

**Název opory: Reformně pedagogické hnutí**

**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. Reformně pedagogické hnutí

**Anotace:** Kapitola představuje základní reformně pedagogické koncepce přelomu 19. a 20. století a zejména první poloviny 20. století. Kapitola se zamýšlí nad charakteristikou světového reformně pedagogického hnutí, ptá se po typických znacích hnutí a zároveň představuje dané období jako intenzivní diskusní prostor, v němž se sice podobaly základní vztažné rámce, jednotlivé reformní koncepty se ovšem často rozcházely, a proto za nimi můžeme jen těžko hledat jednotnost či celistvost.

Pozornost je zaměřena na koncepce Rudolfa Steinera, Marie Montessori, Petera Petersena, které i dnes sehrávají významnou úlohu v alternativních vzdělávacích koncepcích. V další rovině se potom pozornost obrací na americké pragmaticky orientované pokusné školství vystavěné na myšlenkách Johna Deweyeho. Stranou pozornosti nezůstává ani tzv. daltonský plán, jako jeden z příkladů individualizovaného učení.

**Klíčová slova**: reformně pedagogické hnutí, reforma života, reforma školy, Rudolf Steiner (1861-1925), Marie Montessori (1870-1952), Peter Petersen (1884-1952), John Dewey (1859-1952), Helen Parkhurst (1881-1957)

1. **Světové reformně pedagogické hnutí – vymezení a základní charakteristika**

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

Jak jsme již analyzovali v kapitole tematizující poslední třetinu 19. století v českých zemích monarchie po vydání reformních školských zákonů, můžeme konstatovat, že konec 19. století je v školské a pedagogické oblasti dán mimo jiné i poměrně bohatou a živou diskusí nad reformou školy. V dané kapitole jsme se zabývali otázkou, zdali školství po vydání reformních zákonů bude ve svých reformních požadavcích uspokojeno či nikoli.

Ukázalo se, že reforma a reformní diskuse patří imanentně k modernímu školství. Moderní školství je nastaveno příliš idealisticky, a proto není možné předpokládat, že lze realizovat reformu školství, která by na dlouhé období vyčerpala reformní potenciál a byla by z pohledu reformního požadavku dokončena.

Pokud tedy reformní diskuse jistým způsobem vnitřně patří k chodu moderního školství, potom bychom předpokládali, že reformní požadavky budou reagovat na deficity předcházejícího stavu panujícího ve školství.

Ale ani v tomto případě tomu zřejmě tak nebude. Je to sice paradox, že reforma méně reaguje na panující nedostatky, než že se více znovu vztahuje k nastoleným výchovným a vzdělávacím ideálům, které byly realizovány jen částečně a s mezerami. Tento prvek je charakteristický pro školství. Cílový stav výchovy a vzdělání je nastaven tak vysoko (až idealisticky vysoko), že jeho dosahování je permanentní cesta, která může být realizována vždy jen částečně. Z toho důvodu se reformní náboj pravidelně vrací a reformní diskuse se vztahuje velmi často k podobným reformním rámcům, cílům, koncepcím.

V tomto smyslu je zajímavé pozorovat a analyzovat i situaci na konci 19. století a na počátku 20. století ve školství. I v tomto případě můžeme shledávat, že reformní pedagogické požadavky, které byly předkládány, se staví proti panujícímu stavu školství, na druhé straně se již tehdy nejednalo o zcela nové myšlenky. Pokud analyzujeme reformní požadavky dané doby hlouběji a pozorněji, zjistíme, že se jedná o požadavky, které mimo jiné chtěly řešit i školské zákony konce 19. století. Takovým příkladem může být reformně pedagogický požadavek, aby škola sloužila praktickému životu dítěte, aby vycházela ze života dítěte. Na druhé straně, když se podíváme na školský Hasnerův zákon (ale i na další školské normy daného období), potom shledáváme, že i zde nacházíme požadavek, aby vzdělání vycházelo z potřeb života dítěte, aby navazovala na jeho svět, aby vzdělání bylo zaměřeno na praktický život. A můžeme v této analýze jít ještě hlouběji. Požadavek praktičnosti vzdělání nacházíme dokonce již v tereziánských reformách na konci osmnáctého století. Můžeme tedy říci, že mnohé zásadní (nikoli zdaleka všechny) reformní požadavky na adresu reformy školy, které zaznívaly hlasitě a často vyostřeně na počátku 20. století v rámci reformně pedagogické diskuse, nejsou koncepty novými. Jedná se o koncepty, které patří k novověké moderní pedagogické diskusi. Reformně pedagogické hnutí tyto požadavky a koncepty pouze vyzdvihlo, hlasitě artikulovalo a vyostřilo.

V případě reformního pedagogického hnutí se dle Oelkerse[[1]](#footnote-1) jedná o období, které se nevyznačuje vlastní ucelenou teorií, ale mnohem více radikalizující rétorikou, expresivními obrazy, které umožnily, aby reformní požadavky zazněly hlasitě, vyhroceně a v dualitě staré a nové školy, staré a nové výchovy apod. Na sklonku 19. století nadešla situace, kdy školský systém byl již natolik etablován, že reformní program, který se utvářel současně s vývojem moderních školských institucí, mohl zaznít veřejně, hlasitě a v širším měřítku, vybaven sugestivní řečí jako protest i jako vize.[[2]](#footnote-2) Snad nejznámějším manifestem reformně pedagogického hnutí, kde zaznívá kritika staré školy a staré výchovy hlasitě a radikálně byl spis Švédky Elen Key *Století dítěte*, který byl vydán v roce 1900 a velmi rychle překládán snad do všech evropských jazyků včetně češtiny.

Můžeme tedy uzavřít, že reformní pedagogická diskuse konce 19. a počátku 20. století nekoncipuje nové požadavky, mnohem častěji navazuje na zásady novověké a moderní školy. Tyto požadavky však nechává zaznít hlasitě a v kontextu celospolečenské diskuse, nikoli jen v kruzích odborných. Tato reformní diskuse navíc byla podporována nejen samotnými pedagogickými reformisty, ale i zintenzivněním vědecké diskuse a tzv. společenskými kritickými proudy přelomu 19. a 20. století.

„Tzv. kulturněkritické a společenskokritické hlasy zaznívaly v evropské kulturní, společenské i vědecké diskusi hlasitěji od 90. let 19. století. Překotné změny každodenního života na základě velmi intenzivního rozmachu vědy a techniky, urbanistického rozvoje měst, rozvoje průmyslové strojové výroby, rozšíření masové kultury a masové komunikace vyústily v poměrně kritické hlasy v různých oblastech společenského života na počátku 20. století.“[[3]](#footnote-3) Tato kritika byla mimo jiné reakcí na velmi rychlé změny každodenního života moderní evropské společnosti, který se „během dvaceti let dramaticky změnil směrem k masové, konzumní společnosti, která se zmítala mezi euforií z moderního a pohodlného života na straně jedné a kulturním pesimismem na druhé straně.“[[4]](#footnote-4) K tomu nesmíme zapomenout na tehdy živé sociální napětí dané výraznými panujícími sociálními rozdíly

Představy o reformě společnosti byly v tehdejším období velmi různorodé. Na významu získaly myšlenky návratu k přirozenosti, k přirozenému stavu člověka, který byl dosažitelný dodržováním zásad a životního stylu vycházejícího z například z vegetariánského hnutí a hnutí za zdravou výživu, antialkoholického hnutí, hnutí za zdravé tělo, hnutí za svobodný sexuální život, přírodní medicíny, přírodního léčitelství, přirozeného oblékání aj.[[5]](#footnote-5)

Inspirativnost a sílu světového reformně pedagogického hnutí ovšem nevysvětlí výše uvedená analýza, že se jedná o radikalizaci a vyostření tehdy známých odborných reformních požadavků na adresu školy, které však zaznívaly prakticky od konce 18. století.

Reformní hnutí bylo ve velké míře výsledkem obrovské pedagogické tvořivosti jednotlivých pedagogických reformátorů - pokusníků. Reformní hnutí bylo značnou směsicí velmi originálních, nicméně rozličných, pedagogických konceptů. To vysvětluje i samotný název, který si fenomén získal – reformně pedagogické hnutí. Jednalo se mnohem více o hnutí, než o teoretickou koncepci. Hnutí evokuje živelnost, dynamičnost i sílu. A tyto atributy můžeme světovému reformně pedagogickému hnutí skutečně připsat. Program nemělo hnutí jednotný a pevně daný, i když jej jisté znaky volně spojovaly. V tomto smyslu můžeme konstatovat, že v případě světového reformně pedagogického hnutí se nejednalo o období založené na jednotné teorii a vyhraněném programu. Mnohem více se jednalo o směsici různorodých, velmi inspirativních nicméně vnitřně nejednotných pedagogických koncepcí. Přesto ovšem shledáváme v jednotlivých koncepcích několik společných bodů – charakteristik:

* **„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.“[[6]](#footnote-6)

Věnujme ještě krátce pozornost významnému společnému znaku světového reformismu a to byla jeho otevřenost navzájem, značná vzájemná spolupráce. Typické byly jak individuální návštěvy pedagogů u reformně orientovaných kolegů doma, ale i v zahraničí, často v daleké cizině, tak i spolupráce institucionální a koncepční: „Vrcholem mezinárodní provázanosti a spolupráce v rámci reformně pedagogického hnutí bylo v roce 1920 založení Společnosti pro novou výchovu – New Education Fellowship v Anglii. Společnost byla založena Beatrice Ensorovou, která v roce 1921 uspořádala první mezinárodní konferenci – setkání reformně orientovaných pedagogů v Calais. Jednalo se o první významné shromáždění společnosti, kterého se zúčastnili kromě jiných Ovide Decroly za Belgii, Adolphe Ferriere za Švýcarsko, Elisabeth Rottenová za Německo. Rottenová se angažovala zejména v německy hovořících zemích, Ferriere zejména ve frankofonních zemích a oblastech. Společnost vydávala časopis *New Era*, který je dokladem obrovské živosti reformně pedagogického hnutí v meziválečném období.“[[7]](#footnote-7)

Další mezinárodní setkání reformních pedagogů následovala v téměř pravidelných intervalech: 1923 Montreaux, 1925 Heidelberg, 1927 Locarno, 1929 Helsingör, 1932 Nizza.[[8]](#footnote-8)

1. **Představitelé světového reformně pedagogického hnutí**

Charakterizovat celou šíři představitelů světového reformně pedagogického hnutí není prakticky možné, neboť se jednalo, jak již bylo poukázáno, o velmi rozsáhlé hnutí. Je tedy nutné učinit vždy jistý výběr. V následující podkapitole se tedy zaměří pozornost na koncepce, které i dnes našly značného rozšíření a nabízejí alternativu oproti běžnému školnímu proudu. Jedná se o waldorfské školství vystavěné na koncepci Rudolfa Steinera, o Montessori školství dle koncepce Marie Montessori, o tzv. jenské školství dle koncepce Petera Petersena. Dále se věnuje pozornost americkým pedagogickým konceptům počátku 20. století – pragmatické pedagogice Johna Deweye a koncepci tzv. daltonského školství Helen Parkhurst.

* 1. **Rudolf Steiner**

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

Koncepce Rudolfa Steinera (1861-1925) dala vzniknout po 1. světové válce waldorfskému školství. Rudolf Steiner byl významným představitelem teosofického a antroposofického hnutí. Rudolf Steiner chápal teosofii velmi originálně, což vedlo k rozporům v Theosofické společnosti a k následnému založení Antroposofické společnosti vedené samotným Steinerem (1912).

Antroposofie chápe člověka jako trojčlennou bytost těla, duše a ducha (nesmrtelná část člověka). Jedná se o duchovní vědu, která by měla vést k nadsmyslovému, duchovnímu světu nepřístupnému smyslům. Antroposofie se netýkala pouze filozofie, ale modifikovala i další vědy – pedagogiku, lékařství, teologii.[[9]](#footnote-9)

Členem Antroposofické společnosti byl mimo jiné i významný německý podnikatel a filantrop Emil Molt, který se odhodlal po 1. světové válce řešit těžkou sociální situaci vlastních zaměstnanců ve firmě na výrobu cigaret Waldorf Astoria ve Stuttgartu. Situaci chtěl řešit povznesením a reformou vzdělání. Víme již, že se nejedná o první pokus řešení sociálních a společenských otázek skrze reformu výchovy a vzdělávání. Tentokrát reformní koncept „napsal“ Rudolf Steiner. Pro Emila Molta založil v roce 1919 první tovární školu, která získala název waldorfská. Počet waldorfských škol se rychle zvyšoval[[10]](#footnote-10):

|  |
| --- |
| ***Waldorfské školy v první polovině 20. století***  1918 – Stuttgart, 1921 Dornach u Basileje, 1921 Kolín nad Rýnem, 1922 Essen, 1922 Hamburk, 1923 Den Haag, 1923 Kings-Langley (Velká Británie, severně od Londýna), 1925 Londýn, 1926 Basilej,  1938-41 waldorfské školy v Třetí říši buď samy ukončily svoji činnost, nebo byly zakázány a uzavřeny  1927 Curych, 1940 Bern  V současnosti existuje ve světe přes 700 waldorfských škol  Zdroj: BAUMANN, A. Abeceda antroposofie. Březnice : Ioanes, 1999, s. 172-175. |

Otázkám výchovy se Steiner v rámci theosofie věnoval již mnohem dříve, než byla založena první waldorfská škola. Konkrétně se jednalo o přednášku Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy, kterou Steiner přednesl v Praze v roce 1907. Steiner navštívil Prahu ještě jedenáctkrát. Přesto se nepodařilo zakořenit waldorfskou pedagogiku v meziválečném období ani u českých, ani u německých učitelů v Československu.

Analyzujeme-li současné cíle waldorfského školství, poznamenejme ještě, že jak dnes, tak i v době Steinera, byly waldorfské školy nazývány svobodnými školami. Přitom se nemělo jednat o školy, kde by se praktikovala výhradně svobodná neautoritativní výchova, ale zejména o školy nezávislé – svobodné – na státu, církvi či jiných institucích.[[11]](#footnote-11) Přitom mělo být cílem rozvoj člověka dle antroposofických zásad, dle antroposofického pohledu na dítě. Komplexní rozvoj dítěte – jeho těla, duše a ducha byl hlavním požadavkem: „Jedná se tedy o tělesný, citový, myšlenkový, volní a duchovní vývoj, jež jej má otevírat vyšším duchovním světům, nezávislých na samotném žáku a na jeho smyslech. V tomto ohledu se jedná nejen o rozvoj samostatného myšlení, ale i o rozvoj tělesné motoriky, řeči, pohybového umění (eurytmie), uměleckých vloh žáka a jeho uměleckého vidění světa (důraz na malování, kreslení, práci s barvami a tvary, tanec, hudbu, básnictví, divadlo, ale i sochařství).“[[12]](#footnote-12)

Cílem waldorfských škol není jistá „indoktrinace“ antroposofického myšlení, i když je zřejmé, že se učitel a škola dívají na dítě a svět „antroposofickým pohledem“. Cílem waldorfských škol je komplexní rozvoj osobnosti žáka na duchovním základě. Pozornost je tak věnována jak rozvoji motorických dovedností, tak rozvoji cítění a emocionality, rozvoji sociálního vnímání a cítění, pocitu sounáležitosti, rozvoji všech forem myšlení, sebevyjádření, sebedisciplíny a nezávislosti dítěte na mínění okolí. Cílem je nalezení vlastního místa ve světě na základě rozvoje vnitřních sil a daností.

Ve waldorfských školách je dále kladen velký důraz na rozvoj estetického cítění. Důraz je kladen na umělecké předměty a řemesla. Děti se nejdříve seznamuji s textilem (háčkování) a dřevem (vyřezávání), potom přistupuje práce s hlínou (keramické dílny) a nakonec s kovem. Při waldorfských školách nacházíme vybavené dílny, školní pozemky, zahrady, dvory. Výjimkou není, že zde žáci pěstují mnoho rostlin a chovají zvířata. Mimo jiné se chce dítěti zprostředkovat ještě obraz předmoderního světa, který zejména děti z měst zcela ztratily. Velkou úlohu hraje také rytmus a hudba či zpěv. Každá hodiny začíná jistým básnickým začátkem či modlitbou, kde je důležitý slovní rytmus. Každé dítě se učí hrát na hudební nástroj, není podstatné, aby hru zvládlo dítě perfektně, ale aby získalo zážitek hudby a aby se mohlo stát součástí třídního hudebního tělesa, v němž hrají všichni. Začíná se s hrou na flétnu, postupně se mohou přidat další nástroje. Velmi často existují při waldorfských školách školní orchestry.

Waldorfské školy jsou koncipovány jako osmileté školy, kde po celou dobu provádí žáky zejména třídní učitel. Ten by měl vyučovat, pokud je to možné a je to v jeho odborných silách, většinu předmětů. Pokud si na jistý předmět netroufá, učí jej odborní učitelé. Praxe je dnes taková, že na druhém stupni základní školy jsou předměty ve velké míře vyučovány odbornými učiteli. Přesto je dbáno na vztah učitele a žáka a na roli a význam třídního učitele. Waldorfské školy byly koedukované a dnes samozřejmě také. Na základní školu navazuje čtyřleté lyceum, které vede žáky k maturitě.

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

1. Představte hlavní zásady waldorfské pedagogiky.
2. Na webu vyhledejte waldorfské školy v ČR. Vyberte jednu školu a analyzujte ŠVP vybrané waldorfské školy – z pohledu cílů, strukturace obsahu, metod učení.
3. Vyhledané ŠVP waldorfské školy analyzujte z hlediska integrace průřezových témat a jejich okruhů do jednotlivých tříd dle předmětů – vzdělávacích oblastí.
4. Ve vyhledaném ŠVP waldorfské školy analyzujte řešení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci vybraného ŠVP.
5. Charakterizujte silné a slabé stránky waldorfské vzdělávací koncepce.
6. Uveďte možnosti inspirace waldorfské pedagogiky pro běžnou školu, popřípadě Vaši pedagogickou praxi.

**2.2. Marie Montessori**

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

Významná italská lékařka a pedagožka Marie Montessori (1870-1952) ovlivnila nejen vnitřní podobu italského školství. Její koncepce měla již v meziválečném období značný vliv i na školství americké, holandské, ale i španělské, či školství v Indii. V poválečném období se rozšířilo Montessori školství zejména v Evropě.

Vliv pedagogiky Montessori v jednotlivých státech úzce souvisí s místy pobytu Marie Montessori. Montessori několikrát opustila fašistickou Itálii a hledala klidné útočiště, kde by se její metoda mohla rozšířit.

Osobnost Marie Montessori zřejmě nebyla zcela jednoduchá. Byla silně vedena snahou, aby její metoda byla úspěšná, aby pouze ona měla právo k jejímu rozšiřování – aby jen ona zaučovala další učitelky v jejím využívání. Navíc Montessori trvala na tom, aby její metoda nebyla pozměněna, aby se používala tak, jak ji ona navrhla – včetně senzomotorického materiálu. Takový přístup, který zakazoval učitelkám, které chtěly koncepci využívat, metodu měnit a rozšiřovat, či jakkoliv pozměňovat didaktický materiál, zapříčinil mnoho sporů a rozchodů Montessori se svými příznivkyněmi a pro ni osobně znamenal poměrně časté změny působiště. Na druhé straně byla Montessori velmi silně vedena snahou radikálně reformovat výchovu dětí a velmi pracovitě se snažila o reformu.[[13]](#footnote-13)

Montessori zakládá první Dům dětí (Casa dei Bambini) v roce 1907 v Římě. Zde se věnuje v chudinské římské čtvrti San Lorenzo dětem ze sociálně slabých skupin obyvatelstva. Montessori metoda velmi rychle rozvíjí psychický i fyzický stav těchto znevýhodněných dětí. Metoda Montessori se nakonec velmi rychle osvědčuje jak u dětí s handicapem, tak i u dětí zdravých.

Metoda Montessori je založena na několika hlavních principech. Dítěti má být dána svoboda, která má být vyvážena řádem a množstvím pracovních, činných situací.

Dítě má mít k dispozici dostatek senzomotorického materiálu, který rozvíjí jeho potenciality. Cílem tedy není ponechat dítě v naprosté svobodě, nýbrž nabídnout mu situace a materiál, který jej bude rozvíjet.[[14]](#footnote-14)

Montessori se zaměřuje v rozvoji dítěte zejména na předškolní a mladší školní věk. Její materiál je zaměřen na rozvoj smyslů, zprostředkovaně ovšem i myšlení. Stranou však nezůstává ani rozvoj sociálních dovedností dítěte, celkový rozvoj osobnosti. Důležitou součástí je rovněž rozvoj manuální zručnosti a sebeobslužnosti dítěte. Přitom Montessori vychází z tzv. senzitivních fází dítěte.[[15]](#footnote-15) Jedná se o období, v jejichž rámci je dítě obzvláště senzitivní – citlivé, co se týče rozvoje vybraných schopností či dovedností. Pokud se této senzitivity dostatečně využije, může se dítě v dané oblasti řádně rozvíjet. Pokud nikoli, dochází ke stagnaci ve vývoji dítěte[[16]](#footnote-16):

|  |
| --- |
| **Senzitivní fáze vývoje člověka u Marie Montessori**  **0-3 roky**: senzitivní oblasti jsou ***pohyb, řeč a řád***. Dítě je citlivé v oblasti pohybové – zvládání chůze, běhu, rozvoj manuální zručnosti. V oblasti řádu se jedná o rozvoj pravidelného režimu vůči vnějšímu světu. V neposlední řadě je dítě citlivé v oblasti řeči.  **3-6 let**: dochází k ***sebeuvědomění dítěte*** na základě získávání zkušeností v rámci aktivních činností, dítě se začíná cítit jako součást skupiny. Pokračuje rozvoj pohybových a řečových dovedností.  **7-12 let**: je charakterizováno rozvíjející se ***morální senzitivitou***. Dítě hodnotí dobré a zlé jak ve vlastním jednání, tak i v konání okolních osob. Dítě získává sociální zkušenosti v širším okolí. Pokud jsou jeho sociální vztahy chudé či omezované, může to být brzdou jeho dalšího vývoje. Dochází též k rozvoji myšlení, které přechází od zaměřenosti na konkrétno k abstrakci. V počátku období se tak dítě zajímá o bezprostřední okolní svět, na konci tohoto období mu je svět více abstrakcí. Dítě potřebuje být podporováno v aktivním poznávání světa, samostatném získávání dovedností a znalostí, což vede k zdravém rozvoji jeho sebevědomí.  **12-18 let**: fáze je specifická vývojem v ***samostatnosti v sociálních vztazích*** dospívajícího, vytvořením nového obrazu o sobě sama. |

Vrátíme-li se k senzomotorickému či didaktickému materiálu, můžeme konstatovat, že je vysoce motivující. Je navržen jednoduše, esteticky, ale vždy tak, aby vedl k rozvoji vytyčené znalosti, dovednosti či schopnosti. Umožňuje dítěti vlastní kontrolu chyb. Tím podporuje mimo jiné samostatnost při učení a rovněž posiluje u dítěte procesy sebehodnocení. Rovněž je posilováno sebevědomí dítěte. Dítě se neučí pro „jedničku“ – pro známku, ale proto, že se chce něco naučit, něco dozvědět. Neočekává pochvalu a symboly úspěchu (dobré známky, razítka, apod.), samo získá zpětnou vazbu, je vedeno k sebehodnocení, k rozpoznání vlastních sil, slabých a silných stránek. Podporuje se tak osobní nezávislost dítěte, což je velmi podstatné. Dítě nepodléhá v osobnostním životě takovým výkyvům a není závislé na druhé osobnosti. Jeho hodnota se neodvíjí od obrazu sebe sama u druhých, ale mnohem více od vlastních výsledků práce.

Pomůcky se nachází ve třídě vždy jen jednou. Pokud s nimi chtějí pracovat dvě děti, je nutná vzájemná domluva. Pomůcka má v polici vyhrazené místo a vždy se na něj vrací. Místo naznačuje i obtížnost. S pomůckami musí děti pracovat šetrně, vážit si jich. Pomůcky jsou velmi kvalitní a při šetrném zacházení mají vysokou životnost. Tím se dítě mimo jiné učí, že je důležité, aby se chovalo k okolním věcem ohleduplně, potom i ony budou dlouhodobě sloužit.

Práce s pomůckou podléhá pravidlům - je dáno, jak pomůcky uchopovat, aby se pracovalo v tichosti a byla zachována ona zmiňovaná šetrnost. Je dáno, že s pomůckou se vždy pracuje na podložce – nejčastěji na koberečku. Dítě přijde k pomůcce, vezme si ji a vezme si kobereček, který rozbalí a na něm poté pracuje. Je zřejmé, kde je jeho pracovní místo (děti nemusí pracovat pouze v lavicích, nýbrž v celém prostoru třídy), kde ho nikdo nemá rušit. Dítě si může na koberečku nechat úkol rozpracovaný a odejít. Pak se vrací a nakonec vždy pomůcku uklidí a vrátí na své místo. Učí se tak mimo jiné pořádku a řádu při práci. Dítě může nechat rozloženu práci i do druhého dne.

Jestliže jsou pomůcky, respektive didaktický materiál tak podstatný, potom Montessori usuzuje, že je důležité, aby učitel vytvářel tzv. připravené prostředí. Dále je důležité, aby dítě pracovalo vždy jen s jednou pomůckou, aby jeho pozornost byla zaměřena jen na jednu věc, jeden jev. Tzv. polarizace pozornosti vede ke koncentrované práci a učení, které jako jediné může zaručit úspěch. Je tedy důležité, aby se dítě na práci soustředilo a bylo v klidu a tichosti. Princip ticha byl - a stále i dnes je - jedním z důležitých principů Montessori metody. Nejedná se o to, že by dítě mělo mlčet, ale mělo by pracovat v klidu a tichosti, aby se soustředilo a nerušilo ani sebe sama ani druhé při práci. Tichem začíná den na elipse. Rovněž tzv. tichá koncentrovaná chůze po elipse, která je vyznačena uprostřed třídy, učebny, vede ke koncentraci k tichu.[[17]](#footnote-17) Dítě se na elipse zklidní. Elipsou začíná den, je na ní představen program dne. Elipsa může mít sociální funkci – schází se na ní třída, může se zde diskutovat o problémech sociální skupiny i jejích jednotlivců; plní funkci motivační, když se na ní představuje pracovní program, či jednotlivé pracovní úkoly.

Pracovní skupiny jsou v Montessori třídách většinou věkově heterogenní, jak to požadovala samotná Montessori. I ona poukazovala na variabilitu vývoje dětské osobnosti, na skokový vývoj a vývojové zvláštnosti. I z tohoto důvodu doporučovala pro učení výkonnostně a zejména věkově různorodé skupiny. Navíc ve věkově heterogenních skupinách dochází k přirozenému rozvoji sociálních dovedností a vlastností dítěte.

Jak bylo výše patrné, Montessori učební prostředí je založeno na svobodě volby, ale i jasném a pevném řádu, na kontrole, i když je mnohem více podporována sebekontrola. Pomůcky zahrnují pět vzdělávacích základních oborů: cvičení praktického života, rozvoj smyslů a myšlení pomocí smyslového materiálu, řeč, matematika, kosmická výchova.

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

1. Představte hlavní zásady Montessori pedagogiky.
2. Na webu vyhledejte Montessori školy v ČR. Vyberte jednu školu a analyzujte ŠVP vybrané Montessori školy či Montessori třídy – z pohledu cílů, strukturace obsahu, metod učení, hodnocení.
3. Charakterizujte silné a slabé stránky Montessori vzdělávací koncepce.
4. Uveďte možnosti inspirace Montessori pedagogiky pro běžnou školu, popřípadě Vaši pedagogickou praxi.

|  |
| --- |
| **VYUŽITÍ KONCEPCE M.MONTESSORI pro běžnou školu** |

* 1. **Peter Petersen**

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

Německá pedagogika zaznamenala v rámci reformního pedagogického hnutí mnoho významných představitelů a konceptů. Poukazováno již bylo na osobnost Rudolfa Steinera, který ovšem přicházel z oblasti mimoškolské a mimouniverzitní.

Jiným příkladem byl Peter Petersen (1884-1952), který byl univerzitním pedagogem, přednášel na univerzitě v Jeně a zde působil rovněž na seminární škole, kde prosazoval vlastní reformně pedagogický koncept, jenž se vžil pod názvem jenský plán (dle Jeny – města, kde byl Petersenem realizován).

Slovo plán – v názvu koncepce – odkazuje k tradici Marie Montessori a zejména k tzv. daltonskému plánu, americkému konceptu Helen Parkhurst. Můžeme říci, že Parkhurst silněji promýšlela možnosti individualizace ve výuce, zatímco Petersen se snaží najít vyváženost mezi individualizačními aspekty a mezi sociálními důrazy ve výchově.

Petersenův jenský plán tak je koncepcí zohledňující jak individualizaci ve vzdělávání, tak i možnosti kooperace a sociální spolupráce.[[18]](#footnote-18) Proto Petersen koncipuje své třídy věkově heterogenní. Na jedné straně poukazuje na nerovnoměrný psychický, ale i fyzický vývoj dítěte, na druhé straně poukazuje, že právě setkávání věkově různorodých dětí podporuje spolupráci, pomoc, vciťování se do druhého a další prosociální vlastnosti.

Centrální pedagogickou kategorií byla Petersenovi práce. V duchu německé pedagogiky hrála pracovní škola důležitou roli. I Petersen vysoce vyzdvihuje ve své pedagogice aspekt práce, činnosti, která pozitivně rozvíjí charakter, volní vlastnosti, vede k sebedisciplíně, sebekontrole a zejména k sebepoznání. Dítě se naučí znát své meze a schopnosti, co dokáže a co je tzv. „nad jeho síly“. Rovněž se naučí pracovat s neúspěchem, tedy zvládat situace, pokud není schopno daný úkol samo dobře splnit. Naučí se v tomto případě říci si o pomoc či spolupracovat s druhými, aby daný úkol zvládlo.

Práce může dle Petersena probíhat ve výkonnostně heterogenních skupinách, kde je potom podpořena zejména otázka spolupráce, může probíhat ve výkonnostně homogenních skupinách – potom se jedná o rozvoj každého žáka.

Ve vyučování Petersen využívá několika forem:

1. Rozhovor. Rozhovor byl veden mezi učitelem a žákem, ale zejména v rámci celé skupiny. Centrální význam měl pondělní rozhovor, který zahajoval pracovní týden. V jeho rámci se žáci seznámili s pracovními úkoly a tématy daného týdne. Rozhovor probíhá v kruhu na koberci. Rozhovorem začíná každý pracovní den, může se jím i den uzavírat nebo se svolá rozhovor flexibilně v průběhu dne, pokud si to vyžádá situace – může nastat konflikt, který se musí okamžitě řešit, může dojít k nedodržování pravidel, může nastat potřeba specifikovat úkoly a práci apod. Den začíná se ve společném ranním kruhu. Zde mohou děti i posnídat, svěřit se svými problémy, ale zároveň zde již může být představen program vyučovacího dne, mohou zde být žáci motivováni k denní práci. Současně se zde mohou shrnout výsledky předcházející práce.
2. Vedle rozhovoru je důležitou pedagogickou formou práce – ve výkonnostně heterogenní či homogenní skupině. V rámci pracovního bloku (většinou dvouhodinového) řešili žáci úkoly z matematiky, z rodného či cizího jazyka, přírodovědy, vlastivědy, plnili společné projekty, vyráběli konkrétní nákresy, modely, výrobky, obrázky apod. Tyto úkoly byly uvedeny ve „smlouvě“ mezi učitelem a žákem a odpovídaly týdennímu plánu. Pokud žák pracoval samostatně, učitel kontroloval výsledky jeho práce až na konci týdne, pokud mělo dítě se samostatností problémy, muselo být kontrolováno učitelem častěji. Splněné úkoly a jejich výsledky se nezapisovaly do osobního archu žáka. Ten viděl, která práce mu jde, kterou musí zlepšit, vedl s učitele rozhovory, jak je možné dosáhnout případného zlepšení studijních výsledků. Výsledky se většinou zaznamenávaly i na nástěnku, která byla umístěna ve třídě.
3. Další formou je hra. Jedná se o didakticky pojatou hru, jako didaktický prostředek k získávání znalostí a dovedností.
4. Důležitou formou byly slavnosti. Slavnosti tvořily přirozenou součást vyučovacího roku, zejména navazovaly na křesťanské svátky (Petersen vystudoval protestantskou teologii a víra v jeho koncepci sehrávala důležitou roli). Slavnost ovšem také připomínala svátky a narozeniny dětí ve skupině. Slavnost mohla navazovat na splněný úkol, práci, projekt. Nejdůležitější slavnostní byla páteční slavnost. Scházela se celá škola, slavila se vykonaná práce za celý týden, oslavovala se pospolitost školy. Program této slavnosti připravovali vždy žáci sami a sami slavnost vedli ve společné aule či prostoru, kde se mohli shromáždit všichni.

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

* 1. Jaké byly základní prostředky – formy vyučování u Petera Petersena? Charakterizujte jejich význam a postavení v jenském plánu.

2.

* 1. **Helen Parkhurst**

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

Helen Parkhurst (1887-1973) se zasloužila výrazným způsobem o rozšíření konceptu individualizace v rámci amerického meziválečného i poválečného školství. Parkhurst byla velkou přítelkyní a nadšenkyní Marie Montessori, s níž intenzivněji spolupracovala ve dvacátých letech 20. století. Parkhurst byla nadšena Montessori metodou, jejím důrazem na činnost dítěte, na připravené prostředí, na využití didaktického senzomotorického materiálu. I Parkhurst koncipovala učení tak, aby bylo činné a založené na aktivitě žáka. Učení nazývá tzv. pensem. Parkhurst byla přesvědčena, že pokud dítě zpracovává učivo, jež odpovídá jeho schopnostem a zpracovává jej v čase, který odpovídá jeho pracovním možnostem, potom může zažít pokrok, úspěch a nabývat nového poznání.

Pensum – učivo – dělí do stupňů (nejčastěji tří) dle schopností dítěte (inteligence, motivace, tvořivé schopnosti). Každé dítě má částečně odlišné penzum, které musí zvládnout. Pensum žák rovněž stvrzuje podpisem „smlouvy“ s učitelem. Ve smlouvě je dán rozsah pensa i čas, do kdy má být zvládnuto. Žák postupuje dle uzavřeného a smluveného plánu. Jelikož Helen Parkhurst realizovala svůj individualizační koncept ve městě Daltonu, získal její pokus označení tzv. daltonský plán.

Pensum bylo děleno do týdenních plánů (nejmenší jednotkou byl den), zejména ovšem bylo posilováno plánování v měsíčních cyklech – měsíční programy.

Pensum by mělo zahrnovat řešení samostatných úkolů, písemné práce, písemné úkoly, učení se zpaměti, zapamatování, sdělení a referáty, aktivní bádání. Má využívat jak samostatné, tak i skupinové práce. Má podporovat jak individualizaci, tak i kooperaci ve výuce.[[19]](#footnote-19)

Důležité je, aby byl zachován intenzivní kontakt mezi učitelem a žákem, zejména co se týče tzv. zpětné vazby z učení. Žák musí předně vědět, jaké úkoly splnil zcela dobře, jaké částečně, jaké výsledky jsou nedostatečné. Pokud zpětnou vazbu nemůže dát samotný materiál, či žáci, musí ji vždy poskytnout učitel. Výsledky žákova učení jsou v daltonské koncepci dostatečně zaznamenávány – jsou v přehledech, který má k dispozici pouze žák a učitel, částečně rovněž ve společných přehledech žáků, které jsou na osobních nástěnkách ve třídě apod.

Žáci pracovali částečně ve svých třídách, částečně v odborných pracovnách. Žáci byli vedeni k respektování výkonu druhého, k respektu jeho pracovního tempa.

Samostatnost a svoboda spočívá v daltonském plánu v možnosti časového rozložení učiva, v částečné volbě metod. Tyto způsoby práce měly vést k zodpovědnosti, samostatnosti, sebepoznání, sebehodnocení, k zdravému sebevědomí. Žák měl pracovat intenzivně, nikoli ale v psychickém či časovém stresu. Podporována je důvěra ve schopnosti žáka. V jeho schopnosti organizace učiva apod.

* 1. **John Dewey**

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

John Dewey (1850-1952) je jedním z nejvýznamnějsích představitelů moderní doby, nejen reformně pedagogického hnutí. Dewey byl sice aktivním pedagogickým reformátorem, pokusníkem, současně byl i velmi vzdělaným filozofem, který chápe pedagogickou reformu v hlubokých filozofických a pedagogických souvislostech. Jeho pedagogická koncepce vycházející mimo jiné z myšlenek pozitivismu a pragmatismu byla nazvána pedagogickým pragmatismem, progresivní pedagogikou či pedagogickým instrumentalismem.

Dewey staví učení na činu – pragma, na zkušenosti. Učení je Johnu Deweyemu získávání zkušeností a restrukturalizace původního zkušenostního obrazu – vzorce na základě nově získané zkušenosti. Může se jednat buď o potvrzení původního zkušenostního pole, nebo o jeho změnu, restrukturalizaci. Proces učení je tedy chápán velmi dynamicky, otevřeně. Jedná se o konstrukci poznání – zakládá pedagogický zejména didaktický konstruktivismus.

John Dewey si klade ve výchově a vzdělání dva úkoly – učení má být individualizované, výchova společenská. V tomto duchu hledá Dewey soulad mezi principy individualizace a kooperace v rámci učení i výchovy.

Dewey koncipuje svoji pedagogickou teorii i praxi na základě hlubokého studia filozofie a společenských věd, na druhé straně byl učitelem praktikem, který své myšlenky podroboval reflexi praxe. Zakládá tak v New Yorku na univerzitě – kde vyučoval pedagogiku a filozofii – cvičnou univerzitní školu. Ta se stává „laboratoří“ pedagogických myšlenek a idejí. Zde Dewey poznává, že je nutno koncipovat učení vždy jako situaci, jako problém, který si vyžaduje řešení. Přitom problém musí být něčím, co žáka motivuje, tedy vychází z jeho okruhu znalostí a světa, je pro něj něčím novým, ale ne zcela, aby jej neodrazovalo.

Učení tedy chápe Dewey jako řešení situací, jako řešení problémů. Řešení je pak reakcí na daný stav - problém. Problémy však nemohou být dány pouze stavem vědeckého bádání, vědeckým poznáním. Musí z něj vycházet, ale musí být propojeny se životem, v němž se dítě pohybuje, v němž žije. Jinak by dítě nechápalo problém jako situaci k řešení. Problém by nebyl řešen, nebylo by na něj reagováno – zvítězila by pasivita, nikoli čin, zkušenost, činorodost. Cílem Johna Deweyeho je podpořit rozvoj osobnosti v činorodého, aktivního, kritického, otevřeného člověka. Dewey podporuje výchovu a vzdělání občana – úspěšného, činorodého, samostatného člena společnosti, na jejímž chodu a rozvoji se občané podílí a určují je.

Deweyeho škola musí tedy být světem samotným, školou výchovnou, učení řešením problémům. Tyto otázky podporovala mimo jiné i tzv. projektová metoda. Jejím zakladatelem je žák Johna Deweyeho – William Killpatrick (1871-1965).

Americká pragmatická pedagogika měla značný vliv na české pedagogické meziválečné období. Žákem Johna Deweyeho byl i český docent pedagogiky a psychologie Václav Příhoda, který na základě amerického pedagogického pragmatismu koncipoval i českou meziválečnou reformu školství, na níž bude poukázáno v následující kapitole.

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

* + 1. Osvětlete Deweyeho tvrzení, že škola nemá být přípravou na život, ale životem samotným.

2. Charakterizujte, jak základní předpoklad, že výchova a učení se realizuje činem, ovlivňuje v pedagogickém pragmatismu vyučování a výchovu:

1. OELKERS, J. Reformpadagogik. Weinheim : Juventa Verlag, 1989. [↑](#footnote-ref-1)
2. Edd, s. 11. [↑](#footnote-ref-2)
3. KASPER, T. Alternativní a reformní pedagogika – historické exkurzy a aktuální kontexty. In KASPER, T. (Ed.) Reformní a alternativní aspekty vzdělávání - historické kontexty a současné příklady, Liberec : TUL, 2012, v tisku. [↑](#footnote-ref-3)
4. KASPER, T. Německé venkovské výchovné ústavy. Praha : Pedf UK, 2008, s. 24-25. [↑](#footnote-ref-4)
5. K tomu srv. KASPER, T. Německé venkovské výchovné ústavy. Praha : Pedf UK, 2008, s. 23-53. [↑](#footnote-ref-5)
6. KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha : Grada, 2008, s. 113. [↑](#footnote-ref-6)
7. KASPEROVÁ, D. Otevřenost a uzavřenost reformně pedagogického hnutí. In KASPER, T. (Ed.) Reformní a alternativní aspekty vzdělávání - historické kontexty a současné příklady. Liberec : TUL, 2012, v tisku. [↑](#footnote-ref-7)
8. K tomu srv. RÖHRS, H. Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1995.

   Nová vlna reformních, respektive alternativních vzdělávacích myšlenek zazněla až po roce 1966 v nově koncipované společnosti World Education Fellowship. [↑](#footnote-ref-8)
9. K tomu srv. STEINER, R. Výchova dítěte a metodiky vyučování. Praha : Baltazar, 1993. A STEINER, R. Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky. Semily : Orpheus, 2003. [↑](#footnote-ref-9)
10. K tomu srv. KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha : Grada, 2008, s. 179. [↑](#footnote-ref-10)
11. K tomu srv. PÓL, M. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy. Brno : MU, 1995. [↑](#footnote-ref-11)
12. KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky. Praha : Grada, 2008, s. 185-186. [↑](#footnote-ref-12)
13. K tomu srv. FUCHS, B. Maria Montessori. Weinheim – Basel : Beltz Verlag, 2003. [↑](#footnote-ref-13)
14. K tomu srv. MONTESSORI, M. Objevování dítěte. Praha : Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. [↑](#footnote-ref-14)
15. K tomu srv. MONTESSORI, M. Tajuplné dětství. Praha : Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. [↑](#footnote-ref-15)
16. Tabulka je převzata z KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. Dějiny pedagogiky, Praha : Grada 2008, s. 132. [↑](#footnote-ref-16)
17. K tomu srv. KASPEROVÁ, D. Koncepce M.Montessori – teorie a praxe v dalším vzdělávání. In KASPER, T. (Ed.) Aktuální koncepty a možnosti dalšího vzdělávání učitelů – interdisciplinární přístupy. Liberec : TUL, 2011, s. 50-59. [↑](#footnote-ref-17)
18. K jenskému plánu srv. RÝDL, K. Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. Praha : ISV, 2001. [↑](#footnote-ref-18)
19. K tomu srv. RÝDL, K. Jak dosáhnout zodpovědnosti žáka. Praha : Agentura STROM, 1998, s. 13. [↑](#footnote-ref-19)