

Tabulka IV.: Rozvrh hodin žáka uměleckého typu

Předmět	Počet týdenních hodin			
	I.	II.	III.	IV.
Hudební výchova	5	5	5	10
Výtvarná výchova	5	5	5	5
Dějiny umění	–	–	5	–
Estetika	–	–	–	5
Celkem	10	10	15	20

Tento učební plán se bohužel v plném rozsahu neuskutečnil. Příhoda, nejdynamičtější osobnost české reformní pedagogiky 20. a 30. let, našel po válce útočiště ve vývojové psychologii. V roce 1979 zemřel. V roce 1991 bylo ustaveno v Plzni Experimentální soukromé gymnázium, kde se ověřoval učební plán Václava Příhody v jedné třídě, a to humanitní. Tato třída v květnu 1995 maturuje. O výsledcích se zmíníme v některém dalším čísle Pedagogické orientace.

Alternativní pedagogické koncepte a jejich význam pro teorii a praxi současné školy

Alena Hrdličková

Demokratizační úsilí v naší společnosti s sebou přináší na poli výchovy a vzdělávání i užitečnost a porozumění nejrůznějším pedagogickým koncepcím a směrům, s nimiž jsme v minulém období měli možnost setkat se jen velmi vzácně a sporadicky. A i když má česká škola bohatou historii a svá specifika, nelze zůstat jen u nich; je třeba se dívat i jinde, srovnávat, analyzovat, a tak v procesu rozvoje poznání směřovat k novým, kvalitativně vyšším rovinám v pohledu na člověka v situaci výchovy.

Lze předpokládat, že některé alternativní pedagogické koncepte mohou být svým charakterem podnětné a inspirativní v procesu kvalitativní přeměny české školy nejen v oblasti vznikajícího alternativního školství, ale všeobecně. Musí však jít o snahu přejít od pouhého popisu jevových stránek, který zatím více či méně v této oblasti v české literatuře převažuje, k hlubšímu a analytičtějšímu poznání, jež respektuje základní nutné souvislosti včetně širšího společenského kontextu na poli výchovy dnešního člověka. Jde o to ukázat na možnosti, ale i hranice a meze netradičních pedagogických přístupů, které nelze přeceňovat, ale ani podceňovat.

Charakteristickým jevem v současné pedagogice je její *široký názorový pluralismus*. Současná moderní pedagogika nepředstavuje jedno jediné všeobecně přijaté pedagogické východisko, jedno určité pojetí člověka, všeobecný a pro každého přijatelný systém daných efektivních metod a forem pedagogické práce. *Pedagogika dnešní doby — to je celá řada existujících, rozvíjejících se i nově vznikajících pedagogických koncepcí, dílčích teorií i praktických snah, od sebe se v mnohém lišících, které ale povětšinou spojuje cíl změnit současnou školu a zejména humanizovat proces vzdělání a výchovy.*

V tomto smyslu čerpá dnešní pedagogika z nejrůznějších zdrojů a pramenů teoretického i praktického poznání. Pohledem dnešních potřeb člověka a celé společnosti je vyhledává, hodnotí, využívá, nechává se jimi v pedagogické práci inspirovat ap., a to s cílem vytváření takové pedagogické kultury, jež bude zárukou plurality a rozmanitosti na poli výchovy a humanizace člověka. Náleží mezi ně vedle dalších např. dosud *nevyužité myšlenky klasiků pedagogiky, některé prvky a přístupy nejrůznějších pedagogických koncepcí vzniklých v průběhu 20. století* (vycházejících jak z vědeckého pojetí vývoje člověka, tak koncepce např. náboženské nebo vycházející z tzv. trojčlennosti v pojetí člověka či dalších), *poznatky z dalších věd a oborů* (zejména hraničních) zabývajících se člověkem a v neposlední řadě i *alternativní pedagogické koncepce* mající povětšinou svůj základ v reformní pedagogice počátku tohoto století a přinášející výraznou změnu tradičního paradigmatu školy a procesu výchovy.

Alternativní pedagogické koncepce představují kvalitativně odlišný přístup ke koncepci školy, školní práci, k dítěti vůbec, než jaký je typický pro výchovné postupy tradičního, běžného a převažujícího typu. Specificky osobitým způsobem (viz jednotlivé alternativní pedagogické koncepce) chápou cíle a obsah vzdělání, přístupy, metody a formy pedagogické práce, včetně otázek organizace a řízení vyučování, zejména atmosféru vztahů mezi učitelem a žákem, žáky navzájem, vztahů školy a nejbližšího sociálního, zejména rodinného prostředí.

Alternativní škola — je pak školou, která mění konkrétní tradiční paradigma výchovy, a to zejména svým pohledem na dítě, přičemž její působení je většinou i součástí širších společenských změn, z nichž vychází a k nimž ale i často svým pojetím dává impulsy (např. různá ekologická hnutí, propagace zdravého způsobu života apod.). Je alternativou, jinou možností, vedle oficiální masové školy, z jejíž kritiky většinou vychází. Tou je chápána koncepce výchovy s autoritativním postavením učitele, založená na třídně hodinovém systému vyučování, s relativně stálou organizací vyučovacích hodin, pevnými učebními plány a osnovami, škola paměťově reproduktivní s absolutizací rozumového vývoje dítěte a omezeným prostorem pro sociální

rozvoj dítěte, tzv. škola nekomunikativního, direktivního, manipulativního charakteru. Tuto školu nazývá např. Tonucci transmisivní, nikoli tradiční, neboť je tak lépe vyjádřena podstata jejího fungování, aniž bychom vyslovili hodnotící soud. Je založena na třech základních předpokladech: 1. dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo; 2. učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví; 3. inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.² V tomto kontextu lze uvést např. i Štechovo pojetí „klasické“ či „tradiční“ pedagogiky, která představuje kulturu založenou na kontrole a potlačení individuálních, odchýlných cest k poznání a k utváření sebe sama. Kontroluje a uniformizuje přání a touhy dětí. Je kodifikací, která neumožňuje poznat limity.

Pojem alternativní škola se v praxi užívá často mnohovýznamově k označení škol netradičních, nezávislých, volných, ale i škol soukromých, nestátních. Dochází k slučování či překrývání hledisek právních, pedagogických, ideologických či světonázorových. „Vzhledem k velké rozmanitosti škol je nemožné uspokojivě a s konečnou platností odpovědět na otázku terminologického vyjasnění pojmu alternativní škola. Jisté však je, že *ušude na světě se za hlavní kritéria alternativních škol pokládají odlišnosti a rozmanitosti v pedagogické oblasti*. Ostatní kritéria jsou celkem vedlejší. Odpovídá to i smyslu vzniku a existence alternativních škol ve světě, totiž ukázat možnost jiných způsobů výchovy a vzdělání podle různých kvalit jednotlivých osobností mladých lidí.“³

V tomto smyslu *není alternativní školou* ta, která si např. volí jeden z možných alternativních učebních plánů tradiční školy. Není jí ani škola církevní či soukromá, pokud nenaplnuje ostatní systémové znaky alternativy vzhledem ke škole tradiční. Alternativní škola představuje ve své podstatě více než řadu dílčích opatření, nebo jeden podstatný systémový znak, např. organizaci hodiny, zřizovatele školy či její název apod.

Všeobecně zvýšený zájem o alternativní pedagogické koncepte, o jednotlivé typy alternativních škol, ve světě zhruba v posledním desetiletí, v ČR pak po listopadu 1989, souvisí bezprostředně s širšími společenskými problémy a změnami, kdy je dáván do přímé souvislosti vztah mezi kvalitou školy, procesy výchovy — jejich modernizací, zejména pak humanizací a dalším pozitivním vývojem lidské společnosti. Ve většině vyspělých zemí zřetelně stoupá zájem o alternativní pedagogické koncepte, a to nejen ze strany rodičů a dětí, ale v současné době, kdy se hovoří všeobecně o vnitřní krizi školy, se stále více obrací zájem i celé široké pedagogické fronty k tomuto proudu pedagogiky jako *jednomu ze zdrojů inspirace, inovace či modernizace* při řešení aktuálních problémů školy, dítěte, učitele.

Tato tendence je charakteristická pro řadu rozvinutých zemí, které dnes

hledají cesty ke zdokonalení svého výchovného systému, řeší řadu vnitřních problémů školy a její koncepce, jako např. SRN, USA, Velká Británie, Francie a další. Zde, chceme-li charakterizovat dnešní školství vyspělých států některými jeho *výraznými rysy*, je třeba zdůraznit zejména čtyři z nich, v kterých se zřetelně odráží dnešní význam a postavení alternativních výchovných koncepcí. Je to:

- pluralismus,
- demokratičnost,
- humanistická orientace,
- hledání nových koncepcí a sil, vytváření nových horizontů ve výchově.

Z pohledu situace v České republice mají pro nás alternativní pedagogické koncepce svými teoretickými východisky i vlastní realizační rovinou v podstatě dvojitý význam. Lze hovořit o dvou základních rovinách, ve kterých k nám alternativní ideje pronikají a budou pronikat. Tyto dvě roviny nelze slučovat nebo zaměňovat, jak se tomu často děje, a to především jak v řadách zastánců, tak zejména odpůrců tohoto pohledu na pedagogickou práci v našich podmínkách.

Za první — v duchu výchozích úvah jednotlivých alternativních koncepcí budou vznikat další školy tohoto vyhraněného charakteru pozvolna i u nás jako odraz snah o vytvoření pluralitního a demokratického školského systému tak, jak je tomu v zemích s rozvinutou ekonomikou. Půjde o vytvoření širší nabídky občanům, o možnost výběru podle nejrůznějších požadavků; o zdůraznění nutnosti svobodného rozvoje jak z pohledu školy samotné, tak z pohledu rodičů a jejich svobodné volby konkrétní školy pro své dítě.

Za druhé — představují alternativní školy všeobecně i v našich podmínkách a s ohledem na naši výchovnou tradici velice cenný zdroj inspirace, jež může za určitých podmínek oslovit v situaci našeho dnešního školství v podstatě každého učitele. Měnit atmosféru školy, směřovat k tzv. komunikativnímu pojetí pedagogické práce v ní, k tvořivosti, s tím může každý učitel, je-li to jeho zájmem, začít v podstatě okamžitě, bez čekání na zásadní změny nebo pokyny. A poučit se jak na to, nechat se inspirovat, a to zcela konkrétně, se může v mnoha směrech právě v oblasti alternativních pedagogických koncepcí.

Na druhé straně by ale v tomto procesu nemělo dojít k situaci, aby se toto obrácení k různým alternativám pomalu stávalo jakýmsi fetišem a odráželo tak spíše snahu být rychle moderní, aktuální za každou cenu, snahu pak nutně vycházející jen z povrchního poznání, bez vědomí hlubšího smyslu a souvislostí. V našich podmínkách je třeba v alternativních pedagogických koncepcích vidět jeden z dalších zdrojů a pramenů rozšiřujících poznání

učitele, kdy jde o zvětšení nabídky pedagogické teorie i praxe v jejím netradičním a originálním pojetí, o seznámení se s jinými možnostmi a cestami pedagogické práce, jež mají vedle řady nesporných pozitiv i svá omezení a bariéry.

Alternativní pedagogické koncepte, jak byly již zhruba charakterizovány, nabízejí řadu možností využití v procesu výchovy a pojetí školy v období konce 20. století. A to nejen svými základními východisky, ale i v rovině obsahových, metodických či organizačních prvků, jež jsou pro alternativní pedagogické koncepte charakteristické. Alternativní pedagogické koncepte však mají z dnešního pohledu i svá omezení i hranice, což vyplývá už z jejich samotné podstaty, zejména pak ze skutečnosti, že většina z nich nechtěla nikdy, tj. jak v době svého vzniku, tak nyní, své absolutní všeobecné rozšíření a dominanci, i když jejich společným rysem je kritika stávající školy, nevyhovujícího pojetí výchovy apod. V tomto smyslu byly do jednotlivých koncepcí vkládány nejrůznější naděje, měly však i své odpůrce a kritiky, což platí v plném rozsahu nejen z hlediska historického, ale i pro dobu současnou.

Faktem je, že v souladu s rozšiřujícím se poznáním společnosti a to i v oblasti výchovy, zejména výchovy intencionální, a souběžně s rozvojem věd o člověku, jež přinášejí jeho další a hlubší poznání (tradiční vědy i disciplíny novější, např. humánní etologie), lze konstatovat, že alternativní pedagogické koncepte jsou v různých oblastech a aktuálních souvislostech pro teorii a praxi dnešní školy inspirativní, že byly v některých svých východiscích, filozofických i obecně pedagogických v době svého historického konstituování svým způsobem nadčasové.

Logicky však v sobě tyto koncepte zahrnují i skutečnosti a přístupy až příliš specifické, všeobecně nepřijatelné, v mnohém i překonané, i řadu skutečností diskutabilních či nedořešených.

Přesto jsou však alternativní pedagogické koncepte již řadu desítek let pevnou součástí pedagogické kultury. A dnes, v souvislosti s krizovými společenskými jevy a nadějemi, jež se do procesu výchovy všeobecně vkládají, mají v humanizující se a pluralitní společnosti své pevné místo a v řadě souvislostí stále větší význam.

V současné době můžeme hovořit o velké pestrosti různých alternativních pedagogických koncepcí a konkrétních alternativních škol. Ve své větší části představují pokračování a další rozvíjení myšlenek a nadčasových prvků *reformní pedagogiky* první poloviny 20. století, znamenají ale současně i naplnění zásad tzv. *antiautoritativní výchovy a diskusí z let 60. a 70.*, kam spadají diskuse o funkci výchovy, jejím smyslu pro člověka, o její opodstatněnosti apod.

Ze současného stavu rozvoje alternativních škol vyplývá, že nejde o žádný okrajový jev nebo krátkodobou módní vlnu, ale o široce rozvinuté úsilí a vůli pracovat jiným způsobem, s odlišnou hodnotovou orientací, organizací života školy a přístupy v ní, v určitém slova smyslu i s jinými výsledky než tradiční škola, jak byla již dříve definována.

Mezi alternativními školami dnešní doby jsou rozšířeny především ty, jež vycházejí z myšlenek předválečné reformní pedagogiky a jejich představitelů jako *M. Montessoriové, waldorfské školy R. Steinerja, P. Petersona, H. Lietze, P. Geheeba, C. Freineta, H. Parkhurstové* i dalších, přičemž jsou postaveny na často odlišných právních základech, a to od řádných škol státních, přes státem uznané školy reformní, pokusné soukromé školy, až ke zcela volným typům škol. K alternativním školám jsou dnes přiřazovány svou specifickou výchovnou koncepcí i *školy církevní, z novodobějších pak např. školy holistické prosazující tzv. koncepci globální výchovy.*

Další typy alternativních škol, více či méně zajímavé a podnětné, jsou rozšířeny již mnohem méně. Obvykle je pro ně typická ne příliš dlouhá doba trvání, mají často charakter nejrůznějších experimentů, nemají např. svého zakladatele v některé z významných osobností, či zřetelně formulovaná filosofická a obecně pedagogická východiska. Bývají označovány také jako *moderní alternativní školy.*

K bližší charakteristice a poznání alternativních pedagogických koncepcí je třeba vyjít z *filozofických a obecně pedagogických východisek* jednotlivých pedagogických alternativ, jež jsou určující pro následné poznání *obsahových, organizačních a zejména metodických specifik a zvláštností* alternativních škol v jejich pojetí, jak bylo uvedeno.⁴

Dalším prohloubením v poznání této oblasti pedagogické teorie a praxe je uvědomění si a respektování určitých obecných charakteristických rysů společných v různé míře většině z uvedených alternativ. Jde o tyto základní roviny:⁵

historická (poznání svým způsobem stejných historických zdrojů pedagogických alternativ) — kontext evropský — J. J. Rousseau, J. J. Pestalozzi, F. Fröbel, L. N. Tolstoj, evropská reformní pedagogika, Deweyho pedagogika; — český reformismus 20. a 30. let tohoto století — jeho vztahy k evropským reformním proudům;

filozofická — antropologická, axiologická (sepětí výchovy a její realizace s výkladem světa, zejména s postavením a místem člověka v něm — smyslem a úlohou jeho individuálního a společenského žití). Jde o humanistickou orientaci, nové pojetí lidské bytosti, o vnitřní osvobození člověka, harmonii vývoje apod.;

psychologická (zdůraznění existence a nutnosti psychologicko-pedagogického přístupu v řešení všech otázek intencionální výchovy člověka, a to v rovině teoretické i praktické). Jde o nedirektivní výchovu vycházející z psychologických přístupů a pojetí, jež je dnes označováno jako humanistická psychologie;

obecně pedagogická a didaktická (nové paradigma procesu školní výchovy vycházející ze základů historických, filozofických a psychologických). V obecně pedagogické rovině jde o následující charakteristiky: komplexnost a všestrannost výchovného působení, těsné spojení života školy se širším sociálním okolím, dokonalá znalost vývojových zákonitostí dítěte a individuální přístup k němu, nový poměr učitele a žáka.

K didaktickým charakteristikám náleží: aktivní pozice žáka a rozvíjení jeho tvořivosti, důsledné zohledňování zkušeností dětí, jejich aktuálních potřeb a zájmů, odlišná struktura obsahu učiva, odklon od třídně hodinového systému vyučování, rovnocennost duševní a manuální činnosti ve škole, orientace na činnost a praktické konání, využívání aktivizujících metod, forem a prostředků pedagogické práce, sdružování dětí do věkově smíšených skupin, odstranění hodnocení dětí formou klasifikace, důraz na humánní vyučování a pozitivní motivaci, estetické přístupy ve vyučování, výchovné zaměření vyučování.

V kontextu výše uvedených skutečností představují alternativní pedagogické koncepce, a to zejména svou základní orientací na člověka (jež je základním východiskem i cílem) řadu inspirací, námětů i konkrétních podnětů pro pedagogickou teorii i praxi a to všeobecně.⁶ Korespondují zejména s aktuální potřebou změnit současný model školy a směřovat v koncepci výchovy k pedagogice komunikativní a osobnostně zaměřené, kde základem bude důvěra k dítěti, ke všem potencialitám jeho osobnost. Nikoli však pouhá nápodoba či dogmatické přejímání, ale směřování k nové syntéze na základě kritického zhodnocení přístupů dosavadní pedagogické teorie a praxe v našich podmínkách, poznání oblastí, jež nemohly být v minulém období středem našeho zájmu včetně respektování úrovně vědeckého poznání, se může stát základem pro pozitivní změny české školy.

Literatura

- [1] Tonucci, F.: Vyučovat nebo naučit? Praha, SVI UK 1991, s. 12–18.
- [2] Štech, S.: Škola stále nová. Praha, UK 1992, s. 245.
- [3] Rýdl, K.: K diskusi o úsilí kvalifikácie alternativnych škôl. In: Pedagogická revue, 15, 1993, č. 7–8, s. 375.

- [4] Hrdličková, A.: Vybrané současné alternativní pedagogické koncepce a jejich význam pro teorii a praxi české školy. Habilitační práce. České Budějovice, PF JU 1994, s. 26–146.
- [5] tamtéž, s. 147–172.
- [6] tamtéž, s. 173–181.

K. Rýdl: Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti (1994)

Autor recenzované knihy je vysokoškolským učitelem na katedře pedagogiky pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Každoročně se aktivně zúčastňuje akcí, které mají co říci k problematice alternativního školství v ČR (např. olomouckých mezinárodních konferencí o alternativním školství, jež pořádá katedra pedagogiky PdF UP v Olomouci).

Knihka sama je rozdělena do 7 kapitol.

1. kapitola pojednává o významu *reformní praxe* v současných podmínkách školy. Autor zde poukazuje na sepětí politické situace s jednotlivými pedagogickými proudy. Za nejdůležitější je nutno považovat pasáže o nutnosti provádět neustále pedagogický výzkum a budovat alternativní pedagogiku právě s ohledem na výsledky tohoto výzkumu.

2. kapitola je nazvána „Význam reformní pedagogiky a alternativního hnutí“. K. Rýdl tu naznačuje, jak je obtížné zabývat se alternativní výukou, neboť všude převládají školy klasického typu. V každém z nás, a o úřednicích státní správy to asi platí dvojnásobně, je zakořeněno pochybování o všem novém. A každá alternativní metoda, každá škola, kde se realizuje alternativní výuka, něčím novým je. Proto jsou tyto školy a jejich metody podrobovány té největší možné kritice, proto se o nich velmi diskutuje a hledají se na nich chyby. (Sám se domnívám, že pokud se chyby nehledají s cílem školu či metodu za každou cenu zničit, pak je to ta nejlepší reklama pro alternativní školství, když v diskusi obstojí).

Obě kapitoly pojal K. Rýdl jako úvod a vytyčil v nich 4 teze alternativní pedagogiky:

- a) Svoboda pro spojování teorie a praxe, učení a práce, školy a všedního dne.
- b) Sebeorganizace a samospráva zúčastněných.
- c) Sebeurčení a sociální zodpovědnost.
- d) Rovnoprávnost ve výchově chlapců a dívek.