

**Název opory: Reformní a alternativní pedagogika**

**Autor/ka: doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.**

Studijní opora čerpá z podkladů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ1.07/2.2.00/18.0027

REFORMNÍ PEDAGOGIKA – VYMEZENÍ, VÝCHODISKA, PRINCIPY, SPOLEČNÉ ZNAKY. REFORMNÍ, ALTERNATIVNÍ, INOVATIVNÍ ŠKOLA.

**Anotace:**

Kapitola tematizuje reformně pedagogické hnutí první poloviny 20. století, vymezuje jeho hlavní znaky. Pozornost je dále věnována pojmu alternativní škola, který je zasazen v historickém a obecně-pedagogickém kontextu. V neposlední řadě je tematizována problematika tzv. inovující se či inovativní školy počátku 21. století.

**Klíčová slova:**

Reformně-pedagogické hnutí, reformní škola, alternativní škola, inovativní škola, inovující se škola, školská reforma, kurikulární reforma

**C:\Program Files\Microsoft Office\MEDIA\CAGCAT10\j0217698.wmf**

1. **Reformně pedagogické hnutí**

Pojem reformní pedagogika, respektive reformně-pedagogické hnutí označuje velmi různorodé pedagogické koncepty, které v poslední třetině 19. století a v první polovině 20. století byly formulovány vybranými pedagogy za cílem reformy tehdejší „běžné“ školy. Jednalo se vesměs o velmi různorodé koncepce, které nevycházely z jednotné teorie, propracované pedagogické školy, ale byly výsledkem praktických snah a pokusů učitelů -reformátorů. Výsledkem tak byly déle či krátkodobě trvající reformní školské pokusy. Můžeme shrnout, že reformní nálada pohltila v daném období školství všech evropských států a Spojených států amerických. Reformní snahy nevyústily v jednotnou pedagogickou teorii, zato se podařilo zpočátku izolovaným pokusům a reformním snahám propůjčit podobu centralizovaného hnutí, což se projevovalo mimo jiné i vydáním společných reformně orientovaných časopisů na národní i světové úrovni a dále se demonstrovalo v podobě založení mezinárodní organizace reformně orientovaného učitelstva. Toto sdružení bylo založeno v roce 1920- Mezinárodní liga pro novou výchovu. Centrem této společnosti byl časopis The New Era. Organizace se vyznačovala pravidelnými kongresy (1921 Calais, 1923 Montraux, 1925 Heidelberk, 1927 Locarno, 1929 Helsingör, 1932 Nice). Po převzetí moci Hitlerem v nacistickém Německo bylo ztraceno jedno ze zásadních aktivních center pedagogického reformního hnutí – Německo. Další společensko-politický vývoj v Evropě již nepřál tak aktivní reformně-pedagogické diskusi. Po druhé světové válce byla mezinárodní reformní organizace obnovena. Jejím cílem nebylo pouze přihlášení se k ideovému dědictví a odkazu reformního hnutí meziválečného období, nýbrž i zasazení všech sil za to, aby se katastrofa 2. světové války již nikdy v civilizované Evropě nemohla opakovat. Cesta reformy školství a výchovy byla spatřována jako zásadní prostředek duchovní obnovy Evropa po 2. světové válce.

Vrátíme-kli se k reformně pedagogickému hnutí, můžeme konstatovat, že přestože se jednalo o poměrně velmi odlišné modely a koncepty, shledáváme na jejich pozadí několik společných znaků[[1]](#footnote-1):

* **pedocentrismus**: pedagogická teorie i praxe vychází tzv. z dítěte, z respektu k jeho osobnosti, individualitě
* **kritika tradiční školy** – proti tradičnímu vyučování je vyzdvihována moderní škola (někdy označována jako škola nová)
* **svobodná výchova dítěte** –do přirozeného vývoje dítěte nemá pedagog zasahovat, přirozený vývoj dítěte má respektovat a podporovat. Pedagogičtí reformátoři hlasitě kritizovali autoritativní výchovu a vyzdvihovali naopak tzv. **antiautoritativní způsob výchovy**.
* **respekt k dítěti** vedoucí obecně k formulaci práv dítěte
* zásada **individualizace** ve vyučování umožňující respektování individuální osobnosti žáka
* zásada **kooperace** ve vyučování podporující spolupráci žáků a sociální život školního společenství
* uplatňování jak **individualizované, tak i skupinové výuky**
* zásada **koncentrace** ve vyučování – předměty jsou spojovány do časově delších celků a tak je umožněno intenzivní zabývání se daným předmětem či tématem ve vymezeném časovém období
* zásada **globalizace** ve vyučování – školní obsahy se nemají striktně řídit logikou moderních věd, ale mají mnohem více odpovídat přirozenému světu dítěte, jeho zkušenostem z okolního přirozeného světa. Dochází ke **spojování předmětů v bloky**, které spolu tematicky a problémově souvisí.
* **činnostní učení** se stalo základem vyučování, **získávání zkušeností a řešení problémových** situací se stalo základem učení
* velký rozvoj zažila tzv. **projektová metoda**, díky níž se neučili žáci klasickým způsobem jednotlivým předmětům, ale sami řešili problémové situace, které se vztahovaly k danému tématu: projekt.
* vyzdvihování **sebekázně dětí**, podpora žákovských samospráv, školních parlamentů
* **spolupráce školy s rodiči a s širší veřejností**
* někteří pedagogičtí reformátoři navazovali na tzv. experimentální psychologii a pedagogiku

**II. Alternativní modely výuky a výchovy v 60. a 70. letech 20. století**

V šedesátých a sedmdesátých letech 20. století dochází k renesanci a rozvoji reformních pedagogických myšlenek. Znovu zakládány jsou školy, kterés e inspirovaly předválečnými reformními koncepty. Tentokrát se hovoří o tzv. alternativních vzdělávacích konceptech, které měly být alternativou k běžné škole. Jejich cílem bylo posilovat humanistické tradice školství, výchovy a vzdělání. Dále se alternativní školy měly snažit o inovace obsahu vzdělání, vzdělávacích metod a sociálních vztahů a vazeb ve školním společenství. Alternativní školy měly ověřovat pedagogická východiska a ta nosná se potom měla stát základem státem garantovaných a organizovaných reforem. Je nutno ovšem konstatovat, že se tento předpoklad neukázal být tak samozřejmým, jak se původně zdálo. Představitelé školské státní byrokracie totiž vycházeli z předpokladu, že to pozitivní, konstruktivní z alternativních škol bude moci být jednoduše přeneseno, aplikováno a využito v rámci státního školství. Je ovšem zřejmé, že podmínky práce v alternativní škole nejsou vždy a zcela srovnatelné s konceptem státní školy, a proto to, co se v jednom prostředí ukáže jako úspěšné, nemusí fungovat a mít pozitivní dopad v jiném prostředí.

Tento předpoklad se také naplnil a státní reformy školství v 70. letech 20. století v západní Evropě tak musely pedagogické principy alternativních škol zpracovávat s ohledem na specifika státního školství, jeho východisek, aktuálního stavu a možností.

Ukázalo se, že reformní diskuse v 70. letech 20. století musí být strukturována mnohem precizněji, než se původně předpokládalo a musí zohledňovat následující východiska alternativního způsobu výuky a výchovy: uplatnění demokratického přístupu v životě školy a v komunikaci s žáky i rodiči, zapojení širší veřejnosti a zejména rodičů do života školy, využívání kooperativních přístupů ve výuce, využívání projektových metod výuky, individualizačních metod, vnitřní diferenciace ve vyučování, odstraňování bariér mezi jednotlivými předměty, důraz na vytváření bezkonfliktního, otevřeného a podpůrného sociálního klimatu ve třídě a ve škole, integrace žáků s handicapem, důraz na individualitu žáků a podporu jejího rozvoje, na druhé straně i důraz na společenskou část vyučování a na využívání mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely.

Odlišnost alternativních škol může být dle Průchy v trojím aspektu. Jednak se jedná o odlišnost v školsko-politickém či ekonomickém aspektu (soukromé školy). Zejména se však jedná o odlišnost v pedagogickém a didaktickém hledisku[[2]](#footnote-2). Podobně Spilková vyzdvihuje zejména pedagogicko-didaktické změny alternativních škol[[3]](#footnote-3). Nejinak je tomu i Jůvy[[4]](#footnote-4).

Lze tedy konstatovat, že alternativní školy se zaměřují na alternativní způsob

* tvorby kurikula
* definování cílů výchovy a vzdělání (upřednostněn pedocentrický či osobnostně sociální rozvoj žáka), důraz na všestranný rozvoj žáka – jeho kognitivních schopností, emocionality, sociálních schopností, estetického cítění, manuálních dovedností, tělesného rozvoje, utváření osobnosti z hlediska mravního rozvoje
* -strukturace obsahu – učivo pro praxi a „pro život“, využitelnost poznatků v praxi dítěte a v jeho budoucím životě oproti upřednostňování utváření vědního systému
* Alternace vyučovacího času – vytváření bloků, delších vyučovacích jednotek, tvorba týdenních plánů, tvorba měsíčních plánů
* Činnostní způsoby výuky a činnostní metody, podpora projektového vyučování
* Vyvažování spolupráce (kooperace) a individualizace
* Utváření třídy jako zdravé sociální skupiny, podpora školního společenství
* Podporování tříd věkově heterogenních
* Otevřenost školy vůči okolí, vůči rodičům i širší obci

1. **Inovující se školy od 90. let 20. století, kurikulární reforma v Evropské unii**

Na počátku devadesátých let se začíná diskutovat o potřebě individuálních inovací

každé samotné školy dle jejích specifik. Rozvíjí se koncepce tzv. **inovující se školy**,

kdy každá škola na základě tzv. „pedagogického auditu“ (ověřujícího stav, podmínky a

možnosti každé školy na základě daného regionu, učitelského sboru, stavu žákovské

populace apod.) vytváří vlastní program pedagogických, školských inovací. V případě

teorie tzv. **inovující se školy** se přitom nejedná o cílový stav, ale o stálý proces

obnovy, dynamického rozvoje školy jako instituce - o inovující školu.

**Inovativní projevy se přitom vztahují k různým vnitřním oblastem školního**

**života[[5]](#footnote-5):**

a) inovace na základě poznání změny role a funkce školy: obecná diskuse o cílech

školního vzdělávání a školní výchovy, o roli instituce školy v otevřené společnosti

na přelomu 20. a 21. století.

b) inovace na základě změn vnitřní organizace školy: formulace školních řádů,

postavení žáka v životě školy a spolupodílení se na jejím chodu, práva a

povinnosti žáků respektive učitelů, začátky vyučování, rozvrh hodin, organizace

přestávek, využívání a používání učeben a pracoven, laboratoří, knihoven,

medioték apod.

c) inovace na základě proměn mezi jednotlivými aktéry: uvědomění si jedinečnosti,

hodnoty každého jedince (žáka i učitele), pěstování tolerance a respektu ke všem

stránkám osobnosti jednotlivých aktérů, k jejich zvláštnostem, pokud se nedotýkají

základních práv a důstojnosti ostatních jedinců.

d) inovace na základě proměn v oblasti obsahu vzdělávání: cesta od přísně

předmětového uspořádání učiva k mezioborovým a tematizovaným celkům,

prosazování pojetí učiva z různých úhlů pohledu, podpora kritického myšlení a

tvořivosti ve vyučování a při zpracování obsahu učiva, podpora vytváření

otevřených pedagogických situací umožňujících získávání nejen znalostí a

poznatků, ale i dovedností a klíčových kompetencí.

e) inovace na základě využívání efektivních metod a forem práce: upřednostňování

činnostních a problémových metod učení, samoučení, skupinového vyučování,

projektové výuky a všech metod a forem práce, které zaručují zpětnou vazbu pro

každého žáka, ale i učitele.

**Inovativní projevy jsou dány také vnějšími podmínkami:**

a) legislativní prostředí

b) efektivní materiálová systémová podpora škol

c) zapojení vnějších aktérů vzdělávání: zaměstnavatelů, rodičů, korporací..

d) uspokojivý tok informací: centrum-škola-centrum a mezi všemi jednotlivými

aktéry

e) existence systému hodnotitelných znaků a kritérií kvality výuky

f) chápání vzdělávání nikoli pouze jako resortní záležitosti, ale jako

celospolečenského problému

1. **Současné alternativní směry v České republice**

Renesanci zájmu o alternativní pedagogické proudy přineslo v České republice období po společensko-politických změnách po roce 1989. Toto období se vyznačovalo jednak snahou státní vzdělávací politiky k zásadním změnám v českém školství, jednak snahou učitelů o jednotlivé pokusy na jejich školách. V tomto ohledu se angažovalo několik volně vzniklých sdružení učitelů, například i tzv. Sdružení Přátel angažovaného učení (PAU), které je dodnes zaštiťující organizací proreformně naladěných učitelů.

V rámci českého školství se podařilo po roce 1989 etablovat několik zásadních alternativních vzdělávacích modelů, které budou analyzovány v následujících kapitolách. Jednalo se o pedagogický systém Marie Montessori, o waldorfskou pedagogiku Rudolfa Steinera, o jenský plán založený Peterem Petersenem a o daltonský plán původně z dílny americké představitelky Helen Parkhurstové.

Samozřejmě, že mnozí učitelé se nechávají volně inspirovat vybranými myšlenkami z jednotlivých alternativních koncepcí a ty integrují v rámci svých vyučovacích hodin, či je v diskusi propagují uplatnit ve školních vzdělávacích programech jejich školy. Velmi často tak současní učitelé aplikují některé z principů vybraných alternativních koncepcí, často aniž by věděli, že se jedná o alternativně vzdělávací prvek z ucelené vzdělávací koncepce.

Současným trendem evropského školství je právě ona volná inspirace alternativně pedagogickými prvky. Snahou není „uchovávat – konzervovat“ původní „kamenné“ alternativní koncepce, přesně se snažit o jejich rekonstrukci bez ohledu na současné nároky, požadavky a potřeby dnešního školství a žáků. Snahou je připravit pro dané žáky, pro danou školu takový školní vzdělávací program, který bude vycházet jak z Rámcových vzdělávacích programů, tak i bude respektovat místní zvláštnosti mikroregionu a zejména vzdělávací potřeby žáků navštěvujících danou školu. Z tohoto důvodu je pochopitelné, že není vhodné přejímat ucelené alternativní modely, ale s jejich využitím koncipovat moderní školní vzdělávací programy.

**LITERATURA:**

DEWEY, J. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha : SPN, 1990.

DEWEY, J. *Demokracie a výchova.* Praha 1932.

KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Grada, 2008.

MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha : SPS, 1998.

MONTESSORI, M. *Objevování dítěte.*  Praha : SPS, 2001.

MAŇÁK, a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno : MU, 1997.

PETERSEN, P. *Die neueuropäische Erziehungsbwegung*. Weimar : H. Böhlausverlag, 1926.

PETERSEN, P. *Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeiters – und Lebensgemeinschaftsschule*. Weimar. H. Böhlausverlag, 1925.

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

RÝDL K. *Alternativní hnutí v současné společnosti*. Brno 1994.

RÝDL, K. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha : ISV, 2001.

RÝDL, K. Jak *dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka : daltonský plán jako výzva*. Praha : Agentura Strom, 1998.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha : Portál, 2004.

SINGULE, F. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha : SPN, 1988.

STEINER, R. *Filosofie svobody*. Praha : Baltazar, 1991.

STEINER, R. *Podstata člověka a výchova dětská z pohledu duchovní vědy*. Praha : Teosofická společnost, 1907.

VELEMÍNSKÝ, K. *Americká výchova*. Praha 1918.

WENKE, H.; RÖHNER, R. *Ať žije škola : daltonská výuka v praxi*. Brno : Paido, 2000.

WENKE, H.; RÖHNER, R. *Daltonské vyučování : stále živá inspirace*. Brno : Paido, 2003.

C:\Program Files\Microsoft Office\MEDIA\CAGCAT10\j0292982.wmf

1. Vymez alternativní a reformně-pedagogickou školu/koncepci. Vysvětli vztah mezi oběma institucemi.

|  |  |
| --- | --- |
| Reformně-pedagogická instituce | Alternativní škola/ pedagogická instituce |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

1. Prostuduj kapitolu k reformně-pedagogickému hnutí. KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. Světové reformně pedagogické hnutí. In KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Grada, 2008, s. 11-129 a dále KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. Reformně pedagogické hnutí v ČSR In. KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Grada, 2008, s.198-221. a poté zodpověz:
2. Jaké prvky reformně-pedagogické diskuse jsou stále aktuální a nacházíme je - i když v modifikované podobě - formulovány v aktuální kurikulární diskusi?
3. Osvětli podstatu pragmatické pedagogiky.
4. Rozděl časově vývoj českého reformního hnutí v první polovině 20. století.
5. Vymez hlavní pedagogické koncepty, z nichž čerpalo české reformně-pedagogické hnutí.
6. Vytvořte inventář pedagogických principů, na nichž se zakládá inovativní práce ve Vašem vyučování na škole, kde působíte v pozici učitele.

1. K tomu srv. KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha : Grada, 2008, s. 113. [↑](#footnote-ref-1)
2. K tomu srov. PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha : Portál, 2004, s. 18. [↑](#footnote-ref-2)
3. K tomu srov. SPILKOVÁ, V. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha : Portál, 2005, s. 267. [↑](#footnote-ref-3)
4. K tomu srov. SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. Alternativní školy. Brno : Paido, 1995, s. 61. [↑](#footnote-ref-4)
5. K tomu srv. RÝDL, K…. In WALTEROVÁ, 2004, s.310. [↑](#footnote-ref-5)