



NÁZEV ŠKOLY:	GYMNÁZIUM JOSEFA JUNGMANNA LITOMĚŘICE, Svojsíkova 1, příspěvková organizace
ČÍSLO PROJEKTU:	CZ.1.07/1.5.00/34.1082
NÁZEV MATERIÁLU:	VY_32_INOVACE_5B_10_Kritika školy II.
TÉMA SADY:	Společenskovední seminář
ROČNÍK:	4. ročník, oktáva
DATUM VZNIKU:	Červenec 2013
AUTOŘI:	Luboš Nergl, Andrea Skokanová



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Kritika školy II.

Anotace:

Výukový materiál je určen pro volitelný předmět společenskovední seminář ve 4. ročníku

Materiál obsahuje texty z učebnic určených převážně pro výuku na vysokých školách, jen výjimečně obsahuje jiné texty. Texty nemohou nahradit soustavný výklad dané problematiky, jejich funkce je motivační k dalšímu studiu zejména uvedených titulů. Zároveň je úloha textů inspirativní k frontálním diskusím a skupinovým debatám. Výše zmíněné inspiraci slouží otázky a úkoly.

Žáci si mohou texty vytisknout, stáhnout do mobilu či tabletu, mohou si je převést do otevřeného formátu, opatřit poznámkami, napsat odpovědi. Rovněž během vyučovací hodiny lze texty promítnout dataprojektorem na plátno.

Časová náročnost: 2 vyučovací hodiny týdně (dvouhodinový seminář).

Přístup k internetu není bezpodmínečně nutný, jen některé úkoly odkazují na elektronické zdroje.

Radomír Havlík, Jaroslav Koťa: Sociologie výchovy a školy

Samozřejmě lze namítnout, že školu by bylo možné zrušit, ale zatím se lidstvu nepodařilo vytvořit vhodnější instituci, která by umožnila efektivněji vzdělávat děti a mládež v tak masovém měřítku, v jakém to umožňuje právě ona. Kolem umělých pravidel se objevuje řada nedorozumění, neboť jsou často fetišizována, nejen těmi, kdo je užívají, ale ještě více těmi, kdo je kritizují. Školní vzdělávání prochází již po několika století postupnou proměnou, při níž je upouštěno od tvrdých sankcí (tělesné tresty ve středověké škole) a místo nich se zavádějí psychologické regulace. I to se zdá některým kritikům příliš, a tak se objevují návrhy jsoucí až do extrémního liberalismu či naprostého zrušení řádu a pravidel, dokonce i školy samotné - jak to ve slavném spisu Odškolnění společnosti navrhoval Ivan D. Illich

Sekundární socializace

Sekundární socializace je v rozvinutých zemích institucionalizována a k jejímu zdárnému průběhu stačí určitá míra vzájemných interakcí, vztahů a komunikace. Jestliže se primární socializace nemůže uskutečnit bez emocionálních vazeb k významným osobám, tak i sekundární socializace vyžaduje daleko nižší míru těchto emocionálních vztahů, a jejich vysoká míra může být dokonce nežádoucí. Jak uvádějí P. L. Berger a T. Luckmann: „Řečeno na rovinu: je nutné mít rád svou matku, ale ne svého učitele“. Učitelé jsou v jejich pojetí „institucionálními funkcionáři s formálním pověřením předávat určité vědění“ a jejich role se vyznačují „vysokým stupněm anonymity“. Vyvozují z toho, že vědění, které předává jeden učitel, může být předáváno i jiným učitelem. I když učitelé mohou být samozřejmě lepší, horší, více či méně sympatičtí, jsou v principu zaměnitelní, neboť jejich role lze oddělit od jednotlivých vykonavatelů.

Jan Průcha: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání

1. Alternativní škola je zaměřena pedocentricky. To znamená, že výchova se zaměřuje na osobu dítěte a škola vykonává všechny výchovné činnosti v souladu s individualitou dítěte.
2. Alternativní škola je aktivní. Podle okolností uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem (např. formu rozhovoru, skupinové a individuální práce, projektového vyučování atd.). Nejvyšším cílem je přitom rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Aktivní škola považuje kreativní uměleckou činnost a tělesný rozvoj za nepostradatelné momenty výchovného procesu.
3. Alternativní škola usiluje o komplexní výchovu dítěte. Vedle intelektuální složky rozvoje přikládá vysokou důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce.
4. Alternativní škola je chápána jako „společenství“. To znamená, že formy a postupy výchovy a vzdělávání jsou utvářeny společně jak žáky tak i učiteli a rodiči.
5. Alternativní škola je chápána podle principu „Par la vie - pour la vie“. Míní se tím učení „z života pro život“, tj. cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

Tab. 2.1 Základní rozdíly mezi tradičním a alternativním vzděláváním podle K. Rýdla (1999a)

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětní učení a vnější motivaci	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.



U nás poukazuje na některé klady, ale i závažné nedostatky waldorfské školy inspekční zpráva ČŠI (škola v Příbrami), podle níž např. učitelé nemohou obsáhnout odbornost všech svých předmětů a výuka je pak povrchní a neodborná; mnoho času musí žáci věnovat opisování do „epochových sešitů“; učebnice nebo pracovní sešity se nepoužívají; všeobecně dostávají žáci velmi omezenou příležitost k aktivnímu učení v hodinách. (Podle H. Zoubkové, 2000)

Podrobněji se antroposofickou filozofií a v souvislosti s ní waldorfskými školami zabývá I. Štampach (2000). Velmi fundovaně vede kritickou diskusi s antroposofií (s. 59-68) a o waldorfských školách konstatuje: Antroposofické školství připomíná některé jiné směry reformní a alternativní pedagogiky, s nimiž se shoduje v kritice autoritativního, represivního a soutěživého modelu výchovy a vzdělávání. Chce vychovávat svobodně, kromě toho klade na dítě v období začátku školní docházky méně nároků na abstraktní myšlení ... Nevyžaduje se obvyklá kázeň. Zásadně se netrestá, nezkouší a neznámkuje. Žáci tu nemusí rychle střídat témata, odmítnut je systém pětáctyřicetiminutových vyučovacích hodin s přestávkami ... (s. 39-40)

Štampach však upozorňuje také na úskalí: Waldorfské školy nerespektují obvyklé

rozdělení předmětů do ročníků, což znesnadňuje, ne-li znemožňuje přechod dítěte během školní docházky na jiný typ školy.

Nálezy o klimatu tříd podle Kurelové a Hanzelkové (1996)

Tím prvním je šetření provedené M. Kurelovou a M. Hanzelkovou (1996) na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Tento výzkum zahrnoval žáky a učitelky dvou skupin škol:

a) Tři základní školy s „tradičním vyučováním“ (jež není blíže specifikováno), a v nich vybraný vzorek 62 žáků a 3 učitelek. Všechny tyto školy jsou z jednoho města (Kopřivnice).

b) Tři základní školy s „alternativním vyučováním“, a to: venkovská málotřídka se spojeným 1., 2., 3. a 4. ročníkem v Droždíně u Olomouce; venkovská škola v Obříství, v níž se realizuje projektové vyučování; městská alternativní škola v Orlové-Lutyni (blíže nespecifikovaná z hlediska alternativnosti). Celkem šlo o soubor 45 žáků a 3 učitelky. Jako výzkumný nástroj byl aplikován evaluační dotazník „Naše třída“ (původně dotazník My Class Inventory, vyvinutý v Austrálii), v české verzi podle Laška a Jiřího Mareše (1991). Tento dotazník je určen jednak žákům, jednak učitelům a identifikuje jejich subjektivní pohled na klima třídy, které jako jednotlivci prožívají. Měří se přitom charakteristiky pěti proměnných:

1. spokojenost ve třídě – vztah žáků ke své třídě, míra spokojenosti a pohody;
2. třenice ve třídě - míra napětí a sporů mezi žáky;
3. soutěživost ve třídě - konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí;
4. obtížnost učení - jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení jeví namáhavé;
5. soudržnost třídy - míra pospolitosti a přátelství ve třídě.

Celkový nálezn z tohoto šetření lze shrnout takto:

□ V některých charakteristikách klimatu byly zjištěny - podle hodnocení žáků - shodné hodnoty jak ve třídách s alternativním vyučováním, tak s tradičním vyučováním, v jiných charakteristikách byly zjištěny rozdíly. Konkrétně (podle průměrných hodnot) lze konstatovat:

- spokojenost ve třídě: v alternativních třídách vyšší;
- třenice ve třídě: v standardních třídách vyšší;
- soutěživost ve třídě: v standardních třídách vyšší;
- obtížnost učení: v obou typech tříd hodnocena jako nízká;
- soudržnost třídy: v alternativních třídách vyšší.

□ Zajímavý je pohled učitelek na klima tříd hodnocených nezávisle. Jak u učitelek alternativních škol, tak učitelek standardních škol jsou shledávány některé odlišnosti od názorů jejich žáků, zejména v hodnocení soutěživosti a soudržnosti třídy. Například žáci alternativní školy v Droždíně hodnotili soutěživost ve třídě jako průměrnou, jejich učitelka jako vysokou apod. Naopak žáci standardních škol hodnotili soudržnost ve svých třídách jako průměrnou, jejich učitelky jako velmi nízkou.

OTÁZKY A ÚKOLY

1. V úvodu druhého textu je zmíněna sekundární socializace. V čem se odlišuje od socializace primární?
2. Pohovořte o některých aspektech psychologické regulace chování žáků ve škole. Nejsou některé z nich horší pro psychiku dětí než přiměřené tělesné tresty?
3. Rozeberte jednotlivé charakteristiky tradiční a alternativní formy vzdělávání, jak je uvádí tabulka.
4. Co je klima školy a klima třídy?
5. Co je dotazník MCI ? Vyhledejte jej v elektronických (či tištěných) zdrojích. Které dimenze obsahuje?

Zdroje:

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002., ISBN 80-7178-635-7, str. 127, 152

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, ISBN 978-80-7178-999-4, str. 31, 40, 113 - 114