

**Název opory: Reformní hnutí 20. století – základní přehled**

**Autor: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.**

Studijní opora čerpá z podkladů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ.1.07/2.2.00/18.0027

1. **Anglie a Cecil Reddie jako zakladatel „nových škol“ a venkovských výchovných ústavů**
2. **Reformní pedagogové vycházející z lékařských zkušeností- Belgičan Ovide Decroly (1871-1932), Švýcar Edouard Clapared (1873-1940) a italská lékařka Maria Montessori (1870-1952).**
3. **Frankofonní představitelé reformního pedagogického hnutí- psychologie Jeana Piageta, francouzská moderní škola C. Freineta, Švýcar A. Ferriere a jeho činná škola.**
4. **Americký behaviorismus a pedagogický pragmatismus- E. L. Thorndike, J. Dewey a Killpatrickův model projektového vyučování. Možnosti individualizace vyučování- Helen Parkhurstová a winnetská soustava.**
5. **Kritika školy v německé a rakouské pedagogické diskusi počátku dvacátého století: Lietzovy venkovské výchovné ústavy, hamburský model Lichtwarkovy umělecké výchovy, R. Steiner a antroposofie (waldorfské školy), P.Petersen a jeho model vyučování (tzv. jenský plán).**

**„Století dítěte“- kritika školství a výchovy na přelomu 19. a 20. století pomocí pedocentrismu**

 **Pedocentrismus: směr vycházející v pedagogických úvahách tzv. z dítěte- z jeho daností a specifik, nikoli z požadavků společnosti či vychovatele etc. Proti světu společnosti či dospělého stojí svět dítěte, který je třeba chránit a podporovat.[[1]](#footnote-1)**

# Ellen Keyová 1849-1926

* **1900 spis *Století dítěte*:** zásada **přirozené a svobodné či volné výchovy:** Vychovatel má nechat přírodu samu jednat a nevměšovat se do vývoje dítěte- pouze jej podporovat a vytvářet mu ty nejlepší situace a podmínky. Výchova znamená dbát na to, aby okolnosti výchovy podporovaly práci „přírody“. Vychovatel má dát dětem svobodu, nevnucovat jim zvyky a zákonitosti života dospělých. Má naopak respektovat dětství, specifika tohoto období a dítě „chránit, respektive jej nevytrhávat“ z dětství. K dítěti má být dle Keyové přistupováno individuálně, respektive individualita dítěte má být maximálně podporována.
* Stejnými zásadami se měla dle Keyové řídit i škola- jak školní výchova, tak i vyučování. Učivo mělo být upraveno dle dispozic dítěte a učení se mělo soustředit- koncentrovat dle jednoho tématu. Děti měly pracovat samostatně. Vyzdvihováno 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 výchovy, zpěv, tanec a ruční práce stály v centru pozornosti Keyové a její školy. Žáci měli být soustředěni ve skupinkách po 12 a měli mít možnost volby předmětů.
* Keyové spis se stal programem **hnutí nové výchovy**- výchovy svobodné a přirozené. Výrazně ovlivnil pedagogickou diskusi v problému tzv. **nové školy**.

### Hnutí nové výchovy, nových škol

- Mezinárodní liga pro novou výchovu byla založena v roce 1920 Angličankou Beatrice Ensorovou, která stála i u zrodu časopisu hnutí *The New Era*. Toto hnutí se snažilo o prosazení pedocentrických zásad ve výchově a o reformu školy. Ensorová uspořádala první kongres tohoto hnutí 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 Ferierre za Švýcarsko, Elisabeth Rottenová za Německo, kde tato Švýcarka do roku 1933 žila. Další setkání Ligy se konala v roce 1923 v Montreaux, v roce 1925 v Heidelberku, 1927 v Locarnu, 1929 v Helsingöru 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.

#### Hlavní představitelé reformní pedagogiky v jednotlivých evropských zemích a ve světě

**Reformní pedagogika**: označuje souhrnně velmi různorodé pedagogické koncepce, které na konci devatenáctého a na počátku dvacátého století stály oproti tzv. tradiční škole a tradiční pedagogice a zasazovaly 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 zastřešovala velmi různé reformní návrhy či koncepce. Pedagogičtí reformisté vycházeli ve svých úvahách a návrzích zejména z premis pedocentrismu a tzv. přirozeného vývoje dítěte.

**Cecil Reddie (1858-1932)**

Zakladatel „nové školy“ v Anglii- venkovského výchovného ústavu založeného v roce 1889 v Abbotsholmu- škola uprostřed zahrad, lesů, luk a krásné krajiny pro 11 až 18leté studenty, kteří se zde nejen vzdělávali, ale i společně žili s učiteli (škola internátního typu).

Den začínal ve škole v Abbotsholmu již velmi brzy – v šest hodin. Následovalo mytí ve studené vodě, rozcvička, shromáždění v školní kapli (tzv. etická pobožnost), dále prostá, ale vydatná snídaně, následně úklid a kontrola ložnic a toalet. Vyučování začínalo v půl desáté, do té doby se žáci většinou věnovali hře na hudební nástroj. V dopoledních hodinách byl kladen důraz na výuku mateřského jazyka- angličtiny a literatury, dále němčiny a francouzštiny, ale i dějepisu a zeměpisu. Jazyková a literární výchova byla chápána komplexněji jako vhled do dějin a kultury národa. Po vydatném obědě (pondělí bylo bezmasé, hodně zeleniny, žádný alkohol) bylo odpoledne vyhrazeno práci a pobytu v přírodě, na poli, v lese, či v dílnách (tesařské, truhlářské, ale i soustružnické práce), či na hřišti. Doba od 16.30 byla vyhrazena opět učení- nyní zejména matematickým a přírodovědným předmětům, které využívaly praktických zkušeností z odpoledního programu chlapců. Po 18 hodině následovala večeře a poté opět program naplněný hudbou a zpěvem. Ve 20.30 následovala večerní „modlitba“.

Reddiho ústav se stal vzorem pro mnohé podobné „venkovské“ školy či ústavy v Anglii, ale i ve Francii a Německu.

Skupina reformních pedagogů vycházejících ze svých lékařských zkušeností- biologizující a psychologizující přístup „opomínající“ sociální a historické danosti výchovy.

Na zkušenosti francouzských lékařů Jeana Itarda (1774-1838) a Edouarda Séguina (1812-1880) 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 ovlivněný velkou měrou právě jejich lékařskou praxí či medicínským uvažováním.

# Ovide Decroly (1871-1932)

Narodil se v Renaix v Belgii a lékařský diplom získal v Gentu, kromě jiného po studijních pobytech v Berlíně a v Paříži. Zabýval se studiem nervových chorob. V roce 1901 založil v Bruselu společně se svojí ženou Institut pro slabomyslné. Zabýval se zejména výchovou dětí mentálně handicapovaných a postižených. V roce 1907 založil školu pro zdravé děti- Škola Ermitáže, 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 neodpovídá potřebám 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 koedukovaných 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, sbírkami, policemi apod., dále v dílnách, či v malých posluchárnách. Učení mělo nabývat ***činnostního rázu***. Žáci měli střídat 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***. Při této činnosti mělo probíhat učení žáků. Žáci měli vypracovávat texty, psát časopisy, pojednání či zhotovovat knihy, zhotovovat výkresy a malovat obrázky, ale i udržovat školní třídu. Proto se měli žáci zasazovat o úpravu místností 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 při rozvržení a plánovaní 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 sebekázni a zpevňování vůle. V Decrolyho škole byly podporovány různé formy dětské činnosti- jejich textová produkce, kreslení, malování, modelování, zahradničení, chovatelství, gymnastika, tanec zpěv, dětské divadlo, ale i vytváření vlastních sbírek, příprava exkurzí a různých „odborných“ přednášek.

Decroly vycházel ve výuce z přesvědčení, že dítěti 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 spojovat 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, jeho zvídavosti. V centru pozornosti tak stála problematika dítěte a jeho organismu – fungování těla a podstata psychických procesů dítěte, dále dítě a zvířata, dítě a věci, dítě a rostliny, dítě a společnost a konečně dítě 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.

**Edouard Clapared (1873-1940)**

Clapared se narodil v Ženevě, kde studoval medicínu, ale zajímal se i o psychologii. V roce 1912 založil v Ženevě Institut J.J. Rousseaua, kde pracoval experimentálními metodami a studoval psychiku dítěte a její vývoj. Clapared tak patří k hlavním představitelům tzv. ***experimentální psychologie a experimentální pedagogiky.***

Clapared vychází ve své praxi i pedagogickém uvažování tzv. „z dítěte“, z jeho vývoje a potřeb. Také ***Claparedova „škola na míru“*** kritizuje běžnou školu z jejího nedostatečného respektování osobnosti dítěte, jeho potřeb a zájmů. Proto se Clapared zamýšlel, jak může škola nejlépe respektovat osobnost dítěte a rozvíjet jeho přirozené vlohy- jak míru individuálního nadání dítěte, tak i jeho různost.

Claparéd přichází s řešením v podobě tzv. ***diferenciace.*** Žáci měli být rozděleni do tříd dle jejich míry i různosti nadání. V této souvislosti navrhoval Clapared zakládání tzv. tříd pro silnější a slabší žáky, dále tzv. pohyblivé třídy, jejichž zakládání mělo umožnit žákům zapisovat se v různých předmětech do různých tříd odpovídajících jejich nadání a zájmu v daném předmětu. Tento systém ovšem Clapared shledával z praktického hlediska těžko realizovatelným. Ani tzv. systém větví nevítal, protože zakládal rozdílný směr studia a nedostatečně řešil otázku rozvoje individuálních vloh. Claparedova „škola na míru“ měla nabízet ***širokou škálu volitelných předmětů***, čímž by byl zajištěn prostor pro individuální rozvoj každého žáka.

**Maria Montessori (1870-1952)**

Montessori se narodila nedaleko Ancony a stala se v roce 1896 první italskou lékařkou. Zpočátku se zabývala zejména výzkumem dětských nervových nemocí a rozvojem právě mentálně postižených dětí. Své obdivuhodné výsledky práce s dětmi ze svého ústavu aplikovala i na vývoj zdravých dětí v jím založeném domě dětí v chudinské čtvrti v Římě- ***Casa dei Bambini***. Učitelka tohoto domu vychovávala děti podle zásad Montessoriové. Ty byly založeny na přesvědčení, že ***pro adekvátní rozvoj osobnosti dítěte je potřebné zaměstnávat dostatečně jeho smysly i intelekt.*** Proto Montessoriová vytvořila tzv. ***senzorický materiál,*** který měl upoutat pozornost dítěte a práce s ním měla rozvíjet jeho smysly. Jednalo se často o hravé pomůcky z různých materiálů, s nimiž děti manipulovaly- rozkládaly a skládaly je, seznamovaly se nejen s vlastnostmi různých materiálů, s barvami, ale i s jejich charakteristikami délky, šířky, tloušťky a jejich vzájemnými vztahy. Podobně tzv. školní materiál lákal pozornost dítěte, které se hravým způsobem mohlo seznámit a pochopit některé matematické či jazykové zákonitosti. Učební materiál tak sloužil Montessoriové k učení počítání a psaní, ale i cvičení smyslů.

Přirozený zájem dítěte o smyslový materiál a přirozené formy učení podporovaly v pedagogické praxi Marie Montessoriové ***sebekázeň a sebedisciplínu dítěte***. Pomůcky a práce s nimi podporovaly kázeň, soustředěnost a klid při práci. To neznamenalo, že by děti nehybně seděly a učily se. Naopak Montessorivá podporovala tělesnou aktivitu dětí při výuce. K tomu jí napomáhalo i nové uspořádání učeben a speciální nábytek, který svými rozměry odpovídal potřebám dítěte a velmi rychle tak byl rozšířen i v jiných dětských domovech, školkách a později i školách.

**Jean Piaget (1896-1980)**

Švýcarský psycholog Jean Piaget byl spolupracovníkem Clapareda a po jeho smrti se stal ředitelem ženevského Institutu J.J. Rousseaua. Vedle Ženevy působil i na univerzitě v Paříži.

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 objevovány a utvářeny vlastní aktivitou- operativní přístup***.

**Adolphe Ferriere (1879-1960)**

Ferriere se narodil v roce 1879 v Ženevě. Již během studií navázal úzké kontakty s předními představiteli tzv. nové výchovy. Dva roky působil v Lietzových německých venkovských ústavech. Zajímal se o pedagogickou činnost Decrolyho, ale i Clapareda, v jehož ženevském Institutu J.J. Rousseaua deset let pracoval. V roce 1921 se stal v Calais jedním ze zakládajících členů Mezinárodní Ligy pro novou výchovu.

Spis Ferriera *Přetvořme školu* z roku 1912 ***rozpracovává model tzv. činné či aktivní (l´ ecole active) školy***, která měla rozvíjet tělesné i duševní schopnosti žáků. Vlastní prací měli nabývat vědomostí i dovedností, které měly mít bezprostřední význam pro jejich současný i budoucí praktický život. Žákům nemělo být předkládáno „hotové učivo“, ale vlastní prací se měli „zmocňovat“ vyučovacích obsahů, zpracovávat je, pracovat s nimi a tak se učit. Při učení neměl být zaměstnáván 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, fotografií, známek, pohlednic, kuriozit atd., vytváření vlastních sbírek, herbářů, třídění vlastních materiálů do různých obálek, sešitů, pracovních listů apod. Tyto materiály se měly stát podkladem vyučování, stejně jako nejrůznější encyklopedie a knihy, které měly nahrazovat „mrtvé“ učebnice. V neposlední řadě si měli žáci vést tzv. „živé sešity“, do nichž si měli zapisovat všechny poznatky o daném tématu a doplňovat je vlastními výzkumy, výsledky činností, nalezenými informacemi apod.

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

**Celestin Freinet (1896-1966)**

Francouzský pedagog, který utrpěl těžké zranění plic v bitvě u Verdunu. Přesto po první světové válce nastoupil na místo učitele a ***hledal možnosti aktivizace dětí*** ve francouzské venkovské škole. Tento 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 shrnovat jejich poznání z různých pokusů, exkurzí či jiných projektů, byly místo učebnic využívány při výuce.

 Vedle školní tiskárny využíval Freinet ve vyučování mnohé ***další technické pomůcky- tiskařský stroj, fotoaparát, filmovou kameru, magnetofon, rozhlas***. Freinet tak chtěl založit ***moderní francouzskou školu*.**

**Edward Lee Thorndike (1874-1949)**

Americký zakladatel ***behavioristické kvantitativní psychologie***, která ***chápe lidské chování jako proces reakce na podněty***. Přitom dochází k tzv. „spoji“ mezi stimulem- situací a reakcí. Opakovanou reakcí dochází k upevnění spoje a k podporování reakce na daný stimul. Také učení bylo chápáno Thorndikem v tomto rámci jako reakce na stimul a v tomto ohledu mohl být proces učení i měřen a exaktně kvantifikován. ***Úkolem pedagogiky tak bylo usnadňovat žádoucí a úspěšné reakce a předcházet nesprávným reakcím***. Přitom měly být oslabovány sklony nežádoucí a posilovány sklony pozitivní.

**John Dewey (1859-1952)**

Nejvýznamnější americký představitel reformy školy. Vysokoškolský pedagog na Kolumbijské univerzitě v New Yorku a velmi uznávaný a činorodý reformní pedagog. Dewey vypracoval koncepci tzv. ***progresivní pedagogiky***, kterou založil na pragmatické teorii. Dewey je pokládán za představitele tzv***. “kopernikánského“ obratu ve výchově*** a v pedagogické teorii. Dewey staví pedagogickou teorii i praxi na zásadě, že veškeré výchovné a vzdělávací snahy musí vycházet tzv. „ z dítěte“ samotného, z jeho zájmu a z jeho podmínek osobnosti. Nelze dle Deweye založit výchovu demokratického občana na cílech daných spekulativními idealistickými pedagogickými koncepcemi, ani jinými „předepisovanými“ hodnotami.

***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 rekonstrukcí- 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, tak i na tzv. pragmatické filozofii, která zastávala ústřední hodnotu užitečnosti, tedy praktického výsledku činění- 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 dítětem pasivně přijímána, nýbrž vyžaduje interaktivní střetávání a vzájemné působení vrozených sil dítěte a jeho dosavadních zkušeností s prostředím. Přitom dochází jak k změnám 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: „Výchova je ona přestavba neboli přepracování zkušenosti, které rozhojňuje význam zkušenosti a posiluje způsobilost říditi směr následující činnosti.“ (DEWEY, J. *Demokracie a výchova*, Praha : 1932, s. 103.)

Dle Deweye vyžaduje myšlení vždy zájem dítěte, který se váže k obsahu, který má být poznáván. Žák vstupuje se svými dosavadními situacemi do nové situace, která mu je *problémem*, jenž si vyžaduje jeho reakci- řešení, čin. Obsah učení proto nemůže být dán zvnějšku či utvářen pouze vědou v podobě jednotlivých předmětů. ***Učivo je mnohem více dáno komplexně, tak jak se ukazuje i 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 projektů seskupena okolo konkrétních úkolů, které žák řeší. Výsledek řešení pak představuje, konzultuje a porovnává se spolužáky.

Otevřený, činorodý, aktivní a za svoji činnost zodpovědný člen školního společenství vyrůstá v Deweyeho škole v občana demokratické společnosti, která jej utváří a kterou i on svojí činností přetváří a podílí se tak demokratickým způsobem na jejich změnách.

**William Killpatrick (1871-1965)**

**Z**akladatel tzv. ***projektové metody*** v pedagogice. Byl spolupracovníkem J. Deweye a profesorem na Kolumbijské Učitelské koleji v New Yorku. V rámci projektové metody se zasazoval o maximální rozvoj osobnosti každého žáka- jeho dispozic, postojů, dovedností a hodnot pomocí kooperace, kritického myšlení a tolerance.

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

**Helen Parkhurstová (1881-1957)**

Američanka, která se snažila ve své praktické pedagogické činnosti spojit zásady ***individualizace a kooperace***. Svůj plán vyzkoušela po roce 1920 také 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 běžná výuka neodpovídala individuálním zvláštnostem dítěte a nemohla je dostatečně respektovat. Proto hledá možnost, jak reformovat vyučování tak, aby v něm zažívali pokrok v učení všichni žáci bez rozdílu jejich nadání. To mělo být možné právě díky individualizaci vyučování a zavedení samostatného učení.

Učivo jednoho ročníku bylo proto rozděleno do jednotlivých měsíců školního roku na tzv. ***měsíční programy***. Tyto měsíční programy obsahovaly kromě daného obsahu i písemné instrukce, s jakými pomůckami a prameny má žák plán úspěšně zpracovat. Měsíční plány byly individuální a odpovídaly zájmům a schopnostem jednotlivých 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. Jednotlivé úkoly respektive nejasnosti měli žáci konzultovat s učitelem. Zájem o konzultace měl vycházet ze samotných žáků, nikoli z učitele. ***Individualizované učení*** probíhalo ve ***speciálních učebnách*** předmětů a většinou pouze dopoledne. V odborných učebnách- ***laboratořích*** se scházely děti různého věku. Odpoledne probíhala hromadná výuka, která vyvažovala dopolední individualizované učení a umožňovala i kooperaci žáků.

Dalším modelem individualizovaného učení byl systém amerického učitele **Carletona Washburna**, který jej uplatnil nedaleko Chicaga ve městě Winnet – odtud *winnetská soustava*. Také Washburn zařazoval do vyučování bloky, kdy zejména v hlavních naukových předmětech žáci pracovali individualizovaně a zpracovávali uložené úkoly- ***pracovní listy***, které odpovídaly jejich individuálnímu vývoji a nadání. Každý žák tak pokračoval v náročnějším tématu až tehdy, když zvládl zcela předcházející stupeň. Naopak počty a mateřský jazyk se často vyučovaly hromadně, stejně jako aktivity zaměřené na umění, literaturu, hudbu, tělesnou výchovu, dílny. Také winnetská soustava inspirovala v meziválečném období české pedagogické pokusníky. Zejména na pražských reformních školách byl tento model ověřován a využíván.

**Hermann Lietz (1868-1919)**

Byl inspirován Reddiho ústavem v Abbotsholmu, kde několik let působil jako učitel a vychovatel. Podle tohoto vzoru založil i vlastní „venkovské výchovné ústavy- Landerziehungsheim“ v Německu. První byl založen v Harzu v Ilsenburgu v roce 1897, následovaly ústavy v Haubindě (1901) a v Biebersteinu (1904). Všechna tři zařízení vzdělávala a vychovávala mládež různého věku. Mravní výchova, výchova k jednoduchosti , prostotě a samostatnosti se stala hlavními Lietzovým cílem. Domov měl být obrazem života samého a měl poskytovat dostatek možností k individuálnímu rozvoji každého jedince. Vedle Hermanna Lietzeho založili vlastní ústavy i Gustav Wyneken, Paul Geheb a Kurt Hahn.

I dnes lze v Německu najít školy, které se výrazně inspirují idejemi venkovských výchovných ústavů.

**Alfred Lichtwark (1853-1914)**

Zakladatel „moderní“ estetické výchovy. Estetickou výchovu chápal jako podstatnou součást výchovného působení podporující všestranný rozvoj osobnosti žáka stojící oproti jednostrannému intelektualismu „tradiční školy“. V roce 1885 se stal ředitelem muzea umění v Hamburku, které chtěl otevřít nejen širší veřejnosti, ale i mládeži a školám vůbec. Také tzv. učitelské sjezdy věnované otázkám estetické a zejména výtvarné výchovy byly organizovány

Lichtwarkem (1901 Drážďany, 1903 Výmar, 1905 Hamburk).

**Peter Petersen (1884-1952)**

Petersenovo pedagogické uvažování vyústilo v rozpracování tzv. ***jenského plánu***. Petersen byl na univerzitě v Jeně profesorem pedagogiky a ve své cvičné škole rozpracoval tzv. jenský plán, který by svým názvem mohl upozorňovat na souvislost s daltonským plánem Helen Parkhurstrové. Petersenův jenský plán se však nezasazoval o individualizaci ve vyučování, zaměřoval se zejména na výchovu a v jejím rámci na otázky ***výchovného či školního společenství***. Přitom bylo využíváno několik forem práce a školního života, které podporovaly kooperaci žáků. Vedle tzv. ***rozhovoru a slavnosti byl kladen důraz na praktické činnosti a hru.*** Rozhovorem většinou začínal každý vyučovací den. Žáci si sedli společně do ***kruhu*** a sdělili si navzájem nové zkušenosti či poznatky, ale i své osobní zážitky, radosti či problémy z doby, kdy se neviděli. Rozhovor ovšem sloužil i ke konzultaci problémů, které řešili žáci v rámci vyučování. Také slavnosti ve velké míře upevňovaly třídní společenství. Vedle oslav narozenin žáků, církevních a státních svátků vznikaly různé oslavy vztahující se k nejrůznějším tématům práce třídních skupin. Slavnosti dávaly velký prostor k dramatické či výtvarné tvorbě dětí. Spolupráci podporovaly i různé hry a činnostní charakter Petersenova modelu vyučování.

Petersenova reformní škola přijímala žáky ze všech vrstev do osmi ročníků. Žáci byli děleni do tří tříd. V první se sešli žáci 1.-3. ročníku, v druhé třídě pak žáci 4.-6. ročníku a konečně v třetí třídě ročník sedmý a osmý. Takto věkově heterogenní skupiny měly napomáhat upevňovat školní společenství, podporovat spolupráci a pomoc žáků navzájem. Učivo Petersen nevybíral striktně dle předepsaných osnov, nýbrž vycházel mnohem více ze zájmu dětí, přičemž dbal té skutečnosti, aby se žáci dozvěděli o všech hlavních problémech základního vzdělání.

Na základě zájmu žáků byly vybrány a stanoveny pracovní úkoly. Bylo podstatné, aby je nestanovil učitel, ale aby zájem vzešel od žáků samotných a ti svůj záměr konzultovali s učitelem. Po stanovení problému žáci v druhé fázi sbírali prameny a informace k dané problematice. Přitom se nejdříve vycházelo ze samotných zkušeností žáků z jejich bezprostředního okolí a až pak se postupovalo k „vnějšímu světu“, tedy k informacím a otázkám z literatury, dětských encyklopedií apod. Vlastní téma pak bylo zpracováno v menších skupinách, aby mohla být spolupráce mezi dětmi co nejintenzivnější. Každá skupina pak výsledky své práce prezentovala ostatním členům třídního společenství. Přitom bylo využíváno jak jednoduchých poznámek, na jejichž základě žáci ve volném projevu hájili své výsledky. Vedle slova si vypomáhali také připravenými jednoduchými nákresy či grafy. V poslední fázi pak učitel zasazoval nové poznatky do systému žákova vědění a zasazoval se o jeho restrukturalizaci a aktualizaci. ***Skupinová práce se stala základem Petersenovy školy***.

Petersen kladl důraz na roli učitele, který byl jistým průvodcem a vůdcem žáků.

**Rudolf Steiner (1861-1925)**

Zakladatel tzv. koncepce ***waldorfských škol***. Pedagog, který své výchovné a učitelské působení založil na tzv. antroposofii, jak nazýval Steiner svojí verzi duchovědné filozofie. ***Antroposofie*** chápe člověka jako jednotu duchovní, duševní i tělesnou. Své antroposofické i pedagogické zásady mohl Steiner uplatnit poté, co v roce 1919 bylo vyhověno jeho návrhu zřídit školu pro děti dělníků štutgartské továrny na cigarety Waldorf Astoria. Steinerovu školu navštěvovala obě pohlaví. Učitel vedl školu po celou dobu osmi ročníků. Učivo jednotlivých předmětů bylo často koncentrováno. Jednomu předmětu se po několik týdnů vyučovalo koncentrovaně dvě hodiny každý den. Byly zrušeny známky či jiná klasifikace. ***Do popředí se dostala umělecká a praktická činnost.*** Vedle tradičních předmětů se vyučovaly ruční práce, malování, hudba, recitace, tkaní, předení, dramatická výchova, ale i rytmická cvičení (eurytmie). Důraz byl kladen rovněž na spolupráci žáků, ale i učitelů a na dialog školy s širší veřejností a obcí. Steiner se tak zasazoval o celostní rozvoj osobnosti žáka. Waldorfské školy fungují i dnes v Německu, ale i v jiných evropských státech včetně České republiky.

1. Text se opírá o publikaci KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha : Grada, 2008. [↑](#footnote-ref-1)