



PaedDr. Beáta Pošteková, PhD., absolvovala baka-
lárske a magisterské štúdium učiteľstva slovenské-
ho jazyka a literatúry spolu s biológiou a doktorand-
ské štúdium predškolskej elementárnej pedagogiky
na FF a PF Katolíckej univerzity v Ružomberku. Od
roku 2021 do 2024 bola členkou Rady kvality Kato-
líckej univerzity v Ružomberku. V súčasnosti pôsobí
ako odborná asistentka na Katedre pedagogických
štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity
v Žiline a zároveň je prodekankou pre kvalitu a roz-
voj FHV UNIZA. Vo svojom výskume sa zameriava
na aktuálne otázky školstva, tradičné a alternatívne
vyučovanie, využitie umelej inteligencie v školskom
prostredí, environmentálne vzdelávanie a rozvoj ja-
zykových kompetencií.



Alternatívne vyučovacie koncepcie I

Beáta Pošteková



ALTERNATÍVNE VYUČOVACIE KONCEPCIE I



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

PaedDr. Beáta Pošteková, PhD.

Alternatívne vyučovacie koncepcie I

Žilinská univerzita v Žiline
EDIS-vydavateľstvo UNIZA
2025

Vedecká redaktorka prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Recenzenti prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.
 prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.

Za odbornú, jazykovú a technickú úroveň publikácie zodpovedá autorka.

Vydala Žilinská univerzita v Žiline/EDIS-vydavateľstvo UNIZA

© Beáta Pošteková, 2025

ISBN 978-80-554-2195-7

Obsah

1 REFORMNÁ PEDAGOGIKA: HISTORICKÝ VÝVOJ, KĽÚČOVÉ OSOBNOSTI A VPLYV NA MODERNÉ VZDELÁVANIE.....	- 7 -
1.1 HISTORICKÝ PRIEREZ REFORMNOPEDAGOGICKÝCH Hnutí	- 9 -
1.2 PREDSTAVITELIA REFORMNEJ PEDAGOGIKY VO SVETE	- 14 -
1.3 KRÁTKY PREHĽAD REFORMNEJ PEDAGOGIKY V ČESKOSLOVENSKU	- 24 -
1.4 PREDSTAVITELIA REFORMNEJ PEDAGOGIKY V ČESKOSLOVENSKU.....	- 29 -
1.5 ŠKOLSTVO POČAS SOCIALIZMU V ČESKOSLOVENSKU (1949 – 1984)	- 36 -
1.6 VÝZNAM A DEDIČSTVO REFORMNEJ PEDAGOGIKY V SÚČASNOSTI	- 40 -
2 ALTERNATÍVNE ŠKOLSTVO A HUMANISTICKÁ FILOZOFIA V PRAXI	- 45 -
2.1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ ALTERNATÍVNEHO ŠKOLSTVA A TVORIVO-HUMANISTICKEJ VÝCHOVY	- 47 -
2.2 CHARAKTERIZÁCIA ALTERNATÍVNEHO ŠKOLSTVA	- 50 -
2.3 KOMPARÁCIA TRADICNÝCH A ALTERNATÍVNYCH ŠKÔL	- 55 -
2.4 RÔZNORODOSŤ VZDELÁVANIA: KLASICKÉ, CIRKEVNÉ A MODERNÉ ALTERNATÍVNE ŠKOLY-	58 -
2.5 POZITÍVNE A NEGATÍVNE KONSEKVENCIE ALTERNATÍV ŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA ...	- 73 -
ZÁVER	- 83 -
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ÚDAJOV	- 84 -

Obrázok 1 Jean-Jacques Rousseau	- 14 -
Obrázok 2 Lev Nikolajevič Tolstoj	- 15 -
Obrázok 3 Ellen Keyová	- 15 -
Obrázok 4 Georg Kerschensteiner	- 16 -
Obrázok 5 John Dewey	- 16 -
Obrázok 6 Rudolf Steiner.....	- 17 -
Obrázok 7 Maria Montessoriová.....	- 17 -
Obrázok 8 Ovide Decroly	- 18 -
Obrázok 9 Eduard Claparède	- 19 -
Obrázok 10 Adolphe Ferrière.....	- 19 -
Obrázok 11 Peter Petersen	- 20 -
Obrázok 12 Pavel Petrovič Blonskij	- 21 -
Obrázok 13 Helen Parkhurstová	- 21 -
Obrázok 15 Celestin Freinet.....	- 22 -
Obrázok 16 Václav Příhoda	- 33 -
Obrázok 17 Štátna ľudová a meštianska škola v Malackách	- 34 -
Obrázok 18 Ivan Illich.....	- 78 -
Tabuľka 1 Hlavné charakteristické znaky reformného pedagogického hnutia	- 10 -
Tabuľka 2 Prehľad významných pedagogických reformátorov a ich škôl	- 23 -
Tabuľka 3 Reformné pedagogické hnutie prvej polovice 20. storočia	- 35 -
Tabuľka 4 Rozdelenie alternatívnych škôl.....	- 54 -
Tabuľka 5 Porovnávanie kvalít tradičných a alternatívnych škôl	- 57 -
Tabuľka 6 Prehľad moderných alternatívnych škôl	- 66 -
Schéma 1 Osobnosť tvorivo-humánneho učiteľa	- 47 -
Schéma 2 Učiteľ humanista	- 48 -
Schéma 3 Podpora tvorivosti žiakov učiteľom	- 49 -
Schéma 4 Otázky kvality v porovnaní alternatívnych a tradičných škôl	- 56 -
Schéma 5 Zákon o výchove a vzdelávaní	- 56 -
Schéma 6 Charakteristika cirkevných škôl	- 62 -
Schéma 7 Kritériá projektového vyučovania	- 68 -

ÚVOD

Reformné a alternatívne školy sú základnými kameňmi moderného vzdelávacieho systému a odrážajú jeho dynamiku, individualizáciu a prispôsobenie potrebám súčasnej spoločnosti. Ich korene siahajú do obdobia, keď vzdelávací systém začal uprednostňovať osobnostný rozvoj, tvorivosť a humanistické princípy. Reformná pedagogika pod významnými osobnosťami, ako boli Maria Montessoriová, Rudolf Steiner a John Dewey, vyvinula revolučné metódy, ktoré zdôrazňovali aktívne učenie a rešpektovanie individuálnych potrieb žiakov. Tieto zásady boli postupne prevzaté do moderného alternatívneho vzdelávania, ktorého prístup vytvára rozmanitý a flexibilný vzdelávací rámec.

Význam reformnej pedagogiky spočíva nielen v jej historickom význame, ale aj v jej schopnosti inšpirovať súčasné vzdelávacie prístupy či uplatňovať princípy alternatívneho školstva v prostredí, ktoré sa usiluje o rigidné, štandardizované vyučovanie. Tento systém kladie dôraz na rozvoj charakteru, sociálnych zručností a empatie, čo je v modernom svete založenom na technológiách nevyhnutnosťou.

Učebnica opisuje historický vývoj a intelektuálne pozadie reformnej pedagogiky a skúma jej vplyv na moderné vzdelávanie. Opisuje kľúčové osobnosti, ktorých práca zmenila chápanie vzdelávania, a analyzuje konkrétne alternatívne modely, ich filozofické základy a praktické aplikácie. Demonštruje, do akej miery tieto prístupy obohatili vzdelávací systém o inovatívne metódy a podporili inkluzívny prístup k vyučovaniu. Prínos spočíva v schopnosti neustále sa prispôsobovať spoločenským podmienkam a reagovať na výzvy globalizovaného a technologicky vyspelého sveta. Tieto prístupy nám ukazujú, že vzdelávanie nemusí byť štátnym procesom, ale dynamickým priestorom na rozvoj individuality, tvorivosti a inkluzívneho prostredia pre všetkých. Problematiku alternatívnych vzdelávacích prístupov nie je možné obsiahnuť v jednej časti, preto sa v pokračujúcej učebnici zameriame na najpodrobnejšiu charakteristiku jednotlivých alternatívnych škôl.

Autorka

1 Reformná pedagogika: Historický vývoj, kľúčové osobnosti a vplyv na moderné vzdelávanie

Po prečítaní tejto kapitoly budú čitatelia schopní:

- **Zapamätať si** kľúčové pojmy reformnej pedagogiky a jej hlavným predstaviteľov.
- **Porozumieť** historickému vývoju reformného pedagogického hnutia.
- **Aplikovať** princípy reformnej pedagogiky na aktuálne vzdelávacie systémy.
- **Analyzovať** rozdiely medzi tradičnou a reformnou pedagogikou.
- **Syntetizovať** prvky z rôznych reformných prúdov do nového vzdelávacieho modelu.
- **Hodnotiť** výhody a nevýhody jednotlivých pedagogických prístupov.

Kľúčovú úlohu vo vývoji súčasného vzdelávania majú inovatívne vyučovacie metódy a reformná pedagogika. Ich počiatky možno hľadať na konci 19. storočia, keď sa objavili prvé alternatívne vzdelávacie myšlienky ako reakcia na tradičné metódy. Uvádzame niektorých svetových a domácich predstaviteľov reformného hnutia vo vzdelávaní, kľúčové koncepcie a historický vývoj. Demonstrujeme, ako sa tieto koncepcie šírili v Československu, ktoré sa v tom čase snažilo a vytvoriť nové vzdelávacie modely a pokusné školy.

Analýza textu z hľadiska pojmov, vzťahov a koncepcií

1. Obsah pojmov v texte

- ♥ **Reformná pedagogika** – smer vo vzdelávaní, ktorý vznikol na prelome 19. a 20. storočia ako reakcia na tradičné vyučovacie metódy. Zameriava sa na individualizáciu vzdelávania, aktívne učenie a rešpektovanie žiaka.
- ♥ **Pedocentrizmus** – princíp zdôrazňujúci, že vzdelávanie by malo byť orientované na dieťa, jeho potreby a schopnosti.
- ♥ **Alternatívne školy** – inštitúcie, ktoré sa odlišujú od bežného školského systému v cieľoch, metódach a organizácii vzdelávania.
- ♥ **Slobodná výchova** – myšlienka, že vzdelávanie by nemalo byť autoritatívne, ale malo by podporovať vlastný rozvoj detí.
- ♥ **Pracovná škola** – koncept, ktorý zdôrazňuje praktickú výučbu a manuálnu prácu ako súčasť vzdelávania.

2. **Vzťahy nadradenosti a podradenosti pojmov**

- ♥ **Reformná pedagogika** je nadradený pojem, pod ktorý patria rôzne prúdy, ako pedagogika Montessori, Steinerova pedagogika, Freinetova pedagogika atď.
- ♥ **Pedocentrizmus** je základný princíp reformnej pedagogiky a stojí v opozícii k tradičnej učiteľskej autorite.
- ♥ **Alternatívne školy** sú špecifickou podskupinou reformnej pedagogiky, pričom niektoré metódy (napr. Montessori) sú rozšírenejšie než iné.
- ♥ **Slobodná výchova a pracovná škola** sú jednotlivé prístupy, ktoré sa uplatnili na rôznych reformných školách.

3. **Kontexty, v ktorých sa pojmy používajú**

- ♥ **Historický kontext** – reformná pedagogika sa objavila ako reakcia na industrializáciu a potrebu prispôbiť vzdelávanie meniacim sa spoločenským podmienkam.
- ♥ **Psychologický kontext** – nové pedagogické teórie vychádzajú z poznatkov vývinovej psychológie (Piaget, Vygotskij), ktoré zdôrazňujú aktívne učenie.
- ♥ **Sociálny kontext** – reformná pedagogika sa spája s demokratizáciou školstva a väčším dôrazom na práva dieťaťa.

4. **Koncepcie, s ktorými autorka pracuje**

- ♥ Autorka sa prikláňa k **reformnému pedagogickému hnutiu**, ďalej opisuje historický vývoj a kľúčové osobnosti ako Montessoriová, Dewey, Steiner a Freinet.
- ♥ Definuje **pedocentrický model vzdelávania**, ktorý považuje za významnú alternatívu k tradičnému školstvu.
- ♥ Pracuje s myšlienkami **slobodnej výchovy**, ako ich formulovali Rousseau, Tolstoj a Keyová.
- ♥ V texte sa spomína aj **kritika tradičného školstva**, najmä v súvislosti s memorovaním a autoritatívnym prístupom učiteľov.

5. **Vzťah koncepcie reformnej pedagogiky k iným koncepciám**

- ♥ Reformná pedagogika nadväzuje na **filozofiu vzdelávania Rousseaua**, ktorá je prirodzenou pre vývin dieťaťa.
- ♥ Jej prístupy sa prelínajú s **pragmatizmom Johna Deweyho**, ktorý zdôrazňoval učenie cez skúsenosť a aktívne zapájanie žiakov do procesu.
- ♥ Má blízky vzťah k **vývinovej psychológii**, najmä k teóriám Piageta a Vygotského, ktoré zdôrazňujú učenie v sociálnych interakciách.

- ♥ Reformná pedagogika je tiež ovplyvnená **sociálnymi a politickými zmenami**, napr. snahou o demokratizáciu vzdelávania a odporom voči rigidným, autoritatívnym školským modelom.

1.1 Historický prierez reformnopedagogických hnutí

Otázky na zamyslenie:

1. Prečo vznikla reformná pedagogika ako reakcia na tradičné vyučovacie metódy?
2. Aké sociálne a kultúrne faktory ovplyvnili rozvoj reformného vzdelávania?
3. Aké výzvy museli prekonať reformní pedagógovia?

Na prelome 19. a 20. storočia bol vzdelávací systém čoraz viac kritizovaný za to, že nedokáže reagovať na rýchly rozvoj vedy, techniky, kultúry a priemyslu. Vzdelávací systém nebol schopný držať krok s potrebami modernej spoločnosti, vyvolávajúc tak potrebu zmien a reforiem. V tejto súvislosti sa objavili reformné snahy, ktoré zaviedli nové pedagogické prístupy odlišné od tradičných vyučovacích metód.

Tieto nové prístupy však neboli jednotné a záviseli od odlišných filozofických, sociálnych, kultúrnych alebo politických podmienok rôznych krajín vrátane európskych a mimoeurópskych krajín.

Zatiaľ čo reformné školy sú už bežnou súčasťou vzdelávacieho systému, alternatívne školy sú stále menej rozšírené a nedostatočne preskúmané. Rozvoj nových modelov je vo svojej podstate rizikový a v súčasnosti chýba dôkladná analýza ich fungovania a výsledkov. Experimentálne overovanie alternatívnych vzdelávacích programov prebieha pod dohľadom ministerstva školstva a v súlade s platnou legislatívou (Roháčová, 2014; Zacharová, 2017). **Z historického hľadiska existovalo len niekoľko pedagogických hnutí, ktoré pokračovali v myšlienkach typov škôl a dokázali ich zdokonaľiť** (Tanic a kol., 2016).

Myšlienky, ktoré sa rozvíjali a realizovali na začiatku 20. storočia, sa stali dôležitým zdrojom inšpirácie pre reformných pedagógov po druhej svetovej vojne. Tieto základy následne ovplyvnili vznik viacerých alternatívnych vzdelávacích prístupov, ktoré sa rozvíjali najmä v 60. a 70. rokoch 20. storočia. Aj dnes sa reformátori, ktorí chcú modernizovať vzdelávacie systémy nielen na domácej, ale aj na medzinárodnej úrovni, stále opierajú o tieto princípy (Višňovský a kol., 2001). Dvadsiate storočie sa spája s koncepciou reformizmu, ktorá sa opiera

o teórie J.-J. Rousseaua, L. N. Tolstého, H. Spencera, J. Deweyho, E. Keyovej, M. Montessoriovej, O. Decrolyho, É. Claperéda a G. Kerchensteinerja, v protiklade k tradičným pedagógom. Reformizmus sa zameriava na individuálne výchovné ciele a zdôrazňuje **pedocentrický prístup** k výchove, sociálny charakter výchovy, maximálnu primeranosť a predovšetkým aktivitu jednotlivca v procese výchovy a vyučovania. Výchovný reformizmus vychádza z nových psychologických poznatkov, ktoré poukazujú na potrebu rešpektovať prirodzený vývoj, potreby a záujmy detí. Výchovná orientácia musí byť nastavená tak, aby odrážala predpoklady a špecifiká dieťaťa a nespĺňala len požiadavky spoločnosti alebo vychovávateľa. **Hlavným cieľom výchovy je poskytnúť deťom slobodu, nezasahovať príliš do ich rozvoja, ale predovšetkým podporovať rozvoj detí** (Roháčová, 2014).

Kasper a Kasperová (2008) uvádzajú hlavné charakteristické znaky reformného pedagogického hnutia:

Tabuľka 1 Hlavné charakteristické znaky reformného pedagogického hnutia (Kasper, Kasperová 2008, upr. Pošteková)

Pedocentrizmus	Pedagogická teória a prax sú usporiadané na rešpektovanie osobnosti a individuality dieťaťa.
Kritika tradičnej školy	Moderná škola (niekedy označovaná aj ako nová škola) je chválená v opozícii k tradičnej škole.
Slobodná výchova dieťaťa	Pedagóg by nemal zasahovať do prirodzeného vývoja dieťaťa, prirodzený vývin dieťaťa by mal byť rešpektovaný a podporovaný; pedagogickí reformátori ostro kritizovali autoritatívnu výchovu a, naopak, zdôrazňovali tzv. antiautoritatívnu výchovu.
Rešpekt	k dieťaťu, ktorý viedol k formulovaniu práv dieťaťa.
Zásada individualizácie vyučovania	umožňuje rešpektovať individuálnu osobnosť žiaka.
Zásada spolupráce v triede,	ktorá podporuje spoluprácu medzi žiakmi a spoločenský život školského spoločenstva.
Individuálne a skupinové vyučovanie,	intenzívny rozvoj špecifických zručností, podpora interakcie, kooperácie a výmena vedomostí medzi žiakmi, rozvíjanie sociálnych a komunikačných zručností.
Zásada koncentrácie	Na vyučovacích hodinách sú predmety zoskupené do dlhších časových celkov tak, aby bolo možné intenzívne študovať určitý predmet alebo tému v danom časovom úseku.
Princíp globalizácie	Školský obsah by nemal byť striktne založený na logike modernej vedy, ale oveľa viac na prirodzenom svete dieťaťa, na jeho skúsenosti s okolitým prírodným svetom; predmety sú zoskupené do tematických a problémových blokov.
Činnostné učenie	Základom vyučovania sa stalo učenie zamerané na činnosť.
Získavanie skúseností	Základom učenia sa stalo získavanie skúseností a riešenie problémov.
Projektová metóda	prešla veľkým vývojom, vďaka ktorej sa žiaci neučia klasickým spôsobom v rámci vyučovacej jednotky.
Sebadisciplína	Podpora žiackych rád a školských parlamentov
Spolupráca	Spolupráca medzi školou a rodičmi a širšou komunitou

Nové pedagogické výskumy v oblasti histórie pedagogiky uvádzajú, že v nosných školských reformných koncepciách pedagogiky je badateľná úzka súvislosť s reformou života, teda **reformná pedagogika je spojená s reformou života – a naopak** (Németh, Pukánszky, 2020). K osobám tvoriacim základ alternatívnych škôl patria Rudolf Steiner (Steinerova pedagogika), Maria Montessoriová (montessoriovská pedagogika), Célestin Freinet (Freinetova pedagogika), John Dewey a ďalší: sú všetci ešte symbolom amerického pragmatizmu (Kasper, Kasperová, 2008). **Alternatívne školy boli zriadené s cieľom uspokojiť potreby žiakov**, ktorých rodičia hľadajú pre svoje deti lepšie alebo jedinečné vzdelávacie skúsenosti (Hunt a kol., 2010). Reformná pedagogika bola taktiež reakciou na zmeny v modernej spoločnosti a výzvou školskému systému, ktorý mal vychovávať poslušný proletariát. S novým dôrazom na dieťa sa spochybnil štýl vyučovania vnímajúci žiaka ako prijímateľa vedomostí (Liljas, 2019).

Koncom 19. storočia sa začal prejavovať tlak na nové školy a vzdelávanie. Štruktúra a metodika európskej školy prešla počas tohto hnutia výraznými zmenami. V Ženeve bola v roku 1889 založená Medzinárodná kancelária nových škôl, obdobne vznikla aj v Nemecku v roku 1919 porovnateľná organizácia *Erziehungsrundschau* a v Anglicku v roku 1919 *New Education Fellowship*. Všetky tri skupiny sa na ustanovujúcej konferencii v roku 1921 spojili a vytvorili *Medzinárodnú ligu pre novú výchovu* (Svobodová, 2009). Pokiaľ ide o otázku **historického vymedzenia reformno-pedagogického hnutia**, odborníci sa zhodujú, že **vrchol rozvoja bol v 30. rokoch 20. storočia**. Tvrdia tiež, že klasické reformné školy (bližšie v druhej kapitole) mali významný vplyv na vzdelávacie systémy mimo Európy. Napokon je uznávaný aj prínos hnutia k rozvoju pedagogického myslenia a praxe vo všeobecnosti (Matulčíková, 2007). Gogová, Kročková, Pintes (2004) vysvetľujú, že pod pojmom reformná pedagogika rozumieme tie smery a koncepcie, ktoré sa vyvinuli v USA a Európe do konca 19. storočia a ktoré sa vyznačujú pedocentrickým poňatím vzdelávania. Pokiaľ ide o význam a vysvetlenie slovného spojenia „reformná pedagogika“, mnohí autori sa stále nezhodujú. Podľa viacerých autorov je reformná pedagogika súhrnný pojem pre rôzne teoretické koncepcie a praktické snahy, ktoré vytvárajú modely alternatívneho školstva (Průcha a kol., 2008).

Hlavné školské reformné hnutia, ktoré vznikli až koncom 19. storočia, sa zaoberali tromi problémami: V Anglicku a v kontinentálnej Európe vznikli súkromné alternatívne školy v oblasti vyššieho vzdelávania, známe ako „*Landerziehungsheime*“ (vidiecke vzdelávacie centrá), ktoré mali nahradiť alebo doplniť predchádzajúce súkromné vzdelávacie inštitúcie. Objavili sa reformné iniciatívy v sektore základných škôl, najmä tam, kde prevládala sociálna

demokracia. A po tretie, hnutia za reformu boli spojené so školskými iniciatívami úplne iným spôsobom. Patrila k nim **Teozofická spoločnosť**, ktorá sa často považuje za najvplyvnejšie medzinárodné zoskupenie individuálnej reformy vzdelávania na konci 19. storočia. V Nemecku tento proces viedol k založeniu antropozofického hnutia Rudolfa Steinera v 1912. Založenie „waldorfskej školy“ (ide o nesprávne označenie školy, dopl. Pošteková) v Stuttgarte v roku 1919 bolo začiatkom doteraz najväčšieho reformného hnutia v oblasti súkromného vzdelávania. Nové školy – „écoles nouvelles“ – boli založené v Anglicku, Francúzsku, Švajčiarsku a Nemecku. V roku 1910 bolo zaregistrovaných približne 100 škôl, ktoré fungovali ako „vzdelávacie komunity“ na báze denných internátnych škôl a mali špecifické učebné osnovy. Tieto školy boli veľmi žiadané, pretože dokázali riešiť nespokojnosť rodičov zo stredných vrstiev s rigidnými formami a zastaraným obsahom gymnázií. Zaujímavé je, že vidiecke internátne školy často ponúkali možnosť získať kvalifikáciu na univerzitu (Oelkers, 2001).

Aj keď možno tvrdiť, že mnohé z otázok, ktoré tieto školy nastolili, ako napríklad potreba individualizovanejšieho prístupu, už boli vyriešené, pre iné koncepty sú dodnes základom pre rozvoj nových alternatív (Skiera, 2003).

Zhoda panuje aj v súvislosti s počiatkami reformného pedagogického hnutia, ktoré sa objavilo okolo roku 1880, a jeho základnými teoretickými východiskami, najmä J.-J. Rousseauom, J. H. Pestalozzim, F. Froblom a L. N. Tolstým (Skiera, 2003).

Na základe myšlienok Rousseaua sa preukázalo, že vyučovanie je v rozpore s vtedajším chápaním a znižuje tak schopnosť detí učiť sa a rozvíjať sa. Jedným z najzaujímavejších mysliteľov bol John Dewey, ktorý chcel podporiť „aktivitu“ vo vzdelávacej praxi. Jeho činnostná pedagogika bola dôležitá pre experimentovanie s každodennými skúsenosťami inšpirovanými Pestalozziho ideálom domáceho vzdelávania (Liljas, 2019). Fröbel bol nemeckým pedagógom a Pestalozziho žiakom, ktorý položil základy moderného vzdelávania tým, že uznal, že deti majú jedinečné potreby a schopnosti. Vytvoril koncepciu „materskej školy“ (Garrouste, 2010). Niektoré práce však siahajú ešte ďalej, do antickej školy, k Aureliovi Augustínovi, Erazmovi Rotterdamskému a J. A. Komenskému (Skiera, 2003).

Začiatkom 20. storočia sa objavili moderné vzdelávacie trendy, ktoré boli v niektorých svojich základoch podobné. Každý z nich považoval za potrebné reformovať niečo iné, čím vzniklo množstvo rôznych alternatívnych vzdelávacích prúdov. Vo všeobecnosti sa prejavovala snaha sústrediť nové koncepcie na dieťa (**pedocentrizmus**), zdôrazňovať jeho jedinečné vlastnosti a schopnosti. Medzi tieto školy patria **Parkhurstovej, montessoriovské, Steinerove, Petersenove alebo freinetovské** a mnohé ďalšie. Spoločným znakom týchto škôl je dôraz na

slobodu nielen učiteľa, ale aj žiaka, na rozvoj tvorivosti a samostatnosti a na využívanie nových a netradičných foriem vyučovania vymykajúcich sa doterajším stereotypom (Júva, 2001).

Postupne sa však začali objavovať školy označované ako alternatívne, ktoré však nevychádzali zo zásadných reformných pedagogických smerov, ale skôr z nových teórií učenia a poznávacích procesov. Pracovali s inými metódami učenia, napríklad využívali rôzne hladiny činnosti mozgu či sugesciu. Preto je dôležité definovať alternatívnu školu na základe širších kritérií.

Hlavným rozlišovacím znakom alternatívnej školy je jej systémová novosť v porovnaní s tradičným školstvom. Táto novosť sa zakladá na odlišných filozofických, pedagogických, psychologických, ale niekedy aj politických či náboženských princípoch.

Alternatívna škola sa neodlišuje len v detailoch, ale **prináša zásadnú zmenu vo viacerých oblastiach**, ako sú:

- ♥ ciele výchovy a vzdelávania, ich priorita,
- ♥ obsah učiva, jeho štruktúra a rozsah,
- ♥ metódy a formy výučby,
- ♥ vzťah medzi učiteľom a žiakom,
- ♥ postavenie učiteľa a jeho právomoci,
- ♥ organizácia výučby,
- ♥ riadenie školy s dôrazom na samosprávu,
- ♥ zriaďovateľ školy,
- ♥ úloha rodičov vo vzdelávacom procese.

Alternatívna škola teda predstavuje komplexnú zmenu školského systému, ktorá zahŕňa nielen spôsob výučby, ale aj celkové fungovanie školy (Kosová, 1993/1994).

Príklady a úlohy

1. Pozrite sa na dva modely výučby: tradičný frontálny výklad a projektové vyučovanie. Skúste ich porovnať z hľadiska aktivity žiakov a možnosti rozvoja ich kritického myslenia.
2. Zamyslite sa, ako by vyzerala škola, ktorá kombinuje tradičné a reformné prvky.
3. Vytvorte prezentáciu o hlavných predstaviteľoch reformnej pedagogiky.

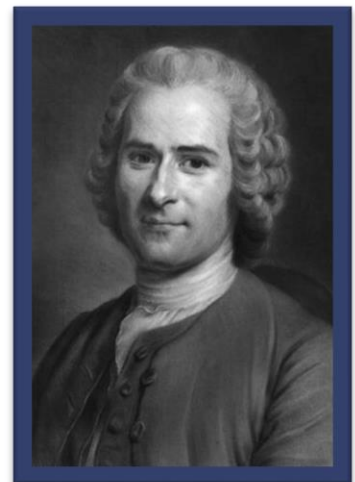
1.2 Predstavitelia reformnej pedagogiky vo svete

Otázky na zamyslenie:

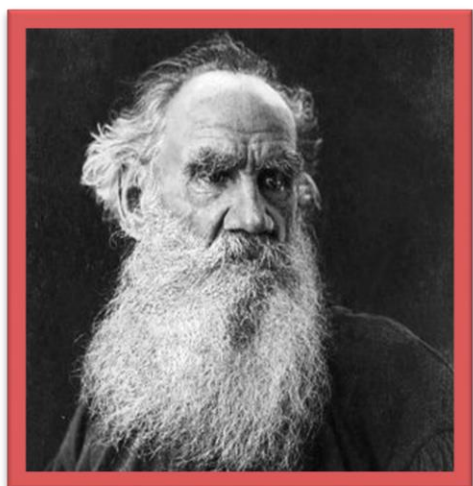
1. Aké hlavné rozdiely existujú medzi jednotlivými predstaviteľmi rôznych alternatívnych pedagogických koncepcií?
2. Ktoré reformné princípy by ste vedeli aplikovať do moderných škôl?
3. Ako sa zmenil pohľad na dieťa vo výchove v porovnaní s tradičnou pedagogikou?

Reformnú pedagogiku, komplexné hnutie zamerané na zmenu tradičného vyučovania, **ovplyvnilo niekoľko významných osobností**, ktorých prelomové koncepcie majú dodnes vplyv na vzdelávacie inštitúcie. Spomínaní predstavitelia priniesli nové vnímanie úlohy učiteľa, žiaka a celkovo vzdelávacieho procesu. **Nutnosťou vytvoriť školy ako živé a dynamické priestory sa zaoberali zakladatelia montessoriovských a Steinerových škôl, ako aj predchodcovia pragmatickej pedagogiky.** Bližšie sa zameriame na niektorých zo zástancov reformnej pedagogiky, ich metódy a prínosy k revolúcii v súčasnom vzdelávaní.

Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) hovoril o tom, že spoločenská podmienenosť má dať každému jednotlivcovi rovnocenné miesto v spoločnosti. Tvrdí, že **len tí, ktorí sa narodia slobodní, sa môžu vyvinúť v aktívne bytosti so schopnosťou meniť chod dejín** (Petlák, 1997). **Rousseauovým cieľom bolo presadzovať slobodu, rovnosť a pokrok** (Halada, 1984). Vyžaduje, aby sa s mladým človekom zaobchádzalo ako s osobnosťou a aby sa rešpektovali jeho záľuby a zvláštnosti. Učiteľ u J.-J. Rousseaua má stále hlavné slovo vo výchovno-vzdelávacom procese, hoci v jeho koncepcii iniciatíva a samostatnosť dieťaťa rastie. Preto sa vysoko cení charizma vychovávateľa, jeho pedagogické schopnosti a citlivosť a inovatívny prístup k mladým ľuďom. Na základe jeho pedagogického odkazu spolu s myšlienkami jeho nasledovníkov vzniklo alternatívne školské hnutie (Petlák, 1997). Rousseau opísal tri základné výchovné prvky, ktoré ovplyvňujú osobnosť jednotlivca: **príroda, ľudia a veci** (Lukáč a kol., 2012). V diele *Emil alebo o výchove* presadzuje výchovu od útleho detstva – v prístupe vidí nástroj, ako v chovancovi oddialiť či potlačiť osvojenie záporných charakterových črt. Výchovu teda zasadzuje do – podľa neho – prostredia prirodzeného pre človeka, a to do prírody (Švec, 2023).



Obrázok 1: Jean-Jacques Rousseau



Obrázok 2: Lev Nikolajevič Tolstoj

Lev Nikolajevič Tolstoj (1828 – 1910) bol ovplyvnený teóriami J.-J. Rousseaua a rovnako podporoval slobodné vzdelávanie, neschvaľoval prísnosť a oceňoval spontánnosť detí. Zdôrazňoval morálne a emocionálne vlastnosti dieťaťa (Brťková, 1997). Vo svojej knihe „Lev Tolstoj“ americký pedagóg Simons tvrdí, že **je jedným z najpokrokovejších reformátorov vzdelávania**, pokiaľ ide o pedagogickú vedu. Pedagógovia zo socialistického režimu sa zhodovali v tom, že L. N. Tolstoj je významnou

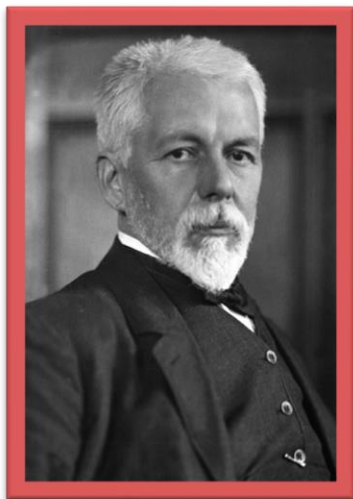
osobnosťou v dejinách vzdelávania. Domnievali sa, že **mal rád a rešpektoval deti**, chápal ich duševný život a snažil sa podporovať ich vynaliezavosť (Mátej, 1983). Tolstoj **veril, že výchova musí byť diskretná a nevtieravá**. Tolstého pedagogické diela sú preniknuté hlbokou náklonnosťou k ľuďom a prináša myšlienky sociálnej angažovanosti detí a ľudí. Podľa Tolstého **by vzdelávanie malo žiakom poskytovať radosť, pohyb, informácie a možnosť vyjadriť sa**. Tolstoj celý život žil presadzovaním svojich ideálov a okrem sféry školstva sa stal aj jedným z najväčších reformátorov písomníctva pre verejnosť (Veleminský, 1923).

Ellen Keyová (1849 – 1926), švédka spisovateľka, predpovedala, že sa **20. storočie stane storočím dieťaťa** (Montessoriová, 2012), a na tento popud vydala knihu pod názvom *Storočie dieťaťa* (Das Jahrhundert des Kindes, 1900). **Pedocentrizmus sa začal presadzovať na prelome 19. a 20. storočia**, v čase zmien nazerania na žiaka medzi pedagógmi. Pedagogický reformizmus je súhrnný termín pre toto obdobie rozvoja alternatívnych prístupov a podpory individuálneho prístupu k vyučovaniu. Za jeho priekopníkov sa považuje okrem Ovida Decrolyho a Marie Montessoriovej aj pedagogička Ellen Keyová, **jedna z prvých**



Obrázok 3: Ellen Keyová

stúpenkýň feministického hnutia (Andršová, 2019). Pedagogický reformizmus odráža ducha doby, t. j. ten podstatný prechod, zásadný posun v chápaní osobnosti dieťaťa vo svete dospelých a zmene pedagogického diskurzu, ktorý v mnohom pretrváva až dodnes (Krankus, 2009).

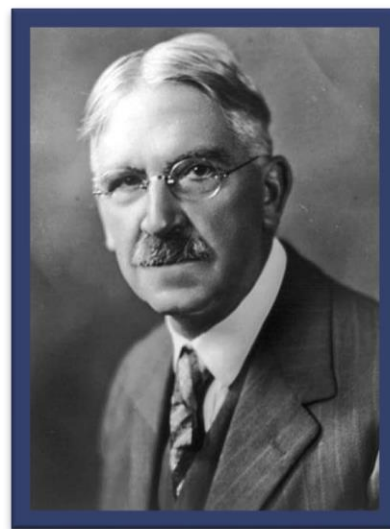


Obrázok 4: Georg Kerschensteiner

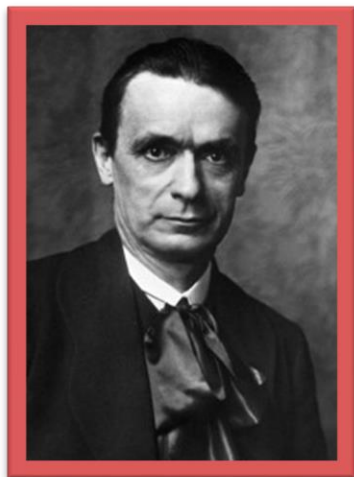
Georg Kerschensteiner (1854 – 1932) bol svetovo uznávaným zástancom koncepcie pracovnej školy (die Arbeitsschule) (Aktan, 2022), v ktorej sa študenti učia cnostnému spôsobu života integráciou ručnej výroby (Koerrenz a kol., 2017). Zdôrazňoval **cieľavedomú výchovu k budúcemu povolaniu**, a tak pedagogický proces obohatil o nový model školy, ktorý viac zodpovedal záujmom mládeže i potrebám spoločnosti (Kerschensteiner, 2017). Jeho vzdelávacia filozofia sa ujala nielen v Európe, ale aj v iných častiach sveta, a to ako v oblasti základnej školy, tak aj v odbornom vzdelávaní (Aktan, 2022).

V Mníchove vytvoril systém odborných škôl. Mnohé zo svojich myšlienok zhrnul vo svojej poslednej významnej knihe *Theorie der Bildungsorganisation* (1933), kde rozsiahlo písal o potrebe výlučne odborného vzdelávania, ako aj o potrebe všestranného vzdelávania, ktoré zahŕňa aj telesnú aktivitu (Röhre, 1991).

John Dewey (1859 – 1952) kládol veľký **dôraz na angažovanosť a aktivitu detí v triede**, okrem iného aj prostredníctvom **manipulácie s predmetmi**. Podporoval riadené a projektové vyučovanie, chcel deti zapojiť čo najviac do vyučovania, využíval rôzne odevné a remeselné potreby. Výrok „*Koláč sa skúša tým, že sa je*“ (Brťková, 1997, s. 11) vystihuje jeho filozofiu vzdelávania a učenia sa nových vecí – pedocentrizmus, ktorý do centra diania postavil žiaka, preto tvoril základ reformnej pedagogiky. **Uprednostnenie dieťaťa pred vyučujúcim by sa v pedagogickej praxi nemalo uskutočňovať**, pretože rola učiteľa je z jeho pohľadu komplikovaná a náročne realizovateľná z hľadiska presného vymedzenia podmienok vyučovania. Tieto zásady formuluje v diele *Škola a spoločnosť* (Cipro, 2002). Jeho filozofický pragmatizmus, záujem o interakciu, reflexiu a skúsenosť, ako aj záujem o komunitu a demokraciu spoluvytvárajú veľmi sugestívnu výchovnú formu (Smith, 2001). Cyklus pozostáva z týchto fáz: (1) pozorovanie prostredia po danom podnete, (2) reflexia na základe poznatkov a skúseností o tom, čo sa stalo v podobných situáciách v minulosti, (3) inferencia, ktorá kombinuje súčasné pozorovanie a minulé poznatky, aby sme vedeli, čo predstavujú (Hanuš, Chytilová, 2009).



Obrázok 5: John Dewey



Obrázok 6: Rudolf Steiner

Rudolf Steiner (1861 – 1925) vo svojej pedagogickej činnosti presadzoval spoluprácu medzi rodičmi a žiakmi. Vyzdvihoval, aby učitelia rešpektovali individuálne učebné štýly žiakov. Zdôrazňoval význam akademického, emocionálneho a zmyslového rozvoja žiaka. Steiner založil školu v meste **Waldorf** (Lukášová, 2013). Okrem iného slúžili ako miesto duchovnej výchovy (napríklad prostredníctvom umenia, rituálnych drám, sezónnych slávností atď.). Rudolf Steiner považoval svoju reformnú pedagogiku za prostriedok boja proti rozsiahlemu vplyvu kapitalizmu, materializmu a korporativizmu, ktoré sa šírili v Nemecku po prvej svetovej vojne. Steiner si osvojil ezoteriku a začlenil ju do svojich vzdelávacích snáh aktívnejším spôsobom (French, 2024). **Podstatou škôl je** (1) prístupnosť pre všetky deti bez rozdielu, (2) prostredníctvom aktívneho učenia sa sprostredkúva žiakovi zážitok z učenia, (3) žiak je hodnotený opisným jazykom a nie známku, (4) rešpektovanie úrovne rozvoja žiaka, (5) podpora solidarity medzi rovesníkmi a (6) snaha o celostný rozvoj žiaka – rozvoj citu, vôle a porozumenia (Zejdová, 2021).

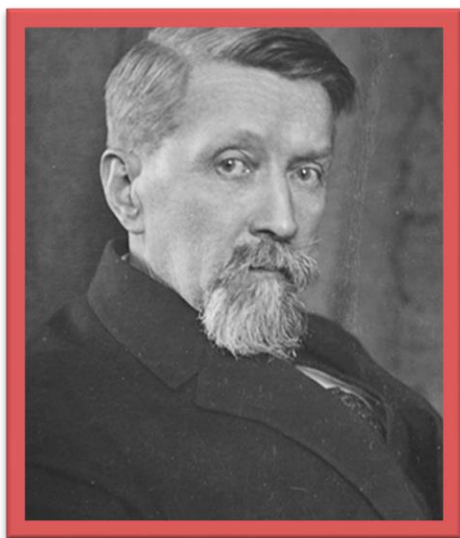
Mariu Montessoriovú (1870 – 1952) nazval M. Cipro (2001, s. 332) „jednou z najvýznamnejších predstaviteľiek reformného pedagogického hnutia smerujúceho k oslobodeniu dieťaťa od jednostrannej autoritatívnej výchovy, v ktorej má hlavné slovo učiteľ a dieťa sa len riadi jeho pokynmi“. Podľa výchovnej filozofie Montessoriovej sa poznávacie schopnosti detí začínajú rozvíjať už v predškolskom veku. Vetou, ktorou sa sama Montessoriová riadila, „*Pomôž mi, aby som to urobil sám*“, sa zamerala na činnosť a aktivitu dieťaťa (Lukášová, 2013, s. 18). Detský domov pre opustené deti otvorila v roku 1907.



Obrázok 7: Maria Montessoriová

V pedagogickej praxi využívala predchádzajúce poznatky z práce s deťmi so špecifickými potrebami, a tak vytvorila iniciatívne prostredie, kde použila pomôcky a materiály primárne určené pre spomínané deti. Išlo najmä o **pomôcky na precvičovanie písania, počítania, čítania vrátane zmyslovej výchovy** (Zelinková, 1997). Na pedagogickom kongrese obhajovala názor, že vzdelávanie mentálne postihnutých (detí so špeciálnymi potrebami) je rovnako dôležité ako vzdelávanie detí bez mentálneho postihnutia.

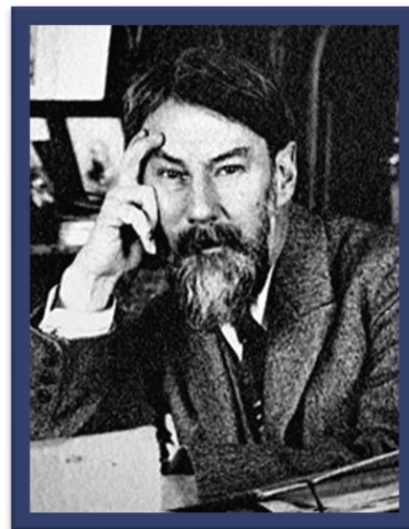
Bola prvou ženou, ktorá sa zaslúžila o „vysvetlenie“ tejto problematiky širokej verejnosti. Kvôli nacistickému režimu bola nútená opustiť rodné Taliansko. Jej školy boli zrušené a zatvorené, knihy, pomôcky a materiály boli spálené. Demokratický systém výchovy a jeho výsledky – sebavedomý, chápatý a nezávislý človek – nevyhovoval žiadnemu z totalitných režimov vo svete (Kosová, Almáši Koreňová, Cinová, 2013). Bola okrem prínosu k vzdelávaniu a filozofii vzdelávania, ktorá nesie jej meno, aj významnou **feministkou, psychiatrickou, vedeckou pedagogičkou a politickou osobnosťou** (Adhikari, Saha, 2021). Podstatou montessoriovskej školy je (1) zameriavať sa na rozvoj kognitívnych štruktúr a sociálneho rozvoja dieťaťa, (2) dieťa sa aktívne zúčastňuje na procese učenia a úlohou učiteľa je pomáhať, (3) prostredie a metódy podporujú rozvoj vnútornej sebadisciplíny, (4) individuálne a skupinové vyučovanie je prispôsobené potrebám každého jednotlivého žiaka, (5) deti sú učiteľom povzbudzované k vzájomnej spolupráci a pomoci, (6) vyberajú si úlohy podľa svojich záujmov a schopností, (7) vytvárajú si vlastný učebný plán na základe vlastného učebného materiálu, (8) práca detí trvá tak dlho, ako je potrebné na jej dokončenie, (9) dieťa si volí vlastné tempo učenia sa, aby si informácie usporiadalo a spracovalo, (10) dieťa opravuje vlastné chyby opakovanou prácou s materiálom, (11) učenie je posilňované vlastnou potrebou dieťaťa opakovať, vnútorným pocitom uspokojenia a úspechu z opakovania činnosti a (12) organizovaný učebný plán na zaobchádzanie so sebou samým a s prostredím triedy. Okrem iného sa venuje oblastiam kurikula predškolského vzdelávania v činnostiach bežného života, zmyslom, jazyku a zvukom v slove, geometrii a aritmetike, kultúre či kozmickej výchove. Vytvorila tiež hry Na ticho ako hru na pozornosť sluchu, hru Zrkadlo, hru Na súsošie, hru Tichá pošta, hru Živé – neživé a iné (Kosová, Almáši Koreňová, Cinová, 2013).



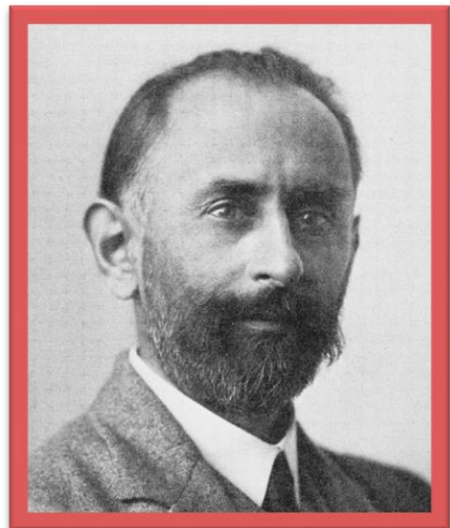
Obrázok 8: Ovide Decroly
najmä kánonu „nového vzdelávania“ (Gorp, 2007). Väčšinu **učebných pomôcok potrebných**

pre tzv. **centrá záujmu si museli deti vyrobiť samy**, čím sa odstránila potreba priemyselnej výroby, aj keď Decroly je známy aj svojimi vzdelávacími hrami (Decroly, Monchamp, 1914).

Eduard Claparède (1873 – 1940) bol v edukácii odporcom intelektualizmu a verbalizmu. Naopak, zdôrazňoval potrebu **aktívnej školy**; preto chcel, aby sa **informácie získavali činnosťou a nie pasívne** (Brťková, 1997). Švajčiarsky psychológ prispel k vytvoreniu *Testu pamäti na slová* (Test de mémoire des mots). Pozostáva z jedného voľného skúšania zoznamu pätnástich slov, slúžil ako vzor pre Reyove a ďalšie **testy sluchového verbálneho učenia** (AVLT test). **Claparédého test je jedným z najstarších používaných testov mentálneho rozvoja** a v modifikovanej podobe sa používa až dodnes. Medzi Claparédého prelomové príspevky k neuropsychológii patrí okrem AVLT testu štúdia o implicitnom učení pri amnézii a forenzné hodnotenie kognitívnych porúch (Boake, 2000).



Obrázok 9: Eduard Claparède



Obrázok 10: Adolphe Ferrière

Hnutie aktívnej školy, jedno z hnutí „novej školy“, ktoré vzniklo v prvej polovici 20. storočia ako výzva voči tradičnej škole založenej na herbertovskej koncepcii vzdelávania, založil švajčiarsky pedagóg a psychológ **Adolphe Ferrière** (1879 – 1960), ktorý bol zároveň profesorom na Inštitúte Jeana-Jacquesa Rousseaua. Aktívna škola vyhlasuje aktivitu alebo „samostatnú prácu dieťaťa“ za základný princíp výchovy, pričom odmieta verbalizmus a intelektualizmus starej školy a namiesto toho sa zameriava na dieťa, jeho povahu, potreby a záujmy (Ljubomir, 2004). Jeho kniha *Aktívna škola* (1928) poslúžila ako základ pre rozvoj tzv. **aktívnej školy**, ktorá sa zaviedla aj u nás. V tejto škole **sa rozvíjali duševné a telesné schopnosti žiakov**. Každé vzdelávanie v novom type školy by malo vychádzať zo záujmov dieťaťa. To platí pre **výchovu charakteru a emocionálny rast rovnako ako pre získavanie informácií** (Průcha, 2012).

Peter Petersen (1884 – 1952) pochádzal z veľkej roľníckej rodiny zo severu Nemecka – bol najstarším synom z deviatich detí. Petersen navštevoval malú základnú školu, kde boli žiaci z rôznych vekových skupín v jednej triede. Táto skúsenosť s vekovo zmiešanými skupinami mala na jeho neskoršiu pedagogickú prácu zásadný vplyv. Už vtedy si uvedomil hodnotu spolupráce a vzájomného učenia medzi deťmi rôzneho veku, čo sa neskôr stalo jedným z hlavných princípov Petersenovej školy. V roku 1908 získal doktorát na univerzite v Jene. Jeho dizertačná práca bola venovaná Wilhelmovi Wundtovi, zakladateľovi modernej psychológie, čo ukazuje na jeho hlboký záujem



Obrázok 11: Peter Petersen

o ľudskú myseľ a správanie. Počas svojho akademického života sa venoval štúdiu filozofie, histórie a teológie. V roku 1923 sa stal profesorom na univerzite v Jene, kde zohral kľúčovú úlohu ako riaditeľ univerzitnej cvičnej školy (Rýdl, 2005). Na medzinárodnom kongrese v roku 1927 predstavil nové vzdelávanie „**Jenský plán**“ – der Jena-Plan (ide o nesprávny pojem, správne petersenovská škola, dopln. Pošteková). Táto myšlienka bola veľmi kladne prijatá (Rýdl, 1994, 2001). Prísnejšie ako Decroly odsúdil **rozdelenie predmetov na hlavné a vedľajšie, intelektuálny charakter školy, skúšobný systém, rozdávanie vysvedčení a pôsobenie strachu žiakom, obmedzenie pohybu v rámci školy a prísne rozdelenie času stráveného v škole na rovnaké časové úseky**. Práve jeho myšlienka slúžila ako teoretický základ pre školy Petersenovej koncepcie (Průcha, 2001). Petersen vstúpil v roku 1912 do „Spoločnosti pre školskú reformu“ ako jej tajomník (Rýdl, 1993). Petersenova rozsiahla literárna tvorba obsahuje 257 zväzkov. Vďaka prekladom ovplyvnili i zahraničných mysliteľov v oblasti pedagogiky. Pre svoju Petersenovu školu rozvinul niekoľko myšlienok z domácej i zahraničnej reformnej pedagogiky, ktoré obohatili jeho koncepciu z hľadiska štruktúry, sociálnej interakcie, didaktiky a metodiky. Konečným produktom bola dôkladná trojzväzková kniha o teórii a aplikácii Petersenovej pedagogickej koncepcie. Koncom 20. rokov 20. storočia sa dostal do popredia v rámci hnutia novej pedagogiky (Rojková, 2019). **Podstatou školy je**, že (1) základnou organizačnou jednotkou nie je trieda, ale prirodzená skupina žiakov rôznych vekových kategórií, ktorá sa vytvára na dobrovoľnej báze, teda ide o učenie v komunite, zrušili sa ročníkové skupiny, namiesto nich sú kmeňové skupiny zlúčením troch ročníkov, (2) namiesto týždenného rozvrhu je tu týždenný plán skupinovej práce, v ktorom sa striedajú rôzne aktivity (diskusie, hry, práca, individuálne hodiny atď.), (3) posilňuje sa rôznorodosť detí,

učebné skupiny žiakov presahujú rámec ročníka, žiaci sú rozdelení do vekových skupín (6 až 8 rokov) a (4) školská obývacia izba, ktorú tvoria deti (Hlebová a kol. 2016).



Obrázok 12: Pavel Petrovič Blonskij

Pavel Petrovič Blonskij (1884 – 1941) sa pôvodne venoval filozofii, neskôr sa začal venovať otázkam psychológie, výchovy a pedagogiky. **Patrí k významným sovietskym teoretikom pedagogiky v prvej polovici 20. storočia**, výrazne spolupracoval s K. Krupskou a mal významný podiel na vypracovaní „konceptie sovietskej porevolučnej školy práce“. Teória o pracovnej škole sa zhoduje s Bolonského myšlienkou školskej samosprávy – tá je v súlade s alternatívnou školskou reformnou pedagogikou v období po prvej svetovej vojne. Blonskij **odmieta samosprávu, ktorú špeciálne vytvoril vyučujúci, ako aj samosprávu ako nástroj učiteľa**. Nabáda ich, aby sa spoliehali na

organizačnú silu práce a objavili vlastné spôsoby organizovania. Zvyšok sa riadi pokynmi učiteľa na organizovanie práce žiakov (Dýma, 1975).

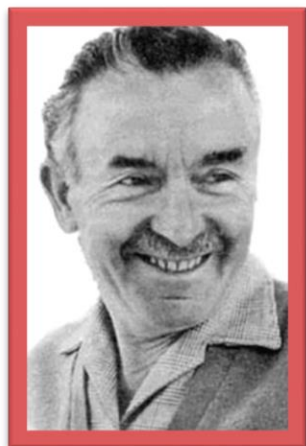
Helen Parkhurstová (1887 – 1973) sa narodila vo Wisconsin v Spojených štátoch amerických. Od roku 1905 pôsobila v niekoľkých malých školách. Parkhurstová v čase svojho pôsobenia ako učiteľka riešila problém, ako zvládnuť vyučovanie štyridsiaticich detí rôzneho veku a kognitívnych schopností v jednej triede. V rokoch 1913 až 1915 **spolupracovala s Mariou Montessoriovou**; odišla do Ríma, aby u nej študovala „pedagogiku samočinnosti“. Montessoriová bola Parkhurstovej svojím pedagogickým myslením veľmi blízka – spájala ich túžba zvýšiť kvalitu vzdelania. Obidve sa pri



Obrázok 13: Helen Parkhurstová

svojej práci inšpirovali každodennými problémami, prinášajúc tak vyučovanie v nie veľmi ideálnych podmienkach. Parkhurstová, silno ovplyvnená montessoriovskými pedagogickými zásadami, **zdôrazňovala najmä orientáciu na dieťa, jeho vedenie k samoučeniu, individuálnemu učeniu ako podmienky na plnenie kolektívnej úlohy** (Ostradecká, 2013). Na základe jej iniciatívy vznikla parkhurstovská škola v meste Dalton (štát Massachusetts), kde v roku 1919 založila túto experimentálnu školu (Rebrošová, 2014). **Princípy parkhurstovskej**

školy sú (1) získanie samostatnosti (deti sa učia prevziať zodpovednosť za svoju prácu, učia sa spolupracovať v tíme), (2) plánovanie práce (možnosť zvoliť si individuálny plán a tempo), (3) získanie zdravého sebavedomia (dieťa sa učí hodnotiť svoju prácu), (4) trvalejšie upevňovanie vedomostí (žiak si lepšie pamätá, keď získava vedomosti samostatne), (5) zníženie frustrácie (práca v parkhurstovskej škole nie je nikdy hodnotená negatívne), (6) rozvoj a prehlbovanie vlastnej tvorivosti (Ostradecká, 2013).



Obrázok 14: Celestin Freinet

Celestin Freinet (1896 – 1966) sa výrazne inšpiroval názormi J.-J. Rousseaua. Podľa neho sú školy kasárne s prísnymi učiteľmi a nezmyselnými školskými úlohami. Preto vo svojom vyučovaní kládol dôraz na to, aby sa **škola stala školou práce. Mal na mysli duševnú prácu, ale nevylučoval ani fyzickú prácu.** Žiaci si vypracovali týždenný plán práce, ktorý im schválil učiteľ, a podľa neho sa riadili na hodinách. Dôležitá bola spolupráca medzi žiakmi. **Školy pracujúce podľa Freinetových myšlienok sa nazývajú aj moderné školy** (Zelina, 2000). Freinetova pedagogika, podobne ako

iné reformné pedagogiky, je založená na kritike tradičnej školy. „Vyčíta jej pasivitu, jednostranný rozvoj intelektu, zanedbávanie emocionálnej a voľnej stránky osobnosti, malú príťažlivosť pre dieťa, nezaujímavosť a často nudnosť.“ (Freinet, 2000). Žiaci sú často stresovaní možnosťou neúspechu a tlakom rodičov, ktorí sa im snažia pomôcť dosiahnuť čo najlepšie výsledky (Svobodová, Jůva, 1996). **Zásady** Freinetovej školy sú: (1) deti sú sústredené v triedach, ale vyučovanie má inú štruktúru, a to formou diskusií, prednášok, „čítania“ samotnými žiakmi, pričom sa striedajú skupinová a individuálna práca, neexistuje frontálne vyučovanie, (2) nie sú stanovené učebné osnovy, žiaci pracujú podľa plánu práce v triede, ktorý vypracujú spolu s učiteľom, je tu aj priestor na individuálny týždenný plán pre každého žiaka, (3) výsledky práce žiakov sa sledujú a hodnotia, (4) žiaci sami rozhodujú o aktivitách a oblastiach, ktorým sa chcú venovať, učiteľ je viac-menej poradcom, zdrojom inšpirácie a zabezpečuje určitú rovnováhu pri výbere aktivít, (5) život školy by mali v čo najväčšej miere určovať a organizovať samotní žiaci, to zabezpečujú dve inštitúcie – triedna rada a nástenné noviny (Gubricová, 2007). Žiaci majú individuálny týždenný pracovný plán. Konzultujú ho na začiatku týždňa s učiteľom; používajú „pracovnú knižnicu“ podporujúcu bádanie; používajú informačné zošity, kartotéku (karty s testami a informáciami), programy na akustické učenie, školskú tlačiareň, nástenku (Průcha, 2004). Cieľom písania „voľného textu“

je poskytnúť deťom priestor, v ktorom môžu slobodne vyjadriť svoje myšlienky, skúsenosti, a tým podporiť ich záujem a rozvoj literárnych zručností (Buscariolo, Anjos, 2022).

Tabuľka 2 Prehľad významných pedagogických reformátorov a ich škôl (vlastné spracovanie)

Predstaviteľ	Názov školy/pedagogiky	Rok vzniku školy	Mesto a krajina vzniku	Hlavný cieľ
Ovide Decroly	Decrolyho škola	1901	Brusel, Belgicko	Učia deti pomocou praktických aktivít spojených s ich záujmami.
Mária Montessoriová	Škola Montessori	1907	Rím, Taliansko	Rozvíjať samostatnosť, zodpovednosť a prirodzený potenciál detí
Eduard Claparède	Nová škola	1912	Ženeva, Švajčiarsko	Prispôsobenie vyučovania individuálnym potrebám dieťaťa.
Helen Parkhurstová	Parkhurstovej škola	1919	Dalton, USA	Individualizácia učenia a podpora samostatnosti v plánovaní a realizácii úloh
Rudolf Steiner	Steinerova škola	1919	Stuttgart, Nemecko	Vychovávať slobodné, zodpovedné a kreatívne osobnosti
Adolf Ferrière	Nové školstvo	1920	Ženeva, Švajčiarsko	Reforma tradičného vzdelávania smerom k aktívnemu a praktickému učeniu
Pavel Petrovič Blonskij	Pracovná škola	1920	Moskva, Rusko	Kombinácia manuálnej práce a akademického vzdelávania na rozvoj všestrannosti
Celestin Freinet	Freinetova škola	1920	Vence, Francúzsko	Učenie na základe kooperácie, tvorivosti a skúseností z reálneho života
Peter Petersen	Petersenova škola	1923	Jena, Nemecko	Komunitné učenie založené na spolupráci, praktických činnostiach a rovesníckej výuke

Tabuľka slúži ako stručný prehľad hlavných reformných pedagógov a ich prínosu pre vzdelávanie, pričom zdôrazňuje ich originálne prístupy a hodnoty, ktoré pomohli zmeniť tradičné školstvo. Každý z týchto pedagógov priniesol osobitý pohľad na vzdelávanie, ktorý zohľadňoval potreby, záujmy, samostatnosť a schopnosť dieťaťa učiť sa prostredníctvom vlastných skúseností. Tieto prístupy dodnes inšpirujú školy a vzdelávacie programy, ktoré sa snažia o plnohodnotnú výchovu detí a ich prípravu na život v dynamickom a neintelektuálnom prostredí.

Priklady a úlohy

1. Predstavte si, že ste učiteľ v montessoriovskej škole. Ako by ste zorganizovali výučbu matematiky pre deti vo veku 6 – 9 rokov?
2. Vytvorte porovnávaciu tabuľku reformných pedagogických prístupov (Montessoriová, Steiner, Freinet, Dewey).
3. Napíšte dôvody, ktorý reformný prístup je podľa vás najvhodnejší pre dnešné školstvo.

1.3 Krátky prehľad reformnej pedagogiky v Československu

Otázky na zamyslenie:

1. Aké faktory ovplyvnili rozvoj reformných škôl v Československu?
2. Aký bol postoj komunistického režimu k reformnej pedagogike?
3. Aké prvky reformnej pedagogiky sa zachovali v našom školskom systéme?

Reformná pedagogika vznikla na prelome 19. a 20. storočia ako reakcia na potrebu modernizácie tradičného školského systému. **V Československu našlo toto hnutie uplatnenie najmä v období Československej republiky (1918 – 1938)** vďaka priaznivým podmienkam na reformy v oblasti školstva a pedagogiky. Reformná pedagogika v Československu, inšpirovaná myšlienkami zahraničných hnutí ako montessoriovská, Steinerova, Parkhurstovej škola, odrážala potrebu aktívneho zapojenia žiakov do vyučovacieho procesu, rešpektovanie individuality a rozvoj tvorivosti. Prístup bol súčasťou širšieho úsilia o demokratizáciu vzdelávania a prípravu mladých ľudí na život v modernej spoločnosti. V tejto časti sa zameriame na hlavné prúdy, osobnosti a princípy, ktoré formovali reformnú pedagogiku v Československu, a jej vplyv na vtedajší školský systém.

Pedagogické myslenie na prelome 19. a 20. storočia bolo charakteristické kritikou herbartovskej pedagogiky a vznikom rôznych alternatívnych škôl; označovalo sa aj ako pedagogický reformizmus. Pedagogický reformizmus sa prejavil aj v pedagogickom myslení vo vtedajšom Československu. Najviac sa prejavoval v pragmaticky a pozitivisticky orientovanej experimentálnej pedagogike. **Preberali sa viaceré koncepcie z americkej a západoeurópskej pedagogiky** (Macháčík a kol., 2006). Zvýšená pozornosť sa venovala otázkam vyučovania, učebným pomôckam a metódam (Seknička, Osif, 1990). **Pedagogický reformizmus bol často kritizovaný aj preto, že sa zameriaval len na určité pedagogické otázky.** Napriek tomu treba uznať, že reformní pedagógovia dosiahli i čiastočné významné úspechy, napr. v aktivizácii žiakov, prehlbovaní silných stránok žiakov, rešpektovaní osobnosti žiakov, rozvíjaní vlastných myšlienok žiakov, adaptácii školy na skúsenosti žiakov a i. Hoci pedagogický reformizmus **v tejto podobe predstavoval oživenie vyučovacieho procesu, nebol ešte zárukou jeho väčšej účinnosti.** Preukázalo sa, že aplikovanie reforiem môže byť efektívne len vtedy, ak sa zavádzajú cielene a na základe empirických skúseností. Vyučovací proces by tak mal sprostredkovať systematizované vedomosti a zručnosti v potrebnej hĺbke

a kvalite a vytvoriť dobrý základ pre ďalšie vzdelávanie (Macháčík a kol., 2006). Hĺbkovo kritizovaným deficitom pedagogického reformizmu bolo podceňovanie všeobecného vzdelania (Váňa a kol., 1971).

Po vzniku Československa sa otázky školskej reformy stali stredobodom záujmu mnohých českých a slovenských učiteľov spolu s menším počtom pedagogických pracovníkov. K skutočnej realizácii však za prvej ČSR nedošlo (Michalička, 2021).

Mnohé pokusy o zmenu organizácie školy, obsahu vzdelávania a metód vyučovania (aktívna škola, globalizácia atď.) zostali len školskými experimentmi (Michalička, 2021). Reorganizáciu slovenského školstva vykonával predovšetkým rezort školstva ako organizačná zložka ústredného Ministerstva školstva a národnej osvety v Prahe, ale jeho činnosť bola oficiálne priamo podriadená ministerstvu, ktoré malo všetky právomoci pre správu Slovenska. V podstate školský referát vrátane svojich kompetencií bol prvým ministerstvom školstva na Slovensku. Jeho riadením bol spočiatku poverený vládny úradník Anton Štefánek, ktorý už poznal situáciu v slovenskom školstve z predchádzajúceho obdobia. **Jednou z hlavných úloh ministerstva školstva bola reforma slovenského školstva.** Podľa predstáv pracovníkov ministerstva školstva, predovšetkým Antona Štefánka, bol proces zavádzania slovenského jazyka do školského vzdelávania spojený s následným odnárodňovaním. V neposlednom rade zdôrazňovali upevnenie československej štátnosti a vytvorenie školskej správy na demokratickom základe (Kazmerová, 2016).

Zámer organizovať československý vzdelávací systém podľa aktuálnych západných trendov v pedagogickej teórii a praxi medzivojnového obdobia si vyžiadal zásadné prehodnotenie vtedajšieho stavu školstva vo viacerých ohľadoch. **Pedagogika ako samostatná vedná a akademická disciplína nemala na Slovensku pred rokom 1918 prakticky žiadne zázemie.** Absencia slovenských stredných a vysokých škôl bola príčinou nedostačujúcej generácie slovenských učiteľov a najmä pedagogických inštitúcií, ktoré by sa venovali rozvoju pedagogiky ako vedy spolu s prípravou nových generácií učiteľov v podobe národne uvedomelých Slovákov (Kudláčová, 2016).

Viacero autorov sa vyjadruje k rôznym deleniám vývoja/etáp/období reformnej pedagogiky na území Československa.

K prvým takým autorom patria Kostkiewicz a kol. (2015, s. 13), ktorí uvádzajú **tri obdobia vývoja pedagogiky na Slovensku**, a to (1) *obdobie do roku 1920*, (2) *obdobie od roku 1920*

do roku 1928, keď sa pedagogické myslenie rozvíjalo na vedeckej úrovni, (3) *obdobie rokov 1928 – 1938*, keď sa riešila otázka reformných škôl a prebiehali diskusie o vedeckosti pedagogiky, jej orientácii v školách na nacionalizmus, kresťanstvo a odmietanie všetkých cudzích vplyvov a pedagogických koncepcií, vyúsťujúce do totalitného modelu škôl a školstva v Slovenskom štáte po roku 1939.

Podobne aj Lukáč (2002) hovorí, že **vývoj reformnej pedagogiky** v Československu prebiehal v niekoľkých fázach, z ktorých dve označuje za rozhodujúce:

1 etapa: Individuálne školské iniciatívy a pokusy

Dôležitou úlohou v novovzniknutom demokratickom štáte bol rozvoj slovenského školstva. Český vzdelávací systém bol o niekoľko krokov pred nami, pretože na našom území sa prejavil vplyv maďarizácie – v roku 1910 bolo menej škôl so slovenským vyučovacím jazykom ako s maďarským. Vplyv maďarizácie bol taký veľký, že väčšina štátnych škôl v tom čase mala maďarčinu ako vyučovací jazyk (Pšenák, 1979). Rok 1918 a vznik demokratickej Československej republiky je pre Slovákov vnímaný ako nový začiatok. Vytvorenie spoločného demokratického štátu malo pre Slovákov veľký význam pri završení ich emancipačných snáh. Nový štát sa musel popasovať s mnohými problémami, najmä v oblasti školstva, ale aj tu sa prejavila silná tradícia česko-slovenskej spolupráce, na ktorej česká pomoc pri budovaní moderného slovenského školstva stávala, teda boli vytvorené i podmienky pre vznik a rozvoj slovenského školstva.

V 20. rokoch 20. storočia bola česká pedagogika na svetovej úrovni, ale tento vzostup sa Slovenska dotkol len okrajovo. Dôvodom môže byť, ako naznačujú Mátej a kol. (1976), že **v čase vzniku Československej republiky v medzivojnovom období bolo na Slovensku evidovaných len 300 učiteľov ľudových škôl a 20 učiteľov stredných škôl so slovenským občianstvom vykonávajúcich učiteľské povolanie**. Viac ako 4 000 ľudových a stredných škôl na Slovensku malo vyučovací jazyk maďarský. V zložitých podmienkach nevznikali takmer žiadne pedagogické vedy a teórie, hoci v dobovej slovenskej pedagogickej tlači sa objavujú články o potrebe akademického vzdelávania budúcich učiteľov (Štulrajterová, 2017). Jednotlivé školské iniciatívy a experimenty sa uskutočnili v 20. rokoch 20. storočia. Prvý učiteľský zjazd sa konal v roku 1920 pod záštitou prezidenta T. G. Masaryka, učelia sa na ňom zhodli na požiadavke slobody. Školská verejnosť očakávala rozsiahlejšiu reformu vzdelávacieho systému (Lukáč, 2002). Malý školský zákon z roku 1922 nenaplnil dostatočne stanovené očakávania a na jeho základe sa zaviedlo len niekoľko zmien, a to napríklad zavedenie nových predmetov, ako občianska náuka, ručné práce pre chlapcov a domáce práce pre dievčatá, vrátane povinnej osemročnej školskej dochádzky (Hallon, 1997). Počet žiakov v

triedach sa znížil na 65 v jednotriednych školách a na 70 v ostatných školách (až od roku 1932 bol stanovený počet 50 žiakov). Zaviedli sa kurzy ďalšieho vzdelávania pre mladých ľudí vo veku 14 až 18 rokov a do školského systému sa začlenili materské školy (Speváček, 1970). **Základnou myšlienkou obnovy československej školy bola okrem slobodnej výchovy i voľná škola**, ktorej princípy sa odrážali už v dielach a myšlienkach J. A. Komenského, J.-J. Rousseaua, J. H. Pestalozziho, H. Spencera a L. N. Tolstého. V období pred vznikom Československej republiky boli učitelia organizovaní v pokrokovej učiteľskej organizácii pod vedením Jozefa Úlehlu (1852 – 1933) (Rýdl, 1993). Zásluhou viacerých organizácií, napr. moravského Ústredného spolku jednôt učiteľských, bola koncepcia voľných škôl dopracovaná a predstavená na moravskom učiteľskom kongrese v Košiciach. Voľná škola bola opakovane dogmatickej a pasívnej školy založenej na memorovaní vedomostí. Bola to zároveň škola aktívna a pracovná, v ktorej deti mohli získavať vedomosti aktívnym spôsobom, na základe vlastných skúseností a za pomoci svojho úsilia, práce a individuálnej činnosti (Spěvák, 1970).

2. etapa: Snahy o vedecky založenú reformu školstva

Václav Příhoda bol hlavnou osobnosťou zodpovednou za vznik hnutia, ktoré sa snažilo postaviť pedagogiku na vedecký základ. Pod jeho vedením sa tzv. *pražské křídlo reformnej pedagogiky*, ktoré malo veľký vplyv na učiteľskú profesiu, snažilo využiť zahraničné skúsenosti, najmä americkú koncepciu racionalizácie školskej práce. Brnenské křídlo, ktoré viedol Otokar Chlup, čerpalo predovšetkým z domácich tradícií a európskych myšlienok nových škôl (Rýdl, 1993). V rokoch 1929 až 1930 vypracovala reformná komisia *Vysokých štúdií pedagogických* v Prahe pod Příhodovým vedením dokument *Organizačný a učebný plán reformných škôl*, ktorý bol v tom čase vo verejnosti známy ako „modrá kniha“. Jej ústredným bodom bola jednotná, vnútorne diferencovaná, spoločenská a pracovná škola (Kozlík a kol., 1997).

Experimentálne školy zohrali dôležitú úlohu vo vývoji československého vzdelávacieho systému a školskej reformy. Cieľom reformných škôl bolo overiť skúsenosti experimentálnych škôl v bežných podmienkach a preniesť ich na ďalšie školy (Kozlík a kol., 1997).

Na Slovensku v historickom vývoji pedagogického reformizmu môžeme spomenúť **tri základné centrá tohto hnutia, a to Trnavu, Prešov a Košice**. Za centrum pedagogického reformného hnutia na Slovensku sa považuje Trnava a jej okolie. V meste pôsobila česká učiteľka Ľudmila Žofková, ktorá priniesla na Slovensko začiatky reformnej pedagogiky.

Druhým najvýznamnejším reformným centrom bol Prešov a okolie, kde sa reformné hnutie rozvíjalo v rámci národnej pedagogiky pod vedením angažovaných pedagogických osobností. Z prešovského regiónu sú známi učitelia Rudolf Mereš a Ľudovít Hrnčiar. V Košickom kraji bol najznámejším propagátorom reformnej pedagogiky školský inšpektor Martin Oríšek (Brťková, 1997).

Myšlienky reformného pedagogického hnutia a idea jednotnej diferencovanej školy si našli aj slovenských učiteľov. Podobne ako ich českí kolegovia si uvedomovali potrebu zmien v práci učiteľa, v prístupe učiteľa k žiakovi, ale i zmeny v činnosti školy. Učitelia pôsobiaci v slovenských školách sa aktívne zapájali do zmien a prispievali k nim svojím záujmom.

Pšenák (2011, s. 94) opísal **šírenie pedagogického reformizmu** nasledujúco:

- ♥ individuálne štúdium odbornej pedagogickej literatúry,
- ♥ pedagogické aktivity českých učiteľov na slovenských školách,
- ♥ prednášky českých predstaviteľov reformného hnutia na slovenských školách,
- ♥ návštevy slovenských učiteľov na reformných a experimentálnych školách v Čechách,
- ♥ účasť slovenských učiteľov na rôznych kongresoch, na ktorých sa diskutovalo o reformných myšlienkach,
- ♥ aktívna spolupráca medzi českými a slovenskými učiteľmi.

Búrľivé povojnové obdobie charakterizuje aj boj o charakter budúceho vzdelávacieho systému, ktorý odráža politické tendencie a ideologické orientácie hlavných aktérov. Do prebiehajúcich **diskusí sa zapájali aj predstavitelia učiteľskej profesie** – aktívni účastníci reformného hnutia v školstve v predvojnovom období, **snažili sa presadiť výsledky svojich predchádzajúcich snáh a skúseností z experimentálnych škôl či tried**. Do osudu mnohých z nich negatívne zasiahli februárové udalosti a prijatie zákona o jednotnej škole v roku 1948, ktorý pripravil pôdu pre následnú ostrú a jednoznačne odsudzujúcu kritiku reformného hnutia, primeranú svojej dobe. Až vo fáze revitalizácie sa podarilo čiastočne rehabilitovať reformné myšlienky a ich najvýznamnejšie osobnosti, ale, žiaľ, často v čase, keď mnohí z protagonistov už nežili alebo odišli do dôchodku, bez možnosti ovplyvniť realitu školstva. Ale aj táto fáza trvala krátko; **proces normalizácie zmaril všetky nádeje a v oblasti školstva a školskej politiky znovu nastolil jasnú orientáciu na sovietske školstvo** (Lukáč, 2019).

Po roku 1989 sa vytvoril priestor na oboznámenie sa s výsledkami pedagogického výskumu bez ideologických obmedzení. **Vytvorili sa tak možnosti na tvorivé využitie a aplikáciu výsledkov pedagogiky v podmienkach našich škôl**. Je len otázkou, ako si naši učitelia osvoja

využívanie tohto bohatého dedičstva pedagogickej vedy pre tvorivú pedagogickú prax (Michalička, 2021).

Príklady a úlohy

1. Zamyslite sa nad súčasným vzdelávacím systémom na Slovensku. Aké prvky reformnej pedagogiky v ňom možno vidieť?
2. Vypracujte projekt o vývoji reformnej pedagogiky v Československu.
3. Urobte rozhovor s učiteľom alebo pedagógom o tom, či a ako sa reformné princípy uplatňujú dnes.

1.4 Predstavitelia reformnej pedagogiky v Československu

Otázky na zamyslenie:

1. Aké sú hlavné rozdiely medzi reformnými a tradičnými školami?
2. Aké výhody a nevýhody majú reformné školy pre učiteľov a žiakov?
3. Ako by mohla vyzerat' ideálna reformná škola dnes?

Prvé experimentálne školy v našich novodobých pedagogických dejinách **založili priekopníci reformného pedagogického hnutia, ako boli F. Bakule, F. Mužík, J. Bartoň, L. Švarc, F. Krch, L. Havránek, A. Bartoš, J. Sedlák, K. Žitný** a iní. Hoci ich aktivity neboli koordinované, predstavovali významný krok k ďalšiemu rozvoju pedagogiky a skvalitneniu samotnej pedagogickej praxe. Na druhej strane sa k experimentálnym školám vyskytli aj výhrady z hľadiska ich praktického vplyvu na prácu väčšiny škôl, ktoré vyjadril Otakar Kádner, a to, že je celkom nemožné zakryť skutočnosť, že výsledky týchto experimentálnych škôl nezodpovedali nadľudskému úsiliu ich zakladateľov a mali iba malý vplyv na prax priemernej školy u nás (Rýdl, 1993).

Úmysly reformného pedagogického hnutia a myšlienky jednotnej, vnútorne diferencovanej školy si našli preferencie aj u československých učiteľov.

Slovenskí aj českí učitelia si uvedomovali aktuálnu potrebu zmien v práci učiteľov a škôl. Základné princípy experimentálnych škôl nielen pasívne prijímali, ale často sa sami snažili aktívne prispieť k prehĺbeniu týchto poznatkov.

František Bakula je neraz nazývaný aj ako „otec českého experimentu“. Jeho najdôležitejšie **zásady boli výchova životom a praxou; výchova umením; samospráva žiakov; slobodná disciplína; učenie v prírode; mravná a estetická výchova; zážitok a pozitívny vzťah k učiteľovi**. V roku 1913 sa ujal vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Spěváček, 1970). Popredné miesto medzi reformnými pedagógmi mal počas učiteľského pôsobenia v Malej Skále pri Turnove, kde presadzoval bezplatné školstvo, a predovšetkým ako riaditeľ Jedličkovho ústavu pre deti so špeciálnymi potrebami v Prahe, ktorý viedol v rokoch 1913 až 1919 (Cach, 1990). Kvôli nezhodám s vedením *Zemského spolku pre liečenie a výchovu detí so špeciálnymi potrebami* však Bakula musel ústav predčasne opustiť. Založil preto v Prahe vlastný *Ústav pre výchovu životom a prácou*, kam prišla väčšina jeho bývalých žiakov. Tu ďalej slobodne rozvíjal svoje reformné názory. Jedným z jeho najväčších úspechov bolo založenie a vedenie detského speváckeho zboru *Bakuleho speváci*, v ktorom účinkovali telesne, sociálne a výchovne znevýhodnené i zdravé deti (Podlahová a kol., 2001).

Josef Bartoň, učiteľ a riaditeľ školy, bol propagátorom reformného hnutia na Morave. Inšpiráciu pre svoju prácu získal počas študijnej cesty v Nemecku (1898), keď zozbieral poznatky a skúsenosti v Jene u Wilhelma Reina, v lipskom pokusnom ústave a v Berlíne. Vrátil sa odtiaľ s presvedčením, že **školy by mali viac vychovávať než učiť**. Svoju prácu medzi deťmi založil na princípe výchovy ako lásky, ale tiež výchovy ako štúdia a pozorovania. Snažil sa získať čo najviac vedomostí o detstve (Pražák, 1927). V rokoch 1910 až 1925 Bartoň **zaviedol meštiansku dievčenskú školu** v Husoviciach pri Brne, ktorú so svojimi žiačkami nazýval *Dom lásky a radosti*. Školu navštevovali najmä dcéry chudobných továrenských robotníkov, ktoré sa Bartoň snažil čo najlepšie spoznať v súlade so svojím heslom „*Blížšie k dieťaťu*“. Zostavoval jednotlivé listy žiačok a z ich slovných, štylistických a výtvarných prejavov o nich čerpal psychologické poznatky. **Cieľom bolo vzbudiť v žiakoch úplnú dôveru, aby sa mohli učiteľovi so všetkým zveriť**. Každý, kto mal nejaký problém, sa mohol obrátiť na riaditeľa. Na hodinách češtiny začal vyučovať morálku formou slohovej práce. Týmto spôsobom vysvetľoval žiakom vzťah k deťom a rodičom, k iným ľuďom, k prírode a umeniu, k sebe samému, k práci atď. **Podnety vychádzali zo života žiakov v triede a z každodenných činností, s ktorými sa stretávali doma alebo na ulici** (Bartoň, 1932). V triede sa zachoval tradičný rozvrh hodín, učebnice a učebné osnovy, ale jednotlivé hodiny sa často rozvíjali v inom predmete v závislosti od okolností a požiadaviek žiakov. Návrhy na učebné osnovy poskytovali aj rodičia žiakov. Učebná látka bola sústredená okolo určitých tematických celkov, používal problémovo a projektovo orientované metódy. Učebné osnovy sa vypracúvali

na spoločných stretnutiach v škole. Predpísané učebné osnovy boli spočiatku rozložené na celý rok podľa predmetov a mesiacov, ale neboli dostatočne zosúladené v jednotlivých predmetoch. Preto bol vypracovaný mesačný plán práce, ktorý bol organicky začlenený, tzv. mesačné sústredenie. Raz mesačne bolo do vyučovania začlenené tzv. voľné obdobie, ktorého program vypracovali a pripravili samotní žiaci. Počas voľného obdobia sa napríklad nacvičoval program na prehliadku, na ktorú žiaci písali aj vlastné hudobné skladby. Dôležitým pedagogickým prvkom na husovickej škole bola žiacka samospráva jednotlivých tried a celej školy. Jednotlivé triedy si zvolili svoje motto a názvy, aby sa trieda dala čo najjednoduchšie charakterizovať (Bartoň, 1921).

Anna Süssová založila experimentálnu materskú školu, ktorá podporovala intelektuálny rozvoj na základe priamej skúsenosti s tvorivou činnosťou detí. **Kládla dôraz na telesný pohyb, precvičovanie zmyslov, prebúdzanie fantázie a rozvoj praktických zručností** (Spěváček, 1970). Bola predstaviteľkou úsilia o reformu materských škôl na Morave. Základ čerpala od J. A. Komenského a taktiež, podľa vzoru švédskej spisovateľky Ellen Keyovej, požadovala, aby učiteľka v materskej škole pristupovala k deťom ako staršia sestra. Na základe svojich tridsaťročných skúseností v materských školách kritizovala predovšetkým školskú pedagogiku v týchto školách a odsúdila Fröbelove názory, ktoré vychádzali zo zásady, že každý by mala viesť dieťa k neustálemu vzdelávaniu jeho rozumu. Bola toho názoru, že prirodzená túžba dieťaťa po práci by sa mala usmerňovať prirodzeným spôsobom, bez predčasného pomenovania rozumu. **Modelom predškolskej výchovy by nemala byť škola, ale rodina.** Zdôrazňovala cvičenie zmyslov a nácvik praktických činností (Podlahová a kol., 2001).

Josef Úlehla, moravský učiteľ, povedal, že **hlavným zdrojom poznania detí by mali byť ich vlastné zážitky, osobné skúsenosti, pozorovania a pokusy** (Kořa, Rýdl, 1992). Ako jeden z prvých pedagógov v tejto krajine presadzoval názor, že dieťa je osobnosť, ktorú treba rešpektovať. V tom čase to bol veľmi pokrokový názor. Veril, že učiteľ musí nielen rešpektovať osobnosť dieťaťa, ale aj voliť vhodné didaktické metódy na jeho vzdelávanie (Úlehla, 1904). Na vyučovacích hodinách sa zameriaval na sebazvzdelávanie žiakov, pracoval s ich skúsenosťami a **podporoval motiváciu k novým poznatkom** na pozadí metód riešenia problémov (Úlehla, 1920). Napísal návrh reformy školstva *Osnova zákona o národnom školstve*. Bol zverejnený pri vzniku samostatného Československa (1918). Trvalo desať rokov, kým sa idey reformy školstva presadili a učitelia začali učiť podľa pragmatickej pedagogiky (Kratochvílová, 2006).

Božena Hrejsová sa venovala predovšetkým výtvarnej výchove a vo svojom výtvarne orientovanom školskom experimente sa spoliehala na prirodzenú zvedavosť detí. V jednoduchých projektoch sa snažila nadviazať vzťah k rodnému kraju (Spěváček, 1970). V

rokoch 1918 – 1930 uskutočnila svoj umelecký experiment, ktorý sa zameriaval na umelecké vzdelávanie. **Podstatu vyučovania videla v prirodzenej zvedavosti detí a ich vnútornej motivácii.** Na tento účel používala metódu známu ako vnútorné videnie detí. Výtvary detí boli výsledkom ich fantázie a zážitkov pri spoločnom čítaní alebo na výletoch. **Prostredníctvom záujmov detí, ich vlastných aktivít a spoločných projektov formovala vzťah detí k ich rodnej krajine.** Projekty, ktoré s deťmi realizovala, prebiehali nielen v škole, ale aj vo voľnom čase detí doma alebo v byte učiteľky (Rýdl, 1993). Patrila k učiteľom, ktorí sa snažili uplatniť zásady reformnej pedagogiky v praxi. Snažila sa deťom učenie čo najviac uľahčiť. Učila ich s praktickým vedomím a snažila sa spájať školský život so životom mimo školy (Sedlák, 1960).

Frank Mužík videl najdôležitejšie výchovné faktory v rodine, u príbuzných a známych detí (Spěváček, 1970). Stal sa autorom mnohých detských kníh v čase vzniku prvej Československej republiky. V rokoch 1921 – 1924 založil v pražskej štvrti Nové Město svojráznu experimentálnu školu. Počas troch rokov presadzoval netradičné metódy v duchu slobodnej výchovy a vytvoril úplne nový typ triedy základnej školy zameranej na tréning zmyslov, telesnej obratnosti a rozvoj duševných schopností. Po vzore Josefa Úlehlu **zrušil pevný rozvrh hodín a aby sa deti mohli v škole správať prirodzene a slobodne, navrhol triedu tak, aby pripomínala domácnosť.** Aktivity v triede boli primerané úrovni detí a hodiny boli usporiadané do logických blokov, ktoré podnecovali myslenie a pomáhali deťom učiť sa plynule a ľahšie chápať súvislosti. Jednotlivé týždenné hodiny tvorili ucelený celok riešením konkrétneho problému alebo vytvorením uceleného projektu. **Na podporu samostatnosti a tvorivosti detí sa využívala metóda dramatizácie, hier, súťaží a zábavných aktivít.** Aj bez znalosti vtedy vznikajúcej Steinerovej pedagogiky dospel k rovnakým záverom, ale pri pokuse aplikovať rovnaké prístupy na staršie deti neuspel. Napriek tomu je cenným zdrojom skúseností o budovaní citového vzťahu medzi učiteľmi a najmladšími školákmi (Rýdl, 1993).

Eduard Štorch, český učiteľ, okresný školský inšpektor v Bratislave, riaditeľ gymnázia v Prahe, archeológ, prozaik a klasik českej literatúry pre mládež, bol charakteristický svojimi pokusmi o založenie školy v prírode. Jeho pokus na Libeňskom ostrove v Prahe, kde založil „detskú farmu“, bol na svoju dobu celkom originálny. Táto škola bola určená pre deti z chudobnejších rodín a jej **hlavným cieľom bolo zabezpečiť ich zdravie a rozvoj.** V tomto prostredí sa snažil realizovať tzv. eubiotickú výchovu, výchovu zameranú na nový životný štýl, ktorý spájal hodnoty prírody, kultúry a spoločnosti (Rýdl, 1993). Snažil sa dostať deti von, pracovať v prírode, podnecovať ich predstavivosť v školských a mimoškolských aktivitách a používať neverbálne vyučovacie metódy. Významné je aj jeho **úsilie o zlepšenie vyučovania dejepisu** v školách. Medzi jeho metodické dejepisné práce patria napríklad knihy *Die Reform*

der Schulgeschichte (1905), *Die neue Geschichte* (1909) a *Arbeitslehrbuch der Geschichte I – III* (1934 – 1937) (Podlahová a kol., 2011).

K ďalším predstaviteľom patrí i **Václav Příhoda**, známy ako český pedagóg, psychológ a reformátor vzdelávania. Bol jednou z kľúčových postáv reformného hnutia v českom školstve v prvej polovici 20. storočia. Zameriaval sa na individuálne potreby žiakov a zavádzanie moderných pedagogických metód, zdôrazňujúcich aktívne učenie, experimentálne vyučovanie a psychologický aspekt vzdelávania. **Bol priekopníkom myšlienky diferencovaného vyučovania, zohľadňujúceho individuálne schopnosti a záujmy detí.** Jeho prístup odrážal vplyv moderných psychologických prúdov, ako je behaviorizmus a progresívne teórie vzdelávania.



Obrázok 15: Václav Příhoda
vedením Jana Uhra (Rýdl, 1993). V roku 1948 vydal knihu *Myšlenka jednotné školy*, v ktorej predstavil svoju víziu reformy českého školstva. Příhoda však nebol len teoretikom. Jeho angažovanosť bola silne zameraná na prax – po skončení druhej svetovej vojny sa stal pedagogickým poradcom vtedajšieho ministra školstva Zdeňka Nejedlého, ale túto funkciu veľmi skoro opustil, pravdepodobne z politických dôvodov. Napriek tomu stihol počas tohto krátkeho obdobia **verejne prezentovať myšlienku jednotnej školy ako stanovisko ministerstva školstva v rámci „kurikula“** (Vališová, 2004). Příhodov návrh školského systému necelých šesť mesiacov po uverejnení Příhodovho článku vypracovala reformná komisia ako *Návrh na vybudovanie reformných škôl* v Prahe a predložila ho pražskej mestskej rade. Tento návrh predpokladal výstavbu najmenej troch reformných škôl v rôznych častiach Prahy, v ktorých sa mala overiť nová vonkajšia a vnútorná koncepcia organizácie školy. Ciele tohto návrhu a zásady, ktoré chcel dosiahnuť, boli prevzaté z Příhodovho jesenného návrhu z roku 1928. Realizácia sa mala začať okamžite, pričom príprava učiteľov sa mala uskutočniť v školskom roku 1928/1929 a samotné skúšanie v nasledujúcom školskom roku. Po štvorročnej skúšobnej fáze, t. j. v školskom roku 1932/1933, sa mala ukončiť revízia navrhovanej reformy.

Konečným návrhom reformy bol plán organizácie a učebných osnov pre reformné školy, známy aj ako *modrá kniha*, ktorý už obsahoval konkrétne zásady a organizáciu práce na oboch stupňoch škôl. Zaoberal sa učebnými osnovami pre jednotlivé predmety, najmä **aritmetiku, gramatiku a pravopis.** Na základe tohto plánu boli nakoniec v roku 1929 zriadené experimentálne školy v Prahe (Michle, Nusle, Hostivař), Humpolci a Zlíne (Budáková, 2014). Názory Václava Příhodu sa rôznymi spôsobmi dostali aj na Slovensko. Prinášali ich sem českí učitelia vo forme prednášok alebo prostredníctvom vlastnej pedagogickej práce na slovenských školách. Slovenskí učitelia sa s nimi oboznámili počas návštev českých experimentálnych škôl alebo na celoštátnych učiteľských konferenciách či individuálne čítaním odborných prác (Lukáč, 2002). Od týchto aktivít bol už len krôčik k založeniu prvých experimentálnych škôl na Slovensku. Prvou bola pravdepodobne Pokusná meštianska škola v Malackách (Špánik, 1935).

Pokusná meštianska škola v Malackách

Pokusná meštianska škola v Malackách **bola inovatívna vzdelávacia inštitúcia, ktorá slúžila ako experimentálne laboratórium moderných pedagogických metód v medzivojnovom Československu.** Bola jednou z prvých škôl svojho druhu na Slovensku a jej cieľom bolo overiť a zaviesť progresívne vyučovacie metódy, ktoré kládli dôraz na individuálne učenie, aktívnu komunikáciu a odovzdávanie vedomostí.

Fungovala od roku 1919, na prelome 20. a 30. rokov 20. storočia sa začala pozoruhodným spôsobom rozvíjať. V roku 1928 sa jej riaditeľom stal Václav Lízner, človek, ktorý sledoval vtedajšie moderné pedagogické trendy (Rakušan, 1933). V roku 1929 sa Ivan Dérer z Malaciek stal československým ministrom školstva. Nielenže prispel k výstavbe novej školskej budovy, ale podľa spomienok Jána Kmeťa, vtedajšieho predsedu rodičovského združenia, bol pripravený udeliť aj povolenie na začatie experimentálneho vyučovania (Špánik, 1935).



Obrázok 16: Štátna ľudová a meštianska škola v Malackách (Dulla, Moravčíková, 2002)

Škola vychádzala z koncepcie Václava Příhodu aj z hľadiska vyučovania. Cieľom bolo inšpirovať žiakov, aby si vlastným úsilím osvojili čo najviac vedomostí (Bielesz, 2023).

Fraňo Musil zorganizoval prvý zjazd priateľov školskej reformy na Slovensku. Konal sa 8. júna 1935 v Trnave. Predsedom kongresu a hlavným rečníkom bol Václav, ktorý sa vo svojom vystúpení venoval témam ako dynamizácia školy zvnútra i zvonka, motivácia a jej vzťah k vyučovacím predmetom, prirodzená situácia a reakcia vo vyučovaní či význam globalizácie a individualizmu pre využiteľnosť v praxi. Na kongrese vystúpili aj zástupcovia prvej meštianskej školy v Malackách. Riaditeľ školy V. Lízner vo svojom príspevku „K praxi na pokusnej škole v Malackách“ zhodnotil skúsenosti z dvojročného pôsobenia tejto experimentálnej školy, ako aj výhody a nevýhody pôsobenia v oblasti experimentálnych škôl na Slovensku (Lukáč, 2012).

Tabuľka 3: Reformné pedagogické hnutie v prvej polovici 20. storočia (Svatoš, 2002, upr. Pošteková)

Obdobie	Stručná charakteristika	Niektorí predstavitelia	Zahraničné vzory
do roku 1918	Protiherbartovské tendencie v kontexte s úsilím o tzv. národnú výchovu, znovuoobjavenie romantizmu, pozitívizmu, orientácia na dieťa a jeho potreby	J. Úlehla, J. Mrázik, P. Šula, B. Večeře a ďalší	Rousseau, Tolstoj, Spencer, neskôr Dewey a iní
20. roky 20. storočia	Obdobie individuálnych pedagogických experimentov (pedagogicky alebo umelecky orientovaných)	B. Hrejsová, L. Pek, P. Šula, E. Štroch, F. Mužík, A. Kavka, A. Süssová a iní	Ferreira, Freinet, Tolstoj, Keyová, Montessoriová a iní
30. roky 20. storočia	Tzv. príhodovská reforma (snaha o jedinu vnútorne diferencovanú školu s centrami v Prahe a Brne)	V. Příhoda, O. Chlup, J. Uher, M. Dismann, S. Vrána a ďalší	Dewey, Thorndike, Parkhurstová, Decroly a ďalší
1945 – 1948	Neúspešné snahy o oživenie reformného hnutia v Československu, komunistický prevrat (zriadenie jednotného systému nediferencovaných škôl, kolektívne vzdelávanie)	Komisia pre experimentálne školy, Z. Nejedlý	Makarenko a iní (socialistická pedagogika)

Oblíbenosť reformnej pedagogiky na začiatku nového storočia sa prejavila v autonómnych koncepciách „klasickej“ reformnej pedagogiky, teda vznikom nových alternatívnych škôl a didaktických sústav inšpirovaných myšlienkami pedagógov podporujúcich reformu, vrátane vplyvu tzv. reformnej pedagogiky na modernú pedagogickú teóriu a prax v klasických štátnych školách (Batinič, 2014).

Príklady a úlohy

1. Vyberte si jednu reformnú školu a opíšte jej štruktúru a vyučovacie metódy.
2. Vytvorte model reformnej školy s opisom jej fungovania.
3. Zamyslite sa nad budúcnosťou reformného školstva v Európe.

1.5 Školstvo počas socializmu v Československu (1949 – 1984)

Otázky na zamyslenie:

1. Aké prvky reformnej pedagogiky sa zachovali v moderných školách?
2. Ako ovplyvnili reformné myšlienky dnešné vyučovacie metódy?
3. Mali by sa reformné prístupy aplikovať plošne do všetkých škôl?

Socializmus vytvoril podmienky, ktoré ovplyvnili, posunuli a rozvíjali naše školstvo. Vo vtedajšej spoločnosti bolo úlohou školy vychovať socialistické „pokolenie“. **Deti a mládež mali byť nositeľmi socialistických myšlienok, novej kultúry a morálky vyplývajúcej zo socializmu.** Hlavnú úlohu školy možno teda opísať ako výchovu **mladých ľudí, ktorí mali byť nositeľmi a šíriteľmi marxizmu a leninizmu** a zároveň sa mali angažovať v prospech robotníckej triedy.

Komunistická strana Československa na svojich zjazdoch pomerne obsérne diskutovala o škole a jej budúcom smerovaní. Išlo aj o to, aby mohli šíriť svoje myšlienky marxizmu-leninizmu v pomerne veľkej skupine, a to medzi učiteľmi aj žiakmi. Na deviatom zjazde bol prijatý zákon o školskej ústave a vzdelávaní učiteľov.

Zákon sa zameriaval najmä na stredné školy a vytváral dôslednejšiu formu jednotnej školy. Rozdelil vtedajšiu jednotnú školu na samostatné ročníky, vytvoril základný typ osemročnej strednej školy pre mládež od 6 do 14 rokov (Srgoň a kol., 1981).

Na spomínané školy nadväzovali triedy jedenásťročnej strednej školy, a to 9. – 11. trieda, ktoré boli výberovými. **Nastal výrazný nárast v budovaní škôl**, čím sa rozvíjalo vzdelávanie na strednej úrovni. Stavali sa v mestách, kde neboli žiadne stredné školy. Okrem

toho sa školy zameriavali aj na polytechniku, ktorá bola popri budovaní socialistického štátu základom pracovnej výchovy (Srogoň a kol., 1981).

Medzi nedostatky rozvíjajúceho sa vzdelávacieho systému patrilo napríklad nepomer študentov študujúcich na stredných a vysokých školách. Realita bola taká, že **tieto školy stále navštevovalo menej študentov z robotníckych a roľníckych vrstiev ako z vyšších vrstiev**. Ďalším problémom bol nedostatok učebníc alebo učebných osnov, ktoré boli vypracované nedostatočne pre vekové špecifiká študentov. Mladý človek, ktorý sa vzdelával pre komunistickú spoločnosť, mal poznať základy výroby, jej technológie. Bolo potrebné prepojiť školu so životom (Srogoň a kol., 1981).

V roku 1960 bola vyhlásená nová ústava Československej socialistickej republiky. Kládla dôraz na školstvo a vzdelávanie ako na jeden zo základných pilierov ďalšieho rozvoja socialistickej krajiny. V decembri toho istého roku bol prijatý zákon o sústave výchovy a vzdelávania, ktorého základom bola nadväznosť v jednotlivých stupňoch vzdelávania.

K hlavným bodom patrí:

- ♥ predškolská výchova sa uskutočňuje v jasliach, ktoré boli novým typom zariadenia, a v materských školách,
- ♥ žiakom vo veku od 6 do 15 rokov sa poskytovalo vzdelanie v základných deväťročných školách (ZDŠ),
- ♥ stredoškolské vzdelávanie pre žiakov vo veku od 15 rokov sa poskytovalo v odborných učilištiach, učňovských školách, stredných všeobecnovzdelávacích školách a stredných školách pre pracujúcich,
- ♥ mládeži, ktorá ukončila úplné stredné vzdelanie, sa poskytovalo ďalšie vzdelávanie na vysokých školách,
- ♥ vzdelávanie sa poskytovalo aj mimo vyučovania, v školských a mimoškolských zariadeniach (hlavnou organizáciou na základných školách boli pionieri a na stredných Socialistický zväz mládeže) (Kotoč a kol., 1970).

Začiatkom 60. rokov sa Ústredný výbor Komunistickej strany Československa musel zaoberať strednými všeobecnovzdelávacími školami v širšom rozsahu. V roku 1962 prijal uznesenie *O zvyšovaní úrovne komunistickej výchovy na školách I. a II. cyklu a na vysokých školách*. Dokument nabádal k prehĺbeniu výchovy a silnejšej propagande politických myšlienok na školách. **Cieľom dokumentu bolo zvýšiť úroveň komunistickej výchovy mládeže; v pláne bolo vypracovať harmonický systém tejto výchovy na všetkých stupňoch vzdelávania.** Ďalej bola snaha vypracovať metodiku výchovnej práce na základe vekových

osobitostí. Učitelia sa mali zamerať nielen na intelektuálne a teoretické vzdelávanie, ale aj na rozvoj vôle a citovej oblasti žiakov/mládeže. Na jednej strane sa na tieto pokyny môžeme pozeráť ako na **spôsob usmerňovania a ukotvovania politických ideológií vo vzdelávaní**, na druhej strane môžeme hovoriť o **pokroku a zavádzaní nových metód** vo vyučovaní, ktoré komplexne ovplyvňovali osobnosť žiaka (Somr a kol., 1987).

Ďalší dokument, schválený Ústredným výborom Komunistickej strany Československa vo februári 1965, sa nazýva *O naliehavých úlohách našej pedagogickej vedy*. V tom istom roku bola založená Československá pedagogická spoločnosť, podieľajúca sa na rozvoji pedagogiky v tomto období (Kudláčová a kol., 2019). **Kritizuje sa v ňom odborné vzdelávanie žiakov realizované pod vedením nekvalifikovaných pedagogických pracovníkov**. Podniky však mali záujem o kvalifikovaných zamestnancov s potrebnou praxou už počas odbornej prípravy, keďže nemali kapacity na rekvalifikáciu. Dochádza k diferenciacii vzdelávania, pričom prvou vetvou je prírodovedné vzdelávanie zameriavané na výučbu matematiky a iných prírodných vied. Druhá vetva je humanitná, zameriavaná na vzdelávanie v oblasti jazykov a spoločenských vied (Kotoč a kol., 1970).

Rok 1968 bol plný významných zmien, ktoré ovplyvnili ďalšie smerovanie vzdelávania. Dovtedy budovaná jednotná škola zažila kritiku najmä zo strany protisocialistických síl. V tomto období sa na základných školách výrazne podporoval rozvoj nadania či zameranie na individualitu žiakov. **Koncepcia trojročných stredných škôl bola nevyhovujúca, preto bol pridaný ešte jeden ročník**. Cieľom bolo vypracovať novú koncepciu vzdelávania, uskutočňovali sa zmeny v štruktúre spoločnosti aj s prehodnotením celého sociálneho systému, okrem iného sa **zmenili aj učebné materiály**, ktoré začali vyjadrovať obsah vzdelávania. Na zjazdoch Komunistickej strany Československa v rokoch 1971, 1972, 1973 bolo nosnou témou postavenie a úloha učiteľov. Išlo o ich pracovné kvality, na ktoré boli kladené vysoké nároky (morálna, politická a odborná stránka). Medzi zručnosti učiteľa malo patriť dohliadanie na výchovu a vzdelávanie mládeže, vrátane zapojenie žiakov do politického života (Kotoč a kol., 1970).

V roku 1976 prijal Ústredný výbor Komunistickej strany Československa program s názvom *Ďalší rozvoj československej vzdelávacej sústavy* (Pšenák, 1979). Zmenou bola **povinná desaťročná školská dochádzka** (realizácia už nielen na základných školách, ale i s prvým rokom strednej školy). Deti a mládež vo veku od 6 do 16 rokov boli povinné navštevovať školu, tým sa mala zlepšiť kvalita vzdelávacieho systému a lepšie mal pripraviť a vychovať budúcu pracujúcu triedu. Na základe tohto dokumentu prijíma v roku 1984

Snemovňa ľudu a Snemovňa národov Federálneho zhromaždenia ČSSR školský zákon nahrádzajúci zákon z roku 1978.

Týmto zákonom boli schválené opatrenia školského systému na nasledujúce roky:

- ♥ jasle a materská škola – predškolské vzdelávanie bolo určené pre deti do 6 rokov, hlavný cieľ bolo pripraviť deti na základnú školu, zjednotenie prípravy či prípadné odstránenie rozdielov v intelektuálnom rozvoji detí;
- ♥ základná škola – všeobecné vzdelávanie bolo rozdelené do dvoch úrovní. Prvý stupeň zahŕňal ročníky 1. až 4. Druhý stupeň ročníky 5. až 8. Mali poskytovať všeobecné polytechnické vzdelávanie (druhý stupeň), nadviazať na predprimárne vzdelávanie (prvý stupeň) a zabezpečiť prechod na strednú školu;
- ♥ stredné školy – delili na stredné odborné školy/učilištia, stredné odborné školy, konzervatóriá a gymnáziá. Dĺžka stredoškolského vzdelávania bola štyri roky, pričom žiaci absolvovali povinnú školskú dochádzku v prvých dvoch rokoch. Cieľom bolo zabezpečiť, aby čo najviac žiakov ukončilo úplné stredoškolské vzdelanie. Stredné odborné školy mali rovnaký štatút ako ostatné typy stredných škôl. Ich úlohou bolo pripraviť žiakov na ich budúce povolanie. Uskutočňovalo sa v štvorročných triedach ukončených maturitou, ale aj v trojročných alebo dvojročných kurzoch;
- ♥ vysoké školy – určené pre dospelých, poskytovali najvyššiu úroveň vzdelania. Úlohou bolo pripravovať kvalifikovaných pracovníkov vo všetkých oblastiach.

Spomínaný zákon patril k jedným z posledných prijatých zákonov, ktorý sa zaoberal prestavbou školského systému vo vtedajšej Československej socialistickej republike. Faktom zostáva, že v neskorších rokoch, po páde socializmu, už nebol dostatočný priestor na školskú reformu, a preto je v určitých podobách stále platný, aj po roku 1989.

V priebehu reformných snáh sa objavili pokusy o vytvorenie štátneho vzdelávacieho programu, ktorý sa na Slovensku uberal rôznymi cestami. V roku 2007 chcela koordináciu kurikulárnej reformy zabezpečiť Kurikulárna rada, čo sa však pre nedostatočnú podporu zákonodarného zboru a striedanie politických strán nepodarilo. V roku 2008 bol prijatý zákon o výchove a vzdelávaní, ktorý však nebol dostatočne systematický a štátne vzdelávacie programy vznikali bez dostatočnej predchádzajúcej diskusie (Kosová, Porubský, 2011). Po revolúcii 1989 sa na Slovensku realizovalo niekoľko reformných projektov, ako napríklad Duch školy, Konštantín, Milénium a Učiace sa Slovensko. Hoci sa žiadny z týchto projektov nezrealizoval v plnom rozsahu, každému z nich sa podarilo zaviesť aspoň niektoré prvky.

Súčasný projekt *Vzdelávanie pre 21. storočie* sa opiera nielen o učiteľov a vedenie škôl, ale aj o odborníkov a rodičov (Medveďová, Vašíková, 2022).

Príklady a úlohy

1. Analyzujte, ako sa reformné pedagogické metódy uplatňujú v konkrétnej škole vo vašom okolí.
2. Vypracujte porovnanie tradičných a moderných výučbových metód.

1.6 Význam a dedičstvo reformnej pedagogiky v súčasnosti

Otázky na zamyslenie sa:

1. Aké sú najčastejšie výhrady voči reformnej pedagogike?
2. Existujú dôkazy o neúspechu reformných prístupov?
3. Ako by sa dali prekonať slabé stránky reformných škôl?

Slovenské vzdelávanie prechádza dôležitou transformáciou, ktorú prináša nová školská reforma. **Cieľom tejto reformy je modernizácia vzdelávacieho procesu**, jeho lepšie prispôsobenie potrebám žiakov 21. storočia a podpora pedagógov pri ich práci.

K hlavným zmenám a prínosom reformy patrí: (1) nový Štátny vzdelávací program – obsahuje moderné prístupy k vzdelávaniu, kladie dôraz na kritické myslenie, tvorivosť a schopnosť pracovať s informáciami; (2) flexibilnejší obsah vzdelávania – školy budú mať viac slobody pri tvorbe školských vzdelávacích programov, čo im umožní lepšie reagovať na potreby žiakov; (3) nové metódy hodnotenia – zameranie na formatívne hodnotenie, ktoré podporuje rozvoj žiaka namiesto jednostranného testovania; (4) podpora inkluzívneho vzdelávania – dôraz na individuálny prístup k žiakom s rôznymi vzdelávacími potrebami; (5) vzdelávanie pedagógov – systematická podpora a odborné vzdelávanie učiteľov, aby mohli efektívne implementovať zmeny do praxe.

Kľúčovým zdrojom informácií pre učiteľov je **nový metodický portál Učíme** (ucime.vzdelavanie21.sk), ktorý poskytuje návody, materiály a príklady dobrej praxe na zavedenie nových prístupov. Reforma predstavuje krok vpred k modernému a efektívnemu

vzdelávaní, ktoré reflektuje potreby súčasnosti a pripravuje žiakov na budúcnosť (ucime.vzdelanie21.sk).

Ako alternatíva k tradičným základným školám vznikajú na Slovensku aj alternatívne školy uplatňujúce nový prístup k vyučovaniu. V školskom roku 2019/2020 možno 10,88 % z celkového počtu základných škôl v sieti škôl zaradiť do kategórie alternatívnych škôl. Ide o súkromné, cirkevné, steinerovské, montessoriovské a iné súkromné základné školy (Nováčková, 2020).

Oficiálne štatistiky o presnom počte alternatívnych škôl na Slovensku neexistujú, keďže pojem „alternatívna škola“ nie je právne definovaný. **Väčšina škôl funguje ako súkromné inštitúcie.**

Podľa údajov Asociácie súkromných škôl a školských zariadení bolo v školskom roku 2021/2022:

- ♥ 39 súkromných gymnázií a športových stredných škôl,
- ♥ 10 súkromných konzervatórií,
- ♥ 84 súkromných stredných odborných škôl,
- ♥ 168 súkromných základných umeleckých škôl,
- ♥ 12 súkromných jazykových škôl.

Medzi **známe alternatívne školy na Slovensku** patria *Tatranská alternatívna škola* v Poprade, *Škola pre mimoriadne nadané deti a gymnázium* v Bratislave, *Svetová škola* v Trnave a *Slobodná škola* v Košiciach. Súkromné školy na Slovensku fungujú v rámci pluralitného vzdelávacieho systému a sú založené na princípoch rovnocennosti a slobodnej voľby vzdelávacej cesty. Zahŕňajú školy všetkých stupňov, od materských škôl až po predškolské zariadenia a špeciálne školy. Ich fungovanie upravuje zákon o výchove a vzdelávaní (245/2008 Z. z.) a **školy musia byť zaradené do oficiálnej siete škôl a školských zariadení Slovenskej republiky, ktorú spravuje ministerstvo.** Rozlišuje sa medzi sieťovými a nesieťovými školami (Asociácia súkromných škôl a školských zariadení sukromneskoly.sk).

V Európe existuje viac ako 100 rôznych prístupov k alternatívnejmu vyučovaniu (Kosová, 1996b).

Obdobie reforiem bolo spojené s koncepciami zakladateľov nových prístupov, ako napr. Montessoriová (montessoriovské školy); Celestin Freinet (Freinetove školy); Rudolf Steiner (Steinerove školy); Peter Petersen (Petersenova škola); Ovide Decroly (bruselská škola); Paul

Geheeb (odenwaldské školy); Kurt Hahn (Pädagogische Provinzen); Hermann Lietz (Landerziehungsheime); Helen Parkhurstová (Parkhurstovej škola); Carleton Washburn (Winnetka schools) a ďalší. Reformné pedagogické koncepcie spájajú štyri základné pravidlá, a to sloboda prepojenia teórie a praxe, učenia a práce, tzv. škola každodenného života; sebaorganizácia a samospráva všetkých; sebaurčenie a sociálna zodpovednosť; rovnaké práva vo vzdelávaní chlapcov a dievčat (Kosová, 1996b).

V mnohých publikáciách sa 20. storočie označuje ako storočie dieťaťa, v ktorom sa dieťa dostáva do centra pozornosti a žiak už nie je objektom, ale subjektom výchovy a vzdelávania. **V pedagogike 21. storočia sa emocionálna zložka zrovnoprávňuje s racionálnou zložkou**, s vedami sa prepája umenie a k všeobecnému morálnemu kódexu sa pridávajú sociálne zručnosti jednotlivca. Deti by mali byť schopné správať sa spontánne, rozumieť samy sebe, spolupracovať, zúčastňovať sa na spoločenskom živote, byť tvorivé a naučiť sa preberať zodpovednosť za svoje činy a život (Wenke, 2000). Dôležitým bodom nových reformných myšlienok **je povzbudiť študentov k aktivite, k slobodnej voľbe v myslení, k prevzatíu zodpovednosti za svoje činy a za celú súčasnú civilizáciu**. Na to by mali slúžiť pozitívne vzory správania a konania ľudí v spoločnosti a vo vzťahu k prírode (Džupková, 2013).

Rodičia, ktorí sa chcú dozvedieť čo najviac o možnostiach alternatívnych škôl, môžu využiť dokumentárnu knihu *Ako sa naučiť žiť*. Obsahuje rozhovory so zakladateľmi a riaditeľmi alternatívnych škôl. Kniha ukazuje každodenný život týchto škôl a poskytuje rodičom presný návod na hľadanie a rozhodovanie, akú alternatívnu alebo inovatívnu cestu si vybrať (Kramperová, Kršňák, 2018).

Napríklad alternatívna vzdelávacia politika v Taiwane, ktorá bola uvoľnená zákonmi a nariadeniami, umožnila verejným školám experimentovať s prepracovaním učebných osnov. Je to aj potenciálna príležitosť pre obyvateľov Taiwanu, ktorí boli dlho vystavení útlaku a asimilácii, vymaniť sa z hlavného ideologického vzdelávacieho rámca. V tomto procese zmien sa redizajn učebných osnov riadený vedúcimi predstaviteľmi škôl stal dôležitým prostriedkom na hľadanie nového modelu vzdelávania (Hsieh, Tseng, Chen, 2021). V Chorvátskej republike sa o inovatívnych metódach výučby čítania a písania prvýkrát hovorilo v časopise *Progress* v roku 1912. Dnes v Chorvátsku existuje niekoľko súkromných, väčšinou predškolských zariadení, ktoré pracujú podľa princípov Montessoriovej vzdelávania a pre ktoré existuje oficiálny učebný plán. *Montessori Educational Programmes International* je medzinárodný vzdelávací program pre montessoriovských učiteľov (Pongračić, 2019).

Združenie steinerovských škôl Severnej Ameriky, neziskové severoamerické združenie steinerovských škôl, bolo založené v roku 1968 s cieľom propagovať víziu a základné hodnoty vzdelávania. Pôsobí v Kanade, Spojených štátoch a Mexiku. Jeho hlavným cieľom bolo podporovanie škôl prostredníctvom spolupráce v oblasti regionálneho, akademického a vedeckého rozvoja (Pongračić, 2019).

Toronto má rozsiahly a rozmanitý systém verejných alternatívnych škôl. Sú to školy, v ktorých sú demokratické postupy, prístup študentov a záväzok k verejnému vzdelávaniu základom. Alternatívne školy sú malé a podporujú individuálne vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi s učebnými plánmi, ktoré riadi učiteľ a vychádzajú zo záujmov žiakov. Tu je možná inovácia učebných osnov na základe individuálnych potrieb, keďže alternatívne školy sú len voľne prepojené so zvyškom verejného vzdelávacieho systému, ale stále musia spĺňať predpisy školského systému (Bascia, Maton, 2016).

Príklady a úlohy

1. Nájdite prípad, keď reformná pedagogika nebola úspešná, a popíšte dôvody zlyhania.
2. Napíšte kritickú recenziu reformnej pedagogiky.
3. Navrhňte riešenia na zlepšenie reformných metód.

Zhrnutie

Kapitola sa zameriava na reformnú pedagogiku, ktorá vznikla ako odpoveď na potrebu individualizovanejšieho a aktívnejšieho prístupu vo vzdelávaní. Predstavuje hlavné historické medzníky, ako aj charakteristika života významných pedagógov ako Rudolf Steiner, Maria Montessoriová, John Dewey a ďalší, ktorí zásadne ovplyvnili smerovanie alternatívneho školstva. Opisuje základné myšlienky jednotlivých prístupov, napríklad dôraz na pedocentrizmus, aktivitu a kreativitu žiakov či partnerský vzťah medzi učiteľmi, žiakmi a rodičmi. Kapitola venuje pozornosť aj špecifikám reformného pedagogického hnutia v Československu, jeho etapám a vplyvu českých aj slovenských pedagógov na vývoj moderného vzdelávacieho systému.

Otázky na zopakovanie

Otázky na zapamätanie

1. Kto sú hlavní predstavitelia reformnej pedagogiky?
2. Aké sú základné princípy reformnej pedagogiky?
3. Kedy a prečo vzniklo reformné pedagogické hnutie?

Otázky na porozumenie

4. Vysvetlite, čo znamená pedocentrizmus v reformnej pedagogike.
5. Porovnajte reformnú pedagogiku s tradičným školstvom – v čom sa odlišujú?
6. Prečo reformní pedagógovia kládli dôraz na slobodnú výchovu?

Otázky na aplikáciu

7. Ako by ste aplikovali Montessoriovej princípy v súčasnej škole?
8. Navrhnite aktivitu, ktorú by zodpovedala princípom Freinetovej pedagogiky.
9. Ako by ste prispôsobili vyučovanie podľa princípov Johna Deweyho?

Otázky na analýzu

10. Aké sú hlavné rozdiely medzi Montessoriovej a Steinerovou pedagogikou?
11. Prečo niektoré reformné pedagogické smery uspeli viac ako iné?
12. Ako historické a sociálne podmienky ovplyvňujú rozvoj reformnej pedagogiky?

Otázky na syntézu

13. Navrhnite model školy, ktorý kombinoval rôzne reformné pedagogické prístupy.
14. Ako ste spojili prvky reformnej pedagogiky s modernými technológiami vo vzdelávaní?
15. Aký by bol ideálny učiteľ v reformnej pedagogike?

Otázky na hodnotenie

16. Do akej miery je reformná pedagogika stále relevantná v súčasnom vzdelávaní?
17. Aké sú silné a slabé stránky alternatívnych škôl oproti tradičným školám?
18. Ak by ste boli ministrom školstva, zaviedli by ste prvky reformnej pedagogiky do súčasného školského systému? Prečo áno alebo prečo nie?

2 Alternatívne školstvo a humanistická filozofia v praxi

Po prečítaní tejto kapitoly budú čitatelia schopní:

- **Zapamätať si:** definície humanistickej filozofie a jej vplyvu na alternatívne vzdelávanie.
- **Porozumieť:** ako sa tvorivo-humanistická výchova odlišuje od tradičných pedagogických metód.
- **Aplikovať:** prvky humanistickej filozofie do pedagogickej praxe.
- **Analyzovať:** rozdiely medzi alternatívnymi a tradičnými vzdelávanými prístupmi.
- **Tvorivo syntetizovať:** návrhy na zlepšenie pedagogickej praxe na základe humanistických princípov.
- **Hodnotiť:** efektivitu tvorivo-humanistického prístupu v porovnaní s inými výchovno-vzdelávacími metódami.

Humanistická filozofia, ktorá zdôrazňuje hodnotu jednotlivca, jeho rozvoj a potenciál, je základom mnohých alternatívnych modelov vzdelávania. V jej centre je presvedčenie, že vzdelávanie by malo podporovať nielen intelektuálny, ale aj emocionálny, sociálny a etický rozvoj študentov. Tento prístup vychádza z predpokladu, že každý človek má svoj vlastný potenciál na rast a sebazdokonaľovanie, a preto musí byť vzdelávacie prostredie prispôsobené potrebám žiaka, a nie naopak.

Analýza obsahu pojmov a koncepcií v texte

1. Obsah pojmov a ich vzťahy:

- ♥ **Humanistická filozofia** – základ alternatívneho vzdelávania, zdôrazňuje hodnotu jednotlivca, jeho rozvoj a potenciál. Podporuje nielen intelektuálny, ale aj emocionálny, sociálny a etický rozvoj.
- ♥ **Tvorivo-humanistická výchova** – moderný pedagogický prístup spájajúci tvorivosť, empatiu a individuálny rozvoj žiaka. Cieľom je podpora kritického myslenia a estetického vnímania.
- ♥ **Alternatívne školstvo** – odlišné od tradičného školstva, prispôsobuje sa individuálnym potrebám žiakov. Rozdeľuje sa na klasické reformné školy (Montessori, Steiner, Freinet), cirkevné školy a moderné alternatívne školy.
- ♥ **Pedagogické prístupy v alternatívnom školstve:**
 - **Model KEMSAK (Zelina, 2011)** – zahŕňa kognitivizáciu, emocionalizáciu, motiváciu, socializáciu, axiologizáciu a kreativizáciu.

- **Aktivizačné metódy** – zmena statických metód na dynamické, orientované na objavovanie a spoluprácu.
- **Projektové vyučovanie, blokové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie** – metódy podporujúce medzipredmetové prepojenie a učenie sa v reálnych situáciách.

2. **Vzťahy nadradenosti a podradenosti pojmov:**

♥ **Humanistická filozofia → tvorivo-humanistická výchova → alternatívne školstvo**

♥ **Alternatívne školstvo sa delí na:**

- klasické reformné školy (Montessori, Steiner, Freinet);
- cirkevné školy (katolícke, protestantské, židovské);
- moderné alternatívne školy (integrované tematické vyučovanie, projektové vyučovanie...)

3. **Kontexty použitia pojmov:**

- ♥ **Humanistická filozofia** – zdôrazňuje rozvoj jedinca a jeho potenciálu.
- ♥ **Alternatívne školstvo** – používa sa v diskusii o možnostiach reformy tradičného školského systému.
- ♥ **Tvorivo-humanistická výchova** – konkrétny pedagogický prístup zameraný na osobnostný rozvoj.

4. **Preferovaná koncepcia autorky:**

- ♥ **Autorka sa prikláňa k humanistickej filozofii a tvorivo-humanistickej výchove** ako k hlavnému prístupu vo vzdelávaní.
- ♥ Kritizuje tradičné školstvo za rigiditu a nedostatočný dôraz na individuálne potreby žiakov.
- ♥ Podporuje pedagogickú inklúziu, empatiu a individuálny prístup k výučbe.

5. **Prepojenie s inými koncepciami:**

- ♥ **Montessoriovská pedagogika** – spoločné prvky s humanistickým prístupom (individuálny prístup, rozvoj samostatnosti).
- ♥ **Steinerova pedagogika** – dôraz na estetický rozvoj a integráciu umeleckých foriem do vzdelávania.
- ♥ **Kognitivismus** – podpora samostatného myslenia a aktívneho učenia.
- ♥ **Sociálna pedagogika** – zdôraznenie sociálneho rozvoja a kooperácie medzi žiakmi.

2.1 Teoretické východiská alternatívneho školstva a tvorivo-humanistickej výchovy

Otázky na zamyslenie:

1. Ako vám vyhovoval spôsob výuky, ktorý ste zažili v škole?
2. V čom vidíte hlavné problémy tradičného školského systému?
3. Aký vplyv môže mať humanistický prístup na motiváciu a zapojenie žiakov?

Tvorivo-humanistická výchova je moderný pedagogický prístup, ktorý **spája tvorivosť, empatiu a individuálny rozvoj dieťaťa so zameraním na jeho jedinečné schopnosti a potreby**. Tento model vychádza z presvedčenia, že vzdelávanie nie je len o odovzdávaní vedomostí, ale aj o podpore osobnostného rozvoja, emocionálnej inteligencie a medziludských vzťahov. Hlavnou myšlienkou je rozvíjať u detí nielen schopnosť logicky a kriticky myslieť, ale aj zmysel pre krásu.

Humanizmus možno ho chápať ako hodnotu človeka. Presadzuje tiež právo na šťastie, ľudskú slobodu a autonómny pokrok. Humanizmus špecifikuje najmä lásku k človeku (Hartl, 1993, s. 20).

Výchova je definovaná ako systematický rozvoj psychických funkcií človeka (Zelina, 1996, s. 20). Miron Zelina (1997, s. 17) charakterizuje **tvorivosť** ako „proces nových, prospešných aj cenných myšlienok.“

Hlavným cieľom tvorivého a humanistického vzdelávania je výchova jedincov, ktorí dokážu tvorivo pracovať (DeCarvalho, 1991; Zelinová, 2012). V procese školského prostredia je potrebná pedagogická inklúzia aj tvorivo-humanistický prístup pedagógov, pretože do centra pozornosti stavia žiaka. Pedagogicko-centrická orientácia rozlišuje 4 charakteristiky, a to: cieľ, obsah, proces a vzťah (Citterbergová, Novocký, 2021).

Osobnosť tvorivo-humánneho učiteľa sa skladá z troch hlavných komponentov, a to konkrétne:



Schéma 1 Osobnosť tvorivo-humánneho učiteľa (Gáborová, 2006, upr. Pošteková)

Ich vplyv na žiaka je nepopierateľný a prostredníctvom nich vytvára učiteľ v triede atmosféru dôvery (Gáborová, 2006).

Môžeme ich charakterizovať nasledujúco:

- ♥ **Empatický učiteľ** sa nielen vcituje do svojich žiakov, ale hovorí aj o tom, čo sám prežíva. Dokáže sa vcítiť do svojich žiakov a snaží sa ich pochopiť.
- ♥ **Kongruentný učiteľ** zastáva pozíciu, v ktorej si otvorene uvedomuje svoje pocity a akceptuje ich. Učiteľ je v úlohe sprostredkovateľa.
- ♥ **Akceptujúci učiteľ** prijíma osobnosť žiaka ako celok so všetkými jej charakteristikami bez toho, aby si kládol určité podmienky.

Iniciatívne pre naše poznanie pôsobí aj uvažovanie Kosovej (1996a) o štýle práce učiteľa humanistu, ktorý:

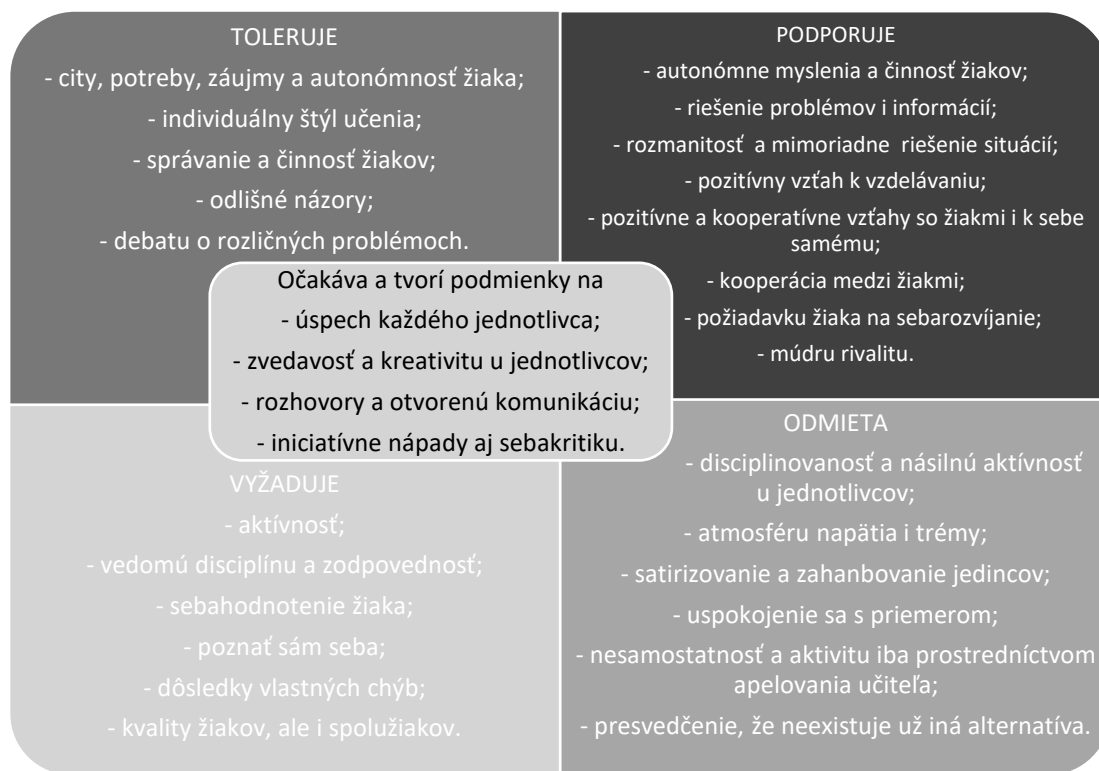


Schéma 2 Učiteľ humanista (Kosová 1996a, upr. Pošteková)

Jadro tvorivo-humanistickej výchovy

Zelina (2011) vytvoril model tvorivo-humanistického prístupu týkajúci sa výchovy – **KEMSAK** (tzn. rozvíjanie nonkognitívnych funkcií a stratégií):

- **Kognitivizácia** – prostredníctvom tejto funkcie sa žiak naučí samostatne myslieť a pracovať s informáciami.

- **Emocionalizácia** – prostredníctvom využitia empatie učiteľ podporuje žiaka pri prejavovaní jeho emócií a akceptuje ho takého, aký je.
- **Motivácia** – učiteľ motivuje žiaka k pochopeniu seba samého a sebarozvoju.
- **Socializácia a komunikácia** – učiteľ vytvára atmosféru, v ktorej je spolupráca a podpora medziľudských vzťahov na prvom mieste.
- **Axiologizácia a autoregulácia** – učiteľ sa snaží rozvíjať osobnosť žiaka tým, že ho vedie k rôznym hodnotám.
- **Kreativizácia** – učiteľ podporuje tvorivosť žiaka, ktorá môže viesť k tvorivému životnému štýlu.

Hlavným cieľom tvorivého vyučovania je rozvoj tvorivosti prostredníctvom rôznych druhov tvorivých činností, ktoré učiteľ využíva vo vzdelávacom procese. Učiteľ využíva **didaktickú analýzu** na analýzu obsahu učiva a uplatňuje metodické postupy, ktoré umožňujú žiakom získavať informácie a vedomosti prostredníctvom nových a originálnych činností, ktoré vykonávajú. Metódami môžu byť napríklad **problémové metódy, dialogické problémové metódy, výskumné metódy, demonštračné metódy, heuristické metódy** a podobne (Lokšová, 2002).

Kotrba a Lacina (2007, s. 42), uvádzajú, že „aktivizačné (aktivizujúce) metódy predstavujú efektívny spôsob zmeny statických monologických metód do dynamickej formy“. Žiaci tieto metódy vnímajú ako spôsob, ako sa neformálne dostať k podstate témy. **Aktivizujúce metódy menia vzťah učiteľ** – žiak tak, že učiteľ preberá dominantnú úlohu, ale zároveň dáva žiakovi priestor na sebarozvoj a udržiava si „odstup“.

Ak chce učiteľ podporiť tvorivosť žiakov, mal by používať nasledujúce postupy (Lokšová, Lokša, 2003, s. 45):



Schéma 3 Podpora tvorivosti žiakov učiteľom (Lokšová, Lokša, 2003, upr. Pošteková)

Bližšia analýza tejto témy vyvoláva otázky, ako napríklad: **Je tvorivé humanistické vzdelávanie efektívne? Prečo by ho mali učitelia používať? Alebo mali by ho vôbec používať?** Jedným z hlavných dôvodov je, samozrejme, skutočnosť, že doba sa mení a tomu by sa mal prispôbiť aj charakter vyučovania. Je to spôsobené nielen rozvojom technológií, ale aj mentalitou dnešnej generácie žiakov a ich charakteristikami. Pre deti v dnešných školách sa zvyšuje množstvo vedomostí, ktoré majú získať, zatiaľ čo radosť z učenia sa znižuje. Hra, túžba skúmať, bádať a objavovať akoby sa z ich života vytrácali (Džáčovská, 2015). **Dnešný svet si vyžaduje proaktívne vzdelávanie, ktoré je opakom reaktívneho vzdelávania.** Úlohou učiteľov je rozvíjať rôzne aktivity, ktoré pripravujú žiakov na efektívny rozvoj v súlade s cieľmi vzdelávania a pripravujú ich na život (Lokšová, 2002).

To však vyvoláva ďalšiu otázku: Vychováva učiteľ pomocou rôznych metód, ktoré si toto vzdelávanie vyžaduje, dieťa skutočne k samostatnosti a zodpovednosti, ako je cieľom? Pretože nejde len o používanie tvorivých vyučovacích metód alebo humanistického prístupu. Záleží na učiteľovi, ako podnieti záujem žiakov o učenie, ako prepojí učebné osnovy so záujmami žiakov atď. Pri kritike vyučovania a jeho výsledkov mnohí autori dospeli k záveru, že hlavnou príčinou problémov je to, že škola a práca učiteľov sa viac podobá tzv. tradičnému klasickému vyučovaniu (Petlák, 2020).

Príklady a úlohy

1. Ako súvisí humanistický prístup s koncepciou inkluzívneho vzdelávania?
2. Aký je rozdiel medzi humanistickým a behavioristickým prístupom vo vzdelávaní?
3. V čom vidíte hlavné benefity tvorivo-humanistickej výchovy?
4. Navrhnite model vyučovacej hodiny, v ktorej využijete princípy humanistickej pedagogiky.

2.2 Charakterizácia alternatívneho školstva

Otázky na zamyslenie:

1. Prečo sa alternatívne vzdelávanie v posledných desaťročiach rozšírilo?
2. Aké spoločenské faktory ovplyvňujú potrebu zmien v tradičnom školskom systéme?

Slovník definuje slovo **alter** ako „zmeniť niečo, zvyčajne mierne, alebo spôsobiť zmenu vlastností niečoho“ (Cambridge dictionary, 2025). V oblasti vzdelávania sa popri povinnej školskej dochádzke vždy objavovali alternatívne návrhy, ktoré kritizovali prevládajúci systém (Carneros, 2017). Hoci alternatívne školy boli vždy v menšine a sú v menšine aj dnes, dopyt po takýchto školách sa v posledných desaťročiach zvýšil nielen v USA (Lillard, 2019), ale aj v Európe (Wagnon, 2021), čo je pravdepodobne dôsledok hlavného vzdelávacieho systému.

Alternatívne školy sa snažia o vzdelávací prístup, ktorý zohľadňuje vývojový rytmus detí a ich špecifické schopnosti, a preto je viac zameraný na dieťa (Aljabreen, 2020).

Na začiatku 20. storočia sa uskutočnilo niekoľko iniciatív na zmenu vzdelávacieho systému. Napriek ich rôznorodosti a mnohým rozdielom našli reformátori spoločnú reč v pedagogickej nespokojnosti s tradičným vzdelávaním, ktoré sa považovalo za rigidné, autoritárske a príliš úzko zamerané na kognitívny rozvoj žiakov. Reformátori spoločne presadzovali prehodnotenie rozsahu a cieľov vzdelávania prostredníctvom reorganizácie vzdelávacích postupov (Sins a kol., 2021).

Definície alternatívneho školstva mali rôzne podoby nielen v rôznych krajinách, ale často aj v rámci tej istej krajiny. Meniaci sa charakter alternatívneho vzdelávania sťažuje štandardizovanú definíciu. Dnešné alternatívne školy vyzerajú úplne inak ako pôvodné alternatívne školy, ktoré vznikli v USA v 60. rokoch 20. storočia. Alternatívne školstvo sa vyvinulo tak, aby zahŕňalo širokú škálu možností pre študentov s rôznym zázemím, záujmami a schopnosťami (Lange, Sletten, 2002).

Alternatívne vzdelávanie vychádza z výskumov, ktoré informujú, že existuje množstvo rôznych spôsobov, ako sa vzdelávať, a že vzdelávanie môže prebiehať v rozmanitých prostrediach a prostredníctvom rôznych štruktúr. Učitelia zameriavajúci sa na alternatívne vzdelávacie prístupy majú názor, že **vzdelávanie je dostupné pre každého** (Irvine Unified School District, 2014). Alternatívne vzdelávacie programy vznikli v USA v 50. rokoch minulého storočia, primárne ako podpora pre študentov, ktorým sa nedarilo v tradičných školských prostrediach (Caroleo, 2014). Podľa *Národného centra pre štatistiku vzdelávania v USA* sa základné a stredné školy nazývajú ako verejné **poskytujúce iné vzdelávanie tradičného školského systému**. Tieto školy sa zameriavajú na špecifické potreby žiakov, ktoré bežné školy nedokážu naplniť, ponúkajú netradičné vzdelávacie prístupy a inštitúcie často fungujú ako doplnkové alebo samostatné špeciálne mimo bežného, špeciálneho alebo odborného vzdelávania (Deeds, Depaoli, 2017).

Pod alternatívnym vzdelávaním rozumieme školu, ktorá predstavuje alternatívu k tradičnej škole. Alternatívne školstvo zahŕňa novo formulované ciele **prinášajúce zmenu štruktúry alebo systému tradičného školstva** a líši sa od neho vo všetkých tradičných charakteristikách. Koniec 19. a začiatok 20. storočia bol v myslení o vzdelávaní turbulentným obdobím. V rôznych európskych krajinách začal štát zasahovať do správy škôl, čo viedlo k **rozdeleniu škôl na súkromné a verejné**. Vznikla potreba vymaniť sa spod tlaku štátu a vytvoriť slobodnú školu, ktorá by nebola riadená štátom. Reformné školstvo nadviazalo na myšlienky Montessoriovej, Steinera, Petersena a Deweyho, ktorí začali kritizovať tradičné školstvo (Pašková, 2010). Medzinárodný tezaurus vzdelávania (UNESCO, 1991) hovorí, že alternatívne vzdelávanie je všeobecný pojem pre koncepcie, ktoré ponúkajú alternatívu k tradičnej inštitucionálnej edukácii, alebo pre hnutie odmietajúce koncepciu tradičnej výučby.

Zelina (2000) uvádza, že so vznikom alternatívnych škôl začali ľudia hľadať a vytvárať iné spôsoby vzdelávania s cieľom motivovať k zlepšeniu škôl, vzdelávania, školského systému a výchovy. Podľa Průchu (1996) je alternatívne školstvo u nás vnímané ako niečo nové, nezvyčajné a provokatívne, pričom mnohí ľudia si myslia, že ide o súkromnú, neštátnu školu.

Terminológia alternatívneho vzdelávania je u nás aj vo svete nejednotná. Škola od svojich počiatkov ponúka výchovno-vzdelávací proces, ktorý kladie na žiakov a ich prípravu stále vyššie nároky. **Modernizácia vzdelávania neznamena len zmenu foriem, metód a učebných osnov.** Znamená predovšetkým zmenu pohľadu na žiaka, jeho postavenie, tvorivosť a samostatnosť (Pašková, 2010).

K terminológii alternatívneho školstva pripájame vyjadrenia rôznych autorov:

Ako uvádza Sup (1991), alternatívna škola sa snaží predovšetkým o humanistický prístup k dieťaťu, výchovu koncipuje na základe spolupráce medzi učiteľmi, školou, deťmi a rodičmi, neustále sleduje prirodzený vývin dieťaťa, rozvíja komunikatívnu pedagogiku a posilňuje individuálny prístup k učeniu.

Zelina (2000) uvádza, že alternatívne školstvo sa vzťahuje na školu, ktorá je systémovo rekonceptualizovaná v porovnaní s tradičnou školou. Hovorí o jej nevyhnutnosti z ľudského, odborného a politického hľadiska. Ide o **pokus nájsť lepšie a efektívnejšie spôsoby vzdelávania.**

O presnejšiu definíciu sa pokúsil Průcha (2004), ktorý tiež nenašiel žiadnu štandardizovanú definíciu a konštatuje terminologický chaos. Podľa neho je potrebné rozlišovať medzi viacerými pojmami alternatívnej školy v závislosti od ich použitia. Uvažuje o aspektoch školskej politiky, ekonomickom aspektoch, pedagogickom aspektoch a didaktickom

aspekte. Pokiaľ ide o aspekt školskej politiky, poukazuje na rozdiel medzi štátnymi a neštátnymi školami. Druhý, ekonomický aspekt rozlišuje školy podľa spôsobu ich financovania. Z tohto hľadiska možno alternatívne školy charakterizovať tým, že **rodičia platia školné za vzdelávanie svojich detí** v týchto školách. Z pedagogického a didaktického hľadiska sa tieto školy považujú za školy, ktoré používajú neštandardizované, experimentálne a inovatívne formy, obsahy a metódy vzdelávania a uplatňujú odlišný didaktický prístup.

Petlák hovorí, že nejde len o pojem, ale aj o teoretické rozpracúvanie alternatívneho vyučovania a jeho postupné uvádzanie do praxe škôl, pričom čerpáme zo skúseností školstva v západnej Európe (Petlák, 2007).

Alternatívne vyučovanie je charakteristické svojou odlišnosťou. O alternatívnej škole možno hovoriť aj vtedy, ak ide o školu, ktorá vychádza z pedagogickej autority a snaží sa ju využiť v prospech malého dieťaťa (Matulčíková, 2007).

- ♥ *Kontext:* V alternatívnom vzdelávaní je dieťa v centre pozornosti. Učebné osnovy sú prispôbené individuálnym potrebám, schopnostiam a záujmom žiakov. Cieľom je podporovať komplexný rozvoj dieťaťa, nielen odovzdávať špecifické vedomosti.
- ♥ *Ciele:* Hlavným cieľom je rozvíjať zručnosti, záujmy a tvorivosť žiakov, pričom učebné osnovy sa používajú ako nástroj na dosiahnutie tohto cieľa, nie ako cieľ sám osebe.
- ♥ *Obsah:* Obsah je flexibilný a dá sa prispôbiť individuálnym potrebám žiakov. Existuje len základný rámec, ktorý sa dá prispôbiť podľa potrieb a tempa žiakov. Učenie nie je striktné časovo obmedzené a zohľadňuje osobitosti každého študenta.
- ♥ *Vyučovacie metódy:* Alternatívne školy používajú metódy, ktoré podporujú tvorivosť a spontánnosť študentov, ako sú hry, dramatizácia a projektové vyučovanie. Žiaci sa aktívne zapájajú do vyučovania, pričom do popredia vystupujú ich predstavivosť a tvorivé schopnosti.
- ♥ *Formáty výučby:* Vyučovacie jednotky sú flexibilné a prispôbujú sa potrebám žiakov. Dôraz sa kladie na aktívnu účasť a spoluprácu medzi žiakmi.
- ♥ *Aktivity žiakov:* Aktivity vychádzajú zo záujmov žiakov a podporuje sa spolupráca medzi žiakmi. Tvorivé nápady žiakov sú vítané a často tvoria základ učenia.
- ♥ *Zdroje vedomostí:* Okrem učebníc sa vedomosti získavajú z rôznych iných zdrojov, ako je literatúra, samostatné projekty alebo experimenty. Študenti zohrávajú aktívnu úlohu pri získavaní nových informácií.

- ♥ *Hodnotenie*: Hodnotenie prebieha najmä formou ústnej spätnej väzby, ktorá má študentov povzbudiť a motivovať k ďalšiemu rozvoju.
- ♥ *Systém predmetov*: Predmety sú často integrované do väčších logických celkov, pričom sa využíva epochové vyučovanie, ktoré umožňuje hlbšie pochopenie predmetu.
- ♥ *Rozvrh hodín*: Rozvrh hodín je voľný a flexibilný, aby sa mohol prispôbiť individuálnemu tempu študentov a aktuálnym potrebám triedy.
- ♥ *Záujmy žiakov*: Záujmy žiakov sú na hodinách priamo podporované. Žiaci majú možnosť vybrať si voliteľné predmety a môžu sa venovať tomu, čo ich zaujíma.
- ♥ *Spolupráca s rodičmi*: Spolupráca s rodičmi je intenzívna a rodičia sa aktívne podieľajú na rozhodovaní o mnohých aktivitách školy. Majú možnosť pozorovať vyučovanie a prispievať k výchovno-vzdelávaciemu procesu.
- ♥ *Učiteľ*: Má organizátorskú a podpornú úlohu, ale so žiakmi udržiava priateľský a rovnocenný vzťah. Je vnímaný ako člen kolektívu, nielen ako autorita.
- ♥ *Dizajn školy*: Netradičné, estetické prostredie.
- ♥ *Spolupráca s inými školami*: Výmena skúseností.
- ♥ *Sloboda výberu pre žiakov*: Žiaci (rodičia) si slobodne vyberajú školu (Petlák, 1997, s. 234 – 235).

Tabuľka 4 Rozdelenie alternatívnych škôl (Průcha, 1996, upr. Pošteková)

Alternatívne školy		
Neštátne		Štátne alebo súkromné
Klasické (reformné)	Cirkevné (konfesné)	Moderné
Steinerova	katolícke	s otvoreným vyučovaním
Montessori	protestantské	magnetové školy
Freinetova	židovské	integrované
Petersenova	a iné	bez ročníka
Parkhurstovej		nezávislé a iné

Podľa Rýdla (2005) na bežné študijné účely postačuje nasledujúca kategorizácia:

- ♥ *z právneho hľadiska*, kde možno školy rozdeliť na štátne a súkromné, sem patria cirkevné školy, školy prevádzkované rôznymi združeniami, organizáciami, politickými stranami, záujmovými skupinami a komunálne školy, kde zriaďovateľom sú obce a mestá;
- ♥ *z hľadiska pedagogického* možno školy rozdeliť podľa vzdelávacích koncepcií, metód a foriem práce. Sú to Steinerova škola, montessoriovské, freinetovské a parkhurstovské školy, môžu byť súkromné, štátne alebo nezávislé;

♥ *podľa svetonázoru alebo ideológie* sú to ateistické, nábožensky orientované či stranícke školy.

Na Slovensku môžeme v súčasnosti identifikovať alternatívne školy nasledujúco:

♥ *vo vzťahu k zriaďovateľovi*: štátne, súkromné, cirkevné,

♥ *z ekonomického hľadiska*: bezplatné, školy, na financovaní ktorých sa podieľajú klienti (žiaci, zákonní zástupcovia, fyzické osoby),

♥ *z pedagogického hľadiska*:

- z klasických reformných smerov (Steinerova, Montessori, parkhurstovská, Petersenova, Freinetova škola),

- z moderných alternatívnych škôl (škola s modelom ITV, škola dverí, škola hrou, škola využívajúca metódy tvorivej dramatiky) (Kratochvílová, 2007).

Zelina (2000) rozdeľuje alternatívne školy na:

♥ *reflexné školstvo* – ide o rozpracovanie a reflexiu myšlienok významných pedagogických osobností (Sokrates, Komenský, Descartes, Rousseau),

♥ *pragmatické školstvo* – príprava na konkrétnu činnosť (Dewey, Makarenko, Ušinskij),

♥ *humanistické školstvo* – zamerané na rozvoj osobnosti (Steinerova škola, montessoriovská škola, Rogersova škola, Williamsova škola),

♥ *informatistické školstvo* – na hodinách dominuje učenie, strojové testy a softvérové vyučovanie.

Príklady a úlohy

1. Aký vplyv má na vzdelávanie to, že žiaci majú možnosť voľby vzdelávacieho prístupu?
2. Porovnajte konkrétny alternatívny model vzdelávania s tradičným vzdelávacím systémom. Aké sú hlavné rozdiely a podobnosti?

2.3 Komparácia tradičných a alternatívnych škôl

Otázky na zamyslenie:

1. Aké sú hlavné výhody a nevýhody oboch vzdelávacích prístupov?
2. Ako hodnotíte efektivitu každej z metód?

V tradičných školách sa kladie väčší dôraz na obsah učebných osnov ako na individuálne schopnosti dieťaťa. **Hodiny sú presne načasované**, kontrolované a riadené učiteľom. **Rozvrh hodín je pevne stanovený** a riadi sa učebnými osnovami. **Záujmy žiakov** sa zvyčajne podporujú **prostredníctvom krúžkov a súťaží**, spolupráca s inými školami sa nepodporuje. Na druhej strane, v alternatívnej škole sú v popredí schopnosti, potreby a záujmy dieťaťa. **Cieľom je neustále rozvíjať schopnosti, záujmy a predovšetkým tvorivosť dieťaťa**. Učebné osnovy využívame ako prostriedok rozvoja žiakov. Vo vyučovacom procese sa využívajú hry, dramatizácia a invencia žiakov, rozvrh hodín žiakov je voľný. Žiaci majú široký výber voliteľných predmetov, intenzívne spolupracujú s rodičmi, takže sa rozvíja aj spolupráca s inými školami (Zelina, 2000).

Je nutné zamerať sa na otázky:

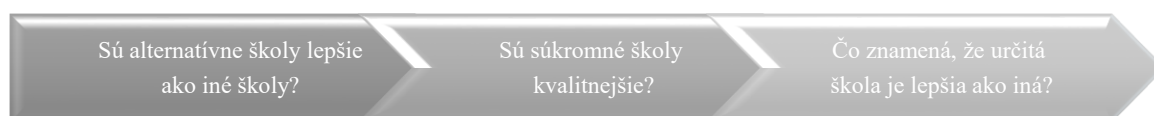


Schéma 4 Otázky kvality v porovnaní alternatívnych a tradičných škôl (vlastné spracovanie)

Deti v tradičnej alebo alternatívnej škole sa vzdelávajú podľa ustanovení zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) uvedených v § 1:

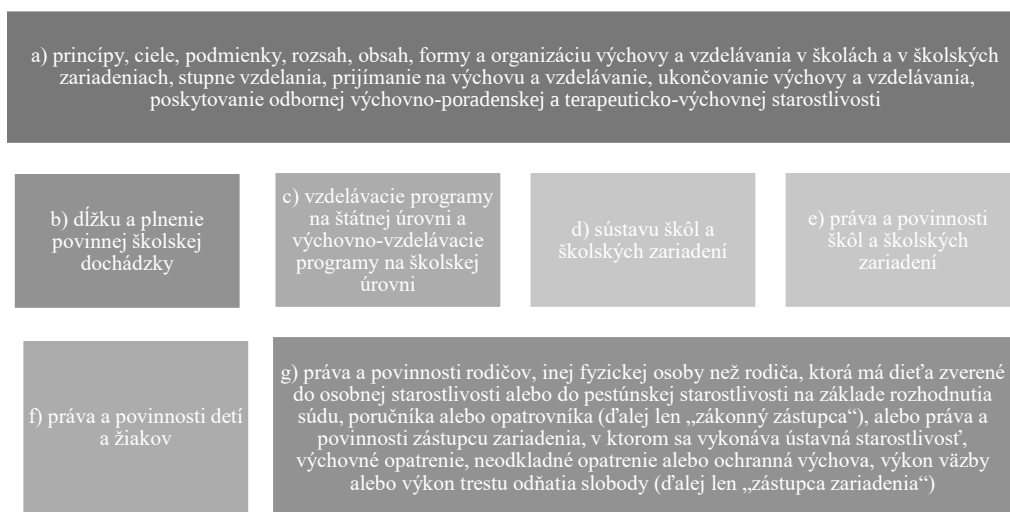


Schéma 5 Zákon o výchove a vzdelávaní (Zákon 245/2008, 2008)

Ako uvádza Průcha (2004), porovnávanie kvalít alternatívnych a nealternatívnych škôl si vyžaduje definovanie mnohých parametrov, ktoré prispievajú k hodnoteniu týchto kvalít. To platí aj pre efektívnosť škôl. Efektívnosť možno všeobecne definovať ako schopnosť školy dosahovať určité výsledky vzdelávania, napríklad vedomosti, a maximalizovať tieto výsledky prostredníctvom určitých dlhodobých účinkov – morálneho a kultúrneho vzdelávania.

Tabuľka 5 Porovnanie kvalít tradičných a alternatívnych škôl (vlastné spracovanie)

TRADIČNÉ ŠKOLY	ALTERNATÍVNE ŠKOLY
Vyučovanie prebieha podľa pevného rozvrhu a jednotnej organizácie dňa	Rozvrh a organizácia dňa vychádzajú zo záujmov detí a flexibility ich potrieb
Učiteľ má kontrolu nad tým, čo považuje za pravdu	Učiteľ je v role poradcu, partnera a staršieho kamaráta
Žiak plní úlohy podľa pokynov	Žiak rozhoduje o poradí a rozsahu úloh
Dôraz na zapamätanie a vonkajšiu motiváciu	Dôraz na objavovanie a vnútornú motiváciu
Dôraz na selektívnu súťaž v dosahovaní výsledkov	Dôraz na kooperáciu v skupinách
Vzdelanie je obmedzujúce priestorom triedy	Na učenie sa využívajú aj priestory mimo triedy
Tvorivosť a iniciatíva učiteľa a žiakov sú oslabené	Dôraz na podporu iniciatívy a kreativity

Pedagogika aktívne reaguje na kritiku tradičného školstva a hľadá nové, efektívnejšie spôsoby vzdelávania. Vďaka rôznorodosti názorov vznikajú teórie a praktické riešenia na elimináciu nedostatkov tradičného školstva. Alternatívne školy sa snažia vytvoriť prostredie, ktoré je v súlade s moderným životným štýlom a kultúrou. Odmietajú tradičné metódy založené na autoritatívnom prístupe učiteľa, hodnotení, vonkajšej disciplíny a zdôrazňujú spoluprácu a rozvoj tvorivosti založené na dobrovoľnosti (Skalková, 2007).

Vargová (2007) uvádza, že vzdelávanie v alternatívnych školách sa líši od vzdelávania v tradičných školách. Sú to školy, ktoré rešpektujú prirodzený vývoj dieťaťa, kde sa kladie dôraz na samostatnú voľbu žiaka, na jeho rozhodnutie, s kým chce pracovať, čo chce robiť a ako dlho chce pracovať. Pod alternatívnymi školami rozumie všetky typy škôl bez ohľadu na zriaďovateľa, ktoré sa nejakým spôsobom odlišujú od tradičných škôl. **Rozdiel medzi alternatívnymi školami spočíva v spôsobe ich organizácie, vo vzdelávacom prostredí, v spôsobe hodnotenia výsledkov žiakov a napokon vo vzťahu medzi školou a rodičmi, učiteľmi a žiakmi** (Pašková, 2010).

Na viacerých prednáškach v odbore učiteľstvo a pedagogické vedy zisťujeme, že sa študentom často vstiepuje predstava, že konštruktivizmus je efektívny, zatiaľ čo priama výučba vedená učiteľom je neefektívna, nudná a demotivujúca. Vznikajú rôzne mýty o efektívnych prístupoch k vyučovaniu – napríklad sa tvrdí, že prístupy zamerané na učiteľa (tzv. tradičné prístupy) vedú k nižším vzdelávacím výsledkom ako prístupy zamerané na žiaka (tzv. moderné prístupy). Mnohé stratégie, ktoré boli vstievované ako nespochybniteľné axiómy, mali **často minimálnu oporu v empirických dôkazoch** (Jablonský, 2025).

Existujú rôzne mýty o účinných prístupoch k vyučovaniu, napríklad sa tvrdí, že prístupy zamerané na učiteľa (tzv. tradičné prístupy) vedú k slabším výsledkom učenia ako prístupy zamerané na študenta (tzv. moderné prístupy). Mnohé zo stratégií, ktoré sa ustálili ako nespochybniteľné axiómy, sú často len okrajovo podložené empirickými dôkazmi (Jablonský, 2025).

Ako poznamenávajú Svobodová a Jůva, tradičné školské vzdelávanie je kritizované, pretože je prevažne orientované na intelekt, nedostatok sa venuje pozornosti komplexnému rozvoju osobnosti v intelektuálnej, emocionálnej a voľnočasovej oblasti, podceňuje sa pracovná aktivita, malá pozornosť sa taktiež venuje estetickej, telesnej a zdravotnej stránke výchovy, prevláda jednostranné zameranie na učenie a podceňovanie rozvoja tvorivých schopností (Alexovičová, 2007).

Príklady a úlohy

1. Do akej miery je možné kombinovať tradičné a alternatívne prístupy v rámci školského systému?
2. Vytvorte SWOT analýzu tradičného a alternatívneho vzdelávania.

2.4 Rôznorodosť vzdelávania: Klasické, cirkevné a moderné alternatívne školy

Otázky na zamyslenie:

3. Aké sú hlavné rozdiely medzi klasickými, cirkevnými a modernými alternatívnymi školami?
4. Aké výhody a nevýhody má cirkevné vzdelávanie v porovnaní s ostatnými typmi alternatívnych škôl?

Klasické školy

Reformná pedagogika, známa aj ako nové vzdelávacie hnutie, vznikla ako reakcia na mechanický a neosobný prístup tradičného školstva. Toto hnutie, medzi ktorého predstaviteľov patrili **M. Montessoriová, O. Decroly, A. Ferrière, J. Dewey, P. Petersen a R. Steiner**, prinieslo revolučné zmeny do vzdelávacieho systému. Kritizovalo memorovanie, ktoré prevládalo v tradičných školách, a zdôrazňovalo potrebu prispôbiť vyučovanie

individuálnym potrebám detí (Petlák, 2007). Stručne charakterizujeme najznámejšie klasické reformné školy, ide o montessoriovské, freinetovské, Petersenove či parkhurstovské (Průcha, 1996).

Základné tézy, ktoré sú spoločné pre uvedenú skupinu alternatívnych škôl:

- ♥ sloboda spojenia teórie a praxe, učenia a práce, školy a každodenného života (zmysluplnosť),
- ♥ samoorganizácia a samospráva zúčastnených (významná účasť žiakov na utváraní vonkajšieho a vnútorného prostredia školy),
- ♥ sebaurčenie a sociálna zodpovednosť (rešpektovanie jedinečnosti žiakov a vytváranie dobrých sociálnych vzťahov),
- ♥ rovnosť vo vzdelávaní chlapcov a dievčat (nie v zmysle koedukácie, ale v širokom sociálnom kontexte) (Kosová, 1996b).

Niektoré typy a modely klasických alternatívnych škôl:

Základné charakteristiky **montessoriovej školy**: 1. špeciálny súbor didaktických materiálov, 2. triedy s viacerými ročníkmi, 3. žiaci si vyberajú prácu v dlhších časových blokoch, 4. prostredie spolupráce s mentormi žiakov, 5. absencia testovania a známkovania a 6. individuálne a skupinové vyučovanie akademických a sociálnych zručností (Lillard, 1996; Kahn, Dubble, Pendleton, 1999; Seldin, Epstein, 2003).

Steinerove školy sú založené na vzdelávacích myšlienkach filozofa Rudolfa Steinera. Steinerovské vzdelávanie sa v súčasnosti praktizuje v materských školách a školách v 60 krajinách. Steinerovské vzdelávanie je spolu s montessoriovským vzdelávaním prevládajúcou formou alternatívneho vzdelávania na celom svete. Cieľom Steinerovej školy je rozvíjať deti a mladých ľudí ako slobodné, morálne a integrované osobnosti prostredníctvom integrácie praktických, umeleckých a intelektuálnych prístupov vo vyučovaní všetkých predmetov (Petrash, 2002; Clouder, Rawson, 2003; Masters, 2005). Didaktické aspekty Steinerovej školy sa od klasickej najviac líšia počtom hodín, ktoré sú v programe ukotvené, pričom školy a učitelia sú z hľadiska programovej štruktúry plne autonómni. Učebné osnovy kladú dôraz na orientáciu na výtvarnú a pracovnú výchovu, vyučovanie podľa epoch, učenie sa cudzích jazykov od začiatku školskej dochádzky a zavedenie eurytmie do učebných osnov. Vyučovanie cez epochy je hlavnou črtou, pretože sa vzdďaľuje od bežného hodinového systému predmetov a väčšina tried je tvorená podľa aktivít organizovaných učiteľom. Učebnice študenti používajú len zriedka (Matijevic, 2001).

V roku 1922 americká reformátorka školstva Helen Pankhurstová vypracovala ***parkhurstovskú školu***, umožňujúcu žiakom pracovať samostatne a na základe zmluvy v rámci systému verejných škôl. Dnes existujú tieto školy v Austrálii, Spojených štátoch, Japonsku, Rusku, strednej Európe, Anglicku, Nemecku a Holandsku (Indrani, 2016). Inovatívna myšlienka *parkhurstovskej školy* je založená na princípe individuálneho rozvoja študenta. Takýto pedagogický model zabezpečuje rozvoj individuality a sociálnej skúsenosti žiaka (Vorobiova, 2019).

Školy podľa vzoru pedagogiky francúzskeho pedagóga Celestina Freineta považujú záujem a prirodzenú zvedavosť dieťaťa za východisko učenia a snažia sa využívať reálne skúsenosti detí ako autentické príležitosti na učenie. Deti sú povzbudzované k tomu, aby sa učili prostredníctvom spoluvytvárania produktov alebo poskytovania služieb. Vo ***freinetovských školách*** sa žiaci zoznamujú s demokratickou samosprávou, aby prevzali zodpovednosť za seba a svoju komunitu. Freinetove školy dnes existujú najmä vo Francúzsku, Belgicku a Nemecku, často ako alternatívne školy v rámci štátneho školského systému (Acker, 2007). Prístupy vychádzajú z myšlienky, že rozvoj zručností možno podporiť tým, že žiaci budú môcť pracovať samostatne a spolupracovať pri riešení praktických problémov v otvorenom vzdelávacom prostredí (Oppl, 2017).

V roku 1927 založil Peter Petersen školu – ***Petersenovu školu*** – ako progresívny vzdelávací projekt. Tento projekt je založený na troch základných myšlienkach, a to je samostatná práca žiakov, život a učenie sa v komunite, účasť žiakov a rodičov na živote školy (Hansen-Schaberg, Schonig, 1997). Učenie prebieha v zmiešaných vekových skupinách. Typický školský deň pozostáva zo 100-minútového bloku, v ktorom žiaci pracujú na medzipredmetovom projekte, samostatnej práci podľa vlastného výberu, prostredníctvom reflexie či hier. V súčasnosti existujú v Nemecku a Holandsku školy podľa vzoru pôvodnej Petersenovej školy, ale netvoria organizovanú sieť (Indrani, 2016). V Petersenovom koncepte sa pristupuje k spôsobu výchovy a života v rodine, k výchove a disciplíne vo vzťahu k vývinu a potrebám dieťaťa a zdôrazňuje sa dôležitosť sociálneho učenia v škole. Orientácia vyučovania prechádza z učiteľa na žiakov. Je tu jasne viditeľný odklon od diferenciacie detí podľa veku. Deti sa formujú do skupín s rôznymi ročníkmi a na plánovaní vzdelávacích aktivít sa spoločne dohadujú učitelia so žiakmi a niekedy aj rodičmi. Školy by sa podľa tohto konceptu nemali zatvárať a izolované inštitúcie by mali byť viac sociálne otvorené. Sociálne učenie je tu dôležitým aspektom, pretože ide väčšinou o koncept, ktorý je navrhnutý tak, aby sa študenti učili spoločne v spolupráci (Pongračić, 2019).

Cirkevné školy

Cirkevné školy sú jednou z možných alternatív k bežným, štandardným štátnym školám. Na začiatku 90. rokov 20. storočia išlo o školy založené katolíckou cirkvou a niektorými evanjelickými cirkvami, neskôr sa k nim pridali i židovské školy (Průcha, 2012). Ich osobitosť spočíva v pedagogickej a didaktickej charakteristike. Uplatňujú sa najmä v oblasti učebných osnov, obsahu a cieľov vzdelávania (vyučovanie náboženskej výchovy). **Do popredia sa dostáva etika, postoje a kultúrne tradície. Patria medzi ne židovské, protestantské, katolícke či iné školy.** Špecifickou charakteristikou cirkevných škôl sú ideové zásady výchovno-vzdelávacej práce, zásady kresťanstva a jeho etika, kultúrne tradície a kresťanský postoj k životu, ako aj príprava na povolania, napr. príprava na charitatívnu, zdravotnícku a náboženskú prácu v sociálnych zariadeniach a domovoch dôchodcov (Alexovičová, 2007). Výchova v cirkevných školách prebieha v nasledujúcich krokoch:

- ♥ ranná modlitba,
- ♥ modlitba pred jedlom,
- ♥ úcta k spolužiakom,
- ♥ poďakovanie,
- ♥ úcta ku každej živej bytosti (Burian, Špánik, 1993).

Z uvedených informácií môžeme konštatovať, že cirkevné školy patria medzi alternatívne škôl, avšak **môžu sa líšiť najmä zriaďovateľom, spôsobom a cieľmi výchovy**, ktorými sa snažia v deťoch pestovať morálne hodnoty.

Cirkevné školy rôznych stupňov sú alternatívnymi školami prevádzkovanými organizáciami a dlhou historickou tradíciou. **Alternatívny charakter cirkevných škôl sa vzťahuje na ideologické princípy vzdelávacej činnosti.** Ide o zásady kresťanstva, kresťanskej etiky a kultúrnej tradície, kresťanského postoja k životu. Výhodou cirkevných škôl je, že hoci vyučujú len malý počet žiakov, mnohé z nich sa starajú o deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Väčšina týchto škôl má malé triedy, čo umožňuje učiteľom venovať sa študentom individuálne (Průcha, 2012).

Charakteristickými črtami cirkevnej školy sú (Garrone, Javiérre, 1977):

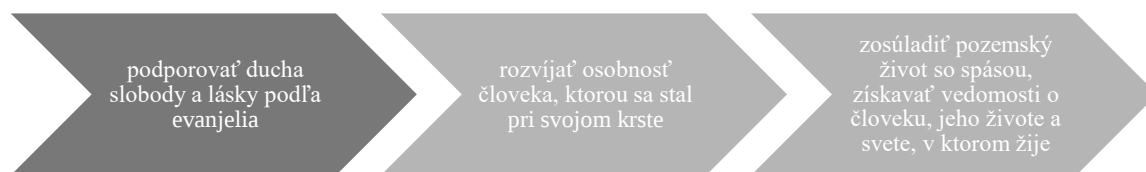


Schéma 6 Charakteristika cirkevných škôl (Garrone, Javiérre, 1977)

Okrem škôl katolíckej cirkvi, ktorá zriaďuje rímskokatolícke alebo gréckokatolícke školy, môžu existovať aj iné cirkevné školy, preto Průcha (2004) uvádza, že medzi registrované cirkevné inštitúcie patria aj protestantské, židovské alebo pravoslávne školy.

Podstata cirkevných škôl je založená na alternatívnosti, ktorá je základom v nasledujúcich oblastiach:

- ♥ **učebné osnovy** (kurikulum) – cirkevné školy zavádzajú do vzdelávacieho procesu predmety, ktoré sa v bežných školách nevyučujú (latinčina),
- ♥ **odborná príprava** – alternatíva, v ktorej sa školy zameriavajú na činnosti podporujúce charitatívne, náboženské alebo iné aktivity (Průcha, 2004).

Z hľadiska kresťanskej výchovy je potrebné viesť deti a mladých ľudí k Bohu. Katolícka škola, podobne ako iné školy, má ciele, na ktoré sa zameriava a ktoré sa snaží naplňovať počas školskej dochádzky (Garrone, Javiérre, 1977). **Kresťanská výchova má dnes mnoho podôb**, napr. nedeľné školy sú bežné vo väčšine denominácií a zameriavajú sa na všeobecné náboženské vzdelanie. Pri príprave na birmovku je v popredí dôraz na rozvoj etiky, pochopenie sviatostí a kresťanských hodnôt. Tento vzdelávací systém naďalej zohráva dôležitú úlohu vo farnostiach a v celej spoločnosti (Sullivan, McGinn, cit. 2025).

Každá škola, či už cirkevná alebo štátna, má vzdelávací program, podľa ktorého riadi svoju činnosť. K obsahu programu v cirkevných školách zaraďujeme: (1) **rozumová výchova** – rozvoj poznania i myslenia; (2) **náboženská výchova** – základný cieľ v pedagogike; (3) **výchova k viere** – vedenie detí a mládeže k láske k Bohu; (4) **výchova k modlitbe** – vedenie detí a mládeže k porozumeniu a postoju k modlitbe; (5) **výchova k upevňovaniu viery** – spolupráca s kresťanskými združeniami, púte, hry a vydávanie časopisov s náboženskou tematikou; (6) **výchova svedomia** – rozlišovanie dobra od zla alebo hriechu od cnosti; (7) **estetická výchova a výchova k ekológii** – porozumenie prírode; (8) **telesná, pracovná i mravná výchova** (Burian, Špánik, 1993). Obsah a zásady edukácie na cirkevných školách sa zameriavajú prevažne na výchovu k viere a náboženstvu. Pozitívne pôsobia na žiakov a upevňujú v nich hodnoty dobra a lásky.

Krátky prehľad histórie cirkevných škôl vo svete a na Slovensku

Obrana viery proti nevere je časť systematickej teológie, ktorej cieľom je obhájiť a zdôvodniť vieru prostredníctvom dôvodov odvolávajúcich sa na rozum. Klasický prístup, známy ako **apologetika**, sa stal nielen intelektuálnym nástrojom obrany kresťanskej viery, ale aj základom mnohých vzdelávacích a kultúrnych inštitúcií v priebehu dejín. Apologéti, ktorí sa **snažili presvedčivo predstaviť vieru kritikom vo filozofických a teologických diskusiách, založili tradíciu, ktorá mala d'alekosiahly vplyv na rozvoj náboženských škôl** (Piaček, Kravčík, 1999).

Katolícky vzdelávací systém je tradične a inštitucionálne založený na vzdelávacích inštitúciách vyvíjajúcich sa od raného kresťanstva. Pôvodne boli tieto inštitúcie určené na výchovu ďalšej generácie kňazov, ale neskôr sa v nich vzdelávali a učili aj ľudia mimo cirkvi. **Boli to rehoľné rády ako dominikáni a františkáni a neskôr počas reformácie a protireformácie jezuiti**, ktorí zohrali dôležitú úlohu pri formovaní katolíckeho vzdelávacieho systému. Jezuiti tvorili tzv. protiváhu protestantského vzdelávacieho systému. K rozvoju katolíckeho vzdelávacieho systému prispeli i saleziáni Dona Bosca, piaristi, školskí bratia a ďalší. Postupom času vznikali aj rôzne typy škôl, od základných až po univerzity – napríklad jezuitské kolégium v Trnave (1561). Vznikali aj pápežské vysoké školy, napríklad Pápežské slovenské kolégium svätého Cyrila a Metoda v Ríme (1961). Neskôr vznikali aj semináre zamerané výlučne na výchovu kňazov, ako napríklad Generálny seminár v Bratislave, ktorý zohral významnú úlohu počas slovenského národného obrodzenia v rokoch 1783 až 1790 (Katolícka cirkev na Slovensku, cit. 2025).

Odluka cirkvi od štátu je historicky významný koncept. Jedným z najzložitejších aspektov tejto odluky bola úprava vzťahu medzi cirkvou a štátom, ktorá si často vyžadovala zložité právne úpravy. V niektorých krajinách štát úplne prevzal školský systém a súkromné náboženské školy povoľuje len vo výnimočných prípadoch. Iné krajiny, ako napríklad Francúzsko, sa rozhodli ponechať školské systémy sekulárne, t. j. bez náboženského obsahu, a náboženské vzdelávanie ponechali výlučne na cirkvi a súkromné iniciatívy (Sullivan, McGinn, cit. 2025).

V Amerike bola zavedená odluka cirkvi od štátu s cieľom oslobodiť cirkvi od akéhokoľvek štátneho patronátu. **Cieľom bolo umožniť cirkvám slobodne pôsobiť, najmä v oblasti vzdelávania.** Na druhej strane totalitné režimy, ako bol napríklad v Sovietskom zväze, využívali školský systém na presadzovanie protináboženských ideológií a zakazovali cirkvám poskytovať vzdelávanie mimo bohoslužieb (Sullivan, McGinn, cit. 2025).

Ďalším dôležitým problémom vyplývajúcim z odluky cirkvi od štátu je otázka štátnych dotácií pre súkromné náboženské školy. V niektorých krajinách, napríklad v Spojených štátoch, náboženské školy často preberajú niektoré funkcie štátnych škôl a zohrávajú dôležitú úlohu vo vzdelávacom systéme. **Od konca 19. storočia sa ukázalo, že náboženský život mal významný vplyv na kultúrny vývoj západnej civilizácie.** Vylúčenie náboženstva z učebných osnov spôsobilo nerovnováhu vo vzdelávaní, ktorá viedla k tomu, že v 20. storočí sa náboženstvo začalo považovať za legitímnu súčasť humanitných vied (Sullivan, McGinn, cit. 2025).

Kresťanské vzdelávanie zohrávalo dôležitú úlohu aj v **misijnej práci**. V kolóniách sa cirkev často podieľala na zakladaní škôl a univerzít. Napríklad v španielskych kolóniách v Amerike boli rímskokatolícke univerzity založené už v 16. storočí, napríklad v Santo Domingu (1538), Mexiku (1551) a Bogote (1573). Jezuitskí misionári pôsobili v Ázii nielen ako duchovní, ale aj ako učitelia európskeho vzdelávania a vedy. Od 18. storočia viedla konkurencia medzi rôznymi kresťanskými denomináciami k väčšej podpore kresťanského vzdelávania v Ázii a Afrike. Dokonca aj v štátoch, ktoré si vytvorili vlastné sekulárne školské systémy, ako napríklad India a Japonsko, si kresťanské vzdelávacie inštitúcie zachovali svoje miesto. Univerzita svätého Xaviera v Bombaji, Sofijská univerzita v Tokiu a univerzita Doshisha v Kjóte sú príkladmi významných vzdelávacích inštitúcií s kresťanským pozadím (Sullivan, McGinn, cit. 2025).

Dnes katolícke vzdelávanie spravuje *Kongregácia pre katolícku výchovu* so sídlom v Ríme. Kongregácia spravuje všetky úrovne katolíckeho vzdelávania, od základných škôl až po univerzity. Samotnú *Kongregáciu pre katolícku výchovu* založil pápež Sixtus V (1588). V tom čase bola známa ako *Kongregácia pre rímske univerzity*. Jej poslaním bolo zachovať integritu katolíckej viery v školách, zohrávala dôležitú úlohu pri ich zakladaní a celkovom fungovaní. V roku 1997 Kongregácia vydala dokument s názvom *Katolícke školy na prahu tretieho tisícročia*. **Jeho hlavným cieľom bolo definovať úlohu katolíckych škôl v súčasnej spoločnosti, avšak v roku 2013 bol revidovaný a niektoré kompetencie kongregácie boli zrušené, napríklad vzdelávanie seminaristov,** ktoré je teraz v kompetencii tzv. *Kongregácie pre klerikov* (Ex cordeecclesiae, cit. 2025).

Na Slovensku existujú aj inštitúcie na prípravu kňazov. Ide o päť seminárov; nachádzajú sa v Bratislave, Nitre, Spišskom Podhradí – Spišská Kapitula, Badíne pri Banskej Bystrici a v Košiciach. Ďalšími katolíckymi školami na Slovensku sú *Rímskokatolícka cyrilometodská bohoslovecká fakulta UK* v Bratislave (1919), *Teologická fakulta Trnavskej univerzity* (1941) a *Katolícka univerzita v Ružomberku*, ktorá má okrem teologickej i pedagogickú, filozofickú a

zdravotnícku fakultu (2000). V sústave Prešovskej univerzity funguje *Gréckokatolícka teologická fakulta* výlučne pre gréckokatolíckych kňazov a *Gréckokatolícky kňazský seminár blahoslaveného Pavla Gojdiča* (1990). Vzdelávaním pracovníkov katolíckych škôl sa zaoberá tzv. katolícke pedagogické a katechetické centrum, ktoré sídli v Spišskej Novej Vsi a bolo založené v roku 2005 (Katolícka cirkev na Slovensku, 2025).



Moderné alternatívne školy nevychádzajú úplne z myšlienok reformnej pedagogiky a taktiež nie sú ani zriaďované cirkvou. Medzi moderné alternatívne školy sa zaraďujú všetky súčasné typy škôl, vznikajúce na základe nespokojnosti rodičov, učiteľov so štandardným systémom výuky detí. Z tohto dôvodu vznikali podnety na založenie škôl podľa ich predstáv.

Niektoré moderné alternatívne školy druhej polovice 20. storočia:

- ♥ globálna, holistická – multikultúrna výchova,
- ♥ heuristika ako alternatívne vzdelávanie,
- ♥ ITV – integrované tematické vyučovanie,
- ♥ kooperatívne skupinové vyučovanie,
- ♥ multimedialno-virtuálne prístupy k vzdelávaniu,
- ♥ otvorené školy,
- ♥ projektové vyučovanie,
- ♥ Rogersova P-C-E škola,
- ♥ slobodná škola,
- ♥ sugestológia G. Lozanova,
- ♥ systém tvorivo-humanistickej výchovy a vzdelávania (Zelinovci),
- ♥ školy emocionálnej inteligencie,
- ♥ tvorivá dramatika,
- ♥ uzavretý systém vyučovania,
- ♥ Zsolnayova alternatívna škola a iné.

Tabuľka 6 Prehľad moderných alternatívnych škôl (Alexovičová, 2007; Zelina, 2000; Laceková, 1997; Tokárovej, 1998)

Typ alternatívnej školy	Zakladatelia	Hlavné myšlienky školy
Integrované tematické vyučovanie (ITV)	Susan J. Kovaliková a Karen Olsenová	Nový pohľad na rozvoj psychických funkcií a procesov za pomoci stimulácie mozgu. Inovácia metód a stratégií vyučovania založená na princípe objavovania. Novelizácia pôvodného systému a osnov.
Systém vyučovania s uzatvoreným cyklom (VUC)	Andrej Dribňák, Michal Blaško a Pavol Marko	Členenie poznatkov do malých celkov na lepšie zapamätávanie informácií. Odstránenie stresu.
Zsolnayova alternatívna škola	József Zsolnay	Vysoké nároky na učiteľa. Integrácia narušených detí. Rozvoj talentu, nadania a tvorivosti. Odovzdávanie hodnôt.
Sugestológia G. Lozanova	George Lozanov	Autoritatívne pôsobenie. Inovácia reči. Rytmus určuje pauzy – význam ticha. Koncertná pseudopasivita – pokojné intuitívne vnímanie.
Alternatívne školy založené na kognitívnych taxonómiách	Jean Piaget, Martin Hughes, George A. Miller, Benjamin Bloom	Piagetov systém intelektového rozvoja. Hughesova a Millerova taxonómia mentálnych procesov. Bloomova koncepcia majstrovského učenia.
Alternatívne školy založené na princípoch konfluentnej pedagogiky	George Ivan Brown, David R. Kratwohl, Frank E. Williams	Konfluentná pedagogika G. I. Browna – teória efektívnej osobnosti. Kratwohlova afektívna taxonómia – komplex emocionálnych, osobnostných, hodnotových a motivačných faktorov. Model CAU F. E. Williamsa – prepojenie afektívnej a kognitívnej oblasti.
Metódy a formy práce ATA (Alternatívne triedy autorské)	Slovensko: Vladimír Kubáň	Metodika vyučovania a výchovy, ktorú si vytvára učiteľ sám, kladie dôraz na pochvalu, názornosť, hru, slobodu, rešpekt; v Nemecku, Švajčiarsku, Holandsku, Anglicku, Švédsku, používajú sa hravé, súťažné a tvorivé formy.

Na Slovensku sa postupne zavádzajú moderné prvky vyučovania i v tradičnom vyučovaní, ktoré reflektujú potreby 21. storočia a reagujú na meniace sa požiadavky spoločnosti a trhu práce. Hoci tradičné metódy vzdelávania stále dominujú, čoraz viac škôl, učiteľov a vzdelávacích inštitúcií využíva inovatívne prístupy. **Tieto moderné prvky sa zameriavajú na podporu kritického myslenia, tvorivosti a tímovej práce.** Jednými z najrozšírenejších foriem moderného vzdelávania sú školy s programom integrovaného tematického vyučovania, projektového vyučovania, blokového vyučovania, kooperatívneho vyučovania.

Škola s programom integrovaného tematického vyučovania (ITV)

Model integrovaného vyučovania (ďalej ITV) vychádza z amerického reformného modelu. **Zakladateľkami modelu ITV sú Susan J. Kovaliková a Karen Olsenová,** ktoré pracovali s nadanými deťmi, na základe čoho vytvorili tento model (Kuchárová, 2012). Podľa Alexovičovej (2007) sa týmto pojmom označujú všetky typy alternatívnych škôl, ktoré priamo

nevychádzajú z klasických reformných škôl. Sú založené na rodičoch a učiteľoch, ktorí nie sú spokojní s edukáciou detí.

Na Slovensku sa ITV začalo využívať v roku 1991. Slovo integrovaný kladie veľký dôraz na učenie, ktoré okrem všestranného a komplexného vzdelávania a rozvoja osobnosti zahŕňa aj kombináciu poznatkov z rôznych oblastí. A slovo „tematický“ naznačuje, na čo sa kladie dôraz (Matulčíková, 2007). Kuchárová (2012) ho opisuje ako koncept zameraný na integráciu, kde sa vyučovanie riadi zastrešujúcou témou počas celého roka.

Jedným z konceptov ITV je, že sa žiaci neučia predmety, ale komplexné témy, ktoré sú použiteľné v praxi, ale **nie sú zahrnuté v učebných osnovách**. Žiaci sa učia jeden od druhého, kladú si otázky a vysvetľujú si veci, veľký dôraz sa kladie na samostatnosť a tvorivosť žiakov a dbá sa na dodržiavanie základných morálnych zásad (Kovalík, Olsen, 1996).

Výhody ITV sú podľa Kizivatovej (2003, s. 11) nasledujúce: (1) prináša radosť z učenia, (2) zmierňuje stresové situácie a predchádza im, (3) podpora tvorivosti, (4) rešpektuje deti a úlohy, ktoré chcú riešiť, akým tempom a akým spôsobom, (5) učí deti budovať dobré vzájomné vzťahy, (6) vytvára prepojenie medzi učením a životom, (7) poskytuje deťom metódy objavovania zážitkom, (8) kritické myslenie a komunikačné zručnosti a (8) učí deti prevziať zodpovednosť za to, ako a čo sa naučili. **Hlavným cieľom** integrovaného tematického vyučovania (ITV) je **kvalitné vzdelávanie, ktoré zahŕňa nielen získavanie vedomostí, ale aj rozvoj zručností a postojev**. Tento proces je podporovaný hodnotami ako česťnosť, iniciatíva, flexibilita, vytrvalosť, organizačné schopnosti, trpezlivosť a starostlivosť.

Moderné vzdelávacie kurikulum 21. storočia by sa malo zakladať na skúmaní, objavovaní a aktívnom bádaní poznatkov, namiesto tradičného memorovania učiva z klasických učebníc (Kovalíková, Olsenová, 1996). Integrované vyučovanie podporuje efektívnejšie prepájanie obsahu rôznych predmetov a umožňuje lepšie prepojenie teoretických poznatkov s praktickými zručnosťami žiakov. Medzi kľúčové metódy v rámci ITV patrí prípadová metóda, ktorá stavia na konfrontácii vedomostí, inscenačné metódy umožňujú simuláciu rolí, brainstorming zameraný na generovanie nápadov a návrhov, ako aj kognitívne, zážitkové a skúsené metódy, ktoré podporujú aktívne učenie (Podroužek, 2002).

Projektové vyučovanie

Projektové vyučovanie zohráva dôležitú úlohu pri **integrácii medzipredmetových vzťahov a prierezových tém** do vzdelávacieho procesu. Na jednej strane pomáha žiakom lepšie **pochopiť súvislosti medzi rôznymi oblasťami poznania**, no na druhej strane jednoznačné využívanie tejto metódy môže viesť k nesystematickému osvojovaniu vedomostí

(Zormanová, 2014). Tento vzdelávací prístup kladie dôraz na aktívne zapojenie žiakov do učenia formou projektov. Vychádza z koncepcie učenia na základe projektov a **zameriava sa na rozvoj širokého spektra kompetencií**, ako sú kritické myslenie, spolupráca, komunikačné schopnosti, riešenie problémov a schopnosť samostatne sa učiť. Počas projektovej práce žiaci riešia konkrétne problémy alebo témy, pričom aplikujú svoje predchádzajúce vedomosti, získavajú nové a prehľbujú svoje vedomosti (Tomková a kol., 2009).

Cieľom vyučovania bolo vychovávať mládež k zodpovednosti a samostatnosti. Z tohto dôvodu v roku 1918 W. H. Kilpatrick a J. Dewey vyvinuli projektovú metódu ako prostriedok riešenia problémov. K rozšíreniu tejto metódy však došlo až v posledných desaťročiach (Kosová, 1996b). Podľa Singuleho (1992) sú pre projektové vyučovanie nevyhnutné nasledujúce 4 kritériá:



Schéma 7 Kritériá projektového vyučovania (Singule, 1992)

Medzi **základné princípy projektového vyučovania** patria: záujmy a potreby detí sa zohľadňujú vo vysokej miere; ich aktuálna situácia; interdisciplinarita; samostatne riadené učenie zo strany detí; orientácia na produkt; skupinová práca a sociálne prepojenie (Kasíková, 2004; Zelina, 2000). Podľa účelu, ktorému slúžia, sa projekty delia na: problémové, tvorivé, kvalifikačné a praktické (Kosová, 1996b). Projektové vyučovanie zahŕňa štyri hlavné kroky, ktoré vykonávajú najmä žiaci, a to zámer, odhaľovanie, rozšírenie hry, určenie detailov, overenie hypotéz a hodnotenie (Bekéniová, 2005).

Projektové vyučovanie sa od tradičného vzdelávania odlišuje v štyroch hlavných aspektoch:

- ♥ Tradičné sa vyznačuje **stabilnou skupinou žiakov**, pevne stanovenou hodinou vyučovania (45 minút) a učiteľom, ktorý rozhoduje o dĺžke a rozsahu výučby danej témy. Naopak, pri projektovom vyučovaní si žiak vyberá tému, ktorá ho zaujíma, hľadá vhodné metódy a formy práce, pričom cieľ projektu stanovuje skupina spoločne. Študenti si sami rozdeľujú úlohy a spolupracujú na riešení problému.

- ♥ V tradičnom vzdelávaní je motivácia žiakov často sekundárna, založená na vonkajších faktoroch, ako sú testy, skúšanie a hodnotenie učiteľom. Projektové vyučovanie naopak stavia na **vnútornej motivácii žiakov**, ktorí si môžu sami vybrať tému, ktorá ich zaujíma, čím sa zvyšuje ich angažovanosť a záujem o učenie.
- ♥ V tradičnom vyučovaní má učiteľ rolu – organizuje prácu, riadi proces vyučovania a je direktívny. Pri projektovom vyučovaní **učiteľ vystupuje skôr ako mentor či sprievodca**, ktorý podporuje žiakov v ich samostatnej práci. Učiteľ nie je hlavným hodnotiteľom – hodnotenie prebieha aj medzi samotnými žiakmi.
- ♥ V tradičnom vzdelávaní sa od žiaka očakáva predovšetkým poslušnosť a snaha pamätať si učiteľom sprostredkované poznatky. Pri projektovom vyučovaní **žiak preberá zodpovednosť za svoju prácu**, aktívne rieši úlohy a úzko spolupracuje so svojimi ľuďmi, čím sa rozvíjajú jeho praktické a sociálne zručnosti (Petrašková, 2007).

Blokové vyučovanie

Blokové vyučovanie umožňuje uplatňovať medzipredmetové vzťahy a zaradiť do vyučovania prierezové témy. Podľa Tureka (2008) je v súvislosti so zaradením kľúčových kompetencií do učebných osnov a využívaním niektorých moderných koncepcií potrebné zaviesť ho okrem triedno-hodinového systému vyučovania. **Blokové vyučovanie znamená, že žiaci v triede (ročníku alebo aj celej škole) sa celý deň, niekoľko dní alebo aj celý týždeň venujú jednej činnosti, napr. riešeniu projektov, nácviku komunikačných zručností, prosociálnemu správaniu atď.** Rozvíjanie obsahu učiva do tematických blokov a projektov sa využíva aj v integrovanom tematickom vyučovaní. Vyučovací blok trvá 90 minút a zahŕňa: motiváciu a vtiahnutie sa do problému, vysvetlenie materiálu alebo objavnú aktivitu žiakov, individuálnu prácu na pridelennej aplikačnej úlohe, prezentáciu individuálnej práce, skupinovú prácu na vybraných aplikačných úlohách, prezentáciu skupinovej práce, hodnotenie alebo spätnú väzbu. **V nižších ročníkoch môže v prípade potreby učiteľ zaradiť energizér alebo harmonizér** (Lužinská, 2014). Medzi najdôležitejšie **ciele** vzdelávacieho procesu v tejto alternatívnej forme vzdelávania patrí podľa Walsha (2002) vychovávať ľudí k celoživotnému vzdelávaniu; vytvárať prostredie, ktoré sa vyznačuje vzájomným rešpektom, uznaním a demokratickými princípmi; poskytnúť žiakom všeobecné vedomosti, umelecké, morálne a praktické zručnosti.

Kooperatívne vyučovanie

V súčasnosti sa popri tradičnom vyučovaní používajú rôzne vyučovacie metódy, napr. kooperatívne vyučovanie. Kooperácia sa v súčasnosti stáva dôležitým pojmom aj vo vzdelávaní, pretože práca nie je len individuálna, ale väčšina ľudí **môže vo svojej budúcej profesii pracovať v tíme**. Potreba, aby sa žiaci naučili spolupracovať, teda vyplýva z reálneho života, a preto sa učitelia snažia nájsť spôsoby, ako zmeniť vzdelávanie (Onušková, Šurinová, 2020). Podstatou kooperatívneho vyučovania podľa Tureka (2008) je, že **žiaci pracujú v malých skupinách v triede, riešia problémy, získavajú vedomosti, vykonávajú rôzne praktické činnosti v atmosfére rovnosti a spolupráce**. Jablonský (2006) uvádza, že je **vhodné pre triedy pozostávajúce zo žiakov s rôznou úrovňou kognitívnych schopností**, pretože na splnenie úlohy sú potrební všetci členovia tímu s príležitosťou zapojiť sa. Kooperatívne vyučovanie znamená optimálne učenie na základe špecifického usporiadania vzťahov v úlohových situáciách, na základe pozitívnej vzájomnej závislosti (Kasíková, 2010). Johnson a Johnson (1989) pomenovali päť základných znakov alebo základných pilierov kooperatívneho vyučovania, ktoré sú nevyhnutné na to, aby kooperácia fungovala ako systém a to, 1. *pozitívna vzájomná závislosť*, 2. *interakcia tvárou v tvár*, 3. *individuálna zodpovednosť*, 4. *formovanie a využívanie interpersonálnych a skupinových kompetencií* a 5. *reflexia skupinových aktivít*. Žiaci sa učia životným zručnostiam, napr. nesúhlasiť, argumentovať, rešpektovať iných, a tak udržiavať dobré pracovné vzťahy. Aby však bola stratégia úspešná, učitelia musia koordinovať svoje plánovanie, komunikovať a zosúladiť svoje pedagogické prístupy (Pošteková, 2024).

ATA – alternatívne triedy autorské

Podľa Tokárovej (1998) koncepcia ATA vo vyučovaní a metodike **výchovy kladie dôraz na voľnosť, pochvalu, demonštráciu, hru, schopností žiakov a rešpektovanie individuálneho tempa**, čím uľahčuje a umožňuje plynulý prechod detí z materskej školy do základnej školy, rozvíja a formuje predpoklady sebavedomej a tvorivej osobnosti dieťaťa. Taktiež umožňuje včasné rozpoznanie a rozvoj talentov, rozvíja asertivitu a empatiu. K formám práce môžeme zaradiť komunikáciu, napodobňovanie, presviedčanie, kritiku, demonštráciu, didaktické a dramatické hry (Laceková, 1997). **Medzi základné vlastnosti patria:** známkysú „len“ prostriedkom hodnotenia a po primárny stupeň sa nepoužívajú; nepoužívajú sa negatívne disciplinárne testy; využíva sa podporujúca stimulácia a motivácia k učeniu; toleruje sa osobitné tempo žiakov a schopnosti detí; kladie sa dôraz na rozvoj komunikačných zručností a

schopnosti tvorivo riešiť praktické problémy; využívajú sa hravé, súťaživé a kreatívne metódy a formy práce; vytvára sa príjemná sociálna klíma (Zelina, 2000).

Hlavným cieľom je, **aby sa deti nebáli školy, aby sa učili s radosťou, aby mali právo robiť chyby a klásť otázky**, aby nemali osobnostné komplexy, aby boli priame a odvážne vo svojom správaní, aby boli tolerantné a pozorné k problémom a hodnotám iných, aby boli tvorivé pri riešení praktických problémov a životných situácií, aby boli zodpovedné samy za seba, za svoje rozhodnutia, úspechy a neúspechy, pričom učiteľ by mal rešpektovať individuálne tempo, temperament a charakterové vlastnosti žiaka, jeho chyby a nedostatky (Tokárová, 1998).

Globálna výchova

V súčasnosti vnímame globálne vzdelávanie ako vzdelávací prístup, ktorý umožňuje hlbšie pochopiť rozmanitosť a nerovnosť vo svete, dôvody ich existencie a možnosti prekonania ich problémov. Podporuje všetkých účastníkov bez ohľadu na ich vek, aby sa zaoberali otázkami, ako je chudoba a jej súvislosť s každodenným životom. Zmenou stereotypov a podporou samostatného myslenia máme možnosť využiť globálne vzdelávanie na rozvoj praktických zručností a prispieť k pozitívnej zmene na miestnej a globálnej úrovni. **Globálne vzdelávanie sa považuje modernú koncepciu vo vyučovacom procese, ktorej hlavným aspektom je obohatiť a racionalizovať už existujúce vzdelávacie koncepcie** (Háberová, 2014).

Globálne vzdelávanie zahŕňa **osem základných koncepcií**, a to globálne občianstvo, globálna prepojenosť, sociálnu spravodlivosť, riešenie problémov, kultúrnu rozmanitosť, postoje a hodnoty, ľudské práva a trvalo udržateľný rozvoj (Suchožová, 2013).

Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania do školskej praxe kladie dôraz na vzťahy a prepojenia medzi jednotlivými oblasťami vzdelávania. Čo najväčšia integrácia týchto oblastí do všetkých predmetov a do každodenného života školy s využitím výchovných metód, ktoré presahujú tradičný rámec výchovno-vzdelávacej praxe, by mohla byť tou správnou cestou k dosiahnutiu cieľov globálneho rozvojového vzdelávania (Suchožová, 2007). Pri praktickej realizácii učebných osnov je potrebné motivovať žiakov k účasti na **mimoškolských aktivitách, k zlepšeniu ich životného prostredia a sprístupniť pedagógom nové dimenzie koncepcie globálneho a lokálneho a ich vzájomnej prepojenosti**. Prostredníctvom úloh a projektov, prostredníctvom školení a kurzov, vybraných prednášok, rozhovorov v oblasti ŠVP, vytvárania sietí na národnej a medzinárodnej úrovni. Využívajú sa interaktívne metódy, ako sú hranie rolí, práca s textom, diskusie, práca s audiovizuálnymi prostriedkami (napr. film alebo webový portál youtube). Nemôže sa zameriavať len na sprostredkovanie vedomostí o

globálnych problémoch a témach, ale malo by **rozvíjať aj názory, hodnotové orientácie a postoje; jeho formy a metódy musia zahŕňať zážitkové a skúsenostné učenie v kombinácii s kognitívnymi aktivitami a sebareflexiou** (Šeben Zaťková, 2019).

Okrem toho vznikli na Slovensku aj ďalšie alternatívne školy a hnutia, ako napríklad Zdravá škola – školy podporujúce zdravie, nulté alebo prípravné ročníky, celodenné školy, Škola dokorán, projekt Orava, školy pre nadané a talentované deti a pod.

Škola dokorán

Škola bola založená na Slovensku v roku 1994. Škola sa snaží podporovať sociálne zmeny prostredníctvom rôznych inovatívnych metód tým, že ponúka deťom rovnaké príležitosti na rozvoj ich potenciálu, aby sa mohli stať tvorcami otvorenej spoločnosti (Alexovičová, 2007). **Škola vychádza z programu „Krok za krokom“**, ktorý sa zameriava na rozvoj osobnosti. Vo vyučovacom procese sa kladie **dôraz na zapamätávanie, na schopnosť absorbovať značné množstvo informácií, na schopnosť človeka zapojiť sa do spoločenského života, na psychodynamickú osobnosť jednotlivca** atď. Ide o otvorený systém umožňujúci učiteľom a škole prispôbiť vzdelávací systém potrebám dieťaťa (Gubricová, 2007). Škola dokorán – Wide Open School je aktuálne nezisková organizácia zameraná na komunitný rozvoj a celoživotné vzdelávanie, predovšetkým v **sociálne znevýhodnených rodinách**. Sústreďuje sa na rodinu s deťmi v ranom veku a aktívne pôsobí na lokálnej, národnej aj medzinárodnej úrovni. Jej víziou je vytvoriť prostredie, kde všetky rodiny v zmiešaných komunitách žijú plnohodnotne a tolerantne, majú prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a sociálnym službám a môžu sa pri riešení svojich potrieb spoľahnúť na otvorenú a kompetentnú verejnú správu (<https://www.skoladokoran.sk/>).

Projekt Orava

Projekt Orava možno zaradiť medzi inovatívne metódy a organizačné formy, ktoré sú podporované profesionálnymi neziskovými organizáciami. Reprezentuje ho Združenie Orava a jeho oblasťou je vzdelávanie učiteľov na rôznych stupňoch škôl v oblasti kritického myslenia (Nováková, 2014). Projekt Orava pôvodne vznikol pod názvom Škola myslenia alebo Orava IOWA. V prieskume využívania nových inovatívnych metód, ako **kritické myslenie či párové čítanie**, pedagógovia označili Združenie pre demokraciu vo vzdelávaní Orava **za najčastejšie využívanú metódu** (ŠPÚ, 2011).

Bat'a Junior

Junior Achievement (JA) Slovensko je neziskovou vzdelávacou organizáciou zameranou na **podporu ekonomického myslenia, finančnej gramotnosti, podnikavosti či zručností potrebných na uplatnenie na trhu práce** u žiakov základných a stredných škôl. Organizácia vznikla na Slovensku na jar 1992 pod názvom *Bat'a – mladí podnikatelia* z iniciatívy filantropa Tomáša Baťu. V roku 2002 sa programy Junior Achievement v bývalom východnom bloku zjednotili s programami Young Enterprise v západnej Európe, čo viedlo k vytvoreniu jednotnej európskej siete pod názvom JA Europe. Od roku 2019 JA Worldwide, globálna sieť, ktorej súčasťou je i JA Slovensko, pôsobí vo viac ako 100 krajinách a spolupracuje s viac ako 450 000 dobrovoľníkmi, ročne vzdeláva vyše 10 miliónov študentov. JA Slovensko je súčasťou celosvetovej siete JA Worldwide, ktorá má viac ako 100-ročnú históriu v poskytovaní praktického ekonomického vzdelávania pre mladých. Organizácia **spolupracuje s odborníkmi z praxe, partnermi z podnikateľského prostredia a učiteľmi**, aby žiakom poskytla praktické skúsenosti a pripravila ich na úspešnú kariéru (Ja Slovensko, cit. 2025).

Príklady a úlohy

1. Ako môžu moderné alternatívne školy reagovať na aktuálne potreby spoločnosti?
2. Vyberte si jednu z alternatívnych škôl (klasickú, cirkevnú alebo modernú) a vytvorte návrh jej ideálneho vzdelávacieho modelu.

2.5 Pozitívne a negatívne konzekvencie alternatív školského vzdelávania

Otázky na zamyslenie:

1. Aké sú hlavné prekážky implementácie alternatívnych vzdelávacích metód v tradičných školách?
2. Ako môžu učitelia a školy postupovať pri zavádzaní inovatívnych pedagogických prístupov?

Je dôležité zdôrazniť, že tieto prístupy čelia viacerým výzvam. Medzi hlavné **negatíva** patrí vyššia finančná náročnosť, nerovnomerná kvalita výučby a v niektorých prípadoch aj akademické zaostávanie študentov, najmä v raných štádiách vzdelávania. Kvalita a

úspešnosť alternatívnych škôl závisí od schopnosti učiteľov efektívne implementovať špecifické pedagogické princípy a od podpory zo strany školského systému.

Celkovo možno konštatovať, že alternatívne školy predstavujú sľubnú alternatívu k tradičnému vzdelávaniu, pričom najväčšie výhody prinášajú v oblasti osobnostného rozvoja študentov a žiakov. Na ich ďalšie rozšírenie a zlepšenie implementácie je však potrebné venovať viac pozornosti systematickému výskumu a podpore učiteľov, aby mohli tieto prístupy plne rozvinúť svoj potenciál.

Podpora alternatívneho školstva (pozitívne konzekvencie)

Niektorí zo súčasných autorov v oblasti pedagogiky, didaktiky a vyučovania všeobecne hovoria o potrebe zmien v ich fungovaní. Tradičný systém vyučovania a učenia sa prostredníctvom kníh sa ukazuje ako prekonaný a už dávno prestáva vyhovovať potrebám moderných žiakov (Pongračic, 2019).

Aron (2003) definoval alternatívne vzdelávanie ako štúdium alebo prax realizácie alternatívnych škôl či programov. **Alternatívne vzdelávanie slúži na zabezpečenie toho, aby mal každý mladý človek možnosť dosiahnuť ciele spoločnosti.** Alternatívne školy a programy sa zameriavajú na to, čo môžu študentovi ponúknuť, a nie na to, aké mal problémy v minulosti.

V **Nemecku** a v **Kanade** sa v posledných desaťročiach zmenila základná myšlienka, ako vyučovať. Zatiaľ čo sa školy tradične zameriavali na rozvoj kognitívnych schopností, v súčasnosti sa čoraz viac sústreďujú na formovanie žiakov. Využívajú integrované prostredie novými spôsobmi na podporu kognitívneho, metakognitívneho a sociálno-emocionálneho rozvoja žiakov. „**Učenie sa byť**“ **sa stáva čoraz rozšírenejším**, čím sa vzdelávanie posúva od prístupu založeného na vedomostiach k pochopeniu, že študenti potrebujú vedomosti, zručnosti a postoje, aby uspeli v dospelom živote, a to v súkromnej aj verejnej sfére a na pracovisku. Pedagogické koncepcie sa i z tohto dôvodu začali čoraz častejšie uplatňovať v bežných školách. Tie využívajú alternatívne pedagogické koncepcie na organizáciu učenia tak, aby žiaci spoznali sami seba (Sliwka, Yee, 2015).

V **USA** sú alternatívne školy a **programy cestou vzdelávania detí, ktoré nemajú dobrý prospech, nedokážu sa zaradiť do bežných škôl alebo hrozí im vylúčenie** (Pennacchia a kol., 2016). Za úspech alternatívnych škôl sú zodpovedné tri skupiny faktorov. Po prvé, tieto školy v sebe vytvárajú a udržiavajú komunitu. Po druhé, robia učenie pútavým. A po tretie, poskytujú školskú organizáciu a štruktúru potrebnú na udržanie prvých dvoch

výhod (Raywid, 2004; Wehlage a kol., 1989). Pozitívnym účinkom alternatívnych škôl je, že ponúkajú viac vzdelávacích príležitostí a flexibilnejšiu štruktúru, ktorá nie je dostupná v niektorých tradičných školách (Hoge a kol., 2014).

V alternatívnych školách sú triedy často malé, čo vedie k silnejšiemu prepojeniu medzi žiakmi a učiteľmi, čím sa zvyšuje ich sebadôvera. Vytvárajú tým individuálne prostredie, v ktorom sa žiaci cítia rešpektovane. Alternatívne školy úspešne znižujú počet žiakov, ktorí predčasne ukončia školskú dochádzku, záškoláctvo a problematické správanie (Wasburn-Moses, 2011).

Alternatívne školy poskytujú pozitívnejšie vzdelávanie; tento jav môže byť spôsobený nesúťaživým prostredím, ktoré alternatívne školy vytvárajú. Škola, v ktorej majú študenti možnosť byť individualitami a nemusia sa porovnávať s ostatnými študentmi, im umožňuje rozvíjať sa a budovať si zručnosti vlastným tempom (Barr, Parrett, 2003). **Žiaci v alternatívnych školských prostrediach často menia svoje vnútorné prežívanie a vonkajšie prejavy.** Sú sebedomejši, menej násilní, menej náchylní k vyrušovaniu a častejšie si vytvárajú demokratický postoj (Jun, 2015).

Rodičom ide predovšetkým o celostný rozvoj dieťaťa a o kľúčové kompetencie, ktoré dieťa vybaví potrebnými vlastnosťami na to, **aby si mohlo utvárať vlastnú životnú cestu.** Vyššie vzdelanie pre nich často nie je predpokladom spoločenského úspechu. Rodičia často kladú dôraz na pozitívny rozvoj tvorivosti, schopnosti učiť sa, samostatnosti, ochoty učiť sa, empatie, duchovnosti, sebaregulácie, sebedomia a odolnosti (Slámová, 2021).

Vyznačujú sa tendenciou k vyššej kvalite vzdelávania, ktorú možno dosiahnuť prostredníctvom metód, ktoré zlepšujú vyučovanie a prístup žiakov, čím sa stáva pozitívnejším a prospešnejším pre žiakov. Ponúkajú rodičom a žiakom možnosť výberu. Alternatívne prístupy sú lepšie prispôbené potrebám študentov a vďaka **individuálnemu prístupu** určite vedú k lepším výsledkom. Za najpotrebnejšiu zmenu možno označiť potrebu vyučovania zameraného na žiaka (Pongračić, 2019).

Podľa odborníkov zodpovedá potrebám každého jednotlivého žiaka, pretože je viac individualizované. Je to vyučovanie zohľadňujúce individuálne charakteristiky žiakov, ktoré učiteľ využíva na optimálnu organizáciu času, priestoru a metód. Diferencované vyučovanie vychádza z predpokladu, že každý žiak je výnimočný a jedinečný a má mnoho charakteristík. Je potrebné zvážiť a zohľadniť kultúrne rozdiely, dialekt žiaka, jeho bohatstvo alebo chudobu, jazykovú expresivitu, školskú pripravenosť, fonematické uvedomovanie a preferencie žiaka.

Diferenciácia sa nevníma ako kategorizácia žiakov, ale len ako prístup učiteľa k žiakovi (Čudina-Obradović, Brajković, 2009).

Odmietanie alternatívneho školstva (negatívne konzekvencie)

Výskum Afakana a Wilkersona v roku 2024 hovorí, že alternatívne školy majú svoje výhody aj nevýhody. Medzi výhody môžu patriť vyučovacie postupy, vzťahy, politiky a plánovanie pomaturitného štúdia. Medzi nevýhody patrí šesť tematických kategórií, a to prekážky vo vzdelávaní, vylúčenie a stigma, obmedzené príležitosti, nedostatočné riadenie, udržateľnosť a sociálne väzby (Afakan, Wilkerson, 2024).

Alternatívne školy zamerané na správanie žiakov slúžia študentom, ktorí boli neúspešní v iných školských zariadeniach z dôvodu nízkeho akademického prospechu spojeného s významnými problémami v správaní. Štúdia z roku 2016 na základe Poissonovej regresnej analýzy ukázala, že zápis do alternatívnej školy zameranej na správanie výrazne predpovedá získanie menšieho počtu kreditov v jednom semestri a tiež nižšiu dochádzku. Výskum ukázal, že alternatívne školy boli spojené s výrazne nižšou školskou dochádzkou, čím bol ohrozený aj prospech študentov. **Získavaním nedostatočného počtu kreditov v alternatívnych školách je rovnako ohrozená možnosť úspešného ukončenia školy**, a preto je umiestňovanie študentov do alternatívnych škôl zameraných na správanie v snahe o zlepšenie ich výsledkov v čo najväčšom rozsahu jednoznačne neúspešné. V oblasti vylúčení zo školy sa v rámci výskumu nezistil rozdiel medzi bežne fungujúcimi a alternatívnymi školami (Wilkerson, 2016).

V prípade žiakov, ktorí boli **podmienečne vylúčení alebo vylúčení** z alternatívnych škôl, štúdia z roku 2019 zistila podobné výsledky, a teda žiadny významný rozdiel medzi bežnými a alternatívnymi školami. Pri skúmaní vplyvu alternatívnych škôl na správanie žiakov a na ich čitateľské zručnosti však štúdia dospela k záveru, že žiaci ôsmeho ročníka dosiahli výrazne horšie výsledky v štandardizovanom čítaní (Afakan, 2019).

Podľa Wilkersona a kolektívu (2016b) zozbierané údaje naznačujú, že väčšina stredoškolákov dosahuje **v štátnych štandardizovaných testoch čítania výsledky pod úrovňou vedomostí**. A práve alternatívne stredné školy produkujú vysoké percento slabých čitateľov. Ako aspekty, ktoré negatívne ovplyvňujú výučbu čítania, uvádzajú nedostatok ľudských a vzdelávacích zdrojov, zlé správanie žiakov a nedostatok motivácie a času.

Pozitívne je, že študenti s chronickými emocionálnymi a behaviorálnymi problémami v bežnej škole po zaradení do špecializovaného alternatívneho programu podľa výskumu zažívajú menej trestov vo forme odporúčaní do riaditeľskej kancelárie alebo úradov, ktoré riešia

správanie. Avšak je tiež potrebné zvážiť fakt, že ak študent **nie je schopný uspieť v alternatívnej škole zameranej na správanie**, často nie je k dispozícii iné zariadenie, kde by mohol uspieť. Vzhľadom na túto okolnosť môže byť menej pravdepodobné, že učitelia budú posilať odporúčania do úradov a s väčšou pravdepodobnosťou budú problémy so správaním riešiť priamo so študentom v triede. Preto nie je jasné, či je správanie študentov korektnejšie v alternatívnych školách zameraných na správanie, alebo či sú reakcie pedagógov v týchto prostrediach odlišné (Wilkerson, 2016).

Štúdia Kimovej a Taylorovej (2008) konštatuje, že hoci alternatívne školy poskytujú starostlivé prostredie a získavajú si dôveru študentov, **neponúkajú zmysluplné a spravodlivé alternatívne vzdelávanie**, ktoré by bolo pre študentov prínosom.

Štúdia z roku 2017 priniesla nové výsledky hodnotiace pozitíva a negatíva alternatívnych škôl pre rizikovú mládež. Podľa učiteľov a zamestnancov alternatívnych škôl existujú okrem pozitívnych funkcií aj hlavné slabé stránky ako **nedôsledná reakcia na problémy so správaním, vytváranie zlého prechodu do dospelosti a vytváranie fyzicky nebezpečného školského prostredia**. Zo zistení tejto štúdie vyplýva, že „kultúra starostlivosti“ sa uprednostňuje na úkor dôslednej disciplíny, čo vedie ku „kultúre nebezpečenstva“, a teda k fyzicky nebezpečnému priestoru pre žiakov (Free, 2017).

Ďalším obmedzením alternatívnych škôl je potreba **nadmernej prípravy učiteľov na vyučovanie**. Keďže mnohé školy nepoužívajú učebnice, učitelia si musia sami zaobstarat' alebo vyrobiť materiály a pomôcky, čo je časovo veľmi náročné (Klabačková, 2019).

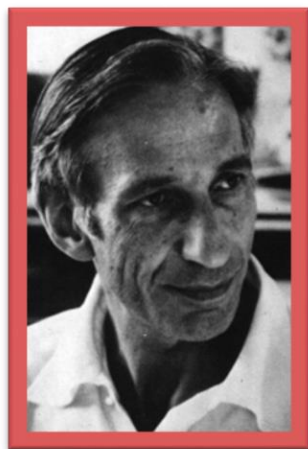
Hoci koncepcie alternatívnych škôl sú zamerané najmä na pomoc rôznym marginalizovaným žiakom, nevýhodou vytvárania tohto typu škôl je aj to, že na **bežné školy je vyvíjaný menší tlak na zmeny, a preto je posun v bežnom vzdelávaní minimálny**. Na to, aby sa prehodnotilo hlavné školstvo zo systémového hľadiska, je potrebné prijať zmeny v rámci hlavného vzdelávacieho systému s cieľom prejsť na inkluzívnejšie a modernejšie modely. To si vyžaduje zmenu politiky a praxe s cieľom riešiť štrukturálne a systémové príčiny vylúčenia detí zo vzdelávania, a nie pripisovať neúspechy žiakom (Best, 2024).

Hoci cieľom týchto programov je niekedy len dostať dieťa do štádia, keď sa môže vrátiť do bežnej školy, výsledky ukazujú, že **návrat do štátnej školy z alternatívnych programov je zriedka možný, pretože bežné školy nemedia svoje vyučovacie metódy, ktoré sú pre mnohé deti nepríjemné** (Pennacchia a kol., 2016).

Alternatívne školské koncepcie majú svoje úskalia. Každé mesto a jeho obyvatelia sú iní, či už z kultúrneho, sociálneho alebo demografického hľadiska, a je úplne normálne, že jedna **koncepcia nevyhovuje všetkým** (Pongračic, 2019).

Alternatívy školského vzdelávania ako cesta k descholarizácii

Alternatívne formy vzdelávania majú často tendenciu podkopávať tradičnú školu ako inštitúciu a podporovať individuálnu zodpovednosť za vzdelávanie. To je v súlade s myšlienkou descholarizácie, ktorú predstavil Ivan Illich, podľa ktorej školské vzdelávanie nie je jedinou legitímnou formou vzdelávania. Ak sa alternatívne modely nesprávne implementujú, môžu viesť k sociálnej izolácii, nedostatku štandardizovaného vzdelania alebo problémom pri hľadaní miesta v tradične organizovanej spoločnosti. Podobné obavy vznikajú v súvislosti s descholarizáciou – ak sa inštitucionalizované vzdelávanie úplne zruší, môže to viesť k nerovnostiam v prístupe k vzdelaniu a k stratifikácii na základe ekonomických alebo sociálnych faktorov. Ak sa vzdelávanie reformuje prostredníctvom alternatívnych vzdelávacích modelov, môže sa stať menej rigidným, menej byrokratickým a viac zameraným na skutočné potreby žiakov. To môže byť pozitívnym krokom smerom k descholarizácii, ktorá neznamená odstránenie vzdelávania, ale jeho decentralizáciu a deštrukturalizáciu spoločnosti.



Obrázok 17: Ivan Illich

Ivan Illich (1926 – 2002) študoval filozofiu a teológiu na Gregoriánskej univerzite v Ríme. Uvažoval o nesúlade medzi základnými predpokladmi systému a jeho výsledkami. Existovali totiž privilegované príležitosti pre tých, ktorým ich zázemie umožnilo dosiahnuť úspech v škole, a pre tých, ktorí vypadli zo systému alebo v ňom zlyhali, nastal nový druh chudoby, boli ochudobnení o čestné zastupovanie v spoločnosti. Illich si **uvedomil hlboký nesúlad medzi súčasnými predpokladmi a sociálnou realitou** (Casey, 2022). Najmä v 70. rokoch bol veľmi známy

svojimi provokatívnymi publikáciami, medzi ktorými jednoznačne dominuje dielo Deschooling Society vydané v roku 1971. V ňom **navrhoval odstránenie školy ako inštitúcie**. Toto dielo, v čase, keď vyšlo, vyvolalo veľký šok v spoločnosti a prinieslo množstvo kritiky. Zároveň však mnohým pripadalo zvláštne a dokonca v niektorých vedeckých a spoločenských oblastiach si získalo až obdiv (Daniels, 2003). Podľa niektorých autorov je toto dielo opäť vyhľadávané, a to vďaka svojmu použiteľnému potenciálu (Narodowski, Botta, 2017). Medzi ďalšie diela patria Energy and Equity (1974), Tools for Conviviality (1971/75), a Limits to Medicine (1976/1995) (Samerski, 2018). Pre pochopenie návrhov Ivana Illicha je rozhodujúca úloha katolicizmu. Sám mysliteľ bol katolíckym kňazom (Serpa, 2020).

Ivan Illich je kritický mysliteľ v oblasti vzdelávania, ktorý navrhol koncept deschoolizácie spoločnosti ako alternatívu ku konvenčnému formálnemu vzdelávaciemu systému. Svojím kritickým prístupom **identifikoval negatívne dôsledky** formálnych vzdelávacích inštitúcií na samotné vzdelávanie, a to vrátane obmedzenia individuálneho potenciálu, monopolu vedomostí a nerovnosti v prístupe k vzdelaniu. Zdôrazňuje potrebu oslobodiť vzdelávanie od konvenčných hraníc, podporovať sociálne začlenenie, nezávislosť a kreativitu v učení. Jeho koncepcia deschoolingovej spoločnosti ponúka inkluzívnejšiu a demokratickejšiu alternatívu, ktorá umožňuje jednotlivcom učiť sa podľa záujmov a potrieb študenta. Taktiež sformuloval alternatívne vzdelávanie poskytnutím vzdelávacieho systému webov ako vzdelávacieho systému, ktorý je menej viazaný na formálne vzdelávanie v školách (Siswadi, 2024). **Pre Ivana Illicha škola okrem reprodukovania sociálnych nerovností s legitimizácie nerovností funguje aj ako „model byrokratickej a triednej reprodukcie“** (Gómez, 2016).

Ivan Illich tvrdí, že väčšina vzdelania nie je výsledkom vyučovania, ale aktívnej angažovanosti v zmysluplnom prostredí. Autor spochybňuje systém, ktorý povzbudzuje každého k prístupu k vzdelávaniu, ktoré sa riadi sociálno-ekonomickými vzťahmi, ako vopred naformátovaný produkt. Svoje pochybnosti spracoval do teórie vzdelávania a uvádza ju v knihe *Deschooling Society*. Illich verí, že najväčšou prekážkou dosiahnutia spoločnosti, ktorá skutočne vzdeláva, je existujúca imaginácia, ktorá je podmienená školským myslením. Zasadzoval sa za decentralizáciu vzdelávania a posilnenie postavenia jednotlivcov pri preberaní kontroly nad ich vlastnými vzdelávacími procesmi. **Podporoval neformálne vzdelávanie prostredníctvom komunitných iniciatív, učňovského vzdelávania a samoštúdia.** Táto perspektíva ovplyvnila alternatívne vzdelávacie hnutia a prispela k rozvoju konceptov ako domáce vzdelávanie, unschooling a samoriadené učenie. Alternatívne modely vzdelávania môžu podľa neho priniesť do vzdelávacieho procesu tvorivosť a inovácie a mali by byť podporované, najmä ak sú vedené emancipačným prístupom a nie neoliberálnou trhovou logikou, ktorá posilňuje nerovnosti (Peixer, 2024). Illichov návrh nahradiť bežné školstvo v spoločnosti sieťami (samo)školení, ktorá je čoraz viac digitalizovaná a prepojená prostredníctvom internetu, ponúka potenciálne výhody a prinajmenšom stojí za hĺbkovú analýzu (Serpa, 2020).

Príklady a úlohy

1. Aký vplyv môže mať kombinácia tradičných a alternatívnych metód na kvalitu vzdelávania?
2. Navrhnite plán zavedenia alternatívneho vzdelávacieho prístupu do bežnej školy a určte kroky potrebné na jeho realizáciu.

Zhrnutie

Alternatívne vzdelávanie je založené na filozofických a pedagogických princípoch, ktoré zdôrazňujú rešpektovanie individuality, podporu tvorivosti a rozvoj kritického myslenia. Je založené na tvorivo-humanistickom vzdelávaní, ktoré vníma študentov ako aktívnych účastníkov vzdelávacieho procesu. Tento prístup sa snaží podporiť rigidné modely tradičného vzdelávania a zdôrazňuje emocionálny rozvoj, spoluprácu a hodnotu humanizmu. Cieľom je vychovávať ľudí, ktorí sú pripravení na výzvy neustále sa meniaceho sveta.

Vyznačuje sa flexibilitou, inovatívnymi vyučovacími metódami a schopnosťou prispôbiť sa individuálnym potrebám študentov. Základnou charakteristikou týchto škôl je odmietanie uniformity a štandardizácie s dôrazom na zážitkové učenie, interdisciplinárne partnerstvá a integráciu rôznych foriem aktivít. Porovnanie tradičných a alternatívnych škôl odhaľuje významné rozdiely v pedagogických prístupoch. Tradičné školy sa často zameriavajú na výsledky, štandardizované testy a reprodukciu vedomostí, zatiaľ čo alternatívne školy kladú dôraz na podporu tvorivosti, individuality a vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi. Alternatívne školy prinášajú do vzdelávacieho procesu viac slobody a zameriavajú sa na spoločné potreby študentov.

Rôznorodosť vzdelávacích prístupov sa odráža aj v rôznych typoch škôl, ako sú klasické, náboženské a moderné alternatívne školy. Zatiaľ čo klasické školy zachovávajú tradičné formy vyučovania, náboženské školy často integrujú duchovné hodnoty a etické princípy. Na druhej strane moderné alternatívne školy ponúkajú nové prístupy, ktoré spájajú prvky humanistickej filozofie, interdisciplinárneho vzdelávania a technológií, aby vyhovovali potrebám súčasnej spoločnosti. Výskum alternatívnych škôl ukazuje, že majú pozitívny vplyv na rozvoj žiakov. Tieto školy nielenže zlepšujú výsledky vzdelávania, ale podporujú aj pohodu, sebadôveru a zručnosti kritického myslenia. Praktické skúsenosti s alternatívnymi modelmi ukazujú, že vzdelávanie môže byť dynamickým a neustále sa vyvíjajúcim procesom, ktorý reaguje na výzvy modernej spoločnosti a pomáha formovať budúce generácie.

Otázky na zopakovanie

Otázky na zapamätanie

1. Čo je základnou myšlienkou humanistickej filozofie vo vzdelávaní?
2. Ktoré hlavné charakteristiky odlišujú alternatívne školy od tradičných škôl?
3. Aké sú základné princípy montessoriovskej pedagogiky?
4. Kto sú hlavní predstavitelia reformného školstva?

Otázky na porozumenie

5. Ako súvisí tvorivo-humanistická výchova s humanistickou filozofiou?
6. Prečo alternatívne školstvo kladie dôraz na individualizáciu vzdelávania?
7. Aký je rozdiel medzi tradičnou školou a alternatívnou školou v prístupe k hodnoteniu žiakov?
8. Prečo model KEMSAK zahŕňa aj emocionalizáciu a axiologizáciu?

Otázky na aplikáciu

9. Ako by ste navrhli vyučovaciu hodinu založenú na princípoch tvorivo-humanistickej výchovy?
10. Ako môže učiteľ v tradičnej škole aplikovať prvky alternatívneho školstva do svojho vyučovania?
11. Ako by ste využili aktivizačné metódy v predmete, ktorý vyučujete (napr. dejepis, matematika, prírodoveda)?
12. Ako môže pedagogická inklúzia ovplyvniť efektivitu výučby v bežnej škole?

Otázky na analýzu

13. Aké sú výhody a nevýhody rôznych typov alternatívnych škôl?
14. Aké faktory môžu ovplyvniť úspešnosť alternatívnych vzdelávacích prístupov?
15. Akým spôsobom sa líši motivácia žiakov v tradičnom a alternatívnom školstve?

Otázky na syntézu

16. Navrhnete inovatívny model školy, ktorý by kombinoval prvky tradičného a alternatívneho vzdelávania.
17. Vytvorte plán výučby na jednu vyučovaciu hodinu podľa princípov projektového vyučovania.
18. Ako by ste mohli skombinovať prvky humanistického vzdelávania s modernými technológiami v škole?
19. Navrhnete školské prostredie, ktoré by podporovalo kreatívne myslenie a emocionálny rozvoj žiakov.

Otázky na hodnotenie

20. Do akej miery sú alternatívne školy schopné pripraviť žiakov na reálny život a pracovný trh?
21. Je tvorivo-humanistická výchova efektívnejšia ako tradičné metódy vzdelávania? Prečo áno/nie?
22. Aké sú potenciálne riziká implementácie alternatívnych vzdelávacích modelov do štandardného školského systému?
23. Aké argumenty by ste použili na podporu alebo kritiku cirkevných škôl v kontexte alternatívneho vzdelávania?

Záver

Reformná pedagogika a iné formy školského vzdelávania sú dôkazom toho, že vzdelávanie môže byť dynamickým a neustále sa vyvíjajúcim procesom, ktorý reaguje na potreby spoločnosti. Odkaz reformných pedagógov a praktické uplatňovanie humanistických princípov v alternatívnych školách prináša do vzdelávacieho systému rozmanitosť a flexibilitu. Ich prínos sa odráža nielen v teoretických koncepciách, ale aj v dôležitých školských modeloch, ktoré vychovávajú novú generáciu. Hoci tieto prístupy čelia výzvam, ich schopnosť inovovať a prispôsobovať sa je dôkazom ich relevantnosti v 21. storočí. Reflexia ich vývoja a skúmanie ich účinnosti prispieva k zlepšeniu vzdelávacieho systému a podpore inkluzívneho prístupu k vzdelávaniu.

Reformná pedagogika a alternatívne školstvo predstavujú revolúciu v chápaní vzdelávania, ktorá má silný a trvalý vplyv na súčasný vzdelávací systém. So svojou bohatou históriou a silnými ideálmi položila základy nového chápania vzdelávania, v ktorom sa žiaci aktívne zapájajú do vzdelávacieho procesu a uprednostňujú sa ich individuálne potreby, záujmy a schopnosti. Odkaz kľúčových osobností, ako sú Maria Montessoriová, John Dewey a Rudolf Steiner, je stále živý a uplatňuje sa nielen v tradičných školách, ale aj v moderných alternatívnych vzdelávacích prístupoch.

Alternatívne vzdelávanie prinieslo do vzdelávacieho procesu flexibilitu, autonómiu a dôraz na humanistické hodnoty. Rôzne modely alternatívnych škôl poskytujú príležitosti študentom, ktorí sa v tradičnom systéme často cítia obmedzení alebo nedocenení. Tieto školy môžu nielen učiť, ale aj rozvíjať charakter, empatiu, tvorivosť a schopnosť kriticky sa pýtať. Význam reformnej pedagogiky a alternatívnej pedagogiky spočíva aj v ich schopnosti neustále inovovať a reagovať na nové výzvy. Ich výskum a praktická aplikácia ukazujú, že vzdelávanie nie je statické, ale dynamické a orientované na potreby doby. Hoci sú tieto prístupy kritizované a často narážajú na systémové prekážky, ich úspech pri podpore individuality, rozvoji tvorivosti a vytváraní inkluzívneho prostredia je nepopierateľný.

Pre ďalší rozvoj vzdelávacieho systému je dôležité venovať pozornosť výskumu a zavádzaniu inovatívnych prístupov. Reforma a alternatívne vzdelávanie nám ukazujú, že cesta k lepšiemu vzdelávaniu vedie cez otvorenosť, rešpekt a neustále zlepšovanie. Dnešná spoločnosť potrebuje vzdelávacie systémy, ktoré nielenže umiestnia študentov na trhu práce, ale aj naplno rozvinú ich potenciál ako jedinečných osobností a budúcich tvorcov lepšej spoločnosti.

Zoznam bibliografických údajov

- ACKER, V. 2007. *The French Educator Celestin Freinet (1896-1966): An Inquiry into How his Ideas Shaped Education*. Lexington Books: Lanham, s. 124. ISBN 978-0-7391-5524-0.
- ADHIKARI, A., SAHA, B. 2021. MARIA MONTESSORI: AN INTELLECTUAL BIOGRAPHY. In *EPRA International Journal of Research & Development (IJRD)*, roč. 6, č. 9, s. 242-245. <https://doi.org/10.36713/epra8535>
- AFACAN, K., WILKERSON, K. 2019. The Effectiveness of Behavior-Focused Alternative Middle Schools for Students With Disabilities. In *Behavioral Disorders*, roč. 45, č. 1, <https://doi.org/10.1177/0198742919846619>
- AFACAN, K., WILKERSON, K. 2024. Educator Perspectives on Advantages and Disadvantages of Alternative Schools. In *International Journal of Educational Reform*, <https://doi.org/10.1177/10567879241230016>
- AKTAN, S. 2022. Paedagogica Historica International Journal of the History of Education. In *Paedagogica Historica*, vol. 59, no. 1, doi 10.1080/00309230.2022.2133570
- ALEXOVIČOVÁ, T. 2007. *Alternatívne školstvo v kocke – 1. časť*. Prešov: MPC v Prešove. s. 36. ISBN 80-8045-438-8.
- ALJABREEN, H. 2020. Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A comparative analysis of alternative models of early childhood education. In *International Journal of Early Childhood*, roč. 52, s. 337-353. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- ANDRŠOVÁ, K. 2019. Dobroslav Orel a jeho pedagogická činnosť ako jedna z ciest k naplneniu ideálov cecilianizmu v Čechách. Hradec Králové : Univerzita Hradec Králové PF, s. 261.
- ARON, L. Y. 2003. *TOWARDS A TYPOLOGY OF ALTERNATIVE EDUCATION PROGRAMS: A COMPILATION OF ELEMENTS FROM THE LITERATURE*. Washington: The Urban Institute, s. 32.
- ASOCIÁCIA SÚKROMNÝCH ŠKÔL A ŠKOLSKÝCH ZARIADENÍ Dostupné na: <https://sukromneskoly.sk/sukromne-skolstvo-v-sr/> (cit. 20.1.2025)
- BARR, R. D., PARRETT, W. H. 2003. *Saving our students: Saving our schools: 50 proven strategies for revitalizing at-risk students and low-performing schools*. CA: Corwin Press, s. 432. ISBN 978-1412957939.
- BARTOŇ, J. 1921. *Mravní výchova ve škole. Prvý pokus v teorii i praxi. 2. vydání*. Brno: Ústřední spolekučitelský na Moravě a ve Slezsku, s. 104.
- BARTOŇ, J. 1932. *Cestou k dítěti a rodičům. Výchovný směr a ukázky ze školní praxe v letech 1910 - 1925*. Praha: Brno, s. 193.

- BASCIA, N., MATON, R.M. 2016. Teachers' work and innovation in alternativeschools. In *CriticalStudies in Education*, roč. 57, s. 131 – 141.<https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1117004>
- BATINIĆ, Š. 2014. *Historical development and reception of the reform pedagogy in Croatia*. Croatia : Zagreb, s. 306.
- BEKÉNIOVÁ, Ľ. 2005. *Projektové vyučovanie a tvorivá dramatika ako prostriedok demokratizácie a humanizácie výučby a školy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum. 2005. 33 s.
- BEST, M. 2024. Thecomplex and contradictorynature of alternativeeducationprovision. In *CogentEducation*, roč. 11, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2413208>
- BIELESZ, A. 2023. Reformná pedagogika 30. rokov 20. storočia na Slovensku. In *Didaktika*, roč. 2023, č. 4, ISSN 1339-925X.
- BOAKE, C. 2000. ÉdouardClaparède and theAuditoryVerbalLearning Test. In *Journal of Clinical and ExperimentalNeuropsychology*, roč. 22, č. 2, s. 286-92, <https://doi.org/10.1076/1380-3395>
- BRŤKOVÁ, M. 1997. *Kapitoly z dejín pedagogiky*. Bratislava : UK, s. 146. ISBN 80-223-1147-2.
- BUDÁKOVÁ, J. 2014. *Pojetí školy I. stupně v reformních snahách ČSR v období 1. republiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 71.
- BURIAN, R., ŠPÁNIK, M. 1993. *Náčrt kresťanskej pedagogiky*. 1. vyd. Trenčín : Naša tlač, 69. s. ISBN 80-966994-0-7.
- BUSCARIOLO, A. F., ANJOS, D. D. 2022. Trabalho docente E pedagogia Freinet. In : *Cadernos CEDES*, Vol. 42, č. 117, s. 127-132. <https://doi.org/10.1590/cc251567>
- CACH, J. 1990. *Gustav Adolf Lindner: život a dílozakladatele pedagogiky na filosofické fakultě Univerzity Karlovy*. Praha: Univerzita Karlova, ISBN 80-7066-345-6.
- CAMBRIDGE DICTIONARY, 2025. Dostupné na: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/alter>
- CASEY, C. 2022. Guided by Hope and Not by Conscience: An Examination of the Arguments of Ivan Illich. In *Religions*, roč. 14, č. 32, <https://doi.org/10.3390/rel14010032>.
- CARNEROS, S., MURILLO, F. J. 2017. Aportaciones de lasescuelas alternativas a la justiciasocial y ambiental: Autoconcepto, autoestima y respeto REICE. In *Revista Ibero americanas obre Calidad, Eficacia y Cambioen Educación*, roč. 15, č. 3, s. 129-150, <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.007>
- CIPRO, M. 2001. *Slovník pedagogů*. Praha: Miroslav Cipro,

- CIPRO, M. 2002. *Galerie světových pedagogů*. 3. svazek. Praha: Vlastním nákladem, ISBN 80-238-8004-7.
- CITTERBERGOVÁ, G., NOVOCKÝ, M. 2021. Humanistický prístup vo výchovno-vzdelávacej činnosti vychovávateľov v školských kluboch detí. In *Edukácia*, roč. 3, s. 26 – 32.
- CLOUDER, C., RAWSON, M. 2003. *Waldorf Education: Rudolf Steiner's Ideas in Practice*. Floris: Edinburgh, s. 128. ISBN 978-0863152702.
- ČUDINA-OBRAĐOVIĆ, M., BRAJKOVIĆ, S. 2009. PSIHOLOGIJABRAKA I OBITELJI. Integratedteaching. In *Društvena istraživanja : časopis za općedruštvenapitanja*, roč. 16, č. 6, s. 1307-1326.
- DANIELS, A. 2003. Ivan Illich, 1926-2002. In *New Criterion*, roč. 21, č. 5, s. 78–80.
- DECARVALHO, R. J. 1991. The humanistic paradigm in education. In *The Humanistic Psychologist*, roč. 19, č. 1, s. 88-104. Dostupné na <https://doi.org/10.1080/08873267.1991.9986754>
- DECROLY, O., MONCHAMP, E. 1914. *L'iničiácia à l'activitéintellectuelle et motrice par les jeuxéducatifs. Príspevok à la pédagogie de s jeunesenfants et des irréguliers*. Paris : Delachaux&Niestlé,
- DEEDS, C., DEPAOLI, J. 2017. Measuringsuccess: Accountabilityforalternativeeducation (PolicyBrief) In *Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a caseforradicalschoolorreformEducationalPsychologyReview*, roč. 31, č. 4, s. 939-965. <https://doi.org/10.1177/0963721418769878>
- DULLA, M., MORAVČÍKOVÁ, H. 2002. *Architektúra Slovenska v 20. storočí*. Bratislava: Slovart. 512 s.
- DÝMA, M. 1975. Sovětská porevoluční pracovní škola v pojetí P. P. Blonského. In *Pedagogika*, s. 45-60.
- DŽAČOVSKÁ, S. 2015. *Metódy a formy práce podporujúce rozvoj myslenia a kreativity žiakov v škole*. 1. vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 50 s. ISBN 978-80-565-1361-3.
- DŽUPKOVÁ, H. 2013. Z prienikov politických a ekologických problémov. In *Možnosti kultivácie osobnosti v technologickom veku : zborník recenzovaných vedeckých prác s medzinárodnou účasťou*, Košice: TU, s. 7-13. ISBN 978-80-553-1344-3.
- EX CORDE ECCLESIAE. 2025. *Apostolic Constitution of the supreme pontiff John Paul II on Catholic Universities*, [online] [cit. 202512.1.] Dostupné na

- internete: https://www.vatican.va/content/john-paulii/en/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html
- FREE, J. 2017. "Is it Our Job to Teach them to Read or to Act Appropriately?": Teachers' and Staff's Perceptions of an Alternative School. In *Sociological Inquiry*. roč. 87, č. 3, <https://doi.org/10.1111/soin.12160>
- FRENCH, A. 2024. Ezoterika proti kapitalizmu?: Reformná pedagogika Rudolfa Steinera ako miesto odporu. In *Blížiace sa k náboženstvu*, vol. 14, no. 2, s. 170-189. <https://doi.org/10.30664/ar.137451>
- GÁBOROVÁ, Ľ. 2006. Uplatňovanie humanistickej psychológie vo výchove a vzdelávaní. In *Psychologická revue*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 42-69. ISBN 80-8068- 507-X.
- GARRONE, M. G., JAVIERRE, M. A. 1977. *Kongregácia pre katolícku výchovu*. Rím : Katolícka škola, s. 18. [online]. Dostupné na: <http://dcza.sk/application_data/bu/uploads/Data/katskola.pdf>
- GARROUSTE, CH. 2010. *100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database*. Italy: Publications Office of the European Union, s. 349. ISBN 978-92-79-16393-7.
- GOGOVIČ, A., KROČKOVÁ, Š., PINTES, G. 2004. *Žiak - sloboda - výchova: (teória výchovy a vychovávaní)*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, s. 308. ISBN 9788080506759.
- GORP, A. V. 2007. Ovide Decroly, A Hero of Education. In *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work*. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5308-5_2
- GÓMEZ, M. S. 2016. El soterrado cristianismo de Iván Illich / The underground Christianity of Ivan Illich. In *Bajo Palabra*, roč. 12, s. 83-90. <https://doi.org/10.15366/bp2016.12.006>.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. 1997. *Waldorfská škola*. Olomouc : Hanex Olomouc, s. 145. ISBN 80-85783-09-6.
- GUBRICOVÁ, J. 2007. Alternatívne školstvo. In Kratochvílová a kol. *Úvod do pedagogiky*, Trnava: PdF, s. 119-134. ISBN 978-8082-145-6.
- HALADA, J. 1984. *Osvícenství – věk rozumu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- HALLON, P. *Štyristo rokov malackého školstva*. Malacky : Záhorské centrum kultúry, 1997, s. 57.
- HANSEN-SCHABERG, I, SCHONIG, B. 1997. *Basiswissen Pädagogik, Reform pädagogische Schulkonzepte*. Hohengehren: Schneider Hohengehren, ISBN 978-3896765048.

- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. Vyd. Praha : Grada, s. 192, ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, P. 1993. *Psychologický slovník*. Praha: Búdka, s. 297.
- HÁBEROVÁ, I. 2014. *Námety hier k téme globálne vzdelávanie Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Prešov : MPC, s. 32.
- HLEBOVÁ, B. a kol. 2016. *Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov (pre učiteľov žiakov s mentálnym postihnutím)*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, s. 498. ISBN 978-80-555-1644-8.
- HOGUE, M. R., LIAUPSIN, C. J., UMBREIT, J., FERRO, J. B. 2014. Examining placement considerations for students with emotional disturbance across three alternative schools. In *Journal of Disability Policy Studies*, roč. 24, č. 4, s. 218-226. <https://doi.org/10.1177/1044207312461672>
- HSIEH, C. C., TSENG, HK., CHEN, R.J. C. 2021. Transformation from traditional schools to alternative schools: curriculum leadership of the principals of Taiwan esea borigines. In *Asia Pacific Education Review*, roč. 22, s. 53-66. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09663-9>
- HUNT, T. C., CARPER, J. C., LASLEY, T. J., RAISCH, C. D. 2010. Alternative schools. In *Encyclopedia of Educational Reform and Dissent*, s. 46-48. <https://doi.org/10.4135/9781412957403>
- INDRANI, B. 2016. Alternative Education: A New Emerging Approach. In *International Journal in Management and Social Science*, roč. 4, č. 4, s. 198-205. ISSN 2321-1784.
- IRVINE UNIFIED SCHOOL DISTRICT. 2014. What is alternative education? Dostupné na: <http://www.iusd.org/CHS/Handbook%20Files/02HB%20Alternative%20Ed%20Beliefs4.5.pdf>
- JABLONSKÝ, T. 2006. *Moderné trendy vo výučbe – Kooperatívny spôsob výučby 2*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, ISBN 80-8084-074-1.
- JABLONSKÝ, T. 2025. Priama výučba (di) Siegfrieda Engelmann. In *Didaktika*, č. 1, roč. 6, s. 18-25, ISSN 1338-2845.
- JA SLOVENSKO. *História*. JA Slovensko. Cit. 2025. Dostupné na: www.jaslovensko.sk/historia/
- JUN, C. 2015. *Anevaluation of anindependent study program in sixcharteralternativeschools*. USA: PepperdineUniversity, s. 169.
- JŮVA, V. 2001. *Základy pedagogiky: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. s. 118. ISBN 80-85931-95-8.

- KAHN, D., S. DUBBLE, S. R., PENDLETON, D. R. 1999. *The Whole-School Montessori*. Cleveland : North American Montessori Teachers' Association, s. 700.
- KASÍKOVÁ, H., 2004. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2004.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha : Grada, s. 224, ISBN: 978-80-247-2429-4.
- KATOLÍCKA CIRKEV NA SLOVENSKU. 2025. *Konferencia biskupov Slovenska*. [online] [cit. 202523.1.] Dostupné na internete: <https://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/cirkevne-skoly-a-vychova/p/vysoke-skoly>
- KAZMEROVÁ, Ľ. 2016. K otázkam vývoja školského systému a legislatívy. In *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, s. 201-203. ISBN 978-80-8082-955-1.
- KERSCHENSTEINER, G. 2017. *Encyclopaedia Beliana* [online]. ISBN 978-80-89524-30-3. [cit. 2024-12-13]. Dostupné na internete: <https://beliana.sav.sk/heslo/kerschensteiner-georg>
- KIM, J. H., TAYLOR, K. 2008. Rethinking Alternative Education to Break the Cycle of Educational Inequality and Inequity. In *Journal of Educational Research*, roč. 101, č. 4, s. 207-219. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.4.207-219>
- KIZIVATOVÁ, T. 2003. Veselá škola alebo vyučovanie, ktoré vychádza z poznatkov o tom, ako sa učí ľudský mozog. In : *Pedagogické rozhľady*, roč. 12, č. 3, s. 10-12.
- KLABAČKOVÁ, N. 2019. *Možnosti alternativního vzdělávání v České republice*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. 2019. Dostupné z: <https://theses.cz/id/83ni49/>
- KOERRENZ, R. a kol. 2017. Georg Kerschensteiner and the Industrial School. In *Alternative Schooling and New Education*, https://doi.org/10.1007/978-3-319-67864-1_3
- KOSOVÁ, B. 1993/1994. Čo je to alternatívna škola alebo Urobme si jasno v pojmoch. In *Pedagogické rozhľady*, s. 2-4, ISSN 1335-0404.
- KOSOVÁ, B. 1996a. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Metodické centrum, s. 53-54.
- KOSOVÁ, B. 1996b. *Vybrané kapitoly z porovnávacej pedagogiky a alternatívne pedagogické koncepcie*. Banská Bystrica : UMB PF, s. 114. ISBN 80-88825-34-2.
- KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB, ISBN 978-80-557-0275-9.
- KOSOVÁ, I., ALMÁŠI KOREŇOVÁ, Z., CINOVÁ, E. 2013. *Pomôž mi, aby som to urobil sám. Úvod do pedagogiky*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, s. 52. ISBN 978-80-8052-579-8.

- KOSTKIEWICZ, J. a kol. 2015. *Wychowanie – rodzina – społeczny rozwój osoby : studia ze spotkań krakowsko-bratyslawskich*. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 140. ISBN 978-83-233-3999-1.
- KOVALIK, S., OLSEN, K. 1996. *Integrované tematické vyučovanie*. 1.vyd.Bratislava. Nakladateľstvo FABER, s. 350. ISBN 80-967492-2-9.
- KOVALIKOVÁ, S., OLSENOVÁ, K. 1996. *Integrované tematické vyučovanie–Model*. Bratislava: Faber, 350 s. ISBN 80-967492-6-9
- KOTOČ, J. a kol. 1970. *Slovenské školstvo po oslobodení*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 219.
- KOTRBA, T., LACINA, L. 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, ISBN 978-80-87029-12-1.
- KOŤA, J., RÝDL, K. 1992. *Poslaní učitele a reformní pedagogika v Československu*. Praha : UK, s. 56. ISSN 0862-4461.
- KOZLÍK, J. a kol. 1997. Aktuální historie Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929-1939. In *Pedagogická orientace*, roč. 7, č. 2,
- KRAMPEROVÁ, L., KRŠŇÁK, J., 2018. *Jak se učí živě?: Rozhovory o inovativních školách*. Praha: DharmaGaia, s. 336. ISBN 978-80-7436-087-9.
- KRANKUS, M. 2009. Kríza modernity a „objavenie dieťaťa“ v reformnej pedagogike. In *Pedagogica*, roč. 21, s. 11. https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kped/projekty/Archiv_Paedagogica/21_-_3.pdf
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, s. 29. ISBN 80-210-4142-0.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2016. Počiatky pedagogiky a pedagogického diskurzu. In *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, s. 66. ISBN 978-80-8082-955-1.
- KUDLÁČOVÁ, B. a kol., 2019. *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 až 1989*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, s. 442. ISBN 978-80-568-0369-1.
- KUCHÁROVÁ, A. 2012. *Integrované tematické vyučovanie v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : MPC,
- LACEKOVÁ, D. 1997. *Humanizácia a jej vplyv na vyučovanie v alternatívnej triede na 1. stupni ZŠ*. Prešov : MPC,

- LANGE, CH. M., SLETTEN, S. 2002. *Alternative Education: A Brief History and Research Synthesis*. Alexandria : U.S. Department of Education, s. 40.
- LILJAS, M. J. 2019. The Siljan School a Swedish example of reform pedagogy with a focus on arts and the history of women. In *European Journal of Philosophy in Arts Education*, roč. 4, č. 2, <https://doi.org/10.5281/zenodo.3674120>.
- LILLARD, P. P. 1996. *Montessori Today: A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood*. Schocken: New York, s. 240. ISBN 9780805210613.
- LJUBOMIR, K. 2004. Activeschool of Adolphe Ferriere. In *Zbornik Instituta za pedagogsku istrazivanja*, roč. 36, <https://doi.org/10.2298/ZIP10436049K>
- LOKŠOVÁ, I. 2002. Koncepcia tvorivého vyučovania. In *Pedagogická orientace*, č. 3, s. 55-70. ISSN 1211-4669.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 2003. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, ISBN 80-247-0374-2.
- LOVELAND, K. 2015. *Report to the Montana Healthcare Foundation Overview of Alternative Schools and Education Programs*. Wernham: Montana Health care Foundation, s. 46.
- LUKÁČ, E. 2002. *Reformné pedagogické hnutie v období ČSR a jeho prejavy na Slovensku*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, ISBN 80-8068-104-X.
- LUKÁČ, E. 2012. reformné pedagogické hnutie ako špecifická paradigma v činnosti učiteľov na Slovensku v období 1. ČSR. In *e-Pedagogium*, roč. 12, č. 3, s. 50-63, <https://doi.org/10.5507/epd.2012.035>
- LUKÁČ, E. 2019. Povojnový vývoj školstva z hľadiska tradícií reformného pedagogického hnutia. In *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 – 1989*. Trnava : TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE, s. 442. ISBN 978-80-568-0369-1.
- LUKÁČ, M. a kol. 2012. *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie*. Prešov: Katedra andragogiky, FHPV PU, s. 428.
- LUKÁŠOVÁ, H. 2013. *Cesty k pedagogice obratu*. 1. vydanie. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, s. 140. ISBN 978-80-7464-222-7.
- LUŽINSKÁ, K. 2014. *Začínáme učiť v projektoch v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : MPC, s. 61.
- MACHÁČIK, D., OBERUČ, J., CABANOVÁ, V. 2006. *DEJINY PEDAGOGIKY*. Žilina : Žilinská univerzita v Žiline, s. 143.
- MASTERS, B. 2005. *Adventures in Steiner Education: An Introduction to the Waldorf Approach*. Forest Row/UK: Rudolf Steiner Press, s. 240. ISBN 978-1855841536.
- MÁTEJ, J. 1983. Pedagogické náhľady L. N. Tolstého. In *Pedagogické náhľady*. s. 345-359.

- MÁTEJ, J. a kol. 1976. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1976.
- MATIJEVIC, M. 2001. *Alternativne škole. Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex, s. 203. ISBN 963-6022-40-0.
- MATULČÍKOVÁ, M. 2007. *Reformnopedagogické školy a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Martin : Musica Liturgica, s. 270, ISBN 9788096978403.
- MEDVEĐOVÁ, J., VAŠÍKOVÁ, J. 2022. PREHĽAD REFORMNÝCH SNÁH V ČESKEJ REPUBLIKE A NA SLOVENSKU PO ROKU 1989. In *Paedagogica*, roč. 32,
- MICHALIČKA, V. 2021. Didaktika v historickom kontexte storočí. In *Didaktika*, roč. 2021, č. 2, ISSN 1339-925X.
- MONTESORIOVÁ, M. 2012. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton.
- NARODOWSKI, M., BOTTA, M. 2017. La mayordisrupción posible en la historia de la pedagogía moderna: Ivan Illich. In *Pedagogía y Saberes*, roč. 46. <https://doi.org/10.17227/01212494.46pys45.54>.
- NÉMETH, A., PUKÁNSZKY, B. 2020. Lifereform, educational reform and reform pedagogy from the turn of the century up until 1945 in Hungary. In *Espacio, Tiempo y Educación*, roč. 7, č. 2, s. 157-176.
- OELKERS, J. 2001. Pedagogical Reform Movement, History of. Editor(s): Neil J. Smelser, Paul B. Baltes, In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Pergamon, s. 11176-11179. ISBN 9780080430768. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/02377-9>
- ONUŠKOVÁ, M., ŠURINOVÁ, A. 2020. *Kooperatívne techniky na podporu učenia sa žiakov Príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, s. 23. ISBN 978-80-565-1467-2.
- OPPL, S. 2017. Adopting Principles of Freinet Pedagogy for Research Skill Development in Higher Education. In *Qmomentum Quarterly*, roč. 6, č. 4, s. 230-251. <https://doi.org/10.15203/momentumquarterly.vol6.no4.p230-251>
- OSTRADECKÁ, J. 2013. *Implementovanie daltonského spôsobu vyučovania do výučby na I. stupni ZŠ*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, s. 47.
- PAŠKOVÁ, L. 2010. *Výkonová motivácia v tradičnej a alternatívnej škole*. 1. vydanie. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, s. 90. ISBN 978-80-557-0019-9.
- PEIXER, J. 2024. Ivan Illich perspective of deschooling society and the right of education. In *STUDIES IN EDUCATION SCIENCES*, roč. 5, <https://doi.org/10.54019/sesv5n2-003>.

- PENNACCHIA, J., THOMSON, P., MILLS, M., MCGREGOR, G. 2016. Alternative programmes, alternative schools and socialjustice. In *Critical Studies in Education*, roč. 57, č. 1, s. 1-5. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.1132972>
- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, s. 270. ISBN 80- 88778-49-2.
- PETLÁK, E. 2007. *Všeobecná didaktika*. 2. vyd. Bratislava: Iris, s. 311. ISBN: 80-89018-64-5.
- PETLÁK, E. 2020. Tradičné a inovatívne vyučovanie – podstata inovácií. In: *Didaktika*, roč. 2020, č. 6, ISSN1339-925X.
- PETRASH, J. 2002. *Understanding Waldorf Education: Teaching from the Inside Out*. USA: Gryphon House, s. 192. ISBN 978-0876592465.
- PETRAŠKOVÁ, E. 2007. *Projektové vyučovanie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, s. 85. ISBN 978-80- 8045-463-0.
- PIAČEK, J., KRAVČIK, M. 1999. *FILIT. Otvorená filozofická encyklopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave,
- PODLAHOVÁ, L. a kol. 2001. *1+100 osobností pedagogiky a školství v českých zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 254. ISBN 80-244-0313-7.
- PODROUŽEK, L. 2002. *Integrovaná výuka na ZŠ v teorii i praxi*. Plzeň: Fraus, 96 s. ISBN 80-7238-157-1.
- PONGRAČIĆ, L. 2019. Alternative to AlternativeSchools. In *WorldConference on Teaching and Education*, s. 26-37.
- POŠTEKOVÁ, B. 2024. Kooperatívne vyučovanie na hodinách matematiky základných škôl – využívanie, frekvencia, názory učiteľov. In *StudiaScientificaFacultatisPaedagogicae*, roč. 23, č. 1, s. 185-194, <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.185-194>
- PRAŽÁK, F. 1927. *Počátky české školy pokusné*. Praha : Pedagogická knihovna – Zväzok 3, s. 61.
- PRŮCHA, J. 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, ISBN 9788071789994.
- PRŮCHA, J. 2003. Sociální nerovnosti ve vzdělávání: Aktuální problematika pro českou pedagogiku. In *Pedagogika*, roč. 53, č. 3, s. 287-299.
- PRŮCHA, J. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. akt. vyd. Praha : Portál, s. 192, ISBN 9788071789994.
- PRŮCHA, J. a kol. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, s. 322. ISBN 9788073674168.
- PŠENÁK, J. 1979. *Pramene k dejinám československého školstva*. Praha : SPN, 1979. s. 247.

- PŠENÁK, J. 2011. *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia*. Ružomberok : Verbum, s. 329. ISBN 9788080847043.
- RAKUŠAN, K. 1933. Prvá pokusná mešťanka na Slovensku. In *Národná škola slovenská*, roč. 12, č. 1, s. 10-12.
- RAYWID, M. 2004. Alternative schools: The State of the Art. In *Educational Leadership*, roč. 52, č. 1, s. 26–31.
- REBROŠOVÁ, Z. 2014. Daltonské bloky v primárnom vzdelávaní. Čadca : ZŠ Rázusovce, s. 22. Dostupné na: <https://www.zsrazusova.sk/images/stories/inovacne-metody/daltonske-bloky-primarne-vzdelavanie.pdf>
- ROHÁČOVÁ, T. 2014. Reformné pedagogické hnutie a súčasná moderná pedagogika. In *Mižna rodnyj naukovyj visnyk*, 2014, roč. 8, č. 27, s. 231-236. ISSN 2218–5348.
- RÖHRS, H. 1991. *Die Reform pädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungs reform* [Progressive education and prospects for educational reform]. Donauwörth, s. 45–60.
- ROJKOVÁ, B. 2019. *Jenský plán v 21. století*. Hradec Králové : Univerzita Hradec Králové PF,
- RÝDL, K. 1993. Alternatívne školy - vývoj, problémy a perspektívy. In *Pedagogická revue*, roč. 45, č. 7-8, s. 387-378.
- RÝDL, K. 2001. *Peter Petersen a pedagogika Jenského plánu*. Praha : ISV, ISBN 80-85866-87-0.
- RÝDL, K. 2005. *Peter Petersen a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV, 236 s. ISBN 80-85866-87-0.
- SAMERSKI, S. 2018. Tools for degrowth? Ivan Illich' scritique of technology revisited. In *Journal of Cleaner Production*, roč. 197, s. 1637–1646. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.10.039>.
- SEDLÁK, J. 1960. *Z lavice za katedru. Z pamětí učitele. Pro tisk vybrala a upravila dr. Olga Spalová*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství,
- SEKNIČKA, J., OSIF, A. 1990. *Vybrané kapitoly z obecných základů a historie pedagogiky*. Bratislava: Vysokú vojenskú pedagogickú školu,
- SELDIN, T., EPSTEIN, P. 2003. *The Montessori way: An Education for life*. United States of America: The Montessori Foundation, s. 100.
- SERPA, S., SANTOS, A., FERREIRA, C. 2020. Contributions of Ivan Illich to Education in a Digital Society. In *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, roč. 9, č. 23. <https://doi.org/10.36941/ajis-2020-0019>.

- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. 1.vyd. Praha: Grada, s. 328. ISBN: 978-80-247-1821-7.
- SINGULE, F. 1992. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha : SPN, s. 54. ISBN 80-04-26160-4.
- SINS, P., SYMEN, Z., SCHUITEMA, J. 2021. The effectiveness of alternative education: a comparison between primary Daltonschools and traditional schools on outcomes of schooling. In *School Effectiveness and School Improvement*, s. 1-29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1987278>.
- SISWADI, G. A. 2024. DEKONSTRUKSI SISTEM PENDIDIKAN FORMAL DAN MASYARAKAT TANPA SEKOLAH DALAM PANDANGAN Ivan Illich. In *Jurnal Penelitian dan Penjaminan Mutu*, roč. 5, č. 1, s. 88-105.
- SKIERA, E. 2003. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung (Hand- und Lehrbücher der Pädagogik)*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg, s. 529, ISBN 978-3486274134.
- SLÁMOVÁ, S. 2021. Únik ze spádových škol: obavy rodičů z „běžné školy“ při nástupu dítěte do 1. třídy. In *Pedagogika*, roč. 71, č. 3, s. 458-482. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.980>
- SLIWKA, A., YEE, B. 2015. From Alternative Education to the Mainstream: Approaches in Canada and Germany to preparing learners to live in a changing world: from alternative education to the mainstream. In *European Journal of Education*, roč. 50, č. 2, s. 175-183.
- SMITH, M. K. 2001. *John Dewey on education, experience and community, the encyclopaedia of informal education*. [online]. [cit. 01-02-25]. Dostupné na internetu: <https://infed.org/mobi/john-dewey-on-education-experience-and-community/>
- SOMR, M. a kol. 1987. *Dejiny školstva a pedagogiky*. Praha : Štátné pedagogické nakladatel'stvo, s. 359.
- SPĚVAČEK, V. 1970. *Počátky a základy českých škol pokusných*. Plzeň : Pedagogická fakulta, 1970.
- SUCHOŽOVÁ, E. 2007. *Globálne rozvojové vzdelávanie v edukačnej praxi ZŠ*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-80-8045-505-7.
- SUCHOŽOVÁ, E. 2013. *Globálne vzdelávanie – vzdelávanie pre 21. storočie*. Bratislava : MPC, s. 64. ISBN 978-80-8052-474-6.
- SULLIVAN, L. E., MCGINN, B. J. 2025. Forms of Christian education. In *Encyclopaedia Britannica*, [online]. Dostupné na: <https://www.britannica.com/topic/Christianity/Church-and-family>

- SROGOŇ, T. a kol. 1981. *Výber z prameňov k dejinám školstva a pedagogiky*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 348.
- SVATOŠ, T. 2002. Reformní pedagogické hnutí v mezi válečném Československu. In *Vybraná témata z pedagogiky a psychologie*. Hradec Králove: Gaudeamus, s. 5 – 22. ISBN 80-7041-077-9.
- SVOBODOVÁ, J. 2009. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí : (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno : MSD, s. 220, ISBN 9788086633930.
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. 1996. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Brno : Paido, s. 112. ISBN 80-85931-19-2.
- ŠEBEN ZAŤKOVÁ, T. 2019. *Global development education as a challenge for vocational education*. Poľsko: Wydawnictwo Adam Marszalek, s. ISBN 978-83-8180-237-6.
- ŠPÁNIK, J. 1935. Prvá pokusná škola slovenská. In *Pedagogický sborník*, roč. 2, č. 5/6, s. 171.
- ŠPŮ, 2011. *Pedagogické inovácie na Slovensku z pohľadu učiteľov a riaditeľov ZŠ*. s. 35. Dostupné na: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/vyskumne-ulohy-experimentalne-overovania/pedagogicke_inovacie.pdf
- ŠTORCH, E. 1929. *Dětská farma. Eubiotická forma školy*. Brno a Praha: Nákladem Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě a Dědictví Komenského v Praze, 1929.
- ŠTULRAJTEROVÁ, J. 2017. Návrhy na akademickú prípravu učiteľov ľudových a meštianskych škôl v Čechách a na Slovensku v medzivojnom období. In *Paedagogica*, roč. 29, s. 5 – 20. Bratislava : Univerzita Komenského, ISBN 978-80-223-4448-7.
- ŠVEC, J. 2023. K výchove, prirodzenosti, postaveniu, možnostiam a limitom jednotlivca v kontexte historického odkazu Jean Jacques Rousseaua. In *Výchova, vzdelávanie, prevencia a pomoc žiakom v náročných životných situáciách*. Žilina : Žilinská univerzita v Žiline, s. 65-78, ISBN 978-80-554-1997-8.
- TANIC, M., STANKOVIC, D., KOSTIC, I., NIKOLIC, V., PETROVIĆ, M., KONDIC, S. 2016. Pedagogical Implications of the Concepts of the Classroom in Europe: The Key Historical Layers, Tendencies and Influential Lines. In *Journal of Asian Architecture and Building Engineering*, roč. 15, .s 1-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.3130/jaabe.15.1>
- TOKÁROVÁ, A. 1998. Alternatívne triedy autorské - po štyroch rokoch experimentu. In *Perspektívy rozvoja vzdelanosti v Prešovskom kraji v kontexte spoločenských premien a pri vstupe do 21. storočia*, Prešov : Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity 1998, s. 81-87. ISBN 80-88885-36-1.
- TOMKOVÁ, A. a kol. 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, s. 176. ISBN 978-80-7367-527-1.

- TUREK, I. 2008. Didaktika. Bratislava: WoltersKluwer, s. 620. ISBN 9788081680045.
- ÚLEHLA, J. 1904. *Listy pedagogické*. Praha: Dědictví Komenckého, s. 75-76.
- ÚLEHLA, J. 1920. *Úvaha o budoucí volné škole československé*. Brno: Vydavatelství družstva Moravsko-Slezské Revue, s. 14.
- UNESCO, 1991. *UNESCO:IBE education the saurus; a list of terms for indexing and retrieving documents and data in the field of education, with French and Spanishe quivalents*. Paris : UNESCO, ISBN 92-3-102723-9.
- VALIŠOVÁ, A. 2004. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, s. 442. ISBN 8024609142.
- VÁŇA, J. 1971. *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN, 376 s.
- VELEMINSKÝ, K. 1923. L. N. Tolstoj jako pedagog. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KAČÁNI, V. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, s. 227, ISBN 80-89018-25-4.
- VOROBIOVA, L. 2019. American experience of the Daltonplan in the Dutchschooling. In *Comparative Professional Pedagogy*, roč. 9, č. 2, s. 74-79. <https://doi.org/10.2478/rpp-2019-0021>
- WAGNON, S. 2021. *Las pedagogías alternativas: Montessori, Freinet, Decroly, Steiner y otras corrientes que volucionaron la educación*. Spain: Plataforma, s. 187. ISBN 978-84-18582-48-6.
- WALSH, K. B. 2002. *Krok za krokom. Alternatívna metodická príručka pre I. Stupeň základnej školy*. Žiar nad Hronom: Nadácia Škola dokorán, ISBN 80-89103-00-6.
- WASBURN-MOSES, L. 2011. An investigation of alternative schools in one state: Implications for students with disabilities. In *The Journal of Special Education*, roč. 44, č. 4, s. 247-255. <https://doi.org/10.1177/0022466909336753>
- WEHLAGE, G. Et al. 1989. Reducing the Risk: Schools as Communities of Support. In *Sage Journals*, roč. 73, č. 513, <https://doi.org/10.1177/019263658907351311>
- WENKE, H. RÖHNER, R. 2000. *Ať žije škola. Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, s. 126. ISBN 8085931826.
- WILKERSON, K., AFACAN, K., PERZIGIAN, A., JUSTIN, W., LEQUIA, J. 2016a. Behavior-Focused Alternative Schools: Impact on Student Outcomes. In *Behavioral Disorders*. roč. 41, č. 2, <https://doi.org/10.17988/0198-7429-41.2.81>
- WILKERSON, K., YAN, MIN-CHI, PERZIGIAN, A., CAKIROGLU, O. 2016b. Supplementary Reading Instruction in Alternative High Schools: A Statewide Survey of

- Educator Reported Practices and Barriers. In *The High School Journal*, roč. 99, s. 166-178.
<https://doi.org/10.1353/hsj.2016.0000>
- ZACHAROVÁ, E. a kol. 2017. *Sprievodca neštátnymi školami a školskými zariadeniami*. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR, 258 s.
- ZÁKON Č. 245/2008. 2008. *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*. Zbierka zákonov Slovenskej republiky, 2008.
- ZEJDOVÁ, K. 2021. *Rozvoj kľúčových kompetencií na waldorfské základní škole s ohľadom na estetickú výchovu*. Brno : Masarykova univerzita, s. 83.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa : (metódy výchovy)*. Bratislava: Iris, s. 230. ISBN 8096701347.
- ZELINA, M. 1997. *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín: Fontana Kiadó,
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava : IRIS, s. 225, ISBN 8088778980.
- ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, s. 241. ISBN 8010- 00456-1.
- ZELINKOVÁ, O. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178071-5.
- ZELINOVÁ, M. 2012. *Voľný čas efektívne a tvorivo*. Bratislava: IURA EDITION,
- ZORMANOVÁ, L. 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-4590-9.

Internetové odkazy

<https://ucime.vzdelavanie21.sk/>

<https://www.skoladokoran.sk/>

Obrázky

(1) Jean-Jacques Rousseau <https://cdn.britannica.com/18/60018-050-E8F7CB20/Jean-Jacques-Rousseau-pastels-Maurice-Quentin-de-La-Tour-1753.jpg?w=300>

(2) Lev Nikolajevič Tolstoj <https://www.srspol.sk/expozicia-venovana-zivotu-spisovateľa-leva-tolsteho-v-jasnej-polane/>

(3) Ellen Karolina Sofia Key <https://digitaltmuseum.se/011013852398/portratt-av-forfattarinnan-ellen-key-1849-1926>

(4) Georg Kerschensteiner <https://www.vle.lt/straipsnis/georg-kerschensteiner/>

(5) John Dewey <https://geniuses.club/genius/john-dewey>

(6) Rudolf Steiner <https://www.jivatma.si/en/teozofija/pomembni-teozofi/rudolf-steiner/>

- (7) Maria Montessori <https://www.biography.com/scholar/maria-montessori>
- (8) Ovide Decroly <https://ligue-enseignement.be/ovide-decroly-homme-passionne-par-lenfance-et-la-pedagogie>
- (9) Eduard Claparède <https://www.wikidata.org/wiki/Q122309>
- (10) Adolphe Ferri https://de.wikipedia.org/wiki/Adolphe_Ferri%C3%A8re
- (11) Peter Petersen (11)MILIVOIEVICI, V., POPOVIC, V., MARINA, L., 2020. STUDII DE ȘTIINȚĂ ȘI CULTURĂ. In *Congresul Internațional de Istorie a presei*, Vol. 15, no. 1,
- (12) Pavel Petrovič Blonskij https://sr.wikipedia.org/sr-el/%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D0%BB_%D0%91%D0%BB%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8#cite_note-3
- (13) Helen Parkhurst <https://daltoninternational.org/helen-parkhurst-3/>
- (14) Freinet Celestin <https://www.performancemagazine.org/thinkers-on-education/freinet-celestin-1896-1966/>
- (15) Václav Příhoda https://sk.wikipedia.org/wiki/V%C3%A1clav_P%C5%99%C3%ADhoda
- (16) Štátna ľudová a meštianska škola v Malackách DULLA, M., MORAVČÍKOVÁ, H. 2002. *Architektúra Slovenska v 20. storočí*. Bratislava: Slovart. 512 s.
- (17) Ivan Illich <https://www.performancemagazine.org/wp-content/uploads/Illich-Ivan.jpg>

Z názorov recenzentov

Alternatívne školstvo je oblasťou, ktorá je predmetom záujmu z hľadiska možnosti skvalitňovania edukácie u nás. Ponúka rôzne možnosti, ktoré môžu výrazne prispieť k inováciám v edukácii, a to najmä z toho dôvodu, že alternatívna pedagogika je prínosom pre humanizáciu vzdelávania, pre rozvoj tvorivosti žiakov, pre personalizáciu edukácie a pod. Aj napriek tomu, že alternatívnu pedagogiku sme začali dôslednejšie poznávať pred 35 rokmi, stále je pre nás inšpiratívna, pretože naše školstvo bolo viac desaťročí ovplyvnené jednotnou školou. Pedagogická teória a výchovnovzdelávacia prax preto vítajú každú publikáciu, ktorá sprístupňuje poznanie alternatívnych koncepcií. Napokon, aj pripravovaná reforma nášho školstva je v mnoho inšpirovaná viacerými metódami a formami alternatívnej pedagogiky. Autorka predložila rukopis zameraný na alternatívne koncepcie, a to najmä z hľadiska opisu ich histórie, ich členenia a prínosu pre edukačnú prax. Predložený rukopis považujem za vhodne spracovaný. Ponúka študujúcim základné informácie a poznatky o alternatívnom školstve a je dobrým východiskom pre nasledujúce podobnejšie štúdium jednotlivých koncepcií.

prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.

Uvedené učebnica predstavuje úvod do problematiky reformného a alternatívneho školstva, pričom zdôrazňuje jeho historický vývoj, kľúčové osobnosti a súčasné aplikácie. Hlavné myšlienky sa sústreďujú na individualizáciu, tvorivosť a humanistické princípy vo vzdelávaní. Celkovo ide o komplexný a premyslený text, ktorý poskytuje prehľad o téme a motivuje k hlbšiemu skúmaniu problematiky. Text predstavuje dostatočnú teoretickú základňu podporenú výskumnými prácami a názormi popredných pedagógov, čo zvyšuje kvalitu a odbornú hodnotu.

prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

PaedDr. Beáta Pošteková, PhD.

Alternatívne vyučovacie koncepcie I

Vydala Žilinská univerzita v Žiline, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
v edičnom rade VYSOKOŠKOLSKÉ UČEBNICE

Vedecká redaktorka prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Zodpovedný redaktor Mgr. Stanislav Muntág
Technický redaktor Mgr. Andrej Kurečka

Vytlačilo EDIS-vydavateľstvo UNIZA, Univerzitná HB, 010 26 Žilina v roku 2025
ako svoju 5060. publikáciu
100 strán, 18 obrázkov, 6 tabuliek, AH 6,61

1. vydanie, náklad 50 výtlačkov

ISBN 978-80-554-2195-7

edis@uniza.sk
www.edis.uniza.sk