

## 7. SVĚTOVÉ REFORMNĚ PEDAGOGICKÉ Hnutí

### 7.1 REFORMNÍ PEDAGOGIKA

V předcházejících kapitolách jsme sledovali kvalitativní i kvantitativní změny v školské oblasti zejména v poslední třetině devatenáctého století. Pozorovali jsme, jak na jedné straně dochází ke stabilizaci školství, jak rostla úloha vzdělanosti v modernizující se společnosti, na druhé straně jsme analyzovali hlavní proudy, které určovaly vědeckou pedagogickou diskusi.

Zároveň jsme upozornili, jak s postupným rozvojem školství sílí i kritické hlasy na stranu školy. Tato kritika reagovala zejména na negativní dopady institucionalizace školy a méně se zasažovala o kritiku pedagogické teorie. Do pojmosloví dějin pedagogiky se tento jev zapsal pod označením **reformní pedagogika**.

Tento pojem označuje velmi různorodé pedagogické koncepce, které na konci devatenáctého a na počátku dvacátého století stály oproti tzv. tradiční škole a tradiční pedagogice a zasažovaly se o návrhy na reformu školy a výchovy. Reformní pedagogické návrhy se utvářely současně v různých evropských i mimoevropských zemích. Jedná se proto o mezinárodní fenomén. Reformní pedagogika se však nevyznačovala jednotnou teoretickou pedagogickou koncepcí, nýbrž zastrešovala velmi různé reformní návrhy či koncepce. Pedagogičtí reformisté vycházeli ve svých úvahách a návrzích zejména z myšlenek tzv. přirozeného vývoje dítěte, jeho potřeb a zájmů, tj. z premis pedocentristu – směru vycházejícího v pedagogických úvahách tzv. z dítěte, z jeho danosti a specifík, nikoli z požadavků společnosti či vychovatele apod. Pedocentristé staví proti světu společnosti či dospělého svět dítěte, který je třeba chránit a podporovat.

Princíp přirozené výchovy respektující individuální specifika a osobitý vývoj každého dítěte zazněl velmi nahlas ve spise Švédky **Ellen Keyové** (1849–1926) *Století dítěte*, který vyšel v symbolickém roce 1900 a byl velmi

brzy přeložen do mnoha evropských jazyků. Dle Keyové má být výchova přirozená a svobodná. Co si pod tímto požadavkem Keyová představovala?

Keyová v Rousseauovském duchu vyzývá, aby vychovatel nechal jednat samu přirozenost dítěte a nevměšoval se do jeho vývoje, který má pouze podporovat a přitom vytvářet děti nejlepší situace a podmínky k rozvoji. Výchova znamená dbát toho, aby okolnosti výchovy podporovaly práci „přírody“. Vychovatel má dát dětem svobodu, nevnucovat jim zvyky a zákonitosti života dospělých. Má naopak respektovat děstiví a specifika tohoto období.

Stejnými zásadami se měla dle Keyové řídit i škola – jak výchova ve škole, tak i vyučování. Učivo mělo být upraveno dle dispozic dítěte a učení se mělo soustředit – koncentrovat – okolo jednoho tématu. Děti měly pracovat samostatně. Vyzdviňováno bylo činné učení a plnění pracovních úkolů. Škola měla být propojena tzv. se životem. Děti se měly učit na tématech „ze života“ a řešit konkrétní a reálné úkoly či situace (nikoli umělé čítanky, ale skutečné knihy měly být základem výuky). Také tělesná výchova, zpěv, tanec a ruční práce stály v centru pozornosti Keyové a její školy. Žáci měli být soustředěni v menších skupinách a měli mít možnost volby předmětů.

Keyové spíš se stal programem **hnutí nové výchovy** – výchovy svobodné a přirozené. Výrazně ovlivnil pedagogickou diskusi v problematice tzv. **nových škol**.

### 7.1.1 HNUTÍ NOVÉ VÝCHOVY A NOVÝCH ŠKOL

*Mezinárodní liga pro novou výchovu* byla založena v roce 1920 Angličankou Beatrice Ensorovou, která stála i u zrodu časopisu reformního hnutí *The New Era*. Toto hnutí se snažilo o prosazení pedocentrických zásad ve výchově a o reformu školy. Ensorová uspořádala první kongres reformních stoupenců v roce 1921 v Calais, kde byla *Společnost pro novou výchovu* oficiálně konstituována jako *New Education Fellowship*. Tohoto kongresu se mimo jiné zúčastnili Ovide Decroly z Belgie, Adolphe Ferrière za Švýcarsko, Elisabeth Rottenová za Německo, kde tato Švýcarska do roku 1933 žila. Další setkání *Ligy* se konala v roce 1923 v Montreaux, v roce 1925 v Heidelbergu, 1927 v Locarnu, 1929 v Helsinköch a v roce 1932 v Nice. Po roce 1933, po převzetí moci Hitlerem v Německu, se situace mezinárodní *Společnosti pro novou výchovu* zhoršovala až do vypuknutí války. Po druhé světové válce společnost opět fungovala i v rozdělené Evropě až do roku 1966, kdy byla přejmenována na *World Education Fellowship* a v této době je známa i dnes.

### 7.1.2 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY REFORMNÍ PEDAGOGIKY

K hlavním charakteristickým znakům reformního pedagogického hnutí můžeme zařadit následující zásady, které podáváme v krátkém a souhrnném výčtu:

- **pedocentrismus**: pedagogická teorie i praxe vychází tzv. z dítěte, z respektu k jeho osobnosti, individualitě
- **kritika tradiční školy** – proti tradičnímu vyučování je vyzdviňována 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 vyzdviňovali 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 souvisejí
- **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 neucíli žáci klasickým způsobem jednotlivým předmětům, ale sami řešili problémové situace, které se vztahovaly k danému tématu: projekt.
- **vyzdviňování sebekázně dětí**, podpora žákovských samospráv, školních parlamentů
- **spolupráce školy s rodiči a s širší veřejností**
- **některé pedagogičtí reformátoři** navazovali na tzv. experimentální psychologii a pedagogiku

### 7.1.3 VÝZNAM REFORMNĚ PEDAGOGICKÉHO Hnutí

V případě reformně pedagogického hnutí se jedná o myšlenky, které byly vneseny a realizovány na počátku dvacátého století či po první světové válce a čtenář by je proto mohl „odsoudit“ k zapomenutí. Na druhé straně je zajímavé, že fascinovaly zájem učitelů-reformátorů i v období po druhé světové válce a daly vzniknout mnoha alternativním pedagogickým koncepcím v šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století. Ale i dnes se jimi nechávají oslovit mnozí učitelé a rovněž pedagogická teorie řeší mnohé problémy nastolené reformně pedagogickou diskusí.

Můžeme se tedy v tomto smyslu tázat, zda-li je reformní pedagogika aktuální pro současnou pedagogickou teorii a praxi? Odpověď není jednoznačná a jednodušá. Většina českých i světových pedagogů se snaží interpretovat reformně pedagogické požadavky v dobovém kontextu první poloviny dvacátého století, na druhé straně je tematizován a analyzován význam tehdy nadených otázek či problémů ve vztahu k dnešním školským problémům.

Je ovšem nutné zdůraznit, že česká, respektive evropská společnost se nachází v mnohem „otevřenější“ situaci než v období poválečném či v období šedesátých a sedmdesátých let dvacátého století, kdy byly přejímány reformně pedagogické koncepce zejména v rámci alternativního školství, jež se snažilo hledat možnosti (alternativy) zkvalitnění výuky oproti státnímu školství.

Na počátku devadesátých let dvacátého století se začíná diskutovat o potřebě individuálních inovací každé samostatné školy dle jejich specifík. Rozvíjí se koncepce inovující se školy, kdy každá škola na základě tzv. „pedagogického auditu“ (ověřující stav, podmínky a možnosti každé školy na základě regionu, učitelského sboru, stavu žákovské populace apod.) vytváří vlastní program pedagogicko-školních inovací. Přitom se nejedná o cizový stav, ale o stálý proces obnovy, o dynamický rozvoj školy jako instituce – o inovující se školu.

To už jsme ale dospěli do současné pedagogické diskuse. Vratíme se ještě do historie, protože právě v současné otevřené pluralitní společnosti je více než žádoucí, abychom byli dobře obeznámeni s historickými zkušenostmi v oblasti výchovy a školství, zejména s reformně pedagogickými koncepty z počátku dvacátého století.

Výčet představitelů reformně pedagogického hnutí v první polovině dvacátého století je velmi bohatý, stejně jako jejich reformně pedagogická praxe. Musí proto následovat nutně zúžený výčet hlavních představitelů a jejich reformní činnosti.

## 7.2 FRANKOFONNÍ REFORMNĚ PEDAGOGIČTÍ PŘEDSTAVITELÉ

Významnou skupinou reformně pedagogických představitelů byly osobnosti vycházející ze svých lékařských zkušeností, které proto v pedagogických úvahách zdůrazňovaly především biologizující a psychologizující přístup a opomíjely sociální a historické danosti výchovy. Jednalo se o francouzské lékaře Jeana Itarda (1774–1838) a Edouarda Séguina (1812–1880), na jejichž zkušenosti navázala i italská lékařka Maria Montessori (1870–1952), Švýcar Edouard Clapared (1873–1940) a Belgičan Ovide Decroly (1871–1932). Právě ti představují významný románský proud reformního pedagogického myšlení ovlivněného velkou měrou právě jejich lékařskou praxí či medicínským uvažováním.

**Ovide Decroly** (1871–1932)<sup>38</sup> založil v roce 1907 školu pro zdravotně postižené děti – Škola Ermitáže (l'Ermitage), jejímž heslem bylo „**škola pro život a životem**“. Jednalo se o základní školu, která byla v roce 1920 rozšířena o střední stupeň. Decroly byl přesvědčen, že běžná škola nerespektuje potřeby dítěte. Naopak jeho „škola života“ měla mnohem více odpovídat potřebám dětí a mnohem více respektovat jejich osobnost.

Decroly navrhoval ve své škole pro děti čtyř až patnáctileté rozdělení do koeudukovaných tříd, které měly být homogenními skupinami z hlediska výkonu žáků. Děti se měly vzdělávat nikoliv v klasických učebnách, ale v pracovnách – laboratořích, vybavených pracovními stolky, sbrtkami, pollicemi apod., dále v dílnách, malých posluchárnách. Učení mělo nabývat **činnostního rázu**. Žáci měli střídát samostatnou práci se skupinovou, měli konzultovat své výsledky s výsledky svých spolužáků, ale i se samotným učitelem.

Žáci měli být přirozeně motivováni – měli zhotovovat praktické výstupy. Tyto výsledky jejich práce měly mít konkrétní charakter a sloužit rozvoji či podpoře **školního společenství**. Žáci měli vypracovávat texty, psát časopisy, pojednání či knihy, zhotovovat výkresy a malovat obrázky, ale i udržovat v pořádku školní třídu. Proto se měli zasazovat o úpravu místnosti a jejich údržbu, navrhovat a zhotovovat různá akvária, terária, ale i police a další vybavení třídy. Přitom neměla být rozvíjena jen jejich zručnost. Žáci měli

<sup>38</sup> Ovide Decroly se narodil v Renaix v Belgii a lékařský diplom získal v Gentu, absolvoval studijní pobyt v Berlíně a v Paříži. Zabýval se studiem nervových chorob. V roce 1901 založil společně se svojí ženou v Bruselu Institut pro slabomyslné. Zabýval se zejména výchovou dětí mentálně handicapovaných a postižených.

při rozvízení a plánování různých pomůcek či přístrojů využít svých znalostí z matematiky či přírodních věd a chemie. Při tvorbě školních časopisů a styku s okolní obcí a širší veřejností měly být naopak rozvíjeny jejich jazykové znalosti, schopnosti a dovednosti. Žáci byli vedeni prací i k sebe-kázní a zpevňování vůle.

V Decrolyho škole byly podporovány různé formy dětské činnosti – jejich textová produkce, kreslení, malování, modelování, stejně jako zahradičení, chovatelství, gymnastika, tanec, zpěv, dětské divadlo, ale i vytváření vlastních sbírek, příprava exkurzí a různých „odborných“ přednášek.

Decroly vycházel ve výuce z přesvědčení, že děti jsou přirozenější takové učební obsahy, které se ukazují ve své komplexitě-globálnosti a nejsou děleny dle formálního kritéria logiky vědy. **Vyučovací předměty se proto měly spojit v bloky**, aby látka spolu souvisela a mnohem více tematizovala okolní bezprostřední svět dítěte, na rozdíl od běžných osnov, které mnohem více respektovaly formální hledisko věd. Tak měl být probouzen zájem dítěte o učební látku.

Decroly navrhoval, aby látka byla členěna dle tzv. **center zájmu dítěte**. Předměty měly být nahrazeny novými bloky, které odpovídaly přirozeným zájmům dítěte a jeho zřídavosti. V centru pozornosti tak stála problematika dítěte a jeho organismu – fungování těla a podstaty psychologických procesů dítěte, dále svět dítěte a fauny, dítěte a věci, dítěte a rostliny, dítěte a společnost a konečně dítěte a vesmír.

Decroly se ve své škole zasazoval o maximální a pozitivní spolupráci s rodiči. Informoval je o životě školy a snažil se je do něj integrovat.

Dalším významným představitelem románského reformně pedagogického hnutí byl švýcarský lékař a psycholog **Edouard Clapared** (1873–1940), který patří k hlavním představitelům tzv. **experimentální psychologie a experimentální pedagogiky**. V roce 1912 založil v Ženevě *Institut J. J. Rousseau*, kde pracoval experimentálními metodami a studoval psychiku dítěte a její vývoj.

Claparedova „škola na míru“ kritizuje běžnou školu z nedostatečného respektování osobnosti dítěte, jeho potřeb a zájmů. Proto se Clapared zamýšlel, jak může škola nejlépe rozvíjet přirozené vlohy dítěte, jeho individualitu nadání, ale i různost.

Clapared přichází s řešením v podobě tzv. **diferenciace**. Žáci měli být rozděleni do tříd dle jejich míry a různosti nadání. V této souvislosti navrhuje zakládání tzv. tříd pro silnější a slabší žáky, dále tzv. pohyblivé třídy, které měly umožnit žákům zapisovat se v různých předmětech do různých tříd odpovídajících jejich nadání a zájmu v daném předmětu. Tento systém

však Clapared sledoval z praktického hlediska těžko realizovatelným. Ani tzv. systém větví nevíť, protože zakládá rozdílný směr studia a nedostatečně řeší otázku rozvoje individuálních vloh. Claparedova „škola na míru“ měla nabízet širokou škálu **volitelných předmětů**, čímž by byl zajištěn prostor pro individualitu rozvoj každého žáka.

Významným spolupracovníkem Clapareda byl švýcarský psycholog **Jean Piaget** (1896–1980), který rovněž vedl ženevský *Institut J. J. Rousseau*. Piaget se zabýval zejména **etapizací dětského vývoje a jeho zákonitostmi**. Největší pozornost věnoval otázkám poznání a vývoje myšlení. Na základě výzkumu vývoje myšlení dospívá Piaget k přesvědčení, že **vědomosti nemají být předávány tradičním způsobem, ale mají být objeveny a utvářeny vlastní aktivitou (tzv. operativním přístupem)**.

Švýcarsko dalo světu i dalšího významného reformně pedagogického představitele, kterým byl **Adolphe Ferriere** (1879–1960), jenž působil v německých venkovských ústavech, zajímal se o pedagogickou činnost Decrolyho, ale i Clapareda, na jehož ženevském *Institutu J. J. Rousseau* deset let pracoval. V roce 1921 se stal v Calais jedním ze zakládajících členů *Mezinárodní Ligy pro novou výchovu*.

Ferrieraův spis *Převorně školu* z roku 1912 rozpracovává **model tzv. činné či aktivní školy (l'ecole active)**, která měla rozvíjet tělesné i duševní schopnosti žáků. Ti měli vlastní práci nabývat vědomostí i dovedností, které měly mít bezprostřední význam pro jejich současný i budoucí praktický život. Žákům nemělo být předkládáno „hotové učivo“, ale vlastní práci se měli „zmočňovat“ vyučovacích obsahů, zpracovávat je, pracovat s nimi a tak se učit. Při učení neměl být zaneprázdňován pouze rozum žáků, či dokonce jen paměť, ale rozvíjeny měly být i city a vůle žáků.

Podobně jako Decroly zdůrazňuje i Ferriere v rámci činného učení exkurze do světa přírody i lidí, shromažďování dokumentů, náčrtů, kreseb, fotografii, známek, pohlednic, kuriozit atd., vytváření vlastních sbírek, herbářů, třídění vlastních materiálů do různých obálěk, sešitů, pracovních listů apod. Tyto materiály se měly stát podkladem vyučování, stejně jako nejrůznější encyklopedie a knihy, které měly nahrazovat „mrtvé“ učebnice. V nejjednodušší řadě si měli žáci vést tzv. „živé sešity“, do nichž si měli zapisovat všechny poznatky o daném tématu a doplňovat je vlastními výzkumy, výsledky činnosti, nalezenými informacemi apod.

Ferriere se stal také propagátorem školní žakovské samosprávy, která dle něj měla vést k sebekázní, sebeovládání žáků, poznání spolužáků a jejich postavení v sociální skupině třídy, ale i k lepšímu poznání žáků učitelem.

Významnou představitelskou reformního dění byla Italka **Maria Montessori** (1870–1952), která se v roce 1896 stala první italskou lékařkou. Zpočátku se zabývala zejména výzkumem dětských nervových nemocí a možností rozvoje mentálně handicapovaných dětí. Svě obdivuhodné výsledky práce s dětmi ze svého ústavu později aplikovala i v úvazích o vývoji zdravých dětí v jí založeném ústavu v chudinské čtvrti v Římě – v domě dětí **Casa dei Bambini**. Významu pedagogiky M. Montessori se bude věnovat jedna z následujících kapitol.

Výčet zástupců románského reformně pedagogického proudu uzavře pohled na osobnost francouzského pedagoga **Celestina Freineta** (1896–1966), který rovněž hledal možnosti **aktivizace dětí** ve francouzské venkovské škole. Prostředek našel zejména ve **školní tiskárně**. Učebnice měly být nahrazeny texty z tzv. školní kartotéky, které měly mnohem více odpovídat dětským zájmům a individuálním schopnostem. Také vlastní texty dětí, které měly sloužit jako poznání z různých pokusů, exkurzí či jiných projektů, byly využívány ve výuce namísto učebnic. Vedle školní tiskárny využíval Freinet ve vyučování mnohé další technické pomůcky – **tiskářský stroj, fotoaparát, filmovou kameru, magnetofon, rozhlas**. Freinet tak chtěl založit moderní francouzskou školu. I jeho koncepci je věnována samostatná kapitola.

### 7.3 PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA

Nejvýznamnějším americkým představitelům reformy školy byl vysokoškolský pedagog na univerzitě v New Yorku **John Dewey** (1859–1952), jenž vypracoval koncepci tzv. **progresivní pedagogiky**, kterou založil na teorii pragmatismu.

Pragmatická pedagogika pokládá za **základ výchovy čin (pragma)**. Výchova se neřídí vnějším cílem, nýbrž má cíl sama v sobě, v získávání zkušeností konáním a jejich rekonstrukci – restrukturalizováním. V tomto smyslu nemají pojmy, teorie a celé poznání nějakou vzdělávací hodnotu samy o sobě, ale pouze jako instrumenty, jejichž pomocí žák řeší problémové situace, které jej zajímají (**pedagogický instrumentalismus**).

Deweyeho model učení je tak založen jak na teorii behaviorismu<sup>39</sup>, tak i na tzv. pragmatické filozofii, která zastávala ústřední hodnotu užitečnosti, tedy praktického výsledku konání. V tomto smyslu se do centra Deweyovy

pozornosti dostává **pojem zkušenosti**, který získává centrální postavení v pedagogické teorii i v teorii procesu učení.

Zkušenost není pasivně přijímána dítětem, nýbrž vyžaduje interaktivní střetávání a vzájemné působení vrozených sil dítěte a jeho dosavadních zkušeností s prostředím. Přitom dochází jak k změněm v subjektu, tak i v objektivním okolí. Zkušenost dynamizuje proces myšlení a výchovy a zakládá se na interakci dítěte a jeho prostředí. V této teorii je pak kladen důraz na zájmy a činnost samotného žáka, na získávání jeho zkušeností a jejich rekonstrukci. Dewey říká, že výchova je ona přestavba neboli přepracování zkušenosti, které rozhojňuje význam zkušenosti a posiluje způsobolost řídití směr následující činnosti.

Dle Deweye vyžaduje myšlení vždy zájem dítěte, jenž se váže k obsahu, který má být poznáván. Žák vstupuje se svými dosavadními situacemi do nové situace, která mu je *problemem*, jenž si vyžaduje jeho reakci – řešení, čin. Obsah učení proto nemůže být dán zvnějšku či utvářen pouze vědou v podobě jednotlivých předmetů. **Útvo je mnohem více dáno komplexně, jak se ukazuje v praktických problémech.**

**Komplexní témata-projekty jsou základem učení, které mají být řešeny.** Při jejich řešení se žák učí, získává nové zkušenosti a dovednosti a rekonstruuje své dosavadní. Učební látka je v rámci projektu seskupena okolo konkrétních úkolů, které žák řeší. Výsledek řešení pak žák představuje, konzultuje a porovnává se spolužáky. Otevřený, činnorodý, aktivní a za svoji činnost zodpovědný člen školního společenství vyrůstá v Deweyeho škole v občana demokratické společnosti, která jej utváří a kterou i on svoji činností přetváří a podílí se tak demokratickým způsobem na jejích změnách.

Za zakladatele tzv. **projektové metody** v pedagogice je považován blízký spolupracovník J. Deweye a profesor na Učitelské koleji v New Yorku **William Killpatrick** (1871–1965), který se v rámci projektové metody zasazoval nejen o maximální rozvoj vědomostí žáka, ale i jeho dovedností, celkových dispozic, zejména však hodnot, a sice pomocí kooperace, rozvoje kritického myšlení a tolerance.

<sup>39</sup> Edward Lee Thorndike (1874–1949) je považován za amerického zakladatele behavioristické kvantitativní psychologie (behavé – chovat se, behaviour – chování), která chápe lidské chování jako proces reakce na podněty. Přitom dochází k tzv. „spojí“ mezi stimulem, tj. situací a následnou reakcí. Opakovanou reakcí dochází k upevnění spoje a k podporování náležité reakce na daný stimul. Také učení bylo objasněno Thorndikem v tomto rámci jako reakce na stimuly a v tomto ohledu mohli být proces učení i měřen a exaktně kvantifikovány. Úkolem behavioristické pedagogiky je usnadňovat žádoucí a úspěšné reakce a předcházet nesprávným reakcím. Přitom měly být oslabovány nežádoucí sklony a posilovány sklony pozitivní.

Právě metoda projektů se Killpatricovi jevila jako nejadekvátnější způsob utváření charakteru autentického člena demokratické společnosti. Činností charakter projektové výuky, dosahování konkrétních výsledků v rámci projektů, propojení školy s širší veřejností, využívání individuálních skupinových i hromadných forem výuky během vyučování přivedlo Killpatricka o účinné metodě učení v rámci projektů. **Ideálem svědeckého občana** je Killpatrickovi právě člověk činný, aktivní, vedoucí smysluplný, hodnotný a důstojný život, v němž se zasazuje o dosažení vytčených plánů a cílů.

## 7.4 TEXTOVÁ ANALÝZA

### MOJE PEDAGOGICKÉ KRÉDO

*John Dewey*

#### 1. Co je výchova (...)

K náležité výchově dochází jediné podněcováním schopností dítěte požadavky společenských situací, v nichž se nalézá. Těmito požadavky je podněcováno, aby jednalo jako člen jisté jednoty, vymanollo se z původní ohraňčenosti svého jednání a cílení a uvědomilo si sama sebe ze stanoviska prospěchu skupiny, k níž náleží. (...)

Výchovný proces má dvě stránky – psychologickou a sociologickou – a žádá z nich nemůže být bez zlych následků podřízena druhé nebo zanedbávána. Psychologická stránka přitom tvoří základ. Instinkty a schopnosti dítěte dodávají veškeré výchově materiál a poskytují jí východisko. Není-li dítěte vychovatele spojeno s činností, kterou provádí dítě ze své vlastní iniciativy, omezi se výchova jen na vnější nátlak. Ten samozřejmě může vést k jistým vnějším výsledkům, ale nemůže být nazván opravdovou výchovou. Nevnikneme-li do psychologické struktury a činnosti individua, bude výchovný proces násilný a zmatený. Podat-li ho uvést do souvislosti s činností dítěte, stane se působivým.

Znalost sociálních podmínek současného stavu civilizace je nutná ke správné interpretaci schopností dítěte. Dítě má své vlastní instinkty a sklonky, ale nevíme, co znamenají, dokud je nemůžeme převést na jejich sociální ekvivalenty. Musíme je umět zasadit do sociální minulosti a vidět je jako

dědictví předků, ale také promítnout do budoucna, abychom viděli k čemu povedou a jaký bude jejich konec. (...)

Závěrem zdůrazňuji, že jedinec, který má být vychováván, je společenským jedincem a že společnost je organickou jednotou individuí. Vyloučíme-li u dítěte sociální faktory, zbude nám jen abstrakce; vyloučíme-li individuální faktor ze společnosti, zbude nám jen nehybná a bezživotná masa. Výchova proto musí začínat psychologickým vhladem do schopností, zájmů a zvyků dítěte, které však musí být převáděny do jejich sociálních ekvivalentů – terminů, vyjadřujících, čeho jsou schopny ve službě společnosti.

#### 2. Co je škola?

Jsem přesvědčen, že škola je především sociální institucí. Je-li výchova sociálním procesem, je škola prostě tou formou života společenství, v níž se soustředí všichni činitelé, kteří co nejvíce přispívají k tomu, aby dítě přivedli k účasti na zděděných zdrojích předků a k užívání jeho vlastních sil pro sociální cíle.

Výchova je proto procesem života a ne přípravou pro budoucí život.

Škola musí představovat život, život pro dítě tak reálný a živý, jako je ten, který vede doma, v nejbližším okolí nebo na hřišti. (...)

Škola jako zjednodušený společenský život by měla postupně vyrůstat z domácího života; měla by převzít činnosti, s nimiž se dítě seznámilo doma, a pokračovat v nich. Měla by dítěti tyto činnosti ukazovat a reprodukovat je tak, aby postupně poznávalo jejich smysl a bylo schopno hrát ve vztahu k nim svou vlastní roli.

Je to také sociální nutnost, protože domov je formou sociálního života, v níž dítě roste a v níž probíhala jeho mravní výchova. Je věcí školy, aby prohloubila a rozšířila smysl dítěte pro hodnoty spojené s jeho domácím životem.

V současné výchově mnohé ztroskotává, protože se zanedbává tato zásadní zásada, která chápe školu jako formu života společnosti. Místo toho je škola chápána jako místo, kde se mají předávat jisté informace, kde se má dítě učit jistým lekcím nebo kde se mají formovat jeho zvyky. Hodnota toho všeho se spatřuje většinou ve vzdálené budoucnosti; vykonávané činnosti jsou pro dítě pouhou přípravou. Proto se nestanou součástí jeho životní zkušenosti a nejsou skutečně výchovné.

Mravní výchova se opírá o školu chápanou jako způsob společenského života, protože nejlepší a nejlhubší morální příprava představuje přesně to, co člověk získává, když musí ve spojení se svou prací a myšlením navazovat skutečné vztahy s jinými lidmi. Pokud současné výchovné systémy roz-

bíjejí nebo zanedbávají tuto jednotu, ztěžují nebo znemožňují získat řádnou a opravdovou mravní výchovu.

Místo a práce učitele ve škole se musí odvozovat z tétož základu. Učitel není ve škole proto, aby do dítěte přímo vkládal jisté ideje nebo aby formoval jeho zvyky, ale je tam z toho důvodu, aby jako člen společenství vybíral vlivy, které budou ovlivňovat dítě, a aby mu pomáhal správně na tyto vlivy odpovídat.

### 3. Obsah výchovy

Zaásilujeme dětskou přirozenost a ohrožujeme nejlepší etické cíle tím, že dítě uvádíme příliš náhle do řady speciálních předmětů, do čtení, psaní, zeměpisu atd., bez vztahu k sociálnímu životu.

Skutečným středem korelace školních předmětů není přírodověda ani literatura, ani historie, ani zeměpis, ale vlastní sociální činnost dítěte. (...)

První základ výchovy je v dětských silách, působících podle obecných konstruktivistických zásad shodných s těmi, které vytvořily civilizaci. (...)

Nemůže být proto správné, že se v jedné třídě vyučuje pouze čtení a psaní a v další se pak zavádí čerba nebo literatura či přírodověda. Pokrok nespočívá v poslušnosti předmětů, ale v rozvíjení postojů ke zkušenosti a nových zájmů o ni.

### 4. Podstata metody

Jsem přesvědčen, že otázka metody může být nakonec redukována na problém postupu rozvíjení síl a zájmů dítěte. (...)

Ve vývoji přirozenosti dítěte předchází aktivní stránka stránku pasivní; svalový vývoj předchází vývoj smyslový; pohyb přichází před vědomím vnímání. Zanedbávání tohoto principu je do značné míry příčinou plynutí času a energií ve školní práci. Dítě je tím vřáněno do pasivního, receptivního nebo absorpčního postoje. (...)

Představa je významným nástrojem vyučování. Z předmětu, který dítěti předložíme, získává představu, jež si na jeho základě samo vytvoří. Mnoho času a pozornosti věnované nyní přípravě a realizaci vyučovacích hodin by se mohlo rozumněji a s lepšími výsledky vynaložit k cvičení představivosti dítěte a k postupnému utváření dokonalé, živé a stále se rozvíjející představy různých předmětů, s nimiž ve své zkušenosti přichází do styku.

Zájmy jsou znaky a symptomy rostoucích schopností. Jsem přesvědčen, že představují rodiči se síly. Proto má stále a pečlivě pozorování zájmů pro vychovatele mimořádný význam.

Zájmy se mají sledovat, protože ukazují stav vývoje, kterého dítě dosáhlo. Předpokládají úroveň, na niž se chystá vstoupit.

Jen stálý a chápatelím sledováním dětských zájmů může dospělý vstoupit do života dítěte a vidět, pro co je připraveno a s jakým materiálem by mohlo nejlépe a neúspěšněji pracovat.

Zajímům dítěte se nemá prostě hovět, ani se nemají potlačovat. Potlačovat zájem znamená nahrabovat dítě dospělým, a tak oslabovat intelektuální zvidavost a pohotovost, tlumit iniciativu a umrtvovat zájem... Zájem je vždy znamením nějaké skryté síly a je důležité tuto sílu objevit.

[Textová ukázka čerpána z SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha, SPN 1990, s. 58–67.]

## ŠKOLA A SPOLEČNOST

*John Dewey*

(...)

### 2. Škola a život dítěte

Tak jako biolog může z jedné nebo dvou kostí rekonstruovat celého živočicha, i my – představíme-li si běžnou třídu s jejími řadami nehezkých, skoro stejných stolků geometricky rozmístěných a uspořádaných tak, že zbyvá co nejméně místa k pohybu, tedy třídu se všemi stolky skoro stejného rozměru, který vystačí právě tak na knihy, tužky a papír, a přidáme-li k tomu katedru, nějaké židle, holé stěny a snad pár obrazů – můžeme rekonstruovat tu jedinou výchovnou činnost, která na takovém místě může probíhat.

Taková škola je vytvořena jen pro poslouchání – protože pouhé studium úkolů z knih je jen jiný druh poslouchání – tj. k vytváření závislosti jednoho ducha na druhém. Postoj poslouchání znamená, vyjádříme-li se přirovnáním, pasivitu, absorpci. Znamená, že je tu k dispozici jen hotový materiál, který připravil školní inspektor, školní úřad, učitel a z něhož si dítě má brát jen tolik, kolik je v nejkratším čase možné.

V tradiční třídě je velmi málo místa pro práci dítěte. Dílna, laboratoř, materiál, nástroje, s nimiž má dítě pracovat, tvořit a aktivně hledat, nebo dokonce alespoň nezbytný prostor, většinou chybějí. (...)

Další věcí, o níž svědčí uvedené třídy se svou soustavou lavic, je to, že je v nich vše uspořádáno pro co největší počet dětí, pro hromadné zacházení s dětmi jako s agregátem jednotek. Zároveň se s nimi má zacházet jako

s pasivními tvory. V okamžiku, kdy děti jednají, individualizují se; přestávají být masou a stávají se výrazně odlišnými bytostmi, jak je známe mimo školu, doma, v rodině, na hřišti a v okolí jejich domova.

Stejně se dá vysvětlit uniformita metod a obsahu vzdělání. Děje-li se vše ve třídě jen na základě „poslouchání“, je uniformita učiva i metod nutná. Ucho a kniha, odpovídající uchu, představují prostředníka, který je pro všechny stejný. Není zde také dána příležitost přizpůsobovat se různým schopnostem a potřebám. (...) Výsledkem toho všeho je..., že tolik a tolik tisíc dětí studuje v danou hodinu – dejme tomu v jedenáct hodin – právě u a tu lekci zeměpisu.

Lze shnout, že těžšíte ve staré škole je mimo dítě. Je v učitel, v učebnici, kdokoli a všude, kde chcete, jen ne v bezprostředních popudech a činnostech dítěte samotného. Za těchto okolností tu zbývá málo, co by se mohlo říci o *životě* dítěte. Mnoho by se mohlo říci o studiu dítěte, ale škola není místo, kde dítě žije. Změna nastupující nyní v naší výchově znamená posunutí těžště. Je to změna, revoluce podobná té, se kterou přišel Koperník, když posunul astronomické centrum ze Země na Slunce. V tomto případě se Sluncem stává dítě, kolem kterého se otáčejí prostředky výchovy. Je středem, kolem něhož se organizují.

(...)

Lidé se často ptají: vyjdete-li z představa dítěte, z jeho popudů a zájmů, jež jsou všechny tak hrubé, náhodné a neuspořádané, jak dítě získá potřebnou kázeň, kulturu a poznání? ... Máme-li k dispozici potřebné vybavení a materiál, máme k dispozici jinou cestu. Musíme řídit průběh dětských činností určitým směrem a dovést je tak k cíli, který logicky stojí na konci sledované cesty.

Když skutečné uspokojení pohnutky nebo zájmu znamená uplatnit její, znamená jeho uplatnění nutnost sražen se s překážkami, seznamovat se s materiálem, osvědčovat důvtip, trpělivost, vytrvalost a pohotovost, což s nutně přispívá k výchově – mobilizuje síly a přináší poznání. Vezměme jako příklad malé dítě, které chce vyrobit hračku. Opustí-li předešlé svou představu nebo přání, nedosáhne se výchovného výsledku. Když se však dítě pokusí svůj impuls uskutečnit, bude třeba, aby zpřesnilo svou představu, přeměnilo ji v plán, vybralo správný druh dřeva, vyměřilo potřebné díly a pečlivě provedení tak, aby všechny rohy a hrany k sobě padly. Když dítě realizuje svůj popud a vyrábí krabici, nastává mnoho příležitostí k osvojení disciplíny a vytrvalosti, k cvičení schopnosti překonávat překážky a k získávání znalostí.

[Textová ukázka čerpána z SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha, SPN 1990, s. 80–83.]

## DEMOKRACIE A VÝCHOVA

John Dewey

### Demokratické pojetí ve výchově

(...)

Oddanost demokracie výchově je známým faktorem. Povrchní výklad říká, že vláda oprávněná se o lidové hlasování nemůže být úspěšná, jestliže ti, kdo volí a poslouchají své vlády, nejsou vzděláni. A protože demokratická společnost odmítá zásadu vnější autority, musí nalézt náhradu v dobrovolné účasti a zájmu. Ty se mohou utvářet jen výchovou.

Ale existuje ještě hlubší výklad. Demokracie je více než forma vlády. Je především jistým způsobem pospolitého života, vzájemného sdílení zkušenosti. V prostoru je rozptýlené množství jedinců spojených jistým zájmem, takže každý z nich musí svou činnost srovnat s činností druhých a musí brát jejich činnost v úvahu, aby podle toho řídil svou činnost, to vede k odstranění třídních, rasových a národnostních předělů, které překážejí lidem, aby poznávali plny dosah své činnosti. Tyto bohatší a rozmanitější kontakty přinášejí také větší rozmanitost podnětů, na něž musí jedinec odpovídat. Tak se mu odměňují za rozmanitost v jeho činnosti.

Rozšíření oblasti společných zájmů a uvolnění větší rozmanitosti osobních schopností, což charakterizuje demokracii, není ovšem výtvorem úvah a vědomého úsilí. Tyto požadavky byly naopak vyvolány rozvojem zprůsobů výroby a obchodu, cestování, migrace a vzájemné komunikace... Je zřejmé, že společnost rozvrstvená na různé třídy musí hledět, aby byly všem stejně přístupné možnosti intelektuálního rozvoje. Mobilní společnost plná kanálů pro distribuci všude probíhajících změn musí dbát, aby její příslušníci byli vychovávaní k osobní iniciativě... Jinak budou zaplaveni změnami, do kterých zabřednou a jejichž význam nebo souvislosti nepostihnou.

### Výchova jako rekonstrukce

V protikladu s ideou, která chápe výchovu jako rozvíjení skrytých vnitřních sil, i s ideou, která ji chápe jako utváření působením vnějších vlivů, vede idea růstu k názoru, že výchova je neustálou reorganizací nebo rekonstrukcí zkušenosti. Má vždycky jistý bezprostřední cíl, a pokud je činnost výchovná,



dosahuje toho cíle přímou přeměnou kvality zkušenosti. Dějství, mládí, dospělost, všechna tato stadia jsou na téže výchovné úrovni v tom smyslu, že to, čemu se skutečně učíme v kterémkoli stádiu života, vytváří hodnotu této zkušenosti.

Výchova je rekonstrukce nebo reorganizace zkušenosti, která obohacuje smysl zkušenosti a která zvyšuje schopnost dát směr zkušenosti následující...

### Zájem a disciplína

(...)

A nyní ke kázni. Tam, kde zabírá činnost delší čas, kde je mezi jejím počátkem a ukončením mnoho použitých prostředků a překážek, je třeba přemýšlení a vytrvalosti. Je zřejmé, že velká část toho, co běžně znamená pojem vůle, je právě ona úmyslná nebo uvědomělá snaha vytrvat v plánovaném směru činnosti přes všechny problémy a překážky. Kdo je veden, aby uvažoval o svých činnostech a prováděl je s rozvahou, je disciplinovaný. K této schopnosti přidejte sílu vytrvat přes všechno rozptylování, zmatky a potíže v rozumně zvoleném směru a máte podstatu kázně. Kázeň znamená schopnost ovládat se. Být ukázněný znamená vědět, co má člověk dělat, a umět se přimět to vykonat bez odkladu. Kázeň je pozitivní. Potlačí ducha, potlačí náklonnost a přinutí se vykonat nepřijemný úkol směřuje k rozvíjení schopnosti člověka uvědomovat si, do čeho se pouští, a vytrvat až do konce.

Není ani snad nutné zvlášť upozorňovat na to, že zájem a kázeň jsou navzájem spojeny a neodporují si.

### Zkušenost a myšlení

#### Podstata zkušenosti

Podstatu zkušenosti můžeme pochopit, jen když si všimneme, že zahrnuje ve zvláštní kombinaci aktivní a pasivní prvky. Z aktivního hlediska je zkušenost *pokoušením se*. Význam tohoto slova dobře pochopíme, spojíme-li je s příbuzným termínem pokus. Z pasivního hlediska je *zakoušením*. Když učiníme s nějakou věcí zkušenost, znamená to, že jsme na tu věc působili, něco jsme s ní dělali a pak zakoušíme důsledky nebo jimi trpíme. Spojení těchto dvou fází zkušenosti je mírou užitečnosti nebo ceny zkušenosti. Pouhá činnost ještě nevede ke zkušenosti. Často nás jen rozptyluje a mrhá našimi silami. Zkušenost chápána jako pokoušení se znamená změnu, ale není-li tato změna dosažená činností vědomě spojena s vinou důsledků, které z ní plynou, je jen bezvýznamným přechodem. Pokračuje-li se v činnosti až do

zakoušení důsledků, až do okamžiku, kdy se změna dosažená činností odrazí ve změně, ke které dojde v nás, pak tento pravý sled činností dostane význam. Něčemu se v něm naučíme.

(...)

„Učit se ze zkušenosti“ znamená vytrvat nazpět i dopředu spojení mezi naším působením na věci a přijemnými nebo nepřijemnými zážitky, které z toho pro nás plynou. Za takových podmínek se činnost stává pokusem. Je to experiment s okolním světem, abychom zjistili, jaký je. Tyto zážitky se stanou poučením – vedou k objevení spojitosti mezi věcmi.

[Textová ukázka čerpána z SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha, SPN 1990, s. 125–131]

## 7.5 OTÁZKY A ÚKOLY

1. Jak chápe John Dewey výchovu?
2. Vysvětlíte dualitu individuální a společenské výchovy u J. Deweye.
3. Co rozumíme v pedagogickém pragmatismu pod označením „škola jako sociální instituce“? Jaké jsou v této koncepci cíle a funkce školy?
4. Vyberte několik zásadních kritických připomínek Johna Deweye na adresu „staré školy“. Které považujete za dodnes aktuální? Proč?
5. Jak definuje Dewey úlohu učitele? Je zastáncem přímého, či nepřímého pedagogického vedení?
6. Proč považoval Dewey za podstatu vyučování činnost dítěte? Najděte v textu stěžejní body k obsahu výchovy (výuky). Diskutujte o nich.
7. Jakou roli připsuje Dewey zájmům dítěte? Objasněte jeho postoj.
8. K čemu přirovnává Dewey dítě? Z jakých důvodů?
9. Vysvětlíte vztah mezi demokracií a výchovou v myšlení Deweye.
10. Jak se staví Dewey k otázce kázně a disciplíny?
11. Parafrazujte Deweyho výrok „učit se ze zkušenosti“. Uveďte některé vlastní příklady.
12. Pokuste se porovnat pedagogické myšlení J. J. Rousseaua a J. Deweye. Jaké shody a rozdíly najdete?
13. Které myšlenky v Deweyho díle považujete za stěžejní? Diskutujte o nich.

## 7.6 INDIVIDUALIZACE V AMERICKÝCH REFORMNĚ PEDAGOGICKÝCH KONCEPTECH

Bylo již několikrát poukázáno na to, že zásada individuálního pří-  
stupu k žákům patřila u většího reformních pedagogů k jedné z hlavních. Ze-  
jména v moderní demokratické americké společnosti si pedagogové kladli  
otázkou po možnostech individualizace procesu učení, kterou však v demo-  
kratické tradici musela vyvažovat zásada spolupráce – kooperace.

Hlavní americkou představitelkou, která se ve své práci snažila spojit zá-  
sady individualizace a kooperace, byla **Helen Parkhurstová** (1881–1957).  
Svůj záměr vykoušela po roce 1920 v americkém městě Daltonu, podle  
kterého bývá Parkhurstové model nazýván jako **daltonský plán**. Daltonský  
plán byl ale rovněž rozšířen v Anglii a dalších evropských zemích.

Dle Parkhurstové neodpovídala běžná výuka individuálním zvláštnos-  
tem dítěte a nemohla její dostatečně respektovat. Proto hledá možnosti, jak  
reformovat vyučování tak, aby v něm zažívali pokrok v učení všichni žáci  
bez rozdílu jejich nadání. To mělo být možné právě díky individualizaci vy-  
učování a zavedení samostatného učení.

Účivo jednoho ročníku bylo proto rozděleno do jednotlivých měsíců škol-  
ního roku na tzv. **měsíční programy**. Tyto měsíční programy obsahovaly  
kromě daného obsahu i písemné instrukce, s jakými pomůckami a prameny  
má žák úspěšně zpracovat daný plán, který odpovídal individuálním zájmům  
a schopnostem žáků. Měsíční programy byly dále rozděleny do týdenních  
sekcí a byly k nim učitelem vypracovány konkrétní úkoly, které měli žáci  
splnit. Jednotlivé úkoly byly dotovány **pracovními jednotkami** – dny. Jed-  
notlivé úkoly, respektive nejasnosti měli žáci konzultovat s učitelem. **Individu-**  
**o konzultace** měl vycházet ze samotných žáků, nikoli z učitele. **Individu-**  
**alizované učení** probíhalo ve speciálních učebnách předemťů a většinou  
pouze dopoledne. V odborných učebnách – **laboratorích** – se scházely děti  
různého věku. Odpoledne probíhala hromadná výuka, která vyvažovala do-  
polední individualizované učení a umožňovala i kooperaci žáků.

Dalším modelem individualizovaného učení byl systém amerického uči-  
tele **Carletona Washburna**, který jej uplatnil nedaleko Chicago ve městě  
Winnet – odtud **winnetská soustava**. Také Washburn zařazoval do vyučo-  
vání bloky, kdy zejména v hlavních naukových předmětech žáci pracovali  
individualizovaně a zpracovávali uložené úkoly, **pracovní listy**, které odpo-  
vídaly jejich individuálnímu vývoji a nadání. Každý žák tak pokračoval v ná-  
ročnějším tématu až tehdy, když zcela zvládl předcházející stupeň. Naopak

počty a mateřský jazyk se často vyučovaly hromadně, stejně jako aktivity  
zaměřené na umění, literaturu, hudbu, tělesnou a pracovní výchovu. Také  
winnetská soustava inspirovala české pedagogické pokusníky v meziváleč-  
ném období. Zejména na pražských reformních školách byl tento model  
ověřován a využíván.

## 7.7 NĚMECKÁ REFORMNĚ PEDAGOGICKÁ TRADICE

Reformním anglickým ústavem Cecilia Reddieho (1859–1932) byl  
inspirován **Hermann Lietz** (1868–1919), který zde několik let působil jako  
učitel a vychovatel. Podle tohoto vzoru založil i vlastní „venkovské vý-  
chovné ústavy – Landerziehungsheim“ v Německu. Pedagogikou Hermann  
Lietze se zabývá jedna z následujících kapitol.

Bylo již poukázáno na snahu reformních pedagogů respektovat všestranný  
rozvoj osobnosti žáka. V tomto ohledu vynikly snahy německého „zaklada-  
tele moderní estetické výchovy“ **Alfreda Lichtwarka** (1853–1914), který  
upozorňoval na jednostranné upřednostňování rozumového vzdělání, na  
intelektualismus „tradiční školy“ a na opomíjení rozvoje dalších, stejně  
podstatných stránek osobnosti.

Lichtwark se stal v roce 1885 ředitelem muzea umění v Hamburku, které  
chtěl otevřít nejen širší veřejnosti, ale i mládeži a školám vůbec. Pro ně or-  
ganizoval přímo v muzeu přednášky a semináře, v jejichž rámci mohli žáci,  
obklopeni uměním galerie, kreslit a malovat. Lichtwark rovněž organizoval  
tzv. učitelské sjezdy věnované otázkám estetické a zejména výtvarné vý-  
chovy (1901 Drážďany, 1903 Výmar, 1905 Hamburk).

Neméně významným německým reformně pedagogickým představitелеm  
byl **Rudolf Steiner** (1861–1925), zakladatel tzv. koncepce **waldorfských  
škol**. Steiner založil výchovné a učitelské působení na tzv. **antroposofii**,  
jak nazýval svoji verzi duchovnědné filozofie.

Významným představitelům německého reformního dění byl profesor  
pedagogiky v Jeně **Peter Petersen** (1884–1952), který ve své cvičné škole  
rozpracoval tzv. **jenský plán**. V jeho rámci se snažili o podporování takového  
školního vyučování, které by vedlo k vytváření tzv. **výchovného či školního  
společenství**. Přitom bylo využíváno několik forem práce a školního živo-  
ta, které podporovaly kooperaci žáků. Vedle tzv. **rozhovoru a slavnosti  
byl kladen důraz na praktické činnosti a hru**.

## 8. MARIA MONTESSORI A JEJÍ PEDAGOGICKÁ KONCEPCE

### 8.1 ŽIVOT MARIE MONTESSORI (1870–1952)

Další významnou alternativní pedagogickou koncepci vypracovala na počátku dvacátého století přední italská pedagožka a lékařka Maria Montessori (1870–1952).

Život Marie Montessori koresponduje nejen s významnými mezníky bouřlivého dvacátého století, ale poukazuje na výjimečnou osobnost této autorky.

1870: Narodena v provincii Ancona, otec finanční úředník.

1875: Rodina žije v Římě. Studium přírodovědecko-technické střední školy, po maturitě studium medicíny, filozofie, psychologie, aktivní zájem o antropologii, biologii a pedagogiku.

1896: Promována na doktorku medicíny (první žena v Itálii), poté pracovala jako asistentka na univerzitní psychiatrické klinice v Římě, specializace na studium dětských nervových nemocí.

1898–1900: Dětská lékařka v Římě, zapojena do činnosti Národní ligy pro výchovu postižených dětí, činná ve vzdělávání léčebných pedagogů. Zpracovává v pedagogicko-psychologické oblasti medicínské poznatky francouzských lékařů Maria Itarda (1774–1838) a Eduarda Séguina (1812–1880).

1899: Na kongresu v Turíně představuje myšlenky o souvislosti sociálního původu a školní úspěšnosti, dále přednáší závěry ze své praxe s léčbou mentálně handicapovaných dětí.

1902: Ukončeno další studium pedagogiky, experimentální psychologie a antropologie.

1904: Habilitace.

1904–1908: Vede katedru antropologie na univerzitě v Římě.

1907: V chudinské čtvrti v Římě otevírá tzv. Dům dětí (Casa dei bambini) pro děti z chudinských římských rodin. V tomto zařízení aplikuje