

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra školní a sociální pedagogiky

ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA

Reformní pedagogika a její význam v současnosti

Bakalářská práce

Daniel Kříž

**Pedagogika – Technická a informační výchova
Prezenční studium**

Vedoucí práce: PhDr. Daniela Lautnerová

PRAHA 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně pod vedením PhDr. Daniely Lautnerové. V práci jsem použil pouze informační zdroje uvedené v seznamu.

V Sedlčanech dne 28. 3. 2011

.....

Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucí bakalářské práce paní PhDr. Daniele Lautnerové za odborné a podnětné vedení mé práce, za milý a vstřícný přístup a za cenné rady, které mi při vypracování bakalářské práce poskytla.

Anotace

Bakalářská práce *Alternativní pedagogika: Reformní pedagogika a její význam v současnosti*, podává přehled o klasických reformních školách. Teoretická část je zaměřena na cíle, obsah, prostředky a význam v současnosti jednotlivých typů alternativních škol. Jedná se o stručný popis a přehled nejrozšířenějších alternativ v současném školství. Praktická část je zaměřena na informovanost a povědomí veřejnosti o těchto školách. Vychází z dotazníkového šetření zaměřeného na rodiče, kteří v letošním roce zapisovali své dítě do základní školy. Cílem bakalářské práce je poskytnout ucelený přehled existujících alternativních metod a jejich současný význam v pedagogice.

Annotation

The Bachelor Thesis '*Alternative Pedagogy: Reformist pedagogy and Its Importance in the Contemporary World*', offers an overview of basic reformist schools. The theoretical part is concentrated on the aims, curriculum, tools and importance of each type of alternative schools nowadays. It is a brief description and overview of the most wide-spread alternatives in contemporary pedagogy. The practical part concentrates on public awareness and knowledge of these schools. It is based on a questionnaire that is focused on parents whose children were enrolled to a primary school this year. The aim of the Bachelor Thesis is to offer a comprehensive overview of existing alternative methods and their importance in pedagogy nowadays.

Úvod.....	7
1 VYMEZENÍ POJMŮ.....	9
2 VÝVOJ ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKY.....	11
2.1 HISTORICKÝ KONTEXT	11
2.2 PEDAGOGICKÝ KONTEXT.....	12
2.3 NÁSTUP REFORMNÍCH ŠKOL VE SVĚTĚ.....	13
2.4 NÁSTUP REFORMNÍCH ŠKOL V ČR.....	14
2.5 VÝZNAM REFORMNÍCH ŠKOL V SOUČASNOSTI.....	16
3 KLASICKÉ REFORMNÍ ŠKOLY.....	18
3.1 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI.....	18
3.1.1 <i>Cíle výchovy a vzdělávání</i>	18
3.1.2 <i>Obsah výuky a vzdělávání</i>	19
3.1.3 <i>Prostředky výchovy a vzdělávání</i>	19
3.1.4 <i>Význam pedagogiky Marie Montessori v současnosti</i>	21
3.2 WALDORFSKÁ ŠKOLA.....	22
3.2.1 <i>Cíle waldorfské školy</i>	22
3.2.2 <i>Obsah výchovy a vzdělávání</i>	22
3.2.3 <i>Prostředky výchovy</i>	24
3.2.4 <i>Význam v současnosti</i>	25
3.3 DALTONSKÝ PLÁN.....	27
3.3.1 <i>Cíle daltonského plánu</i>	27
3.3.2 <i>Obsah výchovy a vzdělávání</i>	28
3.3.3 <i>Prostředky daltonského plánu</i>	29
3.3.4 <i>Význam daltonského plánu v současnosti</i>	29
3.4 JENSKÝ PLÁN.....	31
3.4.1 <i>Cíle výchovy a vzdělání</i>	31
3.4.2 <i>Obsah výchovy a vzdělání</i>	31
3.4.3 <i>Prostředky výchovy a vzdělání</i>	32
3.4.4 <i>Význam jenského plánu v současnosti</i>	33
4 EMPIRICKÁ ČÁST	34
4.1 CÍLE VÝZKUMU	34
4.2 HYPOTÉZY VÝZKUMU.....	34
4.2.1 <i>Hypotéza H1</i>	34

4.2.2	<i>Hypotéza H2</i>	34
4.2.3	<i>Hypotéza H3</i>	34
4.2.4	<i>Hypotéza H4</i>	34
4.3	METODA VÝZKUMU.....	35
4.3.1	<i>Zkoumaný vzorek</i>	35
4.3.2	<i>Dotazník</i>	35
4.3.3	<i>Návratnost dotazníků</i>	36
4.4	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	36
4.4.1	<i>Otázka číslo 1 a 2</i>	37
4.4.2	<i>Otázka 3 a 4</i>	39
4.4.3	<i>Otázka 5 a 6</i>	41
4.4.4	<i>Otázky 7 a 8</i>	43
4.4.5	<i>Otázka 9</i>	45
4.5	POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ S HYPOTÉZAMI.....	46
4.6	ROZBOR HYPOTÉZ	46
4.6.1	<i>Hypotéza H1</i>	46
4.6.2	<i>Hypotéza H2</i>	46
4.6.3	<i>Hypotéza H3</i>	46
4.6.4	<i>Hypotéza H4</i>	47
5	ZÁVĚR	48
6	ZDROJE	50
7	PŘÍLOHY	
7.1	PŘÍLOHA 1 – DOTAZNÍK	

Úvod

Alternativní školy hrají ve výchovně-vzdělávací praxi velkou roli. Vnášejí do pedagogiky nové pohledy, náměty, i celé vzdělávací koncepce. Alternativní školy byly vždy velikou inspirací pro inovativní a kreativní učitele, vychovatele a jiné odborníky.

I přes dlouholetou tradici těchto škol však není mezi širokou veřejností a výhradně pak mezi rodiči dostatečná informovanost o těchto ekvivalentech tradiční školy. Přitom samotných alternativ je nepřehledné množství. Při výběru školy však rodiče volí tu nejjednodušší variantu a zapíší své dítě do spádové školy. Nehledě na fakt, jaký má škola program a cíl, jaké používá, metody a prostředky. Přitom právě tyto aspekty by měly být rozhodující při volbě školy pro dítě. Mnoho špatně informovaných rodičů je naplněno představami, že dítě navštěvující alternativní školu zaostává vědomostmi za ostatními vrstevníky, stále si jen hraje a neuznává autority. A právě tyto zkreslené informace, mýty a předsudky jsou důvodem, proč se tato bakalářská práce zaměřuje na alternativní školy.

Alternativních škol existuje široké spektrum. Z důvodů obsáhlosti tohoto téma, se práce zaměřuje pouze na klasické reformní školy, které jsou rozšířeny v České republice. Z klasických reformních škol u nás nalezneme školy waldorfské, montessori, školy s jenským a daltonským plánem. Práce si klade za cíl popsat obsah, cíle a prostředky výchovy a vzdělávání u jednotlivých škol. Důležitým prvkem, na který se práce zaměřuje, je popis současného významu jednotlivých škol. Jde o reakci na mýtus, že alternativní školy jsou odtrženy od tradičních škol. Opak je pravdou. Mnoho metod z alternativních škol se začíná prolínat do praxe škol tradičních.

Pro tento účel je práce rozdělena na dvě ucelené části. Část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se zaměřuje na jednotlivé klasické reformní školy. V této části lze nalézt krátký historický exkurz, který popisuje historický a pedagogický kontext vývoje alternativních škol. Dále je zde zmapován vývoj alternativního školství v zahraničí a u nás. V teoretické části jsou také popsány jednotlivé klasické reformní školy. Jsou zde rozpracovány jejich hlavní cíle, kterých chce škola dosáhnout, dále

obsahy, kterými směřuje k cílům a prostředky, pomocí nichž se jednotlivých cílů dosahuje. Vedle těchto pojmů je zde rozebrán význam reformních škol v současnosti.

Druhá, praktická část práce se věnuje informovanosti rodičů o alternativních školách a jejich zájmu o různé možnosti ve vzdělávání. Navazuje na význam jednotlivých škol v současnosti, který je popsán v teoretické části. I přes vzrůstající význam alternativních škol se mnoho rodičů k tomuto druhu škol staví stále velmi skepticky. Důvodem může být neznalost koncepcí, předsudky a celková nedůvěra v tyto školy. Cílem tohoto výzkumu je zmapovat informovanost rodičů o alternativních školách.

Pro tento účel jsou v práci stanoveny hypotézy, které měly být potvrzeny nebo vyvráceny. První dvě hypotézy se týkají informovanosti rodičů a sledují zájem rodičů o alternativní způsob vzdělání. Třetí hypotéza se věnuje faktu, jak rodiče volí mezi školami tradičními a alternativními. Poslední hypotéza je zaměřena na jednotlivé aspekty rodičů ve výběru školy pro své dítě. Přesné citace hypotéz jsou uvedeny na začátku empirické části.

Uvedeným hypotézám je věnován výzkum aplikován pomocí dotazníkového šetření. Cílovou skupinou šetření byli rodiče předškolních dětí. Vytvořené dotazníky vyplňovali rodiče v mateřských školách z různých částí Prahy a na základě jednotlivých odpovědí byla data zpracována do výsledků a interpretována pomocí komentovaných grafů. Výsledky jsou porovnány s dílčími hypotézami výzkumu a výsledky interpretovány na konci empirické části. Další doporučení pro výzkum, náměty a zjištěné nedostatky jsou popsány v závěru práce.

1 Vymezení pojmů

Tato práce se zabývá problematikou alternativního školství. Pro jednotnost jsou v následujících řádcích vypsány definice odborných termínů týkajících se alternativní pedagogiky.

„Alternativa znamená volbu mezi dvěma či více eventualitami.“¹

„Pedagogika znamená v odborném významu věda a výzkum zabývající se zděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života a společnosti. Není vázána jen na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže. Pedagogika zahrnuje obecnou pedagogiku, komparativní pedagogiku, didaktiku, filozofii výchovy, teorii výchov, metodologii pedagogiky, speciální pedagogiku, sociální pedagogiku, edukometrii, pedagogickou prognostiku a hraniční disciplíny.“²

Často se v práci objevují i termíny vzdělávání a výchova.

„Vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“³

„Výchova je definována jako záměrné, cílevědomé a všestranně působení za účelem utváření tělesných či duševních vlastností jedince, zpravidla v souladu se zaměřením a tradicemi dané společnosti.“⁴

Hojně použité pojmy v této práci jsou alternativní škola a alternativní vzdělání. Jedná se o termíny mnohovýznamové. Často jsou chápány jako synonyma k pojmům volná škola, otevřená škola, nezávislá škola, soukromá škola a k mnohým dalším. Záleží na konkrétní zemi, jazyku a překladu. Užívají se samozřejmě i definice popsané

¹ KOČÍ, Karel, et al. *Všeobecná encyklopedie*. Praha: Universum, 2000. 740 s. ISBN 80-207-1061-2.

² JANDERKOVÁ, Dita. *Slovník základních pojmů pedagogiky, psychologie a metodologie*. 1. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010. 60 s. ISBN 978-80-7375-372-6.

³ PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogik: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2009. 276 s. ISBN 978-80-7376-567-7.

⁴ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. 2. Praha: UJAK, 2007. 152 s. ISBN 978-80-86723-38-9.

v nepřehledném množství pedagogických slovníků a pedagogických encyklopediích. Pro příklad jsou zde uvedeny dvě definice.

„Alternativní škola (alternative education) je obecný termín pro přístupy nabízející alternativu k tradičnímu institucionálnímu vzdělávání nebo pro hnutí, která odmítají koncepci formálního vzdělávání.“⁵

„Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“⁶

Terminologický chaos, vycházející z překladů a odlišného chápání alternativních škol v různých státech, je značný. Proto se zavádí různé významové roviny pojmu alternativní škola. Přesněji řečeno, jde o roviny školskopolitického, ekonomického a pedagogického významu. Pedagogická rovina souvisí právě s pedagogickými a didaktickými aspekty. *„Alternativní školy uplatňují nové, reformní, experimentální, nestandardní formy, obsahy a metody vzdělání.“⁷*

Z důvodů obsáhlosti téma se práce zaměřuje pouze na pedagogickou rovinu problematiky alternativních škol.

⁵ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994. 109 s. ISBN 80-7041-972-5.

⁶ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994. 109 s. ISBN 80-7041-972-5.

⁷ JŮVA, Vladimír - SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2

2 Vývoj alternativní pedagogiky

2.1 Historický kontext

Dvacáté století je považováno za století dítěte. Právě v tomto století totiž dochází k největším změnám v pohledu na dítě, jeho výchovu a vzdělávání. Nové filosofické pohledy, nově vznikající psychologie i sociálně politické podmínky patří mezi skutečnosti, které vedly ke změnám ve výchovně vzdělávacím procesu.

Do té doby se na dítě pohlíželo jen jako na jakousi formu menšího dospělého. Na dětství a vývojové potřeby jedince se nebraly ohledy. „*Na počátku reformně pedagogického hnutí stojí kulturně kritický rozchod se školou, která byla označena za školu tradiční, konzervativní, intelektuálskou a verbalistickou s didaktikou určenou učiteli a ne dítěti.*“⁸

Tato kritika vyústila v potřebu celkové reformace pedagogiky. Důvody vzniku reformní pedagogiky jsou jasné; vychází z kritiky tradiční výchovy. Ale co přesně tradiční škole vyčítat?

„*Představitelé reformismu tradiční výchově vyčítali především její receptivnost, pasivnost, konzervatismus, ale hlavně její autoritativnost.*“⁹ Školský systém se podřizoval nejen státům, ale i politickým a ideologickým systémům. Autorita byla a stále je nástrojem pro udržení autoritativních systému a její zařazení do výchovy bylo tedy logické.

Nová výchova souvisela se vznikem demokratické společnosti. Společnost byla obohacena o mnoho nových názorů, kritérií a principů. Usilovalo se také o toleranci ve vztazích mezi lidmi a mezi celými národy a státy. Moderní škola se odpoutává od závislosti na autoritách politických, církevních nebo společenských.

⁸ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994. 109 s. ISBN 80-7041-972-5.

⁹ JŮVA, Vladimír - SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2

Na počátku 20. století vznikalo početné množství moderních pedagogických proudů, které se od sebe více či méně lišily. Každý proud spatřoval potřebu reformace v něčem jiném, a právě rozmanitost jednotlivých proudů zapříčinila vznik několika různých alternativních směrů v pedagogice. Obecným důrazem se stala snaha o novou koncepci výchovy zaměřenou na dítě a jeho jedinečné vlastnosti, schopnosti a dovednosti. „*Společným rysem těchto alternativních škol (daltonská, montessoriovská, waldorfská, jenská, freinetovská ad.) je důraz na žákovu i učitelovu svobodu, na rozvoj samostatnosti a tvořivosti (kreativity) a na využití netradičních a nestereotypních forem a metod vyučování.*“¹⁰

Pro řadu reformistů byly vzorem Rousseauovy koncepce a to především jeho koncepce přirozené výchovy. Uplatnění našly i Tolstého myšlenky volné školy, nebo Spencerovy a Deweyovy idee praktického a prospěšného vzdělání pro život. Reformismus nevycházel pouze z nových myšlenek, využíval zároveň některých starších poznatků a koncepcí pro vzdělávání a výchovu.

2.2 Pedagogický kontext

Reformisté se od zastánců tradiční pedagogiky liší v preferování individuálních výchovných cílů. Kladou větší důraz na pedocentrické přístupy ve výchově, přiměřenost výchovy i aktivnost jedince ve výchovném procesu. Dítě je zde středem zájmu a v závislosti na tento středový bod se má výchova koncipovat. Do výchovného procesu se podle reformistů „*mají výrazně promítat poznatky z psychologie. Reformisté prosazují školu zajímavou a přitažlivou, ve které se klasické dělení předmětů mění. Předměty se integrují a globalizují.*“¹¹

Každý představitel chápe metodu přeměny jinak, a tím dochází ke vzniku různých forem vyučování. Předměty jsou spojovány a rozdílně řazeny do vyučování. Mezi tyto metody patří třeba koncentrované vyučování, kdy se předměty nerozbíjí, ale

¹⁰ JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky: pro doplňující pedag.studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

¹¹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 1994. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994. 109 s. ISBN 80-7041-972-5.

soustředí se kolem jednoho předmětu. Jako další metodu můžeme jmenovat sjednocené vyučování, zde se předměty zcela ruší. Dalším příkladem je životní vyučování, které se vyznačuje nahrazením předmětu zájmovými centry. V dnešní době se stává velmi populární projektové vyučování.

Alternativní školy mají společný cíl. Kladou důraz na svobodu vzdělávaného jedince a zároveň dávají svobodu pedagogovi. To je však vykompenzováno většími nároky, které jsou na učitele kladeny. Předně na jeho osobnostní vlastnosti, ale i na přípravu na výuku. Pedagog musí prokazovat empatii, zároveň mít přirozenou autoritu a být dítěti nejen vzorem, ale též přítelem. Při předávání poznatků pak učitel přikládá velkou váhu potřebám dítěte, rozvíjí jeho samostatnost a tvořivost. Využívá netradičních forem a metod výchovně-vzdělávacího procesu.

2.3 Nástup reformních škol ve světě

V Evropě a USA ve dvacátém století docházelo k zakládání pokusných škol, které sloužily k ověřování pedagogické teorie. Z těchto škol později vznikaly školy alternativní.

Za první pokusy lze považovat Školu životem a pro život a dětský domov Casa dei Bambini. Obě tyto školy vznikly v roce 1907. Škola životem a pro život byla zvláštní v tom, že odmítala vyučování v klasických předmětech. Hlavní zde byly základní potřeby, zkušenosti a zájmy dítěte. „*Dětský domov Casa dei Bambini, který založila Marie Montessori, zajišťoval svobodný a spontánní vývoj jedince. Hlavní zde bylo vhodné prostředí pro rozvoj tvůrčích schopností.*“¹²

Další netradiční škola vznikla roku 1919 ve Waldorfu. Byla založena na základě nových filosoficko-pedagogických názorů na výchovu jedince. Je třeba zmínit také jenský plán, který vycházel především z německé reformní pedagogiky.

¹² JŮVA, Vladimír - SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2

V USA je vnímán jako první pokus alternativní výchovy daltonský plán. Hlavní důraz této školy je kladen na aktivitu a samostatné učení dětí. Neexistuje zde kolektivní vyučování. Učivo je děleno na měsíční úkoly, které si děti plní podle svých možností. Žáci pracují ve speciálních pracovnách, knihovnách a laboratořích.

„ Na základě kritiky daltonského plánu vznikla koncepce učiva rozděleného na dva celky. Základní učivo bylo dětem předáváno v souladu s daltonským plánem, ale praktická část byla doplněna o skupinovou práci, která kritikům u původního plánu chyběla.“¹³

Je tedy možné konstatovat, že je opravdu široká škála možností, jak lze alternativně vzdělávat. Cíl reformistů je však v podstatě ve všech typech alternativních škol stejný.

Školy si získávaly pozornost i nezasvěcené veřejnosti, což jim přineslo lepší možnosti, jak se rychle rozšířit. Stejně tak rychle, jak byly alternativní školy zakládány, byl o několik let později jejich vývoj přibrzděn, ne-li úplně zastaven. Změna politických systémů z demokratických na totalitní a zpět, vznik a zánik nových států a federací na mapě světa, světová krize, emigrační vlny a války přesunuly pozornost zcela jiným směrem. Proto se s dalším vývojem alternativního školství setkáváme až ve druhé polovině dvacátého století a to jen v některých zemích.

2.4 Nástup reformních škol v ČR

Stejně tak jako ve světě, i u nás docházelo k častým kritikám tradiční školy. Šlo především o kritiku u nás velmi rozšířené německé pedagogiky. Kritici se zasazovali o potřebu reformy školství podobně, jako jejich zahraniční kolegové. První u nás ovlivnil reformu školství Josef Úlehla. Jím navržená výchova má být založena na individualitě jedince. Poznání se má podle jeho teorie získávat zkušeností, pozorováním a experimentem. Podporuje pedocentrismus, sebevýchovu a samoučení.

¹³ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno : Marek Zeman, 1994. ISBN 80-901740-4-3.

Dalším kdo se u nás věnoval nové výchově, byl pražský profesor Tomáš Garrigue Masaryk. Ve svých pedagogických názorech vycházel z myšlenek Komenského a z nových západních proudů. Opíral se také o vývojovou psychologii. Sdílel podobné názory s Františkem Drtinou, který se snažil o reformu středních škol. Další osobností naší pedagogické reformy byl Otakar Kádner. Byl to právě on, kdo vyzdvihl exaktní historickosrovnávací smýšlení. Je třeba jmenovat také Otokara Chlupa, který prosazoval syntetickou a všestrannou výchovu. Stál o sloučení výchovy všeobecné, estetické, mravní, rozumové a tělesné.

I na našem území začalo docházet ke vzniku experimentálních škol. V této souvislosti je třeba zmínit jméno Václav Příhoda. Tradičnímu školství vyčítal především neehospodárnost a nedostatečnou pozornost individualitě jedince. Podobné názory sdílel se skupinou učitelů, která se také zasazovala o novou koncepci školy. Následně jim bylo povoleno otevření několika experimentálních škol.

Jako příklad reformních škol pokusných můžeme jmenovat pokus Františka Bakuleho nesoucí se v duchu volné školy s estetickou výchovou; domov lásky a radosti v Brně pod vedením Josefa Bartoně; Volnou školu práce na Kladně, jako příklad soukromé instituce; v neposlední řadě pak školu, která vznikla po vzoru zahraničních škol v Praze-Libni.

*„Ve 20. a 30. letech byla v tehdejší Československu reformní pedagogika na vysoké úrovni. Československo pak patřilo k nejprogresivnějším zemím, kde se alternativní školy vyvíjeli.“*¹⁴ Důvody byly dva: vliv zahraničních proudů a domácí výzkum, a praxe, ke které přispěli především učitelé se svou tvořivostí a nadšením.

Bohužel je nutné říci, že opravdový rozkvět alternativního školství u nás nastal až po roce 1989. Do té doby bylo vzdělávání a výchova ovlivněna totalitním režimem, který zakazoval vznik nestátních škol. Je zajímavé, že to byli právě učitelé, rodiče a podnikatelé, kdo se po roce 1989 předně zasazoval o vznik alternativních škol.

¹⁴ JŮVA, Vladimír - SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2

*„Za alternativní školy se v současnosti považují školy soukromé, církevní, ale i některé školy státní. Jednotlivé alternativní školy se diferencují podle programu a principů vzdělávání, na který se zaměřují.“*¹⁵

Vedle škol alternativních jsou u nás rozšířeny školy tradiční, které své metody práce převzali z jednotlivých alternativ. V některých případech se o aplikaci alternativních prvků snaží pouze jednotliví učitelé tradičních škol.

2.5 Význam reformních škol v současnosti

Alternativní školy jsou v současnosti stále mezi širokou veřejností chápány jako odtržené od tradičního vzdělání, ne-li úplně odtržené od reálného života. Takový názor je však mylný. V alternativních školách samozřejmě dochází k prolínání obou koncepcí, tedy tradiční i alternativní školy. Cíle škol zůstávají od dob jejich vzniku neměnné, ale metody práce v plném rozsahu, jak je navrhli jejich zakladatelé, nalezneme již jen zřídka. Na druhou stranu také tradiční škola mění svou tvář, prvky alternativních škol se do nich v dnešní době stále více prolínají. *„Tradiční škola současnosti totiž začíná ztrácet svou funkčnost a efektivnost. Není plně schopna naplňovat potřeby současné společnosti.“*¹⁶ Hlavním problémem je neprovázanost učiva různých předmětů. K překonání těchto záležitostí začaly jednotlivé školy zavádět projektové vyučování a integrovat související předměty do bloků, což jsou myšlenky převzaté právě z koncepcí alternativních. K minimalizaci tohoto problému také velmi výrazně přispělo zavedení školních vzdělávacích programů.

V některých alternativních školách zase nalzáme prvky tradiční školy jako např.: tradiční rozvrh hodin, předávání poznatků pouze učitelem i klasický zasedací pořádek v lavicích. Nicméně stále platí, že alternativní školy jsou inspirací a zdrojem nových nápadů a přispívají tak k inovaci a k novým pohledům na výchovu.

¹⁵ JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

¹⁶ JŮVA, Vladimír - SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2

Problémem v „ *hodnocení škol však stále zůstává, že neexistují výzkumy, které by adekvátně porovnali tradiční školy od alternativních.*“¹⁷ Můžeme vždy jen posuzovat jednotlivé školy podle výsledků v mezinárodních testech, zaměřených na znalosti jedince, ale zpětnou vazbu o úspěších absolventů alternativních škol nemáme. Záleží vždy na určité škole a samozřejmě na osobnostních vlastnostech učitele, jak dokáže děti k určitému poznání motivovat. Nicméně stále se alternativní škole připisuje fakt, že její absolventi jsou více sebevědomí, více samostatní, zároveň se lépe orientují ve vztazích než absolventi tradičních škol.

¹⁷ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 1994. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994. 109 s. ISBN 80-7041-972-5.

3 Klasické reformní školy

3.1 Pedagogika Marie Montessori

Pedagogika Marie Montessori je ucelený systém metod, který usnadňuje rozvoj dítěte v jeho celistvosti: vzděláním, tělesně, emočně, duchovně a společensky. Těmito metodami se u dítěte podporuje tvořivost, kritické myšlení, schopnost řešit problémy a schopnost spolupracovat s ostatními na společném zájmu.

3.1.1 Cíle výchovy a vzdělávání

„Cílem Montessori pedagogiky je budovat v dítěti samostatného a zodpovědného jedince, který bude umět řešit jakékoliv problémy bez vnější pomoci. Myšlenku takového působení na jedince vystihuje věta: Pomoz mi, abych to dokázal sám.“¹⁸

V její výchově dochází k roztrhání klasických vazeb mezi učitelem a žákem. Sám učitel nepředává učivo, ale vede žáka k tomu, aby k poznání došel sám. Učitel se stává pouze průvodcem dítěte. Dítě si samo určuje tempo výuky. Volí si, jakou činnost bude dělat, jak dlouho a s kým. Cílem této metody je povzbudit a podporovat u dítěte jeho přirozenou zvědavost a potřebu poznávání nových skutečností.

Na chyby, kterých se dítě v postupech dopustí, by učitel neměl upozorňovat. Dítě při tomto poznávání musí samo přijít na nedostatky, které dělá a vzít si z nich ponaučení. Musí se tedy změnit i role učitele, který si k dítěti zachovává respekt a staví se k němu stejně, jako by jednal s dospělým. Projevuje k němu maximální vstřícnost a naslouchá jeho názorům či podnětům. Do samotného procesu učení zasahuje minimálně. Je důležité, aby se učitel vyjadřoval stručně. Dítě musí všemu, o čem učitel hovoří, rozumět.

¹⁸ RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. 64 s. ISBN 80-902191-7.

3.1.2 Obsah výuky a vzdělávání

Obsah výuky je přizpůsoben senzitivním fázím. To jsou období života, ve kterých je každé dítě citlivé tak, aby se naučilo právě jednu věc. „*Senzitivní fáze se přeměňuje ve zvláštní schopnosti, které ve vývoji v mladém věku živočicha vystupují do popředí. Trvají dočasně a slouží jen k umožnění nabytí určité schopnosti. Jakmile k tomu dojde, zmíněná citlivost opět odezní.*“¹⁹. Dojde-li k zanedbání těchto období, senzitivita zaniká.

Daná dovednost se dá po promeškání dohnat, avšak za cenu většího úsilí, menší kvality a efektivity. Dítěti je tedy třeba předkládat v určitém vývojovém období správné prostředky pro vzdělání. Samo si pak určí, co a jak intenzivně chce vnímat. Přestože na něj působí vlivy makro i mikroprostředí, samo si rozhoduje, které z nich a do jaké míry ovlivní jeho chování. Dítě má pak logicky i volný výběr ve vyučování. „*Samo si určuje s čím, do jaké míry a jak dlouho bude pracovat. Určuje si také, s kým bude pracovat.*“²⁰ Při řešení určitých úkolů tedy vznikají různorodé skupiny podle výběru dítěte a ne podle rozřazení učitelem. Úloha učitele je tudíž omezena pouze na přípravu prostředí a pomůcek pro práci dítěte. Pomůcky musí být k dispozici tak, aby k osvojení nových poznatků došlo bez zásahu vnějšího prostředí.

3.1.3 Prostředky výchovy a vzdělávání

Marie Montessori používá ve své pedagogice pomůcky pro nácvik jednoduchých činností. Jsou vyrobeny z takových materiálů, v takových tvarech a barvách, aby vzbuzovaly zájem dětí, a jsou důmyslně konstruovány tak, aby rozvíjely nejen dětské schopnosti, ale vedly také k samostatnému poznání chyby dítětem. „*Podporují utvářet*

¹⁹ RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. 64 s. ISBN 80-902191-7.

²⁰ ŠEBESTOVÁ, V., ŠVANČAROVÁ, J. *Marie Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996, 55 s. ISBN neuvedeno

*jeho osobnost, cvičí jeho pozornost a koncentraci tak aby se mohlo dále rozvíjet ve všech oblastech.*²¹

Postup práce s různými pomůckami je v malých krocích a pomůcky dělí do několika skupin.:

1. „*Materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy.*“²² Do něj řadíme veškeré pomůcky sloužící k péči o člověka, ale i o prostředí kolem něj. Používají se pomůcky, se kterým se setkáváme každodenně. Od hřebene až po konývku na zalévání květin.
2. „*Smyslový materiál, nazýván také jako materiál abstrakcí.*“²³ S pomocí tohoto materiálu lze procvičovat rozlišování, srovnávání, třídění a pojmenovávání. K tomu se např.: používají tabulky s různým povrchem, pomůcky zaměřené na podobnost a pestře vybarvené pomůcky.
3. „*Matematický materiál, pomocí něhož se dítě vzdělává v matematice, aniž si to samo uvědomuje.*“²⁴ Používá se počítací tyče, perlový materiál a pomůcky pro opakování.
4. „*Materiál jazykový.*“²⁵ Typickým příkladem materiálu pro učení abecedy jsou písmena ze smirkového papíru nalepená na dřevěné podložky. Samohlásky jsou na modrém podkladě, souhlásky na červeném. Pro nácvik psaní se používá obkreslování, pro nácvik čtení pak obrázky a nápisy na zvláštních kartičkách, které se spojují.

²¹ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: Pedagogika Marie Montessoriová a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

²² ŠEBESTOVÁ, V., ŠVANČAROVÁ, J. *Marie Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996, 55 s. ISBN neuvedeno

²³ ŠEBESTOVÁ, V., ŠVANČAROVÁ, J. *Marie Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996, 55 s. ISBN neuvedeno

²⁴ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: Pedagogika Marie Montessoriová a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

²⁵ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: Pedagogika Marie Montessoriová a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

5. „Materiál sloužící k uvědomění si vztahů k přírodě a harmonickému soužití mezi lidmi.“²⁶

3.1.4 Význam pedagogiky Marie Montessori v současnosti

V zahraničí je Montessori koncept považován za nejlepší systém při vzdělávání postižených dětí a zároveň je velmi rozšířen na poli mateřských škol. „Mezi odborníky se traduje názor, že tyto školy jsou svázány s katolickou církví, která zde má rozhodující vliv.“²⁷ V současné době však tento význam Montessori škola ztrácí, což se dá vysvětlit tím, že úspěchy metoda slaví i v nekřesťanských kulturách. Jako příklad mohou posloužit Japonsko a Indie, tedy představitelé východních kultur.

Pojetí Montessori pedagogiky se více či méně různí v každé zemi. Každá škola v určité zemi samozřejmě podléhá směrnicím a učebním plánům dané země. Taková alternativní škola se pak od té tradiční liší pouze metodami, nikoliv cíli a obsahem učiva. Absolventi těchto škol tedy dosahují stejné úrovně vzdělání jako na tradičních školách. Největší výskyt Montessori škol v současnosti pozorujeme v Německu, Itálii a Holandsku. V těchto zemích se počet škol pohybuje řádově ve stovkách. Vedle nich je pak největší zastoupení Montessori škol ve Francii, Anglii a Irsku.

U nás tyto školy nalezneme především na úrovni mateřských a speciálních škol. Nalézáme zde školy, které přejímají veškeré myšlenky Marie Montessori, a které nesou název po autorce celé koncepce. Vedle nich fungují pak tradiční základní či mateřské školy, které se pouze inspirojí některými prvky a ty aplikují do své formy výuky, ale přesto si zachovávají duch tradiční školy.

²⁶ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: Pedagogika Marie Montessoriová a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

²⁷ RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. 64 s. ISBN 80-902191-7.

3.2 Waldorfská škola

Waldorfská škola je nejrozšířenější formou alternativního vzdělávání. Proč právě tato koncepce oslovila tolik učitelů a rodičů, kteří o ni stále jeví zájem? Jedním z důvodů může být fakt, že samotní představitelé této školy na waldorfskou pedagogiku nenahlíží jako na vědu o výchově, ale chápou ji spíše jako druh umění. Druhý důvod můžeme vidět v tradici koncepce vzdělání. Její obsah, zásady a prostředky se totiž za dlouhá léta nezměnily. Nejdůležitějším aspektem však je, že waldorfská koncepce je postavena na vlastní filosofii, na vlastní duchovní vědě, antroposofii.

3.2.1 Cíle waldorfské školy

Waldorfská škola se snaží být školou moderního života. Klade si za cíl „*být školou současnosti, přitom však vychovávat pro budoucnost.*“²⁸ Mezi hlavní cíle patří výchova ke svobodě, rovnosti a bratrství, rozvoj schopností a nadání každé osobnosti, výchova ke zdraví a životní harmonii, probuzení zájmu a tvůrčí činnosti.

Cílem této koncepce je vzbudit a podporovat u dítěte jeho přirozenou zvědavost a potřebu poznávání nových skutečností. Žák waldorfské školy se má všestranně zajímat o svět, absolvent pak prakticky prokazovat nabyté vědomosti a kladně přispívat k rozvoji nové společnosti. Škola tedy musí být otevřena světu a projevovat o něj aktivní zájem. Nesmí být vytržena z kontextu a rytmu všedního i pracovního života. Dále má mít přirozené vědomí sociální odpovědnosti a rozvíjet v dítěti morální odpovědnost. Její představitelé pak musí projevovat iniciativu, empatii, spravedlnost a toleranci při práci s dítětem.

3.2.2 Obsah výchovy a vzdělávání

Jedná se o školu všeobecně vzdělávacího typu. „*Učivo bývá rozděleno do dvanácti ročníků, kde každému ročníku připadá jedna třída. Pro zájemce o maturitní*

²⁸ GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*: Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85753-09-6

zkoušku je zřizován ještě třináctý ročník. Obvykle bývá k waldorfské škole připojena i mateřská škola.“²⁹ Studium na waldorfské škole se pak dělí na nižší a vyšší stupeň odpovídající vývojovým etapám. Žáci se ve výuce téměř všech předmětů vyučují společně, rozdíl je jen při tvorbě projektů, v předmětech v cizích jazycích, při řemeslných předmětech a výuce hudby, kde se žáci dělí do skupin podle zájmu a nadání. Počet žáků ve třídě není nijak limitován, záleží na schopnostech kantora.

Rozvrh hodin a učební plán se řídí zásadami rytmického průběhu školního roku, týdně a dne a přirozeným střídáním intelektuálních zájmů, ochoty prožívat, touhy utvářet a pohybovat se. Jedná se tedy o rytmické členění v souladu se základními životními biorytmy a hygienickými požadavky.

Pro waldorfskou pedagogiku jsou typickou formou výuky tzv. epochy. Jde o přesně vymezenou vyučovací jednotku, s určitým obsahem učiva. Epochy jsou tak dlouhé, jaká je schopnost soustředit se v určitém věku. Na nižších stupních tedy pozorujeme dlouhé a jen minimálně se rozdělují. Ve vyšších ročnících trvají epochy tři týdny až jeden měsíc a jsou více specializované a diferencované. Epochy s v průběhu roku několikrát opakují. Steiner vysvětluje význam epoch jako noci mezi každým dnem. „Aby se z nabytých vědomostí stali schopnosti je důležité zapomínání a rozvzpomínání, stejně, jako usínání a probuzení.“³⁰

Zcela typickou součástí waldorfských škol je slavení měsíčních svátků. Význam těchto svátků je v prolínání školního prostředí a reálného světa. Při prezentaci jednotlivých nabytých vědomostí spolužákům a rodičům dochází ke zlepšování komunikačních schopností a sociálnímu citění. Mimo to při těchto svátcích dochází ke komunikaci rodičů a školy, zlepšují se tak vazby a vzájemné vztahy mezi školou, žáky a rodiči.

²⁹ GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*: Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85753-09-6

³⁰ GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*: Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85753-09-6

3.2.3 Prostředky výchovy

Důležitou součástí filosofie waldorfské školy je návrh interiéru a architektonická koncepce školy. Škola bývá zasazena do přírodního prostředí. Nejedná se pak o jedinou budovu, ale soustavu více budov ve tvaru mnohoúhelníku důmyslně propojených chodbami. Centrem je sál, kde se žáci shromažďují a který slouží i k různým vystoupením žáků. Zde se také odehrávají školní slavnosti. Malba a vybavení jsou uskutečněny v přírodních barvách a materiálech, důležitá je vzdušnost a dostatek světla v interiéru.

Škola waldorfská se pak prezentuje jako otevřená pro všechny děti, „*bez rozdílu sociálních, kulturních a ekonomických podmínek. Lze ji charakterizovat jako výchovné prostředí dětí současnosti pro budoucnost, kde se připravují na společné soužití, společenskou aktivitu a utváření nového řádu ve společnosti.*“³¹

Dalším typickým pojmem, se kterým se ve waldorfské škole setkáváme, je eurytmie. „*Eurytmie je zaměřena na nitro člověka, skrz ni si pak člověk uvědomuje harmonii celé lidské bytosti. Působí z nitra na lidské tělo a zpětně pak reakce lidského těla působí na vlastní vědomí.*“³² Waldorfská škola je jediná, kde tento předmět nalezneme v rozvrhu hodin.

Tento typ výchovy nelze aplikovat bez zapálení a nadšení učitele. Úspěch jednotlivce totiž spočívá ve schopnostech jednotlivého učitele, ve schopnostech být nápomocen a umění vést. Od dobrého učitele děti přejímají více než z leckteré učebnice.

Waldorfská škola nepoužívá klasické učebnice. Každý žák má svůj tzv. epochální sešit, který v podstatě nahrazuje učebnici a do něho vnáší veškeré své poznatky, přehledy, kresby, náčrty, nápady a myšlenky.

³¹ GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*: Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85753-09-6

³² RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. 264 s. ISBN 80-901740-4-3.

3.2.4 Význam v současnosti

Waldorfská škola je v současnosti hlavní alternativou k tradiční škole. Výhodou je, že žák je hodnocen podle vlastních schopností, možností a dovedností. Jeho výkony jsou totiž hodnoceny s přihlédnutím na tyto faktory. Již od počátku existence waldorfských škol se jako hodnocení používá hodnocení slovní. Výhodou je, že dítě je díky této metodě hodnoceno objektivněji. Na druhou stranu spousta rodičů nedokáže podle slovního hodnocení posoudit, jak si dítě vede. Nevýhoda vzniká také při přechodu na střední školy, speciálně pak na osmiletá gymnázia. V takovém případě lze samozřejmě požádat i o klasické hodnocení dítěte. Kromě klasického známkování se podle waldorfského konceptu nepoužívá ani ústní zkoušení. V některých školách se s ním však přesto setkáváme.

Jedním ze současných významů waldorfské školy je velký přínos v oblasti prohlubování vztahů mezi rodiči a školou. Takovou provázanost najdeme u tradičních škol jen výjimečně. Rodiče jsou tedy více vázáni do školního společenství, což se děje zejména při pořádání oslav, výstav a přednášek školou. Právě zde dochází k navazování nových kontaktů. V této oblasti je využíván princip jakési samosprávy, do které jsou zapojeny rodiče žáci a učitelé. *„Patří sem kolegium učitelů, které se stará o pedagogické, školní a administrativní záležitosti, třídní kolegium fungující na úrovni jednoho ročníku, dále pak společenství žáků reprezentováno žáky jednotlivých tříd a konečně společenství rodičů jak na třídní tak na celoškolské úrovni.“*³³

Waldorfská škola je v současné době zřejmě nejrozšířenějším typem alternativní školy, která vznikla na bázi na reformně - pedagogického hnutí. Lze tedy hovořit přímo o waldorfském hnutí ve školství. Je rozšířeno ve všech západoevropských zemích, nejvíce jsou pak rozšířeny v Německu, kde vznikly, dále pak v Holandsku, Švýcarsku, Belgii a Dánsku.

³³GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85753-09-6

Také u nás waldorfská škola platí za nejrozšířenější alternativu. Po roce 1989 docházelo mezi většinou populací k mylným tvrzením, že jde o jedinou alternativu k tradiční škole. Všeobecně se však stále těší velkému zájmu ze strany rodičů.

3.3 Daltonský plán

Tato alternativní koncepce nese název podle experimentální školy v Daltonu v USA, a vznikla z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurstové. Ta se dostala ke spolupráci s Marií Montessori, při které získala podněty pro svou vlastní experimentální americkou školu.

3.3.1 Cíle daltonského plánu

„Učit se zacházet se svobodou, učit se samostatně pracovat a učit se spolupracovat.“³⁴ Tyto hlavní principy najdeme samozřejmě v mnoha jiných školách, nejen u škol s daltonským plánem. Pojetí se však liší.

Cílem daltonské školy je, aby se dítě učilo praktickými metodami, pomocí nichž získá zkušenost a dovednost pro řešení dalších problémů. Ve vzdělávacím procesu se mu tak dostává velké svobody. „Svoboda znamená možnost zabývat se určitým problémem s vlastním tempem a úsilím.“³⁵ Na druhou stranu však na žáka předáváme břemeno zodpovědnosti. Žák je tedy zodpovědný nejen za svůj výsledek, ale i za proces, jakým k danému výsledku došel. Jde o hlavní reakci na donucování v tradiční škole a na častý tlak na dítě ze strany rodičů. Dítěti tedy necháme svobodu volby, přeneseme na něj pouze zodpovědnost za tuto volbu.

Princip takové samostatnosti při výběru můžeme uchopit ve dvou rovinách. Prvním principem je, že dítě je rádo samo aktivní. Pokud tedy pracuje samostatně, ovlivňuje to jeho motivaci. Druhá rovina spočívá v rozdílech rychlosti ve vykonávání určité práce u každého studenta. „Pokud žáka necháme pracovat samostatně, pracuje

³⁴ RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: Daltonský plán jako výzva - metody a formy samostatného učení na 2.stupni a na středních školách*. Praha: Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-03-9.

³⁵ WENKE, Hans; RÖHNER, Roel. *At' žije škola: Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. 125 s. ISBN 80-85931-82-6.

svým tempem tudíž i s větším úsilím. Učitel pak má více času věnovat se žákům, kteří jeho pomoc potřebují více.“³⁶

3.3.2 Obsah výchovy a vzdělávání

Daltonský plán ruší klasický rozvrh hodin. Dítě v některých předmětech vyniká, v jiných ne. V tradičním rozvrhu, kde se pravidelně střídají po určitých časových jednotkách různé předměty, nemá pomalejší dítě prostor pro dokončení zadaného úkolu. Právě proto se v daltonském plánu klasický rozvrh hodin ruší. Dítě pak předmětům, ve kterých vyniká, nemusí věnovat tolik času. Ten naopak věnuje předmětům, ve kterém je horší. V praxi se však setkáváme i se školami, které sice následují daltonský plán, ale zároveň zachovávají tradiční systém rozvrhu hodin. V některých nalezneme také klasické třídní vyučování vedle toho daltonského.

*„V daltonském plánu je preferován princip volnosti a samostatnosti. Žák s učitelem daného předmětu uzavírá jakousi měsíční smlouvu, za kterou musí zadané učivo a úkoly splnit. Nezáleží při tom, jakým tempem žák pracuje.“*³⁷ V praxi to pak znamená, že každý žák si ráno zvolí předmět nebo učivo, kterým sám začne. Pro vypracování se pak odebírá do specializované učebny nebo části třídy, kde jsou k dispozici materiály pro vykonání určité práce. Volí si také, zda bude pracovat samostatně nebo spolupracovat s ostatními žáky. Po domluvě s učitelem pak může vykonat písemnou zkoušku, aby si ověřil, jak dané učivo zvládl.

V daltonském plánu se neruší osnovy. Učivo musí žák zvládnout stejně jako na tradiční škole. Ruší se jen tradiční systém vyučovacích hodin právě kvůli rychlosti jednotlivých žáků. Zavádí se jen předmětové okrsky ve třídě, nebo celé učebny s potřebným materiálem ke zvládnutí určitého úkolu.

³⁶ RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: Daltonský plán jako výzva - metody a formy samostatného učení na 2.stupni a na středních školách*. Praha: Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-03-9.

³⁷ WENKE, Hans; RÖHNER, Roel. *At' žije škola: Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. 125 s. ISBN 80-85931-82-6.

3.3.3 Prostředky daltonského plánu

V daltonském plánu se setkáváme s pojmem pensum. „*Za pensum považujeme dávku nebo množství zadaných úkolů.*“³⁸ V daltonském plánu pak jde o obsah učiva, které žák musí zvládnout, zpracovat a orientovat se v dané problematice. Žáci od učitele přejímají úkoly a učitel se zavazuje k nápomoci vedoucí k splnění jim daných požadavků. Správné pensum pak „*musí mít jasné hranice, je pevně dané a sděluje se nejen formou ústní, ale především písemnou formou. Jsou v něm sepsány obsahy učiva a cíle, má jasně vymezeno co je vyžadováno od žáka a s jakými obtížemi se může při plnění úkolů setkávat. Pensa se dělí podle období na celoroční, měsíční, týdenní a denní.*“³⁹

Práce učitele se tedy podstatně odlišuje od učitele působícího na tradiční škole. Snímá se z něho dominance, jeho role se podstatně jeho mění. Důvod je ten, že žáci se nevzdělávají tradičně v jedné třídě podle věku, ale volně se pohybují po odborných učebnách ve škole. Učitelé se tedy v učebně setkávají s dětmi různě starými, s odlišným nadáním a úrovní znalostí v daném předmětu. Učitel nezasahuje do žakovy samostatné práce, ale pouze vytváří podmínky a návody pro dosažení správného výsledku.

3.3.4 Význam daltonského plánu v současnosti

Daltonský plán má pro pedagogickou praxi velký přínos, má však také velké nedostatky. To, že se spoléháme pouze na žakovu samostatnost, vede u dětí se slabší vůlí k pomalejší a v konečném důsledku nedostatečné práci. Značnou omezenost pozorujeme v poznávání převážně skrze knihy, což vede k zanedbávání ostatních metod. Nevýhody pozorujeme i na úrovni sociálních vztahů. „*Dítě se přímo nesetkává*

³⁸ WENKE, Hans; RÖHNER, Roel. *At' žije škola: Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. 125 s. ISBN 80-85931-82-6.

³⁹ RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: Daltonský plán jako výzva - metody a formy samostatného učení na 2.stupni a na středních školách*. Praha: Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-03-9.

s učitelovým výchovným působením, zároveň je díky samostatné práci ochuzen o spolupráci s ostatními a navazování bližších kontaktů.“⁴⁰

U daltonského plánu docházelo k mnoha změnám, podle uplatňování tohoto principu v určitých zemích. Rozvíjel se především tam, kde nastaly požadavky individualizace výchovy. V dnešní době má daltonský plán veliký význam pro jiné druhy alternativy. Jeho prvky se totiž využívají v otevřeném a svobodném vyučování.

Ve světě tyto školy sdružuje Mezinárodní sdružení daltonských škol (Dalton International). V současnosti jsou tyto školy nejvíce rozšířeny v USA, Nizozemsku a Austrálii.

V roce 1996 byla v České republice založena Asociace českých daltonských škol ve spolupráci s brněnskými školami. Tato asociace se zasadila o rozšíření tohoto hnutí po celé republice. Daltonské školy u nás existovaly již před druhou světovou válkou. „*V dnešní době se v České republice nachází zhruba dvě desítky daltonských škol. Většina se jich nachází v Brně. Jejich zástupci se pravidelně scházejí na seminářích organizovaných právě Asociací českých daltonských škol.*“⁴¹ Ta se snaží nedostatky v dalstonském plánu minimalizovat. V praxi se tedy využívají i metody převzaté z jiných druhů škol. Jak klasických tak alternativních.

⁴⁰ WENKE, Hans; RÖHNER, Roel. *Ať žije škola: Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. 125 s. ISBN 80-85931-82-6.

⁴¹ [Http://www.chalabalova.cz](http://www.chalabalova.cz) [online]. 2011 [cit. 2011-03-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.chalabalova.cz/?page=inovativni-trendy&subpage=czech-dalton-schools>>.

3.4 Jenský plán

Zakladatelem této alternativy je Peter Petersen. Výsledek jeho koncepce školy lze považovat za východisko různých pohledů v reformně-pedagogickém hnutí. Pokusnou školou, kde tyto metody aplikovat byla pracovní škola v Jeně.

3.4.1 Cíle výchovy a vzdělání

Hlavním cílem je příprava na reálný život. Školní realita tedy slouží výhradně praxi. Nesmí být zkreslena, musí být objektivní. *„Jako dochází v životě k určitým situacím, tak i ve škole musí docházet k takovým situacím, ze kterých si žák odnáší zkušenost do další situace.“*⁴² Teorie se tedy musí prolínat výhradně s praxí. Změnou výchovy a vzdělávání se mají vytvořit nově fungující vztahy člověka k člověku jako základ pro spolupráci a spolužití lidí. Důraz se klade na samostatnost, odpovědnost a týmovou spolupráci jedince. Stavebními kameny jsou pak pospolitost a společnost. Aby bylo možné k těmto cílům dojít, do vzdělávání musí vstoupit nové pedagogické přístupy k osobnosti vývoje, a to především v návaznosti na nové poznatky v oblasti psychologie a nové poznatky o životě a vývoji dítěte na začátku 20. století.

3.4.2 Obsah výchovy a vzdělání

Podmínkou výchovy jenského plánu je velmi dobrý vztah učitele a žáka. Petersen do své pedagogiky prolíná pojem pedagogická situace. Tím je míněna situace, která záměrně vyzývá zúčastněné i nezúčastněné k aktivitě. Cíl pedagogické situace je spolupráce na promyšlení a následném vykonání daného úkolu. Pedagogická situace je předem připravená, promyšlená. Má vytvářet otázky nebo problémy se kterými se pak studenti společně vypořádají. Cílem je tedy aktivita celé skupiny. *„I ti, kteří se zprvu*

⁴² RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. 250 s. ISBN 80-900035-8-3.

nezapojili do práce, mají tu možnost stále se přidat. Pedagogická situace pak musí obsahovat jak poznatky, tak i poznávání vlastního bytí, vlastní existence.“⁴³

Nová škola by měla své cíle směřovat ke společné vůli a pospolitosti. Společenská škola pak má vycházet z modelu rodinného prostředí, jako je třeba působení na dítě a výchova dítěte. Základem školy tedy není třída jako uměle vytvořené prostředí žáka, ale přirozená skupina, stejně jako v normálním životě. Ta vzniká pouze na dobrovolném a svobodném seskupení žáků. Proto se systém dělí na skupiny a ne na klasické třídy.

3.4.3 Prostředky výchovy a vzdělání

Petersen kladl veliký důraz na správné využití místností a jejich přestavbu. Podle něj jsou klasické třídy chladné, a proto by se měly změnit na školní obytné místnosti, místnosti práce a života, kde se budou všichni cítit dobře. Vybavení interiéru je neméně důležité. *„V místnostech se musí nacházet pomůcky a nábytek pro individuální ale i skupinovou práci. Prostor má působit tak, aby u dětí vzbuzoval pocit zodpovědnosti. Svou učebnu si pak zdobí obrázky, květinami a hračkami.“⁴⁴*

S tím dále souvisí nárok na adekvátní využívání školních prostor. Každý prostor, každá místnost nabízí různé možnosti pro vyučování jednotlivých předmětů. Aby nedocházelo ke každodenní všednosti, je nutné prostor měnit s ohledem na pedagogické situace.

Učivo a vyučování musí být předem připraveno. Zároveň se na jeho zdokonalování musí neustále pracovat. Aby se dospělo ke správnému plánování a práce ve škole dostala pevný rámec, musí se dodržovat určité zásady. Předem musí být stanoven počet týdenních hodin pro jednotlivé ročníky, aby se zamezilo přesycení studenta, nebo naopak nedostatečné naplnění jeho aktivity.

⁴³ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha : ISV nakladatelství, 2001. 236 s. ISBN 80-85866-87-0.

⁴⁴ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno : Marek Zeman, 1994. ISBN 80-901740-4-3.

Tyto teorie tedy ruší tradiční rozvrh hodin a nahrazují ho týdenním plánem práce. Jde o snahu překonat tradičně pojetí předměty. Navzdory tomu vyzdvihuje Petersen základní druhy školního zaměstnání žáků – rozhovor, práci, slavnost a hru.

Týdenní plán je postaven na přirozeném rytmu života a práce. Z tohoto důvodu se zavádí do plánu i volný čas. Pro tyto účely se v týdenním plánu objevuje i sobota nebo neděle strávená s rodinou. Pojítkem pak mezi školou a rodinou je slavnost na počátku a závěru týdne. „Protože pondělí je přechodem od volných dnů k pracovním povinnostem, mělo by začít rozhovorem nebo slavností, aby došlo k volnému přechodu od volna k práci. Na konci týdne pak následuje také slavnost, nebo rozhovor, který nenásilně převede dětské myšlení k volným dnům.“⁴⁵

3.4.4 Význam jenského plánu v současnosti

Jenská škola se v současnosti považuje za směs různých směrů reformně pedagogického hnutí. Jenské školy jsou totiž otevřeny i dalším alternativám, jakými jsou freinetovské techniky, či montessoriovské materiály. „Jde o vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro děti. Jeho náměty a poznatky jsou stále aktuální a různě se uplatňují do výchovně vzdělávacích koncepcí.“⁴⁶ A to nejen v alternativním školství ale i v tradičních školách, které v dnešní době pocítují své nedostatky.

Velikou prestiž a oblibu má Jenská škola v Nizozemí. Zde také v roce 1982 vznikl mezinárodní Svaz jenských škol, tím bylo celé hnutí posíleno. V dnešní době pak řídí činnost jenských škol různě po světě. Školy s jenským plánem mimo Nizozemsku lze ve větším počtu nalézt také v Německu, Belgii.

⁴⁵ RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha : ISV nakladatelství, 2001. 236 s. ISBN 80-85866-87-0.

⁴⁶ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno : Marek Zeman, 1994. ISBN 80-901740-4-3.

4 Empirická část

Druhá, praktická část práce se věnuje informovanosti rodičů o alternativních školách a jejich zájmu o různé možnosti ve vzdělávání. I přes vzrůstající význam alternativních škol se mnoho rodičů k tomuto druhu škol staví stále velmi skepticky. Důvodem může být neznalost koncepcí, předsudky a nedůvěra v tyto školy. Proto je tento výzkum zaměřen na povědomí rodičů o alternativních školách.

4.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit názor rodičů na alternativní školy, a zda se zajímají o problematiku různých způsobů výchovy a vzdělávání. Dalším cílem bylo zanalyzovat informovanost a povědomí rodičů o alternativních školách. V neposlední řadě bylo cílem výzkumu zjistit, zda rodiče pro své dítě volí klasickou či alternativní školu, a z jakého důvodu tak činí.

4.2 Hypotézy výzkumu

4.2.1 Hypotéza H1

„I přes velký počet alternativních škol je informovanost o alternativních školách velmi nízká.“

4.2.2 Hypotéza H2

„O způsobu vzdělávání na alternativních školách se zajímá jen minimum rodičů.“

4.2.3 Hypotéza H3

„Zájem o tradiční vzdělávání výrazně převyšuje zájem o vzdělávání na alternativních školách.“

4.2.4 Hypotéza H4

„Rodiče si školu nevybírají podle vzdělávacího programu, ale podle dostupnosti z místa bydliště.“

4.3 Metoda výzkumu

Pro účely tohoto výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření. Tato technika sběru dat se zdála pro oslovení co možná největšího počtu respondentů nejvhodnější.

4.3.1 Zkoumaný vzorek

Pro dotazníkové šetření byli za cílovou skupinu zvoleni rodiče, kteří v letošním roce zapisovali své dítě do základní školy. Předpokladem je, že se tato cílová skupina zajímala o možnosti základního vzdělání a proto je vysoce pravděpodobné, že se setkali i s možností zapsat své dítě do alternativní školy. Navíc, většina alternativních metod je uplatňována právě na prvním stupni základní školy.

Při výběru místa pro realizaci tohoto výzkumu byly upřednostněny mateřské školy z různých částí hlavního města Prahy. Hlavním důvodem je skutečnost, že v Praze je vyšší koncentrace alternativních škol než v jiných městech. V Praze je rovněž větší možnost volby při výběru základních školy. Dalšími důvody byla též snadná dostupnost a ochota mateřských školek. Mateřské školy byly záměrně vybrány z více částí Prahy, ale náhodně byly zvoleny čtyři v různých městských částech. Jmenovitě byly vybrány tyto mateřské školy.:

MŠ Na dlouhém lánu, Nechanského 3/58, Praha 6

MŠ Náměstí Jiřího z Lobkovic, Náměstí Jiřího z Lobkovic 23/119 Praha 3

MŠ Křejského, Křejského 1503, Praha 4

MŠ U vršovického nádraží, Sámova 1529, Praha 10

4.3.2 Dotazník

Samotný dotazník se skládá z devíti otázek. Důvod, proč byl sestaven takto, je zřejmý. Šlo především o to, aby čas jeho vyplňování nepřesáhl 2-3 minuty. Tedy dobu, která je akceptovatelná pro cílovou skupinu respondentů. Respondenti totiž dotazník vyplňovali při vyzvedávání svých dětí z MŠ. Pro tento účel byl dotazník rozdělen na šest uzavřených otázek a tři otázky otevřené. Dotazník je k dispozici k náhledu v přílohách číslo 1.

Otázky byly směřovány především na povědomost a informovanost o alternativním školství. V prvních dvou otázkách byli respondenti tázáni na skutečnost, zda se již setkali s alternativními školami. Další dvě otázky pak mají za úkol zjistit, zda rodiče mají tu možnost do této školy dítě umístit. V otázce pět a šest je dotazník zaměřen na zájem o alternativní školy. Další otázka, do jaké školy dítě rodiče zapsali, je čistě statistického charakteru. Rodiče zde volili mezi odpovědí klasické či alternativní školy. Navazuje však na ni otázka otevřená, jejímž cílem je zjistit, z jakého důvodu tak učinili. Poslední otázka je pak zaměřena na celkovou informovanost o alternativních školách. V dotazníkovém šetření je tedy využit kvantitativní výzkum s použitím statistické procedury.

4.3.3 Návratnost dotazníků

Celkem se šetření zúčastnilo 118 respondentů.

Řádně vyplněných dotazníků bylo 91.

Návratnost tudíž činí 77%.

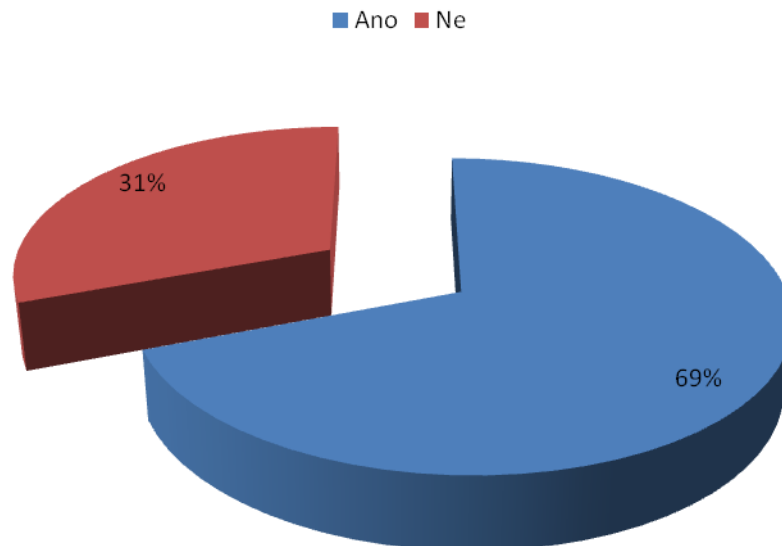
4.4 Interpretace výsledků

Z důvodu lepší přehlednosti a orientace ve výsledcích bylo pro interpretaci zvoleno grafické zpracování dílčích výsledků s komentáři u jednotlivých odpovědí.

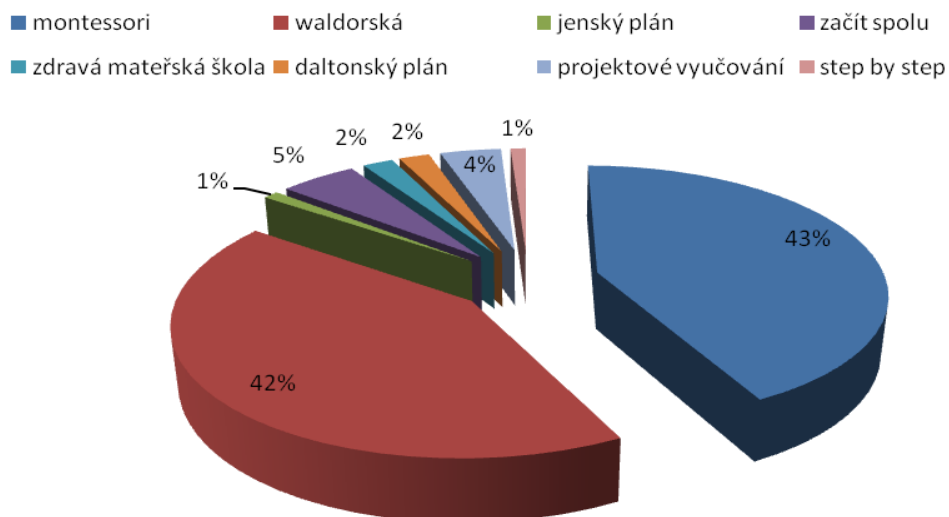
4.4.1 Otázka číslo 1 a 2

V první otázce byli respondenti dotazováni, zda znají nějaké alternativní školy. V otázce dvě, pak měli za úkol vypsát jaké.

1) Znáte nějaké alternativní školy?



2) Pokud ano, s jakým programem?



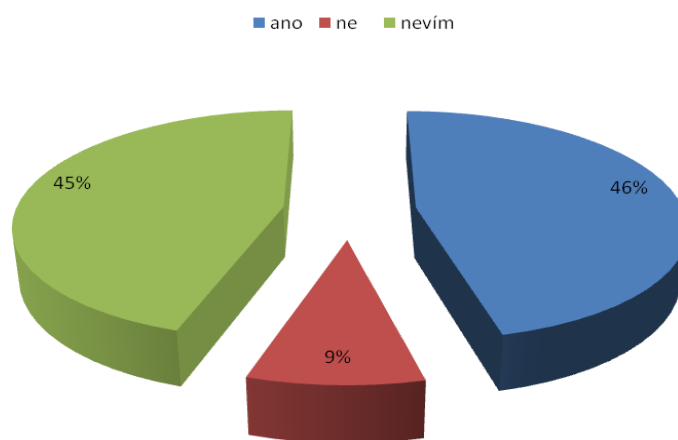
Na otázku číslo jedna odpovědělo 91 respondentů. Z toho 63 uvedlo, že se s alternativními školami již setkala a 28 respondentů se dosud neseťkalo. Z grafu tedy vyplývá, že necelých 70% rodičů má s alternativními školami jisté zkušenosti. To se může zdát jako relativně vysoké číslo. S přihlédnutím k faktu, že se jednalo o rodiče, kteří zapisovali své dítě do školy, by mělo být číslo jednoznačně vyšší. Mnoho rodičů tedy stále nemá ponětí o jiných ekvivalentech k tradičnímu vzdělávání.

Druhá otázka byla určena respondentům, kteří u první otázky odpověděli ano. Cílem bylo zjistit, jakou povědomost mají rodiče u určitého druhu škol, o jaké se více či méně zajímají. Z grafu vyplývá, že největší zájem je o montessori a waldorfskou školu. Jistým důvodem, proč právě tyto dvě školy zná necelých 90% respondentů, je fakt, že právě v Praze jsou tyto alternativy nejrozšířenější.

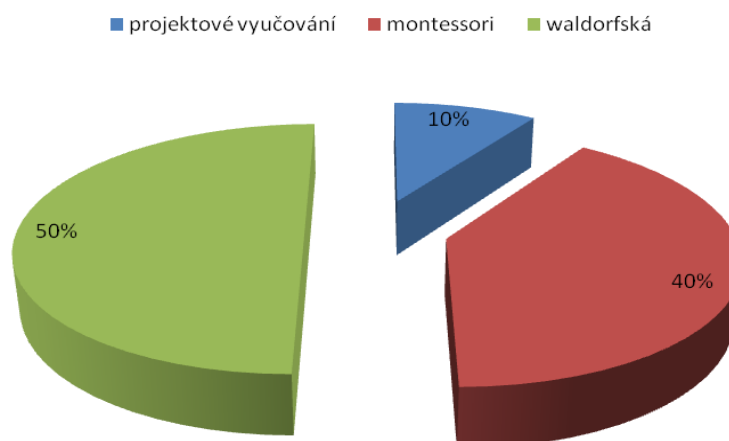
4.4.2 Otázka 3 a 4

V otázce číslo tři byli rodiče tázáni, zda se nachází nějaká alternativní škola v jejich okolí. V otázce číslo čtyři pak měli specifikovat, o jaký druh alternativy se jedná.

3) Nachází se nějaká alternativní škola ve Vašem okolí?



4) Pokud ano, s jakým programem?



Na otázku číslo 3 odpovědělo 91 respondentů. 42 respondentů uvedlo kladnou odpověď, 8 respondentů odpovědělo záporně a 41 dotazovaných zaškrtnulo odpověď nevím. Velice zarážející je vysoký počet rodičů, kteří nevědí, jaké školy se v jejich blízkém okolí nacházejí. Můžeme pouze odhadovat, proč to tak je. Může to být předsudky vůči alternativním školám, nezájmem rodičů získávat informace o školách ve svém okolí apod. Samozřejmě tento počet souvisí i s výsledkem otázky číslo jedna, kde byla prokázána nedostatečná znalost alternativních škol.

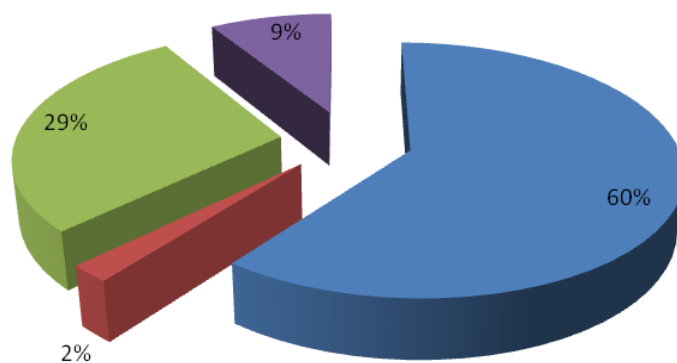
V odpovědích na otázku čtyři pak převládají školy waldorfské a montessori. To může být do určité míry ovlivněno i výběrem vzorku mateřských škol z různých částí Prahy. Faktem však zůstává, že právě tyto dvě školy jsou v Praze nejrozšířenější.

4.4.3 Otázka 5 a 6

Otázka číslo 5 byla zaměřena na to, zda respondenty zajímal způsob vzdělávání na tradičních a alternativních školách. Otázka číslo 6 pak měla za cíl zjistit, zda rodiče uvažovali o umístění dítěte do alternativní školy.

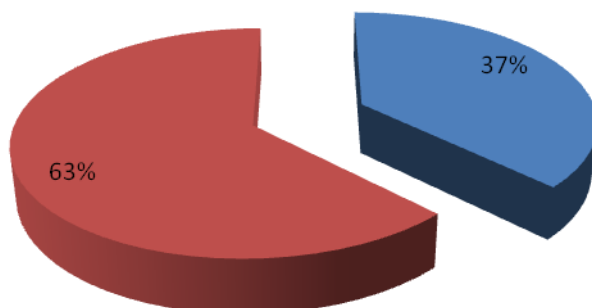
5) Při výběru školy pro své dítě jsem se zajímal/a o způsob vzdělávání na

■ Tradičních školách ■ Alternativních školách ■ Tradičních i alternativních školách ■ Nezajímal/a



6) Uvažoval/a jste o umístění dítěte do alternativní školy?

■ Ano ■ Ne

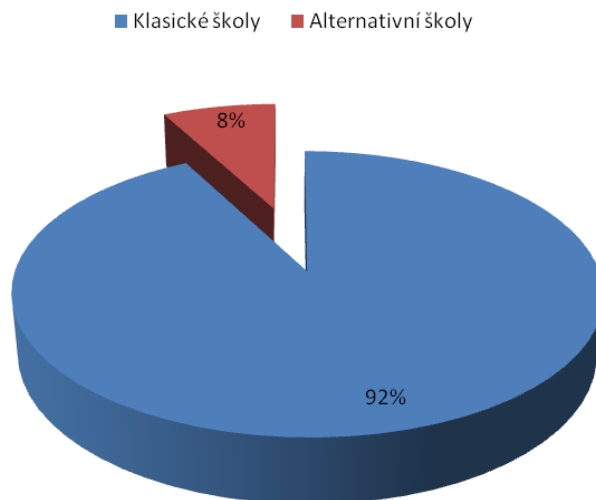


Na otázky číslo 5 a 6 odpovědělo celkem 91 respondentů. Z výsledků můžeme konstatovat skutečnost, že velké procento rodičů se zajímá pouze o tradiční způsob výchovy a vzdělávání. O jiné ekvivalenty k tradičnímu stylu výuky se zajímá jen velmi malá část rodičů. To potvrzuje výsledek otázky číslo 6, ze které lze vyčíst, že jen malá část rodičů uvažuje o umístění svého dítěte do alternativní školy.

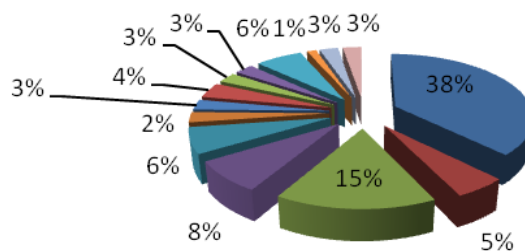
4.4.4 Otázky 7 a 8

Otázka číslo 7 měla za úkol zjistit statisticky, kolik respondentů své dítě zapsalo do klasické a kolik do alternativní školy. Otevřená otázka číslo 8 pak sloužila k odůvodnění výběru školy.

7) Své dítě jsem zapsal/a do



8) Napišete hlavní důvod Vaší volby



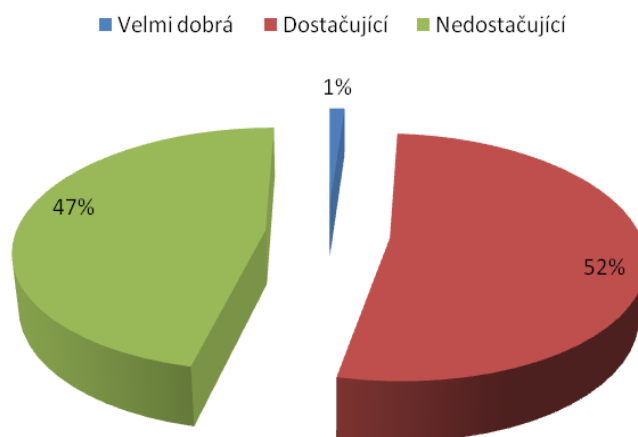
Z analýzy výsledků otázky číslo 7 je možné konstatovat, že alternativní školy se těší jen velmi malému zájmu. Stále převládá zájem o tradiční způsoby vzdělávání naproti alternativním metodám. Celých 92 % respondentů dává přednost školám tradičním.

Na důvody volby školy se pak zaměřuje otázka číslo 8. Z těchto výsledků lze vyčíst, že se rodiče při výběru školy zaměřují především na dostupnost z místa bydliště. Nemalý důraz přikládají také pověsti školy, zkušenosti a doporučení známých. Větší procento rodičů také vidí problém u alternativních škol v návaznosti na střední školy a gymnázia.

4.4.5 Otázka 9

Cílem otázky číslo devět bylo zjistit, jaká je celková informovanost o alternativních školách.

9) Informovanost o alternativních školách se mi zdá



Na tuto otázku odpovědělo celkově 91 respondentů. Z tohoto výsledku lze usuzovat, že informovanost o alternativních školách nízká není. Přes padesát procent respondentů považuje informovanost o alternativních školách za dostačující.

4.5 Porovnání výsledků s hypotézami

Výsledky dotazníkového šetření byly porovnány se stanovenými hypotézami. Cílem šetření bylo vyvrácení, nebo potvrzení stanovených hypotéz.

4.6 Rozbor hypotéz

4.6.1 Hypotéza H1

„I přes velký počet alternativních škol je informovanost o alternativních školách velmi nízká.“

Tuto hypotézu vyplývající z výsledků odpovědi číslo 9 můžeme vyvrátit. Informovanost rodičů o alternativních školách nízká není. Celá polovina rodičů považuje informovanost za dostačující. Na druhou stranu nesmíme opomenout druhou polovinu rodičů, která informovanost považuje za nedostatečnou. Otázkou však zůstává do jaké míry a z jakých zdrojů se o tomto způsobu výchovy rodiče dozvídají. Zda si informace vyhledávají sami v podobě odborné literatury či internetových zdrojů, nebo čekají, že o této problematice budou pojednávat sama média. Je tedy otázkou, zda jsou rodiče sami ochotni zjišťovat a vyhledávat pro sebe objektivní informace o různých metodách výuky, nebo se spoléhají pouze na subjektivní doporučení a pověst škol. Pravdou však zůstává, že i přes vzrůstající počet škol stále přetrvává malá ochota získávat o těchto školách informace.

4.6.2 Hypotéza H2

„O způsobu vzdělávání na alternativních školách se zajímá jen minimum rodičů.“

Pro potvrzení či vyvrácení byly použity otázky číslo 1 až 5. Analýzou těchto odpovědí se podařilo zjistit, že rodiče sice alternativní školy znají, dokonce někteří znají i alternativní školu ve svém okolí, ale o samotný způsob vzdělávání na těchto školách stále zajímá jen velmi málo rodičů. Tuto hypotézu tedy analýza výsledků potvrdila.

4.6.3 Hypotéza H3

„Zájem o tradiční vzdělávání výrazně převyšuje zájem o vzdělávání na alternativních školách.“

Pro porovnání výsledků s hypotézou slouží otázka číslo 7. Po porovnání hypotézy a výsledků pak dojmeme k závěru, že zájem o tradiční školy stále převyšuje nad zájmem o alternativní školy. Většina rodičů stále pro své děti volí tradiční způsob vzdělávání. Tato hypotéza se tedy dá potvrdit.

4.6.4 Hypotéza H4

„Rodiče si školu nevybírají podle vzdělávacího programu, ale podle dostupnosti z místa bydliště.“

Pro účel potvrzení nebo vyvrácení této hypotézy byla vytvořena otázka číslo 8. Analýzou získaných dat v porovnání s hypotézou se podařilo zjistit, že hlavními aspekty při výběru školy rodiči, je dostupnost z místa bydliště a pověst školy. Velmi nemile však překvapil fakt, že jen velmi málo rodičů se rozhodovalo při výběru školy pro své dítě podle způsobu vzdělávání a programu určité školy. Vysoké pracovní vytížení rodičů a náklady na dopravu při zapsání dítěte do vzdálenější školy, to jsou hlavní důvody, proč rodiče volí školy v místě bydliště, nehledě na jejich vzdělávací program.

5 Závěr

Bakalářská práce *Alternativní pedagogika: Reformní pedagogika a její význam v současnosti*, se zabývá problémem klasických reformních škol. Cílem bakalářské práce bylo téma popsat jak teoreticky tak prakticky. Z tohoto důvodu jsem práci rozdělil na dvě části.

První část se zabývá vývojem alternativní pedagogiky a významem jednotlivých škol v současnosti. Pro tyto účely jsem teoretickou část dále diferencoval na část historickou a část, kde jsou popsány samotné školy. Historická část slouží k pochopení pedagogických kontextů vývoje alternativních škol u nás a ve světě. V další části jsem se pak zabýval jednotlivými školami. Cílem této části bylo teoreticky popsat cíle, obsah a prostředky alternativních škol. Tyto teoretické poznatky jsem doplnil konkrétním významem jednotlivých škol v současné praxi.

V druhé části jsem se zaměřil na postavení alternativních a tradičních škol z pohledu rodičů. Podle výsledků dotazníkového šetření můžeme konstatovat, že tradiční školy stále velmi drtivě převládají nad alternativními. Alternativní školy i přes svou dlouholetou tradici nadále stojí v pozadí oproti tradičním školám. I přes fakt, že tradiční vzdělávání je v současnosti čím dál častěji kritizováno, většina rodičů stále preferuje tento styl vzdělávání. Rodiče si sice uvědomují to, že nějaké alternativy existují a některé školy dokonce i znají, nakonec se však ve většině případů rozhodnou své dítě zapsat do tradiční školy.

Důvod vidím ve špatné informovanosti. Podle výsledků šetření je sice informovanost na vysoké úrovni avšak další analýza zjistila, že ta je do určité míry jen povrchní a informace bývají neobjektivní. V dnešní době jsou veškeré informace o vzdělání dostupné na internetu, v knižní podobě, nebo v samotných školách. Pořádají se i různé přednášky zaměřené na problematiku vzdělávání dětí. O informace však musí být především zájem, aby našly uplatnění. Z toho vyplývá, že pokud by rodiče chtěli svou informovanost v této oblasti zvýšit, možností mají dostatek. Nedostatečná znalost možností ve výchově a vzdělávání totiž velmi přispívá ke stálé převaze tradičních škol a nadále brání rozšiřování nových alternativních škol. Ve svém dotazníkovém šetření jsem se zaměřil pouze na hodnocení informovanosti a ne na to, odkud jsou informace

čerpány. To by mohl být určitě zajímavý námět pro obsáhlejší výzkum, který bych popřípadě provedl v rámci diplomové práce.

Co se týká výběru školy, došel jsem ke znepokojivému závěru, že dnešní doba je sice bohatá na informace, ale chudá na prostředky a čas. Toto je podle mě důvod, proč rodiče ve většině případů dají přednost spádovým školám před školami, které mají lepší formu vzdělání.

Rodiče a široká veřejnost by se měla o objektivní informace týkající se výchovy a vzdělávání více zajímat, neboť význam alternativních škol v současnosti stále stoupá. Další důvod, proč má toto vzdělání význam je, že jeho praktiky pronikají i do škol tradičních. Tedy mnohdy už nejsou všechny školy ryze tradiční a nereformované. Na školách lze nalézt učitele, kteří preferují projekty jako součást vyučování. Nalezneme dokonce celé školy, které svou výuku obohacují o projekty, nebo některé předměty integrují do bloků.

Většina mnou stanovených hypotéz byla potvrzena. To odpovídá současnému stavu českého školství a nízké informovanosti veřejnosti. O alternativní metody vzdělávání není mezi rodiči takový zájem. A zde nastává paradox. Jak jsem již zmínil, do tradičních škol stále častěji pronikají alternativní metody. V současnosti takovým metodám napomáhají i rámcově vzdělávací programy s přesahem do školně vzdělávacích programů.

Vzhledem k výsledkům mého šetření bych doporučil zaměřit se na informovanost rodičů o tématu alternativního i tradičního vzdělávání. Školy by měly více projevovat zájem o okolí, například pomocí ukázkových hodin nebo dnů otevřených dveří. Dále by se školy měly více zviditelňovat také při veřejných a společenských akcích. Tím by se zvýšila provázanost školního a reálného života.

Mým doporučením a návrhem pro další zkoumání je zjistit, s jakými jednotlivými metodami v alternativních školách rodiče nesouhlasí. Dále bych se na srovnání úrovně absolventů alternativních a tradičních škol ve znalostech, komplexních dovednostech a funkční gramotnosti. Vyhodnocené a hlavně mediálně rozšířené výsledky by jistě byly velkým přínosem pro alternativní i tradiční školství.

6 Zdroje

- ČTVERÁK, Vladimír. *Dějiny pedagogiky II*. Praha, 1991. ISBN 80-7066-467-3.
- GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Waldorfská škola*: Olomouc: Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85753-09-6
- JANDERKOVÁ, Dita. *Slovník základních pojmů pedagogiky, psychologie a metodologie*. 1. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010. 60 s. ISBN 978-80-7375-372-6.
- JŮVA, Vladimír - SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2
- JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky: pro doplňující pedag.studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
- KOČÍ, Karel, et al. *Všeobecná encyklopedie*. Praha: Universum, 2000. 740 s. ISBN 80-207-1061-2.
- KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. 2. Praha: UJAK, 2007. 152 s. ISBN 978-80-86723-38-9.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy v Západní Evropě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991. ISBN 80-211-0094-x.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994. 109 s. ISBN 80-7041-972-5.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogik: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2009. 276 s. ISBN 978-80-7376-567-7.
- RÝDL, Karel, JAKUBEC, Václav. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.
- RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994. 264 s. ISBN 80-901740-4-3.

RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: Daltonský plán jako výzva - metody a formy samostatného učení na 2.stupni a na středních školách*. Praha: Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-03-9.

RÝDL, Karel. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha : ISV nakladatelství, 2001. 236 s. ISBN 80-85866-87-0.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. 64 s. ISBN 80-902191-7.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD s.r.o., 2007. ISBN 978-80-866633-93-0.

ŠEBESTOVÁ, V., ŠVANČAROVÁ, J. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996, 55 s. ISBN neuvedeno

VÁŇOVÁ, Růžena, NEJEDLÁ, Dana. *Texty ke studiu reformní pedagogiky v ČSR : (30. léta 20. století)*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1995.

WENKE, Hans; RÖHNER, Roel. *At žije škola: Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. 125 s. ISBN 80-85931-82-6.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: Pedagogika Marie Montessoriová a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

[Http://www.waldorfschule.info/](http://www.waldorfschule.info/) [online]. 2011 [cit. 2011-02-01].

Dostupný z WWW:

<<http://www.waldorfschule.info/load/pdf/schuliste.pdf>>.

[Http://www.waldorf.cz](http://www.waldorf.cz) [online]. 2006 [cit. 2011-03-15].

Dostupný z WWW:

<<http://www.waldorf.cz/cz/?oznaceni=Základní%%20třídy>>.

[Http://www.chalabalova.cz](http://www.chalabalova.cz) [online]. 2011 [cit. 2011-03-18].

Dostupný z WWW:

<<http://www.chalabalova.cz/?page=inovativni-trendy&subpage=czech-dalton-schools>>.

[Http://www.chalabalova.cz](http://www.chalabalova.cz) [online]. 2011 [cit. 2011-03-15].

Dostupný z WWW:

<<http://www.chalabalova.cz/?page=inovativnitrendy&subpage=czech-dalton-schools>>.

7 Přílohy

7.1 Příloha 1 – dotazník

Prosím o vyplnění krátkého dotazníku s 9-ti otázkami zabývajícím se problematikou alternativních škol. Dotazník je anonymní a zcela důvěrný, data z něj budou použita pouze pro účely bakalářské práce. Děkuji za Vaši spolupráci na výzkumu.

Daniel Kříž, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

1. Znáte nějaké alternativní školy?

Ano

Ne

2. Pokud ano, s jakými programy?

.....

3. Nachází se nějaká alternativní škola ve Vašem okolí?

Ano

Ne

Nevím

4. Pokud ano, s jakým

programem?

5. Při výběru školy pro své dítě jsem se zajímal/a o způsobu vzdělávání na

- Tradičních školách
- Alternativních školách
- Tradičních i alternativních školách
- Nezajímal/a

6. Uvažoval/a jste o umístění dítěte do alternativní školy?

- Ano
- Ne

7. Své dítě jsem zapsal/a do

- Klasické školy
- Alternativní školy

8. Napište hlavní důvod Vaší

volby.....

9. Informovanost o alternativních školách se mi zdá

- Velmi dobrá
- Dostačující
- Nedostačující