, 1979, čl.46.

¹⁷¹ Srov. KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU: Katolická škola, Praha: ČBK, 1994, čl. 10.

Krista¹⁷². Osobnost však musí být rozvíjena celkově a škola má tedy ve svém uspořádání pamatovat na lidskou osobnost jako celek, tedy neopomínat ani sportovní nebo umělecké aktivity¹⁷³.

Pedagogice je vytýkána snaha vytvářet sterilní, neutrální výchovu, která ve smyslu náboženské tolerance a neutrality vytlačuje náboženskou výchovu ze školy. Podstatná je však církevní resp. náboženská identita člověka, která je integrální součástí lidské osoby. Ta by se ve škole měla u mladých lidí naplňovat¹⁷⁴, škola by měla být „místem, kde se zakouší církev“¹⁷⁵. Katolická škola stejně jako církev má překračovat hranice kultur. Musí být službou celé společnosti. A to ne pouze poskytováním vzdělání, ale měla by být schopna vést dialog s okolní společností a tak přispívat k růstu lidských osobností. Nikoliv sterilní uzavřenost, ale otevřenost dění ve světě a jeho ovlivňování jí má být vlastní. Tato otevřenost se musí projevovat i přijímáním žáků z jiného než katolického prostředí při respektování jejich důstojnosti¹⁷⁶. Učitelé by se měli snažit naplňovat obraz Ježíše Krista jako učitele. Jejich vztah k žákům má být v duchu křesťanské lásky, měl by přetrvávat za hranici školní docházky. Tím učitelé mají opravdu jedinečné povolání, které by je mělo prodchnout myšlenkou apoštolátu. Samozřejmě je úzká spolupráce s rodinou, protože rodiče jsou primárně odpovědní za výchovu svých potomků a úkolem školy není tuto odpovědnost suplovat, ale pomáhat ji účinně naplňovat¹⁷⁷.

3.4 Shrnutí – křesťanská pedagogika

Zdá se, že pojem *křesťanská pedagogika* nemá smysl a nelze ho najít. Pedagogika je vědou, která ve své metodě nereflektuje víru a stejně tak jako křesťanská medicína, křesťanská psychologie nebo křesťanská biologie nemá smysl. resp. ji nelze přesně definovat. Pedagogika je vědou, která by měla stejně jako ostatní výchovné vědy popisovat dění při výchovném procesu, vytvářet hypotézy a teorie a jejím cílem by mělo být poznání, které umožní vychovávat a vzdělávat člověka co nejpřirozenějším způsobem.

¹⁷² Srov. tamtéž, čl 11.

¹⁷³ Srov. KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU: Náboženský rozměr výchovy v katolické škole, Praha: ČBK, 1994, čl 28-29.

¹⁷⁴ Srov. KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU: Katolická škola, op. cit., čl 11.

¹⁷⁵ Srov. tamtéž, čl 12.

¹⁷⁶ Srov. tamtéž, čl 14-18.

¹⁷⁷ Srov. tamtéž, čl 18-20

Navíc ani církve nestanovuje k žádnému profánním oboru jen jednu možnou metodu, vždy jde o pluralitu metod. Jde vždy o to, aby sloužily člověku, aby nebyly v rozporu s evangelijním poselstvím, s obecnými etickými pravidly, které jsou křesťanské nebo křesťanstvím přijaté, ale o jejich metodách nemluví, byť klade často etické otázky, které si tyto vědy díky své metodě samy klást nemohou. Nestanovuje tedy ani tu jedinou, správnou a konečnou metodu výchovy a vzdělání, žádný z pedagogických přístupů není nějakým způsobem kanonizován. To však neznamená, že křesťané, teologové nebo církevní magisterium nekladou na pedagogiku určité nároky a nedrží se určitých zásad, což je nejvíce vidět u katolických škol. Ale ani zde není žádná konkrétní jediná metoda předepsána tak, aby se dalo mluvit o *křesťanské pedagogice*.

Pokud bychom nějakému oboru přidali přívlastek *křesťanský* znamená to, že musí ve své metodě reflektovat křesťanskou víru nebo jinak řečeno, veškeré své uvažování, pozorování nebo vyvozování činit vzhledem ke Kristu. A takový požadavek je v ryze empirických vědách těžko akceptovatelný.

Přesto vše, alespoň z pohledu teologické antropologie, pedagogika pracuje s živým člověkem, na kterého jednoduše přírodní zákony „napasovat“ nelze. Je tu rozměr jeho nesmrtelné duchové duše, zaměření k Bohu atd. Člověk není jen shlukem buněk, které s rostoucím vědeckým poznáním, jednou bude možné popsat přesnými přírodovědeckými zákony. Na člověka nelze aplikovat základní vědecký predikát, že totiž příroda se za stejných okolností vždy chová stejně. Pokud by tomu tak bylo, ztratíme úplně pojem svobody. Kdyby každé lidské jednání bylo jen výsledkem určitých zákonitostí, nebylo by vůbec možné mluvit o svobodě člověka. Pokud je ale lidská svoboda nejen jakousi fikcí, ale realitou, nelze člověka popisovat pouze tak, jak to činí empirické vědy. Když tuto skutečnost uvážíme a přijmeme závěry teologické antropologie nebo je alespoň připustíme k diskuzi, že totiž mohou o člověku něco říci, nemusí se pak určitý pojem *křesťanské pedagogiky* zdát tak nesmyslný, jako kdybychom chtěli uvažovat např. o křesťanské biologii nebo chemii. Pak by bylo možné pedagogiku nějakým způsobem poměřovat nebo posuzovat a klást jí požadavky z pohledu teologie. V takovém případě by snad bylo možné o *křesťanské pedagogice* mluvit, byť by její existence asi nestála na obecně akceptovatelných principech.

4 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY A KŘESŤANSKÁ ANTROPOLOGIE

4.1 Vstupní úvaha

Srovnání jednotlivých pedagogických konceptů s teologickou antropologií, resp. obecné řešení otázky, do jaké míry odpovídají katolické teologii, je do určité míry problematické. Pedagogika je neteologický obor a zde je potřeba provést určité porovnání s oborem teologickým. A nejde samozřejmě jen o pojem člověka. Porovnání teoretických základů, na kterých jednotlivé pedagogiky stojí, je možné provádět i ve srovnání se systematickou teologií obecně. Jde jak o pohled z úhlu teologické antropologie, ale např. i morální nebo i spirituální teologie.

Porovnáváme pedagogiku a s ní související psychologii a antropologii a možná další neteologické disciplíny, které by neměly stavět na pojmu víry, s teologií, kde víra je ústředním bodem, protože teologie je vždy současně reflexí víry. U vztahu neteologické vědy a víry musíme vyjít z předpokladu, že mezi opravdovou vědou a vírou nemůže existovat skutečný rozpor, jinak by vznikl rozpor mezi pojmem Boha, na kterém staví víra, a Jeho stvořením¹⁷⁸. Bude-li tedy pedagogika striktně nenáboženská a teologie nebude zasahovat mimo svůj prostor, neměly by být nalezeny ani skutečné rozpory mezi určitým pedagogickým konceptem a stanoviskem teologie. Ve skutečnosti ale pedagogické směry, které jsou zde zkoumány, alespoň nějak připouštějí ideu Boha, což je zcela zřejmé u waldorfské pedagogiky a nalezneme to i u Marie Montessori. Pokud tedy víra bude součástí takového pedagogického konceptu, mohou se objevit styčné plochy, kde pedagogika zasahuje do oblastí teologie a víry. Některé pedagogické principy prostě nestojí pouze na exaktním vědeckém pozorování, ale reflektují i určitou duchovní zkušenost člověka. A takové styčné plochy nejen, že opravdu existují, ale lze se domnívat, že se nejedná o jakési překročení kompetencí pedagogické vědy. Dokonce existují zcela přirozeně. Pedagogika pracuje s živým člověkem a duchovní rozměr jeho existence nelze jednoduše, v rámci jakési exaktní vědeckosti, přehlédnout. Nejde jen o pozorování neživé přírody s jejími neměnnými fyzikálními zákony, ale o člověka - dítě, který se bez ohledu na přání pedagoga nebude chovat jen podle předem vypočítatelných a neměnných

¹⁷⁸

Srov. Katechismus katolické církve, Praha: Zvon, 1995, čl.159.

fyzikálních zákonů. Každý pedagog, který se bude snažit odhalit tajemství člověka, tedy bude muset, ať už chce nebo ne, se nějak postavit i k jeho duchovní stránce, morálnímu jednání apod. a tedy zasáhne do oblasti nějaké teologické disciplíny. A jeho osobní světonázorový postoj může být v určitém nesouladu s pohledem teologie, což se může promítat do způsobu, zásad a nebo metod jeho pedagogické práce. Pak je samozřejmě namístě stanovit, do jaké míry určitý pedagogický koncept představuje reálnou hrozbu víře. Samozřejmě, že je potřeba se mít na pozoru před bezdůvodným zavrhováním určité pedagogiky pouze podle příslušnosti resp. nepříslušnosti jejího nositele nebo zakladatele k církevnímu společenství. Pokud se totiž určitá pedagogická metoda prosadí v praxi a prokáží se u ní pozitivní výsledky, dá se předpokládat, že obsahuje prvky, které jsou obecně přínosné a akceptovatelné, přestože nelze ve zkoumané pedagogické metodě souhlasit bezvýhradně se všemi prvky, postoji a názory, na kterých je postavena.

Aby bylo možné srovnání provést, je potřeba se zaměřit na základní teze teologie o člověku. Pro pochopení a uznání důstojnosti člověka je to určitě otázka po zplození člověka, otázka člověka jako obrazu Boha, otázka jednoty duše a těla a otázka věčnosti duše.

4.2 Plození

Zplození člověka je součinností Boha a člověka. Samozřejmý je význam rozhodnutí a poslání otce a matky, jejich vůle spolupodílet se na stvořitelském díle, ale současně stvořitelský zásah Boží, a to jednak neviditelný při stvoření duše, tzv. *kreacionismus*¹⁷⁹ a jednak integrovaný do přirozeného biologického řádu přírody. Zplození člověka je Bohem chtěné – „Plod'te a množte se a naplňte zemi“¹⁸⁰ a Bůh při něm přímo působí. Tím je dána důstojnost každé lidské osoby, pocházející od Boha. Člověk se stává člověkem početím, nikoliv určitým vývojem, vzděláním nebo společenským postavením, tak by měl o každém člověku – dítěti smýšlet i pedagog. Na druhou stranu tu je nová lidská bytost zasazená do dějin díky spolupůsobení rodičů, které je Bohem taktéž chtěné, protože početí probíhá ve stvořeném řádu přírody. Tím je Bohem dána rodičům nikoliv nadvláda, ale spíš patronát na dítětem, projevovaný lidskou láskou, která musí stát již na počátku, při plození, a je obrazem lásky Boží, jinak by celý proces zrození člověka byl degradován pouze na

¹⁷⁹

Srov. KKC, čl. 382.

¹⁸⁰

Gn 1,28.

biologické zákonitosti¹⁸¹. Z toho plyne další pedagogická zásada a to, že prvními a hlavními učiteli dítěte jsou rodiče a ti také odpovídají za jeho výchovu. Aby jim tento svůj úkol mohli naplnit, musí jim být především společensky vytvořeny vhodné podmínky a škola jim má být pomocí v tomto úsilí.

4.3 Tělo a duše

Úvodem je potřeba poznamenat, že tyto pojmy jsou velice mnohoznačné. Znamenají ve světě teologického myšlení mnohdy něco jiného než ve světě přírodních věd. I v rámci teologie je rozdíl v těchto pojmech zachycený v Písmu, v patristice nebo středověké scholastice. Z našeho pohledu i jednotliví pedagogičtí myslitelé mohou pod těmito pojmy představovat něco jiného.

Pohled věřícího žida Starého zákona je jednoznačně dán jednotou těla *basar* a duše *nefeš*. Člověk není složen ze dvou oddělitelných částí, je to jednota, přičemž *basar* naznačuje vztah člověka k hmotnému světu a *nefeš* vztah k Bohu, ale je to pořád jeden a tentýž člověk. Písmo mluví často i o duchu *ruach*, ale rozdíl mezi duší a duchem není vždy zcela zřejmý, často znamenají totéž. Písmo tedy vidí jen jednoho jediného člověka a je prosto jakéhokoliv dualismu¹⁸². Patristika byla často ovlivněna platónským dualismem a gnosticizmem a jednota duše a těla, typická semitskému myšlení, jí byla více vzdálena. Scholastika v učení sv. Tomáše se s tímto problémem vypořádává metafyzickými pojmy *actu* a *potenciality* resp. *formy* a *materie*. Sv. Tomáš vidí v člověku dvě složky, které jsou neoddělitelné, vztahují se jedna k druhé. Tělo je možností, látkou *potentia*, *materia*, duše pak uskutečněním, tvarem *actus*, *forma*. Prakticky vzato v lidské existenci a jednání jsou vždy přítomny oba rozměry, současně rozměr tělesný i duchovní, a nelze je od sebe oddělit¹⁸³. Křesťanský pohled tedy odmítá dualitu duše a těla jako protipólů, kde duše toužící po duchovním je uvězněna v těle a smrt je chápána jako určité osvobození. Zrovna tak je odmítán pohled materialistický ve kterém je člověk chápán jen jako projev hmoty, byť se určitá nadřazenost člověka nad ostatními tvory připouští¹⁸⁴.

¹⁸¹ Srov. BOUBLÍK Vladimír: Teologická antropologie, Karmelitánská nakladatelství, Kostelní Vydří 2006, 57-59.

¹⁸² Srov. tamtéž, 61.

¹⁸³ Srov. tamtéž, 62-65.

¹⁸⁴ Srov. tamtéž, 60.

4.4 Člověk jako Boží obraz

Člověk je obrazem Božím *imago Dei*. Jednak stvořením člověka Bůh zjevuje svoji lásku a povolává člověka k lásce k Sobě i ke světu. Tato láska je obrazem lásky Boží, podobně jako Syn je naprosto dokonalým obrazem Otce a skrze něj se Otec zjevuje světu. I když Syn je roven Otci svým božstvím, které není u člověka, svým Vtělením vstupuje Syn jako Ježíš Kristus do dějin a povolává člověka k synovství a určité účasti na božství a tím i k tomu, aby byl obrazem Božím. Toto boží synovství je jedním ze základů lidské důstojnosti¹⁸⁵. Povolání k synovství a povolání být obrazem Boha nemá ale jen statický charakter, není úplně hotové, je to cesta, kterou má člověk nastoupit a uskutečnit. Z pedagogického pohledu by při výchově měly být vytvořeny takové podmínky, aby tento dynamický charakter mohl být vychovávaným člověkem-dítětem také naplněn.

4.5 Nesmrtelnost lidské duše

Celá lidská existence je z pohledu křesťanské víry zaměřena k věčnosti. Konečným cílem je tedy dosáhnout účasti na společenství s oslaveným Kristem. Evangelia předkládají nauku o věčném životě jako jistou pro toho, kdo podle evangelia žije, často obrazem Božího království. Kristus zjevuje Boha a jeho království jako cíl a skutečné naplnění lidské života. Víra je odpovědí na tuto Boží nabídku. Odmítnutí tohoto pozvání ve smrti pak může vést k zavržení¹⁸⁶.

4.6 Waldorfská pedagogika

Aby bylo možné pochopit waldorfskou pedagogiku je nutné i chápat proč výchově byla u Steinera přikládána tak vysoká důležitost. To co Steiner sleduje není rozhodně snaha šířit své filosofické přesvědčení do světa a vytvořit si tak následovníky. Smyslem waldorfské pedagogiky není indoktrinovat svoji nauku, jak bychom to mohli vidět u mnohých sekt. Svoboda, a to i svoboda přesvědčení, je pro něj důležitým požadavkem. Ve svém pojetí chápe člověka jako trojčlennou bytost zasazenou do celku kosmu. Vývoj

¹⁸⁵ Srov. tamtéž, 71.

¹⁸⁶ Srov. tamtéž, 183-188.

člověka se neodehrává pouze na úrovni života jednotlivce, který svůj život začíná a končí v rámci svého pozemského putování. Věří v možnost duchovního vývoje lidstva, které ovšem musí být směřováno správným směrem. Člověku nepřidává možnost zasahovat do toho procesu jen jednou během jeho života, ale opakovaně v reinkarnačním procesu opakovaného vtělování. Jako správný směr vývoje vidí v postupování reinkarnujícího se *já* do fyzického, éterného a astrálního těla a zduchovňování těchto tří složek člověka. Ve svém vývoji totiž člověk prošel v uplynulých věcích určitou fází primitivní duchovnosti, ze které se postupně vymanil rozvojem exaktních věd. Nestojí nikterak proti nim, naopak i v duchovní oblasti doporučuje používat jejich metod. Tento rozvoj však může vést ke špatnému směru ve vývoji lidstva a to tak, že tyto vědy mohou vést člověka naopak do určité primitivní tělesnosti. Správným směrem je, aby člověk zduchovňoval celé své bytí a tak každý jednotlivý lidský život přispíval k tomuto směřování. V rámci společnosti je tato myšlenka zachycena v trojčlenném uspořádání společnosti, ve sféře ekonomické, právní a kulturní. Waldorfská pedagogika pak naplňuje tuto vizi tak, že se snaží uspořádat výuku tak, aby člověk postupně rozvíjel tuto svoji trojčlennost.

Steinerova antroposofie a teologická antropologie jsou v mnohých svých tezích dosti neslučitelné. Antroposofie má určité esoterické zaměření, které ji nutně vylučuje z oblasti přírodních věd, sama se označuje za duchovní nebo tajnou vědu. Tím sice neodmítá závěry ostatních věd, ale má potřebu je doplňovat¹⁸⁷ a tím jim i klást otázky, které si ze principu své metody klást nemohou. Staví se nad uvedené vědy svým nadsmyslovým poznáním, mimo rámec exaktnosti a experimentu. Tím se dostává do podobné pozice, ve které je vzhledem k ostatním vědám i teologie. Jejím základním pramenem je Boží zjevení, na které člověk odpovídá svou vírou a tato odpověď je reflektována teologií. Teologie je bez víry nemyslitelná. A antroposofie má v sobě svou „víru“ a své „zjevení“, ovšem odlišné od toho tradičně křesťanského.

Závěry antroposofie se ale od těch teologických značně liší. Základní učení spočívá v *reinkarnaci*, která je ale mnohem pozitivněji pojata než je tomu u východních náboženství. Lidské *já* má jako reinkarnující se složka člověka navazující charakter ve svém rozvoji. U východních náboženství stojí na konci reinkarnačního procesu snaha vysvobodit se z tohoto stavu, jakého si mechanického koloběhu utrpení, které jednotlivé inkarnace představují. U antroposofie se mezi inkarnacemi *já* dostává nových inspirací pro další život. Taktéž *karma* nemá u antroposofie charakter neosobní zákonitosti, s kterou

¹⁸⁷

Srov. ŠTAMPACH Ivan Odlilo: Antroposofie. Olomouc: Votobia, 2000, 22.

prakticky nelze nic dělat, ale existuje zde určitá *milost*, která umožňuje člověku s ní, s *karmou*, účinně spolupracovat¹⁸⁸. Koncept *kreacionismu* se spoluprací rodičů na Božím stvořitelském díle zde neexistuje, zrovna tak pojem duše a těla jako dvou složek jedné bytosti. Steinerovu nauku nelze zařadit ani do materialismu a ani do dualismu. Tělesnost, ta fyzická, není vyloženě odmítána jako špatná. Pokud by taková myšlenka byla přítomna, tak spíše latentně v principu reinkarnace *já*, které se ve smrti odděluje od fyzického, éterného a astrálního těla. Nicméně smrt není chápána jako vysvobození duše, jak je tomu u dualismu. Naopak *já* má načerpat nových inspirací pro další inkarnaci, aby příště bylo schopno více postupovat *fyzické, éterné i astrální* tělo a pomáhat tak vývoji lidstva. U Steinera nenalezneme samozřejmě ani představu člověka jako Božího obrazu ani nesmrtnosti duše s možností věčné spásy nebo zavržení ve smyslu křesťanského učení. Nesmrtnost je však zakotvena v nesmrtnosti *já*.

Přestože antropologická nauka antroposofie je značně odlišná od katolického pojetí, nelze ji nepřiznat hodnoty, které člověku přiznává. Jednak je to myšlenka vývoje lidské společnosti k dobru, která je zde myslitelná pouze skrze spirituální prvky člověka. Rovněž ideu trojčlenné společnosti, níž se zrcadlí svoboda pro kulturu, rovnost v právu a bratrství v ekonomicko-sociální sféře, nelze z pohledu křesťanství odmítnout. A tato idea společnosti je obrazem každého jednotlivého člověka. Z pohledu pedagogiky není sice důstojnost člověka-dítěte postavena na Božím obrazu, ale na reinkarnaci, tím ale také požívá vysoké hodnoty. Dítě je někdo, kdo tady už kdysi byl jako dospělý, a tak je potřeba se k němu i chovat. Pro učitele je dítě prostě partnerem a tak by k němu učitel měl i přistupovat. I pojetí svobody je možné docenit. Z pohledu křesťanství především ve svobodné volbě světonázorové orientace resp. náboženského přesvědčení. Přestože antroposofie vychází z jiných předpokladů, neslučitelných s tradičním křesťanstvím, ve svém praktickém důsledku má však mnohdy podobné cíle, jaké by křesťanství mohlo klást na výchovu a vzdělání. Tak i waldorfská pedagogika chce v dítěti pěstovat hodnoty, které se budou v mnohém shodovat s hodnotami křesťanskými.

4.7 Montessori pedagogika

Marie Montessori zakládá svou pedagogiku ryze na vědeckém poznání. Její povolání lékařky, které si pak dále rozšiřuje v oblasti psychologie, filozofie a pedagogiky,

¹⁸⁸

Srov. tamtéž, 26-28.

jí nedovoluje v jejím pedagogickém úsilí opustit rovinu exaktních věd. Provádí experimenty, pozoruje děti ve výuce, teoreticky studuje a získaný materiál třídí a koncipuje z něj pedagogické zásady, přizpůsobuje vše dítěti a jeho sebevzdělávací aktivitě, absorpci okolního světa. Její pedagogika je prostá nadsmyslového poznání, jak to nacházíme u Steinera. Ve svém pojetí člověka nezasahuje přímo do oblasti systematické teologie a tudíž není ani možné z této pozice montessori pedagogiku posuzovat. Její osobní postoj však není k otázce náboženství, konkrétně katolického křesťanství lhostejný. Z jejich spisů je patrné, že je nejen křesťankou a víru praktikuje, ale nezdá se, že její křesťanství přímo zasahuje do její pedagogické koncepce. Naopak spíše odděluje oblast přísně vědeckou od oblasti víry, což asi není pro její dobu neobvyklé. Náboženskou výchovu, ale rozhodně uznává a na některých jejích školách byla již v její době praktikována v podobě katolického náboženství. Není však podstatným a požadovaným prvkem v její pedagogice. Přesto vidí v náboženské výchově významná pozitiva. Vytvoření liturgického prostoru při výuce vede dítě k chápání posvátného, k vnitřnímu hlubšímu soustředění, učí v dítěti budovat vztah k Bohu. Její pojetí výuky náboženství dává dítěti zažít v liturgických úkonech smysl náboženského života, pochopit význam svátostí a to naprosto přirozeným způsobem, tolik typickým pro její pedagogiku¹⁸⁹. Z hlediska konfesijního byla její náboženská výchova realizována v její katolické podobě, kde prvky Kristova tajemství jsou ukryty v liturgických úkonech, rouchách, barvách, předmětech a dítě je schopno je samo odhalovat.

Hlavním cílem Marie Montessori je obnova společnosti, která je možná jen skrze budoucí generace. Nápravu nevidí možnou u dospělých, resp. jen tak, že budou na příští generace aplikovat zásady výchovy zjištěné vědeckým pozorováním dětí při učení. Jen tím, že výchova se důsledně přizpůsobí vývoji člověka, které je dáno přírodou a tudíž při přísném vědeckém pozorování zjištělné, lze budovat lepší svět. Vysoká důstojnost lidské bytosti a její respektování v dítěti je tedy důsledkem touhy po růstu dobra ve světě. Je odvozena nikoliv ze stvoření člověka jako obrazu Božího, ale z vědeckého poznání. Tak se pomocí vědy dostává k závěrům, které nejsou v rozporu s křesťanským přesvědčením. Dá se říci, že u ní je naplněna zásada, že vědecké poznání a víra resp. jí reflektující teologie nemohou být ve skutečném rozporu, protože obě jsou darem od téhož Stvořitele.

U Marie Montessori tedy nenacházíme rozpor mezi vědeckým poznáním a vírou, tak jak by se dalo očekávat u vztahu vědy a víry. To neznamená, že její pedagogika

¹⁸⁹

Srov. MONTESSORI: Objevování dítěte, op.cit, 182-183.

nemůže být podrobena kritice, ale spíše než kritice z pozice teologie by to musela být kritika z pohledu věd, na kterých svou pedagogiku postavila tzn. medicíny, psychologie a samozřejmě pedagogiky. Je však možné se montessori pedagogiky ptát, jakým způsobem vnímá duchovní rozměr člověka a jestli její náboženská neutralita daná jejím striktně vědeckým přístupem nemůže být do jisté míry na škodu plnému rozvoji člověka k lepšímu lidství, což je jedním z jejich stěžejních cílů.

4.8 Daltonský plán

Hodnotit daltonský plán z pohledu teologické antropologie není snadné. Jelikož se jedná spíše o uspořádání výuky, nestojí za ním nějaká pevně daná filozofie. Jednotlivá teoretická východiska se také mohou lišit škola od školy, učitel od učitele a časově budou asi velice proměnlivá. Z křesťanského pohledu na člověka, zde neexistuje viditelný rozpor, který by byl typickým znakem pedagogiky, tak jak to vnímáme u Steinerovi antroposofie. Daltonské principy svobody, samostatnosti a spolupráce, tak jak byly popsány, jsou principy, které je možné i z křesťanského pohledu na člověka plně akceptovat. Zrovna tak postava pedagoga je křesťanského pohledu otevřená k názorům druhých lidí. Určitá neutralita daltonského plánu z tohoto pohledu může být vnímána jako pozitivum. Jako námitku lze však říci, že touto neutralitou jakoby přehlídí určitou podstatnou stránku lidské bytosti. Není důvod proč by sice výuka náboženství nemohla být vyučována v daltonském systému, ale ani nebude spatřován její význam tak, jak tomu je u dvou ostatních zkoumaných pedagogik. Pokud se má náboženství učit, nebude daltonským systémem odmítnuto, ale akceptováno, ale pouze jako jeden předmět mezi ostatními.

5 KATOLICKÉ STANOVISKO

Tak jak byly jednotlivé školy představeny je možné zcela jistě hodnotit do jaké míry jsou či nejsou jejich především antropologické i kosmologické představy v souladu nebo rozporu s učením katolické církve. Ve zcela praktickém pohledu z toho pak může plynout závěr, zda-li nějakou z alternativních forem výuky doporučit či nikoliv. V konečném důsledku, je totiž volba školy realizovaná rodiči na jejich dětech mravním jednáním s důsledky pro jejich další život.

Škola na jedné straně realizovaná konkrétními lidmi, učiteli, spolužáky, ostatním personálem, na druhou stranu metodou výuky, klimatem atd. bude, ať už si to rodič přeje nebo ne, formovat dítě co do jeho postojů ke světu, čímž nerozumějme jen světonázorovou orientaci, ale i vztahy k ostatním lidem, přírodě, vlasti a v neposlední řadě i k církevnímu společenství. Tyto postoje, které si dítě interakcí se školou¹⁹⁰ bude postupně vytvářet, nemusí být nutně v souladu s představami rodičů, kteří navíc v určitém věku ani nebudou schopni do tohoto procesu účinně zasahovat. Čas strávený ve škole, od předškolního zařízení, přes základní a střední školu, totiž představuje časově významné procento života mladého člověka, takže správná volba školy rodiči může být celoživotně dosti klíčová. Volba školy má tedy pro rodiče charakter mravního jednání s rozsáhlými důsledky, ať už si to připouští a uvědomují nebo ne. Rodič je jistě povinen jednat zodpovědně a poslat dítě pouze např. do spádové školy bez zamyšlení se nad tím, co bylo výše naznačeno, je-li to alespoň subjektivně ve svědomí správná volba, by se mohlo v krajním případě chápat i jako odmítnutí jednat.

Každé lidské jednání má být zaměřeno na dobro člověka¹⁹¹, v našem případě dítěte. V konkrétní rovině je potřeba klást otázky po úrovni možného vzdělání, možnosti uplatnění, předpokladech dítěte k učení, možnostech dalšího rozvoje dítěte v nepovinných aktivitách pořádaných školou, jako jsou různé kroužky apod. V neposlední řadě je však také potřeba uvažovat o vlastnostech konkrétní školy z pohledu rozvoje křesťanského života. Zde se církev snaží pomoci rodičům kánony církevního práva 797 a 798, o kterých už bylo pojednáno výše. Je zcela zřejmé, že pro církev, jejímž primárním posláním je pečovat o nesmrtelné duše, je zcela zásadní volba školy, která bude fungovat v souladu s církví, jak požaduje kán. 797. Tento požadavek je zcela pochopitelný a vychází z primárního poslání církve. Církev jednoznačně klade na první místo v žebříčku hodnot

¹⁹⁰

Samozřejmě nejen se školou, ale „přírůstek“ školy v této formaci bude určitě významný.

¹⁹¹

Srov. WEBER Helmut: Všeobecná morální teologie, Praha: Zvon, Vyšehrad, 1998, 324.

vzdělání správnou katolickou výchovu. Proto také ukládá rodičům, pokud nemohou zvolit školu katolickou, se o náboženskou výchovu postarat jiným způsobem. Určitě by pro katolické rodiče měla být volba takové školy, resp. takového prostředí, která má vhodné podmínky pro růst křesťanského způsobu života.

U všech tří zkoumaných pedagogických metod lze nalézt z pohledu křesťanství pozitiva i negativa. Díky filosofiím, na kterých stojí, mohou obsahovat a v případě waldorfské pedagogiky jednoznačně obsahují, i naukové rozdíly, které nelze přehlédnout. Je však otázkou, do jaké míry je takový teoretický naukový rozdíl skutečnou překážkou a to právě v rámci České republiky, kde většina škol je nenáboženská a díky 40-ti leté historii systematické ateisace pravděpodobně velké množství učitelů většinových státních škol zastává nějakou formu ateizmu, jak je popisuje 18 čl. konstituce *Gaudium et spes*.

Největším nebezpečím waldorfských škol je nemožnost zcela vyloučit indoktrinaci antroposofie, která není v mnoha svých pohledech s křesťanstvím slučitelná. Protože však by něco takového bylo v příkrém rozporu s jejím pojetím svobody a ideály, je takové riziko systematické indoktrinace velice malé. Mimo to nelze přehlédnout jednoznačná pozitiva ve waldorfské pedagogice obsažená, jak o tom bylo pojednáno výše.

U škol dle pedagogiky Marie Montessori nelze najít vážnějších výhrad s výjimkou určitého možná až příliš velkého spoléhání na vědecké poznání člověka. Určitý náznak glorifikace věd o člověku je v jejím pojetí zřejmý, nicméně je také pravděpodobně i velice typický pro svět, ve kterém Marie Montessori žila. To však nic neubírá na skutečných hodnotách, které lze v její pedagogice nalézt.

U daltonského plánu by bylo nutné zkoumat každou školu zvlášť, protože jednotný filosofický základ prakticky neexistuje. Není ale důvodu, proč by nemohl být velice inspirativní i pro církevní školství.

Při aplikaci kán. 797 CIC a pozornosti katolických rodičů k náboženské výchově dětí tak, jak doporučuje kán. 798 CIC, se zdá, budou-li podmínky tohoto kánonu naplněny, že nebyly nalezeny tak silné důvody, které by vylučovaly některou z výše uvedených metod pro vzdělání dětí z katolických rodin.

Obdobný závěr by mohl být vnímán i u pozice učitele-křesťana, který by se chtěl do nějaké z těchto škol zapojit. I pro něj platí to, co bylo řečeno výše vzhledem k žákům. Největší potíže bychom opět našli u waldorfských škol, ale ani ne tak ze strany učitele jako spíše školy, která by po učiteli měla požadovat antroposofickou orientaci.

ZÁVĚR

Snahou práce byl pohled na alternativní školství tak, jak je ve třech alternativních pedagogických směrech realizováno v České republice. Jednak vytvořit určitý přehled jejich principů a metod, na kterých fungují, a současně i snaha nalézt jejich úskalí z pohledu katolického křesťana. Pokus alternativní školství popsat, najít pozitiva i negativa a alespoň částečně nalézt vyvážený katolický postoj, nebyl jednoduchý a podařilo se to jistě jen z části. Téma této práce rozhodně nebylo možné plně vyčerpat. Při hledání odpovědí na otázky naznačené v úvodu se postupně objevují další a další otázky, které by bylo jistě dobré se ještě pokusit zodpovědět. V České republice působí jen mizivé procento církevních škol, které mohou katolickým křesťanům nabídnout výchovu, tak jak ji požaduje církev. Naopak většina státních škol si s sebou jistě stále nese dědictví čtyřicetiletého komunistického školství. To se určitě i nějak odráží v názorech jejich učitelů, vždyť ateistické přesvědčení velké části českého obyvatelstva je obecně známé. Jaká nebezpečí tedy věřícího křesťana (resp. jeho školou povinného potomka), který je nucen zvolit „běžnou“ školu, protože církevní je pro něj nedostupná, v takové škole čekají? Do jaké míry bude jeho víra, u dítěte rozvíjející se, vydána náročné zkoušce od křesťanství většinou nepříliš nakloněného většinového okolí? Jak je to, alespoň teoreticky, na školách alternativních, bylo částečně naznačeno. Zůstává však do jisté míry u teorie. Jen rozsáhlý výzkum na všech typech škol, který by zkoumal jak názory žáků tak učitelů, by mohl vnést více světla do skutečných religiózních a duchovních postojů, které učitelé mají a ať již systematicky nebo mimoděk svým žákům nějak předávají. Pak by naše stanoviska bylo možné zpřesnit na základě skutečnosti. Odmítnout nějaký typ alternativního školství z pozice víry, by se totiž mohlo ukázat jako nesmyslné právě v případě, kdyby učitelé těchto škol a jejich celkové klima byli křesťanství ve skutečnosti více nakloněni a otevření než je tomu na většině ostatních „běžných“ necírkevních škol. Z toho důvodu i otázka v úvodu nastíněná zůstává z velké části i otázkou otevřenou. Pro rodiče bude pravděpodobně výběr školy opravdu mnohdy otázkou volby většího či menšího dobra v tom lepší případě nebo menšího či většího zla v tom horším. Proto je nezbytné stanoviska formulovat obezřetně, tak aby zůstal dostatečný prostor pro osobní angažovanost a v případě katolických rodičů i možnost přijmout odpovědnost zralých a dospělých lidí za své děti.

Jak se dalo i očekávat největší rozdíly byly nalezeny mezi katolickým křesťanstvím a waldorfskou pedagogikou, jejíž antropologické pojetí člověka není totožné s pojetím

katolickým, na druhou stranu i tyto odlišné antroposofické názory, alespoň na teoretické rovině, vedou k vysokému hodnocení individuality a důstojnosti člověka, což by nemělo být přehlédnuto. U montessori pedagogiky se jedná spíše o výtky k metodě pedagogického výzkumu nastíněného Marií Montessori, na druhou stranu se jedná o přístup poplatný její době, což také do velké míry mírní kritiku její práce. Daltonský laboratorní plán je z tohoto pohledu nejméně diskutabilní, protože se z velké části jedná o velice účelné rozvržení výuky s využitím moderních poznatků o člověku, neustále připravené k revidování vlastních názorů. I tato pedagogická koncepce má také svůj neměnný filosofický základ, ten je však ze zkoumaných pedagogik nejméně zřetelný.

Setkávání se s alternativní pedagogikou, a to nejen ve třech zde zkoumaných formách, bude do budoucna pravděpodobně mnohem častější, a tak otázky po jejich principech budou možná i v rámci církve stále aktuálnější a to v takové míře, v jaké budou jednak tyto školy nabízet své vzdělávací programy, a za druhé, jak bude růst pojetí odpovědnosti za vzdělání vlastní, i svých dětí, mezi křesťany. A na to měla tato práce alespoň částečně ukázat; alternativní školství pokud možno alespoň v základních principech popsat a z pozice víry zhodnotit, ale nechat současně i dostatečný prostor pro zaujetí osobního kvalifikovaného postoje, což se přes výše uvedené výhrady a otázky, které nelze přehlédnout, snad alespoň jako určité uvedení do tématu, podařilo.

SEZNAM LITERATURY

- Asociace dalton (bez autora), <http://www.asociacedalton.cz/?page=asociace> (1.12.2009).
- BIBLE. Písmo svaté Starého a Nového zákona (včetně deuterokanonických knih), Česká biblická společnost 1991.
- BOUBLÍK Vladimír: Teologická antropologie, Karmelitánská nakladatelství, Kostelní Vydří 2006.
- CARLGREN Frans: Výchova ke svobodě, Praha: Baltazar, 1991.
- Co nabízí naše škola (bez autora), <http://www.zsdlouhylan.cz/> (17.11.2009).
- Certifikované školy (bez autora), <http://www.asociacedalton.cz/?page=certifikovane-skoly> (2.1.2010).
- DRUHÝ VATIKÁNSKÝ KONCIL: Pastorální konstituce o církvi v dnešním světě *Gaudium et spes*, (ze dne 7. prosince 1965), in: Dokumenty II. vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995, 183-265.
- DRUHÝ VATIKÁNSKÝ KONCIL: Prohlášení o křesťanské výchově *Gravissimum educationis*, (ze dne 28. října 1965), in: Dokumenty II. vatikánského koncilu, Praha: Zvon, 1995, 528-543.
- HAINSTOCK Elizabeth G.: Metoda Montessori a jak ji učit doma, Školní léta, Praha: Pragma, 1999.
- Historie školy (bez autora), <http://www.waldorf-brno.cz/clanky.php?section=62d58b63fa0b1e> (17.11.2009).
- Charakteristika školy (bez autora) <http://www.zs15plzen.cz/informace-o-skole-1/charakteristika-skoly-2/charakteristika-skoly-2.aspx> (17.11.2009).
- JAN PAVEL II.: Apoštolská exhortace *Catechesi tradendae*, čl.54-55, Praha: Řada dokumentů ČBK, 1979.
- KACHLÍKOVÁ Ladislava: Co je Dalton?, <http://zs2.nmmn.cz/?KAT=0059&ITEM=0000000162> (17.11.2009).
- Katechismus katolické církve, Praha: Zvon, 1995.
- Kodex kanonického práva, Praha: Zvon, 1994.
- KOEPKE Hermann: Devátý rok života, Praha: Agentura Strom, 1998.

- KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU: Katolická škola, Praha: ČBK, 1994.
- KONGREGACE PRO KATOLICKOU VÝCHOVU: Náboženský rozměr výchovy v katolické škole, Praha: ČBK, 1994.
- KONGREGACE PRO KLÉRUS: Všeobecné direktorium pro katechizaci, Praha: ČBK, 1998.
- KRAUS Jiří a kol.: Nový akademický slovník cizích slov A-Ž. Praha: Academia, 2005.
- Members (bez autora), <http://www.daltoninternational.org/members.html> (17.11.2009).
- MONTESSORI Maria: Tajuplné dětství, Praha: SPS-nakladatelství světových pedagogických směrů, Ing. Jiří Plachý, 1998.
- MONTESSORI Maria: Objevování dítěte, Praha: SPS-nakladatelství světových pedagogických směrů, Ing. Jiří Plachý, 2001.
- MONTESSORI Maria: Absorbující mysl, Praha: SPS-nakladatelství světových pedagogických směrů, Ing. Jiří Plachý, 2003.
- Montessori Pardubice (bez autora), <http://sites.google.com/site/montessoripce> (17.11.2009).
- Montessori třídy (bez autora), <http://skola-vyvoj.ic.cz/> (17.11.2009)..
- NITSCHOVÁ Daniela: Kořeny a přínos domácího vzdělávání, <http://www.rodina.cz/clanek1747.htm> (3.3.2009).
- O společnosti Montessori (bez autora), http://www.montessoricr.cz/spolecnost_cinnost.php (17.11.2009).
- O škole (bez autora), <http://www.zsmeteo.cz/index.php?nid=3848&lid=CZ&oid=476899> (17.11.2009).
- Our school history (bez autora), <http://www.montessori.cz/aboutus.htm> (17.11.2009).
- Pár slov o historii naší školy (bez autora), http://www.zssvobodna.cz/o_skole.htm/ (17.11.2009).
- POL Milan: Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy, Brno: Masarykova univerzita v Brně – Filozofická fakulta, 1995.
- PRŮCHA Jan: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2. vydání. Praha: Portál, 2004.

- Představení školy (bez autora), <http://www.waldorfb.cz/> (17.11.2009).
- RÖHNER Roel, WENKE Hans: Daltonské vyučování, Stále živá inspirace, Brno: Paido, 2003.
- RÖHNER Roel: Žákovská portfolia, in: International Dalton Magazine, 2004.
- RÝDL Karel: Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka; Daltonský plán jako výzva – metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a středních školách, Praha: Agentura Strom, 1998.
- RÝDL Karel: K pojetí kvality vzdělávání z hlediska celostního přístupu, přednáška v rámci konference „Výchovu rozumem obohatit o rozměr srdce a úcty ke všemu živému“, Praha 12.-14.9.2003, http://szzn.ecn.cz/pedkonf/Rydl_prednaska.doc (2.12.2009).
- RIŠKO Rostislav: Historie školy, <http://waldorf.pb.cz/historie-skoly-clanek/> (17.11.2009).
- SMOLKA Ivan: Historie školy, <http://www.wspj.cz/zs/cz/skola/historie/> (17.11.2009).
- STEINER Rudolf: Theosofie, Praha: Baltazar, 1992.
- STEINER Rudolf: Hlavní body sociální otázky, Praha: Baltazar, 1993.
- STEINER Rudolf: Waldorfská pedagogika. Metodika a didaktika, Semily: Opherus, 2003.
- SVOBODOVÁ Jarmila, JŮVA Vladimír: Alternativní školy. Brno: Paido, 1996.
- Škola (bez autora), <http://www.zsmontessori.net/skola.html> (17.11.2009).
- Školy a sdružení u nás (bez autora), <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=skovse> (2.1.2010).
- ŠTAMPACH Ivan Odlilo: Antroposofie. Olomouc: Votobia, 2000.
- ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ: Statistická ročenka školství, výkonové ukazatele, <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp> (2.1.2010).
- Výpis organizací (bez autora), http://www.montessoricr.cz/organizace_list.php? (2.1.2010).
- Vznik a sedm let života waldorfských tříd v Praze 6 (bez autora), <http://www.crea.cz/wzs-dedina/skola/vznik-a-sedm-let-zivota-waldorfskych-trid-v-praze-6> (17.11.2009).
- WEBER Helmut: Všeobecná morální teologie, Praha: Zvon, Vyšehrad, 1998.

- WENKE Hans, RÖHNER Roel: Ať žije škola, Daltonská výuka v praxi, Brno: Paido, 2000.
- Z historie školy (bez autora),
<http://www.sssjak.cz/index.php?art=histori&PHPSESSID=94a0a61a313675bc6934a4bc4cbfe21a> (17.11.2009).
- Z kroniky naší školy (bez autora), <http://www.waldorfpardubice.cz/s-historie.htm> (17.11.2009).
- Zákon 171/1990 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon).
- Život a dílo Marie Montessori (bez autora),
http://www.zsostravahulvaky.cz/ZSsprvky_Montessori_pedagogiky/Maria_Montessori_zivotopis.doc (15.12.2009).

RESUMÉ

ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ V ČR Z KATOLICKÉ PERSPEKTIVY

Tématem práce je pohled na alternativní školství v České republice. Popisují se waldorfské, montessori a daltonské školy, které jsou zakládány v České republice od roku 1990. Práce se snaží zmapovat jejich historii i současnost. Důležitá snaha je nalézt jejich základní ideály, principy fungování, požadavky na učitele a v neposlední řadě výuku náboženství a také je mezi sebou porovnat. Část zaměřující se na křesťanství a pedagogiku se snaží nalézt pohled církve na výchovu. Porovnání s křesťanskou antropologií hledá řešení k zaujetí katolického stanoviska, které by mělo být nezaujaté a vyvážené.

Klíčová slova: pedagogika; waldorfské, montessori a daltonské školy; alternativní školství; výuka náboženství; katolické stanovisko

ANNOTATION

ALTERNATIVE EDUCATIONAL SYSTEMS IN CZECH REPUBLIC FROM CATHOLIC POINT OF VIEW

Topic of thesis is a view of alternative educational systems in Czech republic. There are described waldorf, montessori and dalton schools, which have been established in Czech republic since 1990. Thesis tries to map their history and present. Very important is effort to find their basic ideals, theirs general principles, requirements to teachers and last but not least to describe teaching of religion on these schools and also compare them together. A part concerning to Christianity and pedagogy tries to find elementary view of church to education. Comparing them with Christian anthropology afterwards tries to find solutions for catholic attitude, that shall be enough unprepossessed and balanced.

Key words: pedagogy; waldorf, montessori, dalton schools; alternative education; teaching of religion; catholic attitude;

ÚDAJ O POČTU ZNAKŮ:

Práce obsahuje 159.706 znaků včetně mezer a poznámek pod čarou, což je 88,7 normostran.