

ná, např. hiberniánská škola (pro učňovský dorost) aj. Ukazuje na značnou volnost v plánech i vyučovacích metodách, na samosprávné prvky v organizaci těchto škol. Nezatrácuje je, nevzvedává je však jako něco, co bychom měli bez výhrad akceptovat a přijmout pro naše školství.

6. kapitola se jmenuje „Landerziehungsheim — typ školy pro XX. století“. Jsou to celodenní zařízení založená na myšlenkách *Hermannna Lietze* (nar. 1868). V těchto zařízeních žijí pohromadě po celý den učitelé se svými žáky ve skupinách (rodinách, ceších — což jsou další termíny pro tyto skupiny). Všechny tyto školy (např. v Odenwaldu, Spiekeroogu, Salenu) jsou ale finančně velmi náročné, pro mnoho rodin tedy nedostupné. Důraz se klade na výchovu k morální dokonalosti, toleranci, sblížení se člověka s přírodou.

7. kapitola se věnuje teorii a praxi jenských škol. Zakladatel *Peter Petersen* (nar. 1884). Působil jako vedoucí katedry pedagogiky jenské univerzity a zároveň jako ředitel pedagogického semináře a cvičné školy, kde prováděl své pedagogické experimenty. Sestavil a v praxi ověřil „Malý jenský plán“. Důraz kladl na zvládnutí „pedagogické situace“, v níž jsou určující 2 roviny — vedení vyučování a vedení ve vyučování. Za jednu z důležitých metod považoval „metodu slavnosti“. Zásadně vyžadoval týdenní plány, které vycházejí z potřeb těch, pro něž jsou plánovány.

Celá kniha je pojata spíše jako popis. Uvádí dokumenty ze spisů pedagogů jednotlivých alternativních směrů. Ilustruje výsledky jejich odkazu. Autor své dílo také nazývá prvním diskusním příspěvkem a jak v úvodu napsal, očekává, že se dostaví reakce v podobě připomínek.

Já bych knihu doporučil (s výhradami k pravopisu) jako studijní materiál velice dobré úrovně všem posluchačům učitelských fakult, kteří studují pedagogiku. A nejen jim. Domnívám se, že i jejich učitelé najdou v knize ještě něco, co dosud neznali — např. nové poznatky životopisné. Ale nejvíce mohou těžit z bohaté bibliografie, kterou autor shromáždil ke každé osobnosti alternativní pedagogiky a uvádí ji vždy za příslušnou kapitolou.

Václav Klapal

Má naše teorie přispívat k rozvoji alternativního školství?

Stanislava Kučerová

Slovo *alternativní* patří mezi ona označení, která se nedefinují sama sebou, ale jen ve vztahu k něčemu obdobnému, svým způsobem odlišnému. Pla-

tí to o označeních jako post-moderní, post-industriální, post-sociální atp., kterým nemůžeme rozumět, pokud nedefinujeme výchozí pojem — moderní, industriální, sociální. Pak teprve můžeme uvést zvláštnosti, které charakterizují definovaný jev, octnuvši se jako by v další vývojové fázi, za jakousi hranicí, je „pozdější“, je „poté“, je něčím, co přichází *po* tom, co bylo moderní, industriální, sociální.

Podobně slovo *alternativní* (z lat. *alterno, are, avi, atum* = jedno po druhém konati, střídati, měniti) znamená v našich současných kulturních podmínkách volitelný způsob ze dvou nebo několika možných, který, byť byl odlišný od dosud uznávaných a praktikovaných způsobů, umožňuje rovněž dosáhnout žádoucího cíle (např. alternativní výživa, alternativní farmacie, alternativní medicína. . .). Ani slovu *alternativní* nerozumíme, neuvedeme-li, k čemu je označován jev volitelný, v čem se liší a proč.

Z alternativních škol se dostalo největší publicity škoie Freinetově, Montessoriové, waldorfské, hiberniánské, jenské a některým dalším koncepcím a konceptům (autorka se tématem zabývala v *Pedagogické orientaci* 1992, č. 1). Uvedené školy a směry se navzájem liší, ale svou „alternativnost“ z této vzájemné odlišnosti neodvozují. Konstituovaly se jako „jiné“ na základě kritiky herbartovské koncepce školy, která dominovala v euroamerické kulturní oblasti v druhé polovině 19. stol. a jejíž vliv přetrvál i do století dvacátého. Jejich „alternativnost“ byla vyvolána v život kritikou jednostranného intelektualismu a cepování žáků, kteří byli odsouzeni k pasivní recepci a reprodukci učiva, odmítáním chladu a odměřenosti učitele k dětem ve vztahu, který byl určen nedotknutelnou autoritou na straně jedné a bezvýhradnou poslušností a kázní na straně druhé. Přes všechny různosti koncepční i metodické spojuje alternativní školy pedocentrismus, orientace na dítě, dětské zájmy, činnost a samočinnost dítěte, na volný rozvoj dítěte s právem na radost a štěstí, na partnerský vztah učitele a žáka, na mimokognitivní prvky psychické struktury dítěte, individualizované a diferencované vyučování apod.

Pozornost, které se alternativním školám dostalo na stránkách našeho polistopadového pedagogického tisku, na speciálních konferencích a besedách, v teoretických studiích i praktických pokusech na školách svědčí o snaze *překonat mnohaletou izolaci od pedagogického dění ve světě*. Po letech uniformního ideologického dirigismu a přehnané reglementace školy, podrobené jednostranné scientistní koncepci, probudily se i v pedagogické veřejnosti touhy po svobodě, volnosti, rozmanitosti, pestrosti, po něčem jiném, než bylo dosud. A tu se našim učitelům nabídly zahraniční „alternativní školy“ jako vzory hodné napodobení a následování. I ve vyspělých západních zemích přece existují vedle škol tradičních, klasických, běžných. . .

Bylo zajisté správné o alternativních školách informovat, hodnotit je, inspirovat se jimi. Ale ke skutečně tvořivému přístupu k transformaci naší školy (nikoli bezduchému napodobování) je zapotřebí překonat též *izolace od vlastní minulosti*.

Alternativní školy nejsou nejnovější pedagogické objevy. Mají kus historie za sebou. Jsou to výhonky reformní pedagogiky, která se — dříve než ony — kriticky konfrontovala s herbartovskou pedagogickou soustavou. Čerpajíc z filosofie pozitivismu, pragmatismu, evolucionismu, aktualizovaného rousseauismu, psychoanalýzy a experimentální či sociální psychologie, modifikovala se v množství pozoruhodných směrů, jako byla svobodná výchova, hnutí za uměleckou výchovu, škola činu, činná škola, škola života, tvůrčí škola, pracovní škola, produkční škola, daltonský plán, projektová metoda aj.

Naši učitelé sledovali světové reformní hnutí od konce 19. stol., ve 20. a 30. letech se sami stali „reformisty“. Četní učitelé pokusníci, nikoli jen těch několik nejnámějších, jejichž jména se tu a tam vzácně připomenou, (jako V. Příhoda, S. Vrána, J. Úlehla, S. Velinský, F. Bakule, B. Hrejsová. . .) projevovali tvořivé snahy o zdokonalení školní práce, rozmanité metodické novinky objevovali a uplatňovali i prostí řadoví učitelé. V jejich díle ožívaly myšlenky Komenského, Rousseaua, Pestalozziho, Spencera, Tolstého. Pedagogický tisk přinášel zprávy o pedagogickém experimentování ve světě, nové podněty byly spojovány s domácí tradicí. Reformní hnutí, to byly naše „alternativní školy“ v demokratickém pojetí. Reformní hnutí patří k pozitivní kulturní tradici naší první republiky. Trvalo déle než např. v sousedním Německu, kde po nástupu Hitlerovy strany (1933) bylo zakázáno a vystřídáno nadekretovanou fašistickou pedagogikou. Je politováníhodné, že československá reformní pedagogika z období mezi dvěma válkami stále ještě čeká na svou rehabilitaci a na aktuální využití. Již naši předchůdci např. vyzkoušeli mnohé ze zdánlivě nových vzorů, bez jejich zkušeností se zbavujeme cenných kritérií pro smysluplné hodnocení předkládaných alternativ z hlediska našich kulturně historických podmínek.

Charakter tehdejší školy dokládají např. *OSNOVY normální učebné pro obecné (řadové) školy v ČSR*, které určují obsah, rozsah a rozvržení učiva pro jednotlivé ročníky obecných škol, požadavky, jimž lze vyhovět za *normálních* poměrů.

Učitel má právo vypustit některé méně důležité partie za nepříznivých poměrů. Osnovy doporučují, aby žactvo bylo při stanovení požadavků *účelně diferencováno*. Bude třeba stanovit vedle normálních požadavků též minimum a maximum učiva.

Osnovy jsou rámcové, ale značně *konkrétní*, nepřipouštějí různý výklad. *Nejsou podrobné*, jejich podrobné vypracování náleží učitelstvu buď v jednotlivých školách nebo pro celé školní okresy. Podrobné učební osnovy schvaluje okresní školní úřad.

Učitelé mají svobodu vyučovací metody „v mezích zákonů, které určují přirozený vývoj mládeže“.

Výchovným úkolem obecných škol je *vývoj mravní osobnosti žákovy* podle mravních zásad obecně uznaných a podle ideje demokracie. Má to být výchova národní, státní, humanitní, zušlechťování citů i výchova vůle *při stálém zřeteli k tělesnému a duševnímu zdraví*.

NUO směřují k vytvoření *činné (pracovní) školy*. Odporuje se *individualizace, skupinové vyučování a korelace učebních předmětů*. Sjednocující funkci má na nižším stupni prvouka, na středním vlastivěda s občanskou naukou a výchovou, na vyšším realie s občanskou nukou a výchovou.

Rozvrh hodin se uvolňuje, připouští se poloodborné vyučování, mají se konat *účelně připravené vycházky*, zdůrazňuje se *nepřímé vyučování, samoučení žáků, skupinové vyučování a vzájemná kontrola a oprava prací zactvem*.

Citováno z Definitivních učebních osnov pro obecné (ludové) školy, MŠANO, 10. 7. 1933. In:

O. Chlup — J. Kubálek — J. Uher: Pedagogická encyklopedie I–III, Praha 1938–1940. II, s. 284.

O waldorfské škole se u nás psalo již ve 20. letech. J. Tvrdý (Moderní proudy ve filosofii, Brno 1926) a J. Hendrich (Filosofické proudy v současné pedagogice, Praha 1926). J. Hendrich uvedl, že „ve vyučovací a vychovatelské praxi waldorfských škol se najdou mnohé rysy, které si zaslouží pozornosti nebo chvály, ale nic, co by nebylo možné i bez základů okultních“ (Cit. dílo, str. 90). Přitom však právě okultismus je nejobecnější východisko koncepce waldorfských škol. Jejich zakladatel, *Rudolf Steiner* (1861–1925), byl zpočátku členem Theosofické mezinárodní společnosti pro mystické studie, která pro své spekulace o bohu, světě a člověku hodně čerpala z myšlenek indických mystických a okultních sekt. R. Steiner se svými stoupenci odmítl přijmout nové vtělení přicházejícího Pána a Spasitele světa v podobě indického dítěte (Krišnamurtiho), odštěpil se od Theosofické společnosti a založil antroposofické hnutí (1913). Antroposofie a theosofie jsou si blízké, kladou důraz na duchovní zření, vyšší druh intuice, který umožňuje pronikat do oblastí světových i záhrobních tajemství a duchovním zrakem spatřovat záhady nepoznatelná.

Neinformovaní si zpravidla mylně vykládají deklarovanou „svobodnou výchovu“ waldorfských „volných škol“. Osvobodit se tu znamená zbavit se obvyklého nazírání, přehlušit v sobě hlas rozumu a zkušenosti a dát se vést po cestě vnitřního života po stupních přípravy, osvícení a zasvěcení. Výsledkem krajně subjektivní a iracionální intuice je naukový systém dogmaticky vyznáváný, avšak zcela neverifikovatelný. Měla jsem příležitost setkat se v Bochumi s krajanou, která kdysi emigrovala ze země „reálného socialismu“ a jako graduovaná germanistka, nemajíc jazykových potíží, uchytila se jako učitelka ve škole, shodou okolností waldorfské. Opustila ji při nejbližší příležitosti se slovy: „Neutekla jsem před nesvobodou stalinské školy,

abych upadla do nesvobody školy waldorfské“ (B.H., UNI Bochum, 1990). Waldorfská škola si sice říká svobodná, ale zavazuje své učitele, aby působili ve shodě se Steinerovou „duchovnědou“, která ovšem s vědou, tj. kdykoli ověřitelným soustavným poznáním, nemá nic společného.

Zakladatelům (dnes již historických) alternativních škol se podařilo institucionalizovat své koncepce, rozšířit je v prostoru i čase, získat příznivce, stoupence, vykladače. Ale institucionalizace tu znamená i určitou fixaci koncepce v dané podobě a tvaru. Život šel dál, „takovost“ škol na celém světě se změnila, i „jinakost“ by se dnes musela definovat vzhledem k dnešnímu dobovému kontextu, k dnešním globálním problémům a myšlenkovým směrům.

Ale je třeba hledat novou „jinakost“ tam, kde se hledá jiná „takovost“? Není to společná úloha pro všechny pedagogy?

V diskusi o alternativních školách jsme se setkali i s levně demagogickým argumentem, spočívajícím ve srovnání vzorné školy alternativní s pokleslou a zanedbanou školou tradiční. Je třeba vědět, že různost kvality všech zúčastněných činitelů (učitel, ředitel, vyšší články řízení, osnovy, učebnice, materiální podmínky, sociální obsvětí atp.) podmiňuje (limituje) úroveň kvality realizace každé — i sebedokonalejší koncepce. Přirozená koroze systému rovněž volá po stále obnově, inovaci, reformě.

Kompetentní vykladači zdůraznili, že (alternativní) humanizace školy nespočívá v laskavějším zacházení s dítětem, ale v takové úpravě, že dítěti umožníme realizovat vlastní regulaci a uspokojení základních potřeb: potřeby citové podpory, bezpečí, jistoty, pocitu důvěry v sebe i okolní svět, ocenění, aktivního střetnutí, nových zkušeností, znalostí, schopností a dovedností, autorství či vlastní identity, vlastní odpovědnosti a spoluzodpovědnosti, estetických prožitků, spontánního vyjádření vnitřních pocitů.

Nedovedu si představit, že by kterýkoli „tradiční“ pedagog připustil, aby se tyto charakteristiky definovaly jako „jinakost“, která charakterizuje alternativní školy, a kterou „takovost“ tradiční školy postrádá. Všichni pedagogičtí reformátoři, Komenským počínaje, ale i autory studijních textů v současnosti konče, zdůrazňují povinnost učitele a vychovatele pečovat o plný, svobodný a radostný vývoj dítěte při souběžném plnění vzdělávacích úkolů.

„Takovost“ naší tradiční školy se odvozuje z jejích dějin. Čtème si v historii od zakladatelského činu Marie Terezie, sledujme působení vlasteneckých učitelů různých dob a mnoha generací, studujme myšlenkový odkaz Komenského a Masaryka, zhodnoťme spravedlivě reformismus meziválečného období a provedme konečně kritickou analýzu školy, školství a pedagogiky za uplynulých 40 let. Pochopíme, že škola je součástí národní kultury, národ-

ního kulturního dědictví, že musí vyrůstat z půdy domova, že ji nemůžeme přesadit ani z Daltonu ani z Waldorfu, jako jsme ji nemohli přesadit ani z Moskvy. V tom je „takovost“ naší školy, a proti ní nemůžeme preferovat žádnou „jinakost“. Naším úkolem je rozvíjet a kultivovat školu „tradiční, běžnou, klasickou“, ať již ji bude spravovat stát nebo obec. Bude to škola demokratická, nadstranická a nadkonfesijní, orientovaná na hodnoty všeobecně lidské i národní, na racionální poznání i citový prožitek, na plný rozvoj osobnosti ve vztahu k přírodě i kultuře, ve vztahu k lidem i věcem i k sobě samému. Alternativa, „jinakost“ k této škole, škola soukromá nebo církevní, může spočívat jen v takové odlišnosti typu pedagogického působení, která se volí podle zřizovatele a jeho speciálních zájmů společenských nebo světonázorových.

Alternativní školy vznikly v minulosti jako reakce na nezvládnutá protirečení běžné školské praxe. Alternativní program zůstává reakcí i provokací dodnes. Ale dnešní situace je jiná. Celý svět hledá nové paradigma vzdělávání, a toto paradigma se bude opírat o pedagogiku pluralitní a otevřenou. Žádnou pedagogickou koncepci nebude možno uzavírat do fixované „takovosti“ nebo „jinakosti“ určité historicky vzniklé podoby. Vždyť minulost chybovala jednostrannostmi v řešení protikladů, které, jak dnes vidíme, nemůžeme eliminovat. Práce (učení) a hra, povinnost a zájem, svoboda a kázeň, autorita a iniciativa, autonomie a odpovědnost, jedinec a skupina se navzájem nevylučují, ale naopak, doplňují. Globální problematika výchovy a vzdělávání člověka v mnohostranně ohroženém světě vyžaduje pluralitní nadhled a hledání pozitivní syntézy. Ani alternativním školám dneška by neslušelo vyhrocovat kritiku „takovosti“ a hledat stůj co stůj jiný životní smysl a styl než má celá společnost a její veřejné školy, jen aby si zachovaly svou „jinakost“.

Literatura

- Hendrich, J.: *Filosofické proudy v současné pedagogice*. Praha 1926.
- Kratochvíl, L.: *Antroposofie*. In: *Pedagogická encyklopedie*, Praha 1938, I, s. 33-35.
- Singule, F.: *Pedagogické směry 20. stol.* Praha 1966.
Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti. Praha 1992.
- Vrána, S.: *Nová škola*. Praha 1946.
- Tvrdý, J.: *Moderní proudy ve filosofii*. Brno 1926.
- Zlámal, K.: *Theosofie*. In: *Pedagogická encyklopedie*, Praha 1940, III, s. 108-109.