

2004

DALTON INTERNATIONAL *magazine*



 www.daltoninternational.org





CONTENTS / OBSAH

- 3/ Miloš Šifalda
Jana Šancová
- 4/ Dalibor Lasovský
- 5/ Ellen C. Stein
- 7/ Matthew Fleischer
- 8/ Karel Rýdl
- 10/ Benjamin Taaffe
- 12/ Jane Sydenham-Kwiet
- 16/ Roel Röhner
- 20/ Vladimír Moškvan
- 21/ Věra Burešová
- 22/ Hana Fatrdlová
Jaroslav Vítek
Jana Šlapanská
- 24/ Křídlovická school
- 27/ Lukáš Bajer
- 28/ Barbora Bočková
- 30/ CERNET – CERNEDA
- 31/ SCHOOL "ECOPOLIS"
- 32/ Hans Wenke
- 38/ Derek Holden

RNDR. Miloš Šifalda
Head of the Educational
Department of Southern
Moravian Region



Dear colleagues,

The long-term cooperation "Brno and Utrecht Sister Cities" has created ideal conditions for development of Dalton Plan in Southern Moravian Region. It does not surprise that schools applying the Dalton concentrate mostly in Brno and its vicinity. According to the latest information from the databases of Association of Czech Dalton Schools, more than 450 schools took part in Brno Dalton events. We can conclude then that the Dalton principles have enrooted in many places of the Czech Republic.

International conferences, which have regularly taken place in Brno since 1996, help significantly the Dalton Plan to expand. Representatives of Dalton Schools in New York, Sydney, Tokyo, Nagoya, Bergen, Vienna, Linz, Moscow, German Gerwish or Chinese Shenzhen have successively introduced themselves in Brno; moreover, a group of Dutch experts regularly comes here.

Dalton division of CERNET-CERNEDA also supports Dalton movement in Central Europe. A practical experience and theoretical background is repeatedly exchanged among teachers of Brno, Vienna, Hungarian Győr and several Slovakian towns. Several Brno Dalton Schools participate in these activities for more than three years.

Regular short-term attachments of Czech teachers at partner schools in Utrecht help much to propagate innovative working methods. Owing to support from former Brno School Office and presently Department of Education of Southern Moravian Region and, of course, City of Utrecht, there could pass the weeklong fellowships of more than 300 Czech teachers.

It assisted to broadening the Dalton movement the publishing of two handbooks of well-known Dutch educators Roel Roehner and Hans Wenke. Both handbooks, Long Live the School (published at Paido, 2000) and Dalton: Inspiration Alive (Paido, 2003), have become methodical vehicles not only to schoolteachers, but also for students at pedagogical faculties.

DALTON INTERNATIONAL MAGAZINE 2004 is becoming to be the latest published methodical material of Dalton schools. This handbook – as well as books mentioned – is published by support from The Educational Department of Southern Moravian Regional Office. It is supposed to inspire teachers both in Czech Republic and at Dalton schools abroad. For the collaboration within the international Dalton framework monumentally forwards, which is aided by connecting schools via the Internet and also by regular personal contacts. Thanks to all creative teachers, Brno thus becomes a natural and living centre of contemporary progressive educational trend.

RNDr. Miloš Šifalda
Vedoucí odboru školství
Jihomoravského kraje

Vážení kolegové,

dlohodobá spolupráce partnerských měst Brna a Utrechtu vytvořila ideální podmínky pro rozvoj daltonského plánu v Jihomoravském kraji. Není proto překvapivé, že největší koncentrace škol, které aplikují prvky daltonského plánu, je nyní v Brně a v jeho okolí. Podle nejnovějších údajů z databáze Asociace českých daltonských škol se více než 450 českých škol zúčastnilo brněnských daltonských akcí a lze tedy tvrdit, že daltonské principy zakořenily na mnoha místech v České republice.

Rozšíření daltonského plánu pomáhají významnou měrou mezinárodní konference, které se již od roku 1996 pravidelně konají právě v Brně. Postupně se v našem městě představili zástupci z daltonských škol z New Yorku, Sydney, Tokia, Nagoje, Bergenu, Vídně, Linze, Moskvy, německého Gerwishe nebo čínského Shenzhenu. Pravidelně přijíždí skupina odborníků z Holandska.

Daltonské hnutí ve střední Evropě podporuje také daltonská divize programu CERNET-CERNEDA. V rámci kontaktů učitelů z Brna, Vídně, maďarského Győru a několika slovenských měst dochází k pravidelné výměně praktických zkušeností i teoretického zázemí. Několik brněnských škol úspěšně participuje na těchto aktivitách více než 3 roky.

Velký podíl na propagaci inovativních metod práce mají pravidelné stáže českých pe-

dagogů na partnerských školách v Utrechtu. V minulých letech díky podpoře všech partnerů – měst Brna a Utrechtu, bývalého Školského úřadu Brna a nyní také Odboru školství Jihomoravského kraje mohlo více než 300 českých učitelů postupně absolvovat týdenní pracovní stáže.

Na rozšíření daltonského hnutí rovněž zapůsobilo vydání dvou učebnic známých holandských edukátorů Roela Roehnera a Hanse Wenkeho. Obě učebnice: Ať žije škola (vydalo brněnské Paido v roce 2000), Dalton-stálá inspirace (Paido 2003) se staly metodickým pomocníkem pro učitele ve školách, ale také pro studenty na pedagogických fakultách.

Posledním metodickým materiálem se stává mezinárodní ročenka daltonských škol DALTON INTERNATIONAL MAGAZINE 2004. Podobně jako předcházející učebnice i tato publikace vychází za podpory Odboru školství Jihomoravského krajského úřadu a lze předpokládat, že osloví učitele u nás i na zahraničních daltonských školách. Spolupráce v mezinárodní síti daltonských škol se totiž mohutně rozvíjí. Přispívá k tomu internetové propojení škol, ale i pravidelné osobní kontakty. Brno se tak stává přirozeným a živým centrem současné inovativní pedagogiky, za což patří dík všem tvořivým pedagogům.

Mgr. Jana Šancová
Head of the International
Cooperation of City
of Brno



This international Dalton Magazine is the result of a ten year partnership between the cities of Utrecht/NL and Brno/CZ in the field of education. Both cities prepared a lot of joint projects in various fields of city life, however, the results in the area of education rank among the most beneficial for both the cities.

Teachers from both cities inspired each other to find new ways in education.

The Dalton concept seemed to be their common educational future.

With the financial support from both cities teachers could visit each others schools and started to exchange ideas aimed at better pre-

paration of pupils for their further studies at secondary and university levels.

The initial project of Brno and Utrecht also attracted other cities around the world and the spin off effect gave new inspiration for cooperation.

Dalton International is the natural progress of the first European Dalton development of this century.

The Dalton International has offered a platform for exchange, innovation and share of best practice to Dalton schools all over the world.

The first magazine is a practitioner led initiative to create new inspiration for both experienced teachers and those not involved yet.

The city of Brno proudly supports this initiative and firmly believes that this material will meet with a positive response.

Jana Šancová

*Vedoucí Odboru zahraničních vztahů
magistrátu města Brna*

Daltonská ročenka je výsledkem desetileté spolupráce mezi městy Utrecht (Nizozemí) a Brnem (Česká republika) v oblasti vzdělání. Obě města připravila mnoho společných projektů z různých oblastí městského života, avšak výsledky v oblasti vzdělání jsou oběma městy řazeny k těm nejpřírodnějším.

Učitelé z obou měst se vzájemně inspirovali novými způsoby vzdělávání a daltonská metoda ukázala, že by se mohla stát jejich společnou budoucností.

Díky finanční podpoře obou měst mohli učitelé navštívit školy svých kolegů a začít si vzájemně vyměňovat názory týkající se možností zlepšit přípravu dětí na dalšího studia na středních a vysokých školách.

Původní projekt Brna a Utrechtu přitáhl pozornost dalších měst z celého světa a jeho výsledky poskytly další podněty pro spolupráci.

Organizace Dalton International je prvním krokem přirozeného vývoje evropského Daltonu v tomto století.

Daltonské školy na celém světě nachází v Dalton International prostor pro výměnu zkušeností, inovací a společnou praxi.

První daltonská ročenka vychází z iniciativy daltonských „praktiků“. Nabízí inspiraci

jak zkušeným učitelům, tak i těm, kteří se s Daltonem ještě nesetkali.

Město Brno hrdě podporuje tuto ochotu a pevně věří, ohlasy na ročenku budou kladné.

Brno – Center of Dalton Education

PhDr. Dalibor Lasovský

*Head of Department of Education
of Magistrát of City of Brno*



Ten years of Dalton Education project at schools in Brno showed both attraction and evaluative ability of this method.

It is the highest merit of Dalton at schools that it spreads directly from those who use it – from teachers. Mainly primary school teachers in Brno learnt Dalton principles from Dutch colleagues; they applied it in education; they gained pupil's interest and parents' support naturally; they pulled other teacher's interests not only from Brno, but also from different towns in Czech Republic and Central Europe. They even started to train their colleagues. Association of Czech Dalton Schools has been founded in Brno and connects schools, teachers and educational specialists, specialists in organizing and managing schools and institutions interested in Dalton method and creating conditions for its applying. The association's task is also to organize special conferences, methodical workshops and trainings within the further education of teachers. The association allows teachers attend lectures, workshops and trainings, but it also allows them to see practical displays of teaching through Dalton by trained specialists, Dalton teachers. First Dalton educators gained their knowledge in Holland; they developed individually their linguistic, professional (on English books of Helen Parkhurst) and even methodical skills.

Nowadays, Dalton schools in Brno belong to the most demanded by parents and pupils. It is high the number of pupils in Dalton classes in Brno, at schools in Southern Moravia Region, Czech Republic and Slovakia. Brno

became real Dalton “epicenter” in Central European region. In cooperation with Dutch colleagues from Utrecht, Dalton elements are being applied at schools in Austria, Hungary and Germany. Colleagues from Slovenia have been interested too. Dalton appeared also in international educational programs, i.e. CERNEDA.

And what more! Since 1999 the heads of Brno Dalton together with Utrecht colleagues have initiated Dalton International.

Dalton education deals, besides others, especially with ability to make individual aims and their fulfillment and cooperation. Mainly in such a manner, the cooperation developed into friendship, exchange of professional, methodical and managerial experience among schools and their teachers in English countries (naturally in those countries, which used Dalton elements first) such as USA, Australia, Great Britain, but also in Japan or China, Norway and Russia. Dalton deals further with mutual help. The “family of Dalton schools” helps within the frame of Dalton International to prepare and organize the Dalton plan at schools, which begin with Dalton, which want to succeed in competition of separate national school systems. It is not mainly about implying the whole Dalton methodology; it could be merely some elements. Dalton means access to education towards cooperation and communication. It is gratifying that the contacts are not limited to coordinating meetings of representatives of Dalton schools, associations and towns (who are vital to create conditions for cooperation), but that it means cooperation of teachers themselves, sometimes even of pupils, at workshops, short term attachments, common projects, making methodical tools etc.

Dalton elements are being applied at all levels of education from kindergarten through primary towards secondary education and at many types of schools. Further, it is especially at Brno Dalton schools where was created the complex methodology of Dalton education for all subjects at basic school from 1st grade to 9th grade. Dalton is also introduced to undergraduate students at teacher-training schools.

Ten-year-work of Dalton schools system in Czech Republic gives an opportunity to re-

trospective and reflection over perspectives and further aims which are especially improvement of Dalton education, deepening cooperation, self-education, translation of methodological materials and support to new members of Dalton International. Czech Dalton association and Brno Dalton schools claimed this task and fulfill it successfully. The Department of Education of Magistrát of City of Brno supports the Dalton school's activities.

Brno – centrum daltonského vzdělávání

PhDr. Dalibor Lasovský

*vedoucí odboru školství, mládeže
a tělovýchovy Magistrátu města Brna*

Deset let realizace projektu daltonského vzdělávání v brněnských školách ukázalo přitažlivost a evaluační schopnost tohoto programu.

Největším pozitivem „daltonu“ ve školách je, že se šíří přímo z řad těch, kteří s ním pracují – od učitelů. Právě učitelé 1. stupně základních škol ve městě Brně se učili principům daltonského plánu od nizozemských kolegů, aplikovali jej ve výuce, přirozeně si získávali zájem dětí a podporu rodičů, přitahovali pozornost svých kolegů z jiných škol v Brně i v jiných městech České republiky a středoevropského prostoru a dokonce tyto své kolegy začali školit. Vznikla Asociace českých daltonských škol se sídlem v Brně. V ní se sdružují školy, učitelé i pedagogičtí odborníci, pracovníci z oblasti organizace a řízení školství a instituce, zabývající se metodikou daltonské výuky a podmínkami pro její realizaci. Úkolem této organizace je rovněž pořádání odborných konferencí, metodických seminářů a školení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jde nejen o přednášky a semináře, ale o praktické ukázky výuky odborně vyškolenými lektory, daltonskými učiteli. První lektori získali své poznatky v Nizozemí, dále se individuálně vzdělávali jazykově, odborně na základě anglické literatury (díla Heleny Parkurst) i metodicky.

Dnes patří daltonské školy v Brně ze strany rodičů a dětí k těm nejžádanějším. Vysoká je naplněnost tříd s daltonským výukovým programem v Brně, ve školách v Jiho-moravském

kraji stejně jako v celé České republice a na Slovensku. Brno se stalo doslova ohniskem daltonu ve středoevropském prostoru. Ve spolupráci s nizozemskými kolegy z Utrechtu se daltonské prvky výuky zavádějí ve školách v Rakousku, v Maďarsku i v Německu, zájem projeví i slovinští kolegové. Dalton si získal své místo i v mezinárodních vzdělávacích projektech, např. CERNEDA.

A co víc! Od roku 1999 se stali představitelé brněnského daltonského školství spolu s utrechtskými kolegy iniciátory DALTON INTERNATIONAL.

V daltonském vzdělávání jde mj. o stanovování si vlastních cílů a jejich naplňování a o spolupráci. Právě v duchu této spolupráce se rozvinulo přátelství, výměna zkušeností odborných, metodických i řídicích. poznatků mezi školami a jejich učiteli v anglosaských zemích (přirozeně tam, kde se daltonským prvkům začalo vyučovat nejdříve), a to v USA, v Austrálii, ve Velké Británii, ale také v Japonsku nebo v Číně, v Norsku a v Rusku. „Dalton“ je také o pomoci. „Rodina daltonských škol“ v rámci Dalton International je nápomocna při přípravě a organizaci daltonské výuky ve školách, které s daltonem začínají, které se chtějí v dobrém slovasmyslu prosadit v národním školství v jednotlivých zemích. A vůbec nemusí jít o ucelenou daltonskou metodu, ale třeba jen o její vybrané prvky. Dalton představuje přístup ke vzdělávání i k výchově. K výchově ke spolupráci a komunikaci. Je potěšitelné, že se neomezuje na koordinační schůzky představitelů daltonských škol, asociací a měst – ti jsou samozřejmě důležití pro vytváření podmínek pro spolupráci – ale, že představuje spolupráci především učitelů a často i žáků samotných ve formě seminářů, stáží, společných projektů, tvorby metodických pomůcek atd.

Daltonské prvky se nyní aplikují ve všech stupních od mateřské přes základní školu obou stupňů až po střední školu a v mnoha typech škol. A právě opět v brněnských školách byla vytvořena ucelená metodika daltonské výuky všech vyučovacích předmětů na základní škole pro 1.–9. ročník. S daltonem se podrobněji seznamují studenti učitelských oborů vysokých škol.

Deset let práce daltonského školství je příležitostí k ohlédnutí i k zamyšlení nad per-

spektivami a dalšími cíli. Těmi jsou rozhodně zkvalitňování daltonské výuky, prohlubování spolupráce, sebevzdělávání, překlady metodických materiálů a pomoc novým členům Dalton International. Česká daltonská asociace a brněnské daltonské školy na sebe tento úkol vzaly a zodpovědně jej plní. Odbor školství, mládeže a tělovýchovy Magistrátu města Brna daltonské školské aktivity podporuje.

Ellen C. Stein

*Head of School
The Dalton School
New York*



At an event last spring that was sponsored by the Students Ethics Group, a senior and a faculty member chaired a workshop entitled „The Dalton Plan, Dead or Alive?“ Students new to Dalton, as well as lifers, were strongly convinced we have strayed too far from Dalton's progressive roots and have forgotten many of the educational principles on which the school was founded.

Dalton's educational philosophy contains its own inherent challenge; the twin goals of individualization and community that are fundamental principles of The Dalton Plan. Parkhurst stresses both „freedom“ and the „cooperation or interaction of community life“ as essential for all students, which demands that we find a successful balance between these disparate goals and resolve their apparent contradiction. How do we encourage individualized learning without sacrificing the sense of community and community responsibility that are just as important? Can we sustain Parkhurst's dual vision?

One reason that Dalton has prospered for almost a century is that we have been willing to adapt the Plan to the changing realities of our world. But that raises other issues: Have we strayed too much from Parkhurst's original intentions in that adaptation? By acknowledging that a Dalton education is not an end in itself, but also prepares students for further education, have we compromised our founding principles? Does The Dalton Plan still distinguish us from other schools, or is House

just another homeroom, the Assignment nothing more than a course syllabus, and the laboratory equivalent to any review session with a teacher in any school?

Have we lost the commitment to individualized learning that enables students to pursue their own learning in disparate ways, at varying rates of speed? Students and teachers decry the frenetic pace of life, the pressures to take advanced courses plus several extracurricular activities, the lack of time to pursue interests in depth. One class ends, the next begins, perhaps creating artificial pressure inimical to „teaching for understanding.“ Graduation requirements are many; only seniors have time for electives. The list of demands on our time seems endless. Has the world we live in changed to such a degree that we have lost any sense of freedom – freedom to craft a program that builds on an individual’s strengths and passions, freedom to enjoy the years of adolescence, freedom to experiment, to take risks, to innovate?

Have we sacrificed our sense of community to the imperative of individual achievement? Parkhurst quotes a passage from John Dewey’s *Democracy and Education* which defines this idea: „The object of a democratic education is not merely to make an individual an intelligent participant in the life of his immediate group, but to bring the various groups into such constant interaction that no individual, no group, could presume to live independently of others.“ Are the pressures to prepare our students for academic life after Dalton interfering with the development of a school community in which we celebrate each other’s accomplishments and develop a real sense of community responsibility and identity? Are we developing young people to be able to be contributing members of other communities, beyond the one Dalton offers?

„The Plan in Principle“ is the title of a chapter of Helen Parkhurst’s book, *Education on The Dalton Plan*. As we head toward our centennial, it is imperative that we examine the principles on which our school was founded and determine how we can sustain our commitment to those ideals while, simultaneously, continuing to make a Dalton experience relevant. During the 2002-2003 academic year, we will begin an ongoing review of who we

are, what has driven school change, and what we want to be as we prepare the next generation for the challenges ahead. We have much to think about to define „The Plan in Principle“ for the 21st century.

„Zásady daltonského plánu“

Ellen Stein

ředitelka New York Dalton School

Během letního setkání, které sponzoroval Studentský výbor pro etiku, předsedalo vedení školy semináři nazvanému „Je daltonský plán živý nebo mrtvý“? Studenti, nováčci stejně jako zkušení daltonští „maturanti“, byli hluboce přesvědčeni, že jsme opustili pokrokové daltonské kořeny a zapomněli na mnohé vyučovací zásady, na nichž byla škola postavena.

Dvojice cílů, k nimž má daltonská výuka směřovat, je sama o sobě dostatečnou výzvou a tvoří základní principy Daltonu – individuální přístup a skupinovou činnost. Parkhurstová zdůrazňovala současně „svobodu“ a „spolupráci či interakci v činnosti komunity“ jako východiska pro všechny studenty. Víceméně protikladné cíle pak vyžadují, abychom mezi nimi našli rovnováhu a vyrovnali se s jejich rozporností. Jak vlastně můžeme podporovat individuální růst, aniž bychom potlačovali sociabilitu a zodpovědnost vůči společnosti, které jsou stejně důležité? Můžeme stále ještě vycházet z vizí Heleny Parkhurstové?

Jeden z důvodů, proč Dalton přežil téměř celé století, byla naše ochota přizpůsobovat jeho koncepci měnící se situaci ve světě. Z úpravy ovšem vzešly další otázky: Nevzdálili jsme se příliš od původního záměru Heleny Parkhurstové? Vrátili jsme se k původní koncepci tím, že daltonskou výuku nepovažujeme za ukončený proces, ale za přípravu studentů na další vzdělávání? Odlišuje nás daltonský plán od ostatních škol, anebo je „kmenová hodina“ (House) pouze běžnou třídnickou hodinou (homeroom), „úkol“ (Assignment) není ničím víc než jen rozvrhem výuky, a neodpovídají „laboratoři“ (Laboratory) tradiční konzultace s vyučujícím na kterékoliv jiné škole?

Ztratili jsme naše odhodlání učit individuálním způsobem, který umožňoval studentům postupovat ve výuce vlastním tempem a různými směry? Studenti i vyučující intenzivně kri-

tizují ostré tempo života, nátlak, který je nutí účastnit se speciálních kurzů pro výkonné a dalších činností stojících mimo osnovy. Stěží si na nedostatek času, který by jim umožnil věnovat se do hloubky svým zájmům. Jedna hodina končí, druhá začíná, a pravděpodobně se vytváří nepřirozený tlak naprosto nesouhlasící s krédem „výuka k pochopení“. Podmínek pro postup do dalšího ročníku je mnoho a volitelným předmětům se mohou věnovat pouze studenti nejvyššího ročníku. Seznam nároků na náš čas se zdá nekonečný. Změnil se svět natolik, že se vytratilo i naše vědomí svobody? Svobody pracovat na sobě tak, abychom rozvíjeli své vlastní kvality a city, svobody užít si léta dospívání, svobody experimentovat, riskovat, zlepšovat?

*Obětovali jsme sociální citění imperativu individuálního rozvoje? Parkhurstová citovala část z díla Johna Deweye *Demokracie a vzdělání*, v níž definoval tuto myšlenku: „Předmětem demokratické výchovy není pouze vychovat jedince v inteligentní bytost účastníce se života ve své nejvyšší skupině, ale přivést různé skupiny k tak rozsáhlé spolupráci, aby žádný jedinec, ani žádná skupina nemohla žít nezávisle na druhých.“ Odporuje naše snaha vychovat studenty k vysokoškolskému studiu snahám o rozvoj školní komunity, v níž budeme oslavovat úspěchy ostatních a rozvíjet vědomí zodpovědnosti vůči skupině a identitě? Jsou námi vychovávaní mladí lidé schopni přispívat k rozvoji dalších „mimodaltonských“ komunit?*

*„Zásady daltonského plánu“ je název jedné z kapitol knihy Heleny Parkhurstové *Education on Dalton Plan*. S příchodem nového století musíme znovu studovat zásady, na nichž byla naše škola vybudována. Musíme zjistit, do jaké míry jsme schopni u těchto zásad vytrvat a současně udržet daltonskou zkušenost relevantní. V průběhu akademického roku 2002–2003 budeme nepřetržitě zkoumat to, kdo vlastně jsme, co přineslo změnu školy a kým chceme být, když připravujeme další generace na výzvy společnosti. Máme mnoho ku přemýšlení, chceme-li definovat „Zásady daltonského plánu“ pro jednadvacáté století.*

Dalton Plan

Matthew Fleischer

Absolvent 2002

The Dalton School, New York

In the first chapter of Alistair MacIntyre’s *After Virtue*, the author describes a future world that is the result of some

large-scale destruction—say a nuclear holocaust. In this world all the scientific knowledge of our time is lost, yet the future humans thought the generations have retained such scientific terms as „atom,“ „electron,“ or „cell.“ These people use our scientific terms without being able to relate to them intellectually; the words have no scientific meaning.

Many people in the Dalton community believe that we refer to The Dalton Plan the way these futuristic people refer to natural and physical science; that now, in our institution, we use the words „lab,“ „house,“ and „assignment“ without being able to relate to them the way Helen Parkhurst did. To some extent they are right; the Dalton experience of today is not what Parkhurst had in mind. The fact is that these words are true to its Method. But by sustaining her spirit, we are, in fact, very connected to her ideas.

We no longer use the actual Dalton Plan because it is impractical, in part due to the size of the school. (There is not sufficient time for a teacher to see 72 students individually each week.) Today’s students need to learn from a teacher in a more organized setting. As a result, The Dalton Plan was augmented with regular classes very soon after the institution began, and classes have replaced the occasional „conferences“ Parkhurst envisioned.

The disconnect between language and its meaning that MacIntyre describes is all the more confusing because many other schools have adapted a similar blueprint, based on Dalton’s success. The advisory system, for example, exists in every secondary school with which I have come in contact. We call it „house“ and most other schools call in „homeroom.“ Nevertheless, the intent at Dalton remains what it always was: to allow students to control their own education with guidance by teachers to help them steer the course.

As I see it, many of us have confused the ideas of Dalton Plan and „progressive edu-

cation.“ When Parkhurst created The Dalton Plan it was a plan for „progressive“ education, an innovative alternative of that time. Yet now, because many schools have incorporated the plan, or pieces of it, the plan itself is no longer very progressive, or unique to Dalton. Thus, we are stuck between somewhat of a rock and a hard place: do we define ourselves as a progressive in the past, or do we define ourselves as a school built on The Dalton Plan?

Finally, it is important to point out that Dalton stands apart from all other schools through its use of the Lab. I do not know of any school in which personal meetings with teachers are part of the everyday, educational methodology. Lab was very important to Parkhurst. Although Dalton no longer uses it in lieu of class work the way she had planned, by using Lab as another place to learn we are still following her thinking. Regardless of whether we follow Parkhurst’s plan to the letter, Dalton today, in spite of all the changes that have taken place, still does its best to follow her ideals and her spirit.

Daltonský plán

Matthew Fleischer (2002)

*V první kapitole knihy *After Virtue* Alistair MacIntyre popisuje budoucí svět jako svět po rozsáhlé katastrofě, řekněme jaderném holocaustu. V tomto světě se ztratí veškeré vědecké poznatky naší doby, ale přesto si budoucí generace zachovají některé vědecké termíny, například „atom“, „elektron“ nebo „buňka“. Lidé z budoucí používají termíny, aniž jsou schopni pochopit je, slova ztrácí vědecký význam.*

Mnoho lidí z daltonské komunity se domnívá, že zacházíme s termínem Daltonský plán podobně, jako lidé z budoucnosti užívají přírodovědeckých a fyzikálních termínů. Jsou totiž přesvědčeni, že vyslovíme-li pojmy jako kmenová hodina (House), laboratoř (Lab) nebo daltonský úkol (Assignment), nejsme schopni plně porozumět jejich původnímu smyslu, v jakém je chápala Helena Parkhurstová. Svým způsobem mají pravdu, současný stav Daltonu asi není takový, jaký Helena Parkhurstová očekávala. Faktem zůstává, že tyto pojmy zůstávají spojené více s duší Dal-

tonu než s jeho metodou. Podporování její duše nás stále spojuje s jejími názory.

Dnes už nepoužíváme původní Daltonský plán, protože je to nepraktické (zejména díky velikosti školy – učitel nemá čas setkat se osobně každý týden s 72 studenty). Dnešní studenti se musí od učitele učit organizovanějším způsobem. Výsledkem toho bylo, že se Dalton brzy po svém zavedení rozšířil o běžné hodiny. Tyto hodiny nahradily občasně „konference“, které si Parkhurstová představovala.

Užívání jazyka bez zřetele k jeho významu, jak je předvídá MacIntyre, mnohem více mate v situaci, kdy mnohé ze škol začaly zapojovat podobný plán, vycházející z úspěchů Daltonu. Například systém poradců existoval na každé střední škole, se kterou jsem kdy přišel do styku. My tomu říkáme kmenová hodina (House), oni tomu říkají hodina třídnická (Homeroom). Každopádně cílem Daltonu zůstává stále stejné motto: umožnit každému studentovi kontrolovat vlastní vzdělávání pod dohledem učitelů tak, aby předmět zvládl.

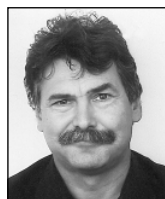
Domnívám se, že mnozí z nás myšlenku Daltonského plánu a „alternativní pedagogiky“ popletli. Když Parkhurstová vytvořila Dalton, byla to „alternativní“ varianta tehdejšímu školství. V dnešní době, kdy nesčetné školy zapojily do výuky plán (nebo jeho části), už Dalton není příliš alternativní nebo unikátní. Objevujeme se někde mezi blátem a louží: Považujeme se za alternativní školu proto, že tato škola byla alternativní v minulosti, anebo se považujeme za alternativní proto, že stavíme na Daltonském plánu?

Závěrem se musím zmínit o velmi důležitém momentu. Dalton stojí mimo ostatní školy díky používání Laboratoří. Neznám žádnou školu, v níž by osobní setkání s učiteli bylo každodenní součástí vzdělávání. Parkhurstová na Laboratoři stavěla. Přestože jich Dalton nepoužívá tak, jak je Parkhurstová plánovala, ale proměňuje je v další možnost, jak vzdělávat studenty, stále ještě pokračuje v jejím záměru. Bez ohledu na to, zda do písmene používáme původní koncepci Parkhurstové, současný Dalton (přes všechny změny) stále ještě umí sledovat její ideály a rozumí její duši.

Employing Social Changes into Effective Education

Prof. Karel Rýdl

University of Pardubice,
Czech Republic, Member
Dalton International



Democratic society could remain only when it is able to keep balance between interests of institutions and individuals. Such stability has been outbalanced in recent decades, which has significantly influenced also other social institution (e.g. schools) and their relationship towards individuals.

Contemporary social changes could be seen by an individual as negatively as generations of mid 19th century understood building of railways or implying machines into industry that took away their work. I think when a human being is confronted with something that goes beyond his experience and horizons of understanding, it arises fear and misgivings instead of limitless enthusiasm and happiness.

Thus it should be our new aim to reinterpret the term of education into such a one, which will equip a human being with skills to resist manipulation of a system s/he is going to live in. To give him/her a moral, ethical and value "kit" which will outcome from principles of humanism and democracy.

Relative to numerous appeals of sociologists, political scientists, economists and anthropologists on possible organization of our future, there appear similar appeals coming from pedagogues. Their current attention is aimed on effective organization towards so called clue competences": practical skills that will allow every child and youngster to orientate in increasingly complicated world.

Because of a change in paradigmatic aims and orientation of the whole society, didactic and pedagogic concepts and experimental schools have started to overhaul their own aims, contents, methods and work forms to learn about their ability to survive, about efficiency and level of practical use within the close future. It appears increasingly that ideas of peace, freedom and social justice could be reached only by means of practical education and fostering with minimum of manipulation. Education cannot be understood as a mira-

culous potion or a spell which will open the door into the world full of ideals; it is one of the most important means for the most effective and harmonic support of human kind. Within the means of education there could appear images allowing human being either to support poverty, ignorance, tyranny and war, or to eliminate them. The peace may appear when the power of love beats the love of power.

Our century has been formed both by loudness and unrestraint, and economic and social progress – progress that was not given to all equally. At the footstep of the new century, which arouses both fear and hope, it is vital that every human being takes care of meaningful aims and effective means of education with great responsibility. Education is understood as a continuous process of improving knowledge, skills and abilities.

Education is – may be in the first place – a really suitable mean for individual development and building up relations between individuals, groups and nations. In the past 25 years, science reached admirable results and gained great information. Many of the third world countries increased successfully their status and the living standards have grown (even though differently in countries).

The human kind realizes increasingly the threat to its natural environment; nevertheless, no one was able to mobilize powers and resources which are necessary to solve this problem. Actually, the economic growth alone could not be considered the best way to harmonize material growth with fairness and respect for human's and nature's dignity.

The opinion is being spread round the world that children have to learn to be able to handle rationally mutual relationships, relation with nature, culture and society. There appear a significant diversion in education which provides undisputable truths of scientific character about world and stiff understandings of world. The pupils have to learn more cognitive and moral competences which they will need as necessity being citizens of liberal society. They must learn how to drive hard bargains and ideas responsibly within the context of human rights. The education thus more considers virtues, such as fortitude, self-responsibility, tolerance, ability to criticize and self-criticism.

Such a change in educational opinions and aims reflects also in ability of pupils to decide on their own what topic or domain they what to study. Modern education thus fulfils not only scientific, but also democratic culture that implies passions next to pure reason.

Science and democracy are not identical, however, from some point of view, they are very much alike. Internally disciplined and freely given argumentation within science or democracy demands autonomy in handling with one's emotional impulses and emancipation towards contemporary belief in untouchable authorities.

Finally, efficiency principle appears with the level of independence for introducing scientific curriculum. The individual has to assert himself/herself not by external powers, but by the smoothness of better arguments. The persuasive power is supported by knowledge of formal logic and methodical supervision; however, it happens only under a condition of generally agreed validity and sanctity of these principles.

The curriculum is made more scientific in all national school systems (even though with different intensity), which displaces traditional cultural differences. To enlarge individual's opportunities by leaving tradition with the help of human rights, it is vital to be interested in practical pushing forward the multicultural education. In respect to growing international migration, this demand becomes more up-to-date almost in all countries.

Demands for multicultural education and fears invoked by it contain misunderstanding. Effective school education cannot revitalize tradition that was left by emigrants. Experience of young people gained at schools is connected with preset moment. Pupils are not trained in traditional relational ideas, but in means of modern social coexistence, based on intellectual independence, equality in law and quantitative principle of efficiency in form of evaluation.

If we view evolutionary trends and demands of close future mentioned above, (supposing we know principles, aims and contents of several pedagogical conceptions) we cannot fail to notice that among either existing, evolving or surviving methods the open ones show most of opportunities for future use. The "open"

are without ideological clichés; oriented on respect for individual's personality and preparing suitable environment with effective methods and forms of work for his/her future developments. It belongs to these conceptions more and more world wide the Dalton (also owing to Brno Dalton Schools' principals), which stands on principles of freedom, independence and collaboration. These principles help the best to handle difficult ways of an individual to learn the maximum of clue competences arising from the life keeping value orientation. Let's give space enough for everything effective, which means also to Dalton educational principles.

Využití sociálních proměn pro efektivní vzdělávání

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

Univerzita Pardubice, Česká republika
člen Dalton International

Demokratická společnost dokáže přežívat jen tehdy, pokud se jí daří udržovat rovnováhu mezi zájmy instituce a individua. Tato rovnováha je v posledních desetiletích značně narušována, což výrazně determinuje i roli dalších společenských institucí (např. školy) a jejich vztah k jednotlivci.

Z hlediska jednotlivce mohou být současné sociální proměny vnímány stejně negativně jak negativně vnímaly generace v polovině 19. století budování železniční sítě nebo šíření strojů, které „braly“ práci. Myslím, že vždy, když je člověk konfrontován s něčím, co přesahuje jeho dosavadní zkušenosti a horizonty chápání, probouzí více jeho strach a obavy než bezbřehé nadšení a radost.

Smyslem našich snah by potom měla být nová interpretace pojmu vzdělání, které by vybavilo člověka tak, aby byl obtížněji manipulovatelný systémem, do něhož je nucen se začlenit. Jde o osobnostní výbavu mravní, etickou a hodnotovou, vycházející z principů demokracie a humanismu.

Vzhledem k mnoha výzvám, které se objevují z hlediska organizace možné podoby naší budoucnosti, ze strany sociologů, politologů, ekonomů a antropologů, formulují a předkládají podobné výzvy také pedagogové. Jejich pozornost v současné době poutá podoba

možných efektivních cest k přibližování se tzv. klíčovým kompetencím, tedy praktickým dovednostem, které umožní každému dítěti a mladému člověku orientovat se ve stále složitějším světě.

Na základě změny paradigmatických cílů a zaměření celé společnosti začínají jednotlivé pedagogické a didaktické koncepce a myšlenkové školy revidovat dosavadní vlastní cíle, obsah, metody a formy práce tak, aby získaly přehled o vlastní životaschopnosti, efektivitě a míře uplatnitelnosti v praxi blízké budoucnosti. Stále více se ukazuje, že ideálů míru, svobody a sociální spravedlnosti lze dosáhnout skutečně jen a jen účelným vzděláváním a výchovou s minimální manipulativností. Vzdělání ovšem nelze považovat za kouzelný nápoj či čarovné zaříkávadlo, které otevře dveře do světa plného ideálů, nýbrž za jeden z nejdůležitějších prostředků, jak lépe a ve větší souladu podpořit vývoj lidstva. Prostřednictvím vzdělání mohou být vytvářeny představy, které umožní člověku rozhodnout se podporovat chudobu, nevědomost, utlačování a války, a nebo je odstraňovat. Mír zavládne asi tehdy, když síla lásky překoná lásku k síle.

Naše století je formováno jak hlukem a nespoutaností, tak ekonomickým a sociálním pokrokem – pokrokem, kterého se v žádném případě nedostalo všem stejně. Na prahu nového století, které budí strach a naději zároveň, je bezpodmínečně nutné, aby všichni lidé s pocitem odpovědnosti věnovali svou pozornost smysluplným cílům a efektivním prostředkům vzdělání. Vzdělávání chápeme jako stálý proces zlepšování poznatků a dovedností a schopností.

Je to také – a to možná v první řadě – neobyčejně vhodným prostředkem pro osobní rozvoj a budování vztahů mezi jednotlivci, skupinami, a národy. V posledních 25 letech udělala věda obdivuhodné objevy a získala skvělé poznatky. Mnoho rozvojových zemí zlepšilo úspěšně svůj status a stoupla, i když v různých zemích rozdílně, životní úroveň.

Lidstvo si stále více uvědomuje ohrožení svého přirozeného prostředí, nicméně se dosud nepodařilo zmobilizovat síly a prostředky potřebné k řešení tohoto problému. Ve skutečnosti nemůže být ekonomický růst sám o sobě dále považován za nejlepší cestu, když se má

sladit materiální pokrok s poctivostí a respektem k důstojnosti člověka a přírody.

Celosvětově se stále silněji prosazuje představa, že se děti musí naučit zvládnout racionálním způsobem vzájemné vztahy mezi nimi, přírodou, kulturou a společností. Ve vzdělávání nastává zásadní obrát od zprostředkovávání neotřesitelných pravd vědeckého charakteru o světě a ztrnulých vidění světa. Žáci musí v mnohem větší míře získávat kognitivně morální kompetence, které budou jako občané liberální společnosti v životě potřebovat jako existenční nutnost. Musí se učit, jak mohou v kontextu občanských práv a liberálního prostředí odpovědně prosazovat vlastní zájmy a představy. Ve vzdělávání tedy jde již cílově více o ctnosti jako statečnost, sebeodpovědnost, tolerance, sebekontrola, kritičnost a sebekritičnost. Tato změna vzdělávacích představ a cílů se projevuje také tím, že stále více si žáci mohou sami rozhodovat o tom, v jakém oboru nebo tématu chtějí být učen. Moderní vzdělávání tak neodpovídá jen vědecké, ale především demokratické kultuře, ve které vedle rozumu se výrazně uplatňují i city.

Věda a demokracie sice nejsou identické, ale v mnoha ohledech jsou si velmi blízké. Vnitřně disciplinovaná a svobodně projevovaná argumentace v oblasti vědy nebo demokracie vyžaduje ovšem autonomii v zacházení s vlastními emocionálními impulsy a emancipaci vůči dosavadní víře v nedotknutelnou autoritu.

K míře nezávislosti pro zprostředkování vědeckého kurikula, přistupuje konečně i výkonostní princip. Jednotlivec se nadále musí prosadit nikoliv pomocí vnější moci, ale jemnou silou lepších argumentů. Přesvědčovací sílu podpoří znalost pravidel formální logiky a metodická kontrola, ovšem za předpokladu všeobecného uznání platnosti a neporušitelnosti těchto pravidel.

Zvědečnění kurikula probíhá, i když s rozdílnou intenzitou, ve všech národních školských systémech. Přitom jsou vytěšňovány tradiční kulturní odlišnosti. Aby opouštění tradic pomocí občanských práv rozšířilo možnosti osobní individualizace, je nanejvýš nutné, věnovat pozornost praktickému uplatňování multikulturního vzdělávání. Vzhledem k sílící mezinárodní migraci se tento požadavek stává aktuálním skoro ve všech zemích.

Požadavky multikulturálního vzdělávání a obavy, které jsou tímto požadavkem různě vyvolávány, obsahuje nedorozumění. Efektivní školní vzdělávání nemůže znovu oživit tradice, které přistěhovalci za sebou zanechali. Zkušenosti, které mladí lidé získávají ve školách, jsou vázány na přítomnost. Žáci nejsou cvičeni v tradičních vztahových představách, ale ve způsobech moderního sociálního soužití, vykazující normy intelektuální nezávislosti, právní rovnosti a kvalitativního principu výkonnosti ve formě hodnocení.

Posuzujeme-li výše uvedené vývojové trendy a potřeby blízké budoucnosti, nemůžeme, známe-li principy, cíle a obsahy řady pedagogických koncepcí, uniknout, že mezi dnes existujícími, rozvíjejícími se nebo přezívanými koncepcemi vykazují ty otevřené, bez ideologických klíšé, orientované na respektování osobnosti jednotlivce a připravující pro jeho další rozvoj vhodné prostředí s efektivními metodami a formami práce, největší možnosti uplatnit se i v budoucnosti. Mezi takové koncepcce patří ve světě se stále více (i díky aktivitám brněnských ředitelů daltonských škol) se šířící koncepce daltonského plánu, postaveného na principech svobody, samostatnosti a spolupráce, které nejlépe umožňují zvládat složité individuální cesty k osvojení si maximální míry klíčových dovedností na základě život udržující hodnotové orientace. Poskytneme žádoucí prostor všemu efektivnímu, tedy i principům daltonského vzdělávání a výchovy.

Benjamin Taaffe

Assistant head of the English department
Ascham School Sydney



The Dalton Plan emerged in the early twentieth century in the United States out of what

was termed the Progressive Movement. Progressives cut across both political parties – Theodore Roosevelt was a Progressive, as was Woodrow Wilson – and aimed to reform and revitalise many aspects of public life. Progressives appeared in political reform, in the Kindergarten movement, in settlement houses for social work: in education, the movement included Miss Parkhurst believed that students should be actively involved in the process of their own education, should make decisions for themselves in agreeing to set goals in the form of a contract of work, and be answerable for the consequences of their decisions. They should learn the importance of social responsibility and be aware of how they learn because of their place within a learning community. While all systems of education aim in one way or another to develop competence and self-reliance, Miss Parkhurst saw these not as assumed goals but as outcomes which were altogether marked. The plan for teaching and learning which Miss Parkhurst codified in 1917-1918 took the name of the village in which she worked: the Dalton Plan.

Miss Parkhurst's words, from *Education on the Dalton Plan* (1922), mark the philosophy from which the Dalton Plan emerged.

What does a pupil do when given, as he is given by the Dalton Plan, responsibility for the performance of such and such work? Instinctively he seeks the best way of achieving it. Thus having decided, he proceeds to act on this decision.

Discussion helps to clarify ideas and also a plan of procedure. When it comes to an end, the finished achievement takes on all the splendour of success. It embodies all he has thought and felt and lived during this time it has taken to complete. This is real experience. It is a culture acquired through individual development and through collective cooperation. It is no longer school – it is life. (p.23)

Miss Parkhurst argued, further:

I contend that the real problem of education is not a teacher's but a pupil's problem. The first thing, therefore, is to remove all impediments that prevent the pupil from getting at his problem. Only he knows what his real difficulties are and unless he becomes skilled at dispersing them he will become skilled in concealing them. (p.28)

Education on the Dalton Plan describes too the sense of work as a contract between teacher and student:

By giving his task in the form of a contract for whose execution he feels himself responsible, we give the work dignity and him the consciousness of a definite purpose. This feeling is increased if we make him aware of our confidence in his desire and in his power to execute it. (p.38)

In the Sydney of these years, Ascham was just thirty years old with an enrolment of seventy-four pupils: its headmistress was Miss Margaret Bailey. To contemporary observers and to her professional peers, Miss Bailey was one of a new order of teaching's most distinguished members. She was, especially, a pioneer in the education of women. Miss Bailey read an article in the *London Times* which described in detail the features of Miss Parkhurst's Dalton Plan. In 1922, working closely with her staff, Miss Bailey introduced the Dalton Plan to Ascham. It was a modest beginning. The perceptions of Miss Roberts, headmistress immediately prior to Mrs Danziger, reported in *Ascham Remembered*, are interesting.

What fascinated me is that on the basis of this article but apparently without direct discussion with anyone who had put the scheme into effect, Miss Bailey and the staff were prepared to take the risk of throwing aside all conventions in education and to do away almost entirely with classroom teaching. (p.22)

In her report to that year's prize giving, Miss Bailey described the early steps of the Plan.

1922

Here at Ascham, forms VB to VI began the Dalton Plan in February. They were given a programme of work for the first four weeks, and told they might choose the time at which they would do each piece of work, but that they would find in each subject room a mistress ready to help them with difficulties or to give them advice. There is one lesson a week in each subject and all members of a division are expected to attend them. A & B groups can be provided to subdivide a form and offer a choice of two levels in a subject. Most girls try the more difficult assignments, despite the teacher sometimes thinking it beyond them.

Only after fair trial, and consultation, does a girl drop back a level.

Some girls enjoyed the new system of working from the start. Others found it rather difficult. No girl approached in the wrong spirit among the girls already at Ascham. One or two girls, whose conception of the teacher was old fashioned – that her function is to exact a certain amount of work from a reluctant pupil, and that the pupil does only what she is compelled to do and no more – have long since learned a better way.

Three years later, Miss Bailey was obliged to respond to a newspaper report which had misrepresented the way in which the Dalton Plan was operating at Ascham.

1925

Last week I read in the daily paper some remarks attributed to the headmaster of one of the boys' schools. His criticism of the Dalton Plan seemed to imply that a boy working in this plan might do no work for a month. Such a criticism could only be made by one who has no practical experience and very little theoretical knowledge of the plan. It assumes that the pupil is left entirely without guidance or supervision is in fact in the position of a university student in his first year, and that he might do no work at all during the whole month. Schools which have adopted the Dalton Plan are training their pupils to take a measure of responsibility for their own work so that they shall be ready later to make good use of the freedom of university life.

Eighty years on, the structure and philosophy which Miss Bailey and her staff introduced remain secure. Numbers of students and staff have grown – the seventy-four students of 1922 have become the nine hundred of today – and syllabuses routinely change in all subjects and in all parts of the school. Hillingdon has recently introduced the Spalding programme – described by Judith Butcher in her article – and the opening of the Packer Theatre in 1988 changed permanently the standing of the performing arts in all areas of the school. Concerts, recitals, productions of classic and contemporary plays have become routine. Even in the thirty years of Mrs Danziger's stewardship, the number of subjects in the senior school has grown significantly and continues to do so. The year 2003 will see the in-

troduction of Mandarin and Drama as Higher School Certificate subjects. The Dalton Plan has proved itself well able to accommodate the changes which time and progress have necessarily made. Its focus on how students learn, and its demand that they become answerable both for the process of their learning and for their contribution to school life, apply as much to the academic classroom as to the sporting field and to the rehearsal room. Dalton must have seemed a small, even fragile sapling when it was planted in 1922: several generations of dedicated staff and eighty years of diligent students confirm that Miss Bailey planted well.

Daltonský plán: Kořeny, filozofie a zavedení slečnou Baileyovou Benjamin Taaffe

Daltonský plán se objevil na počátku dvacátého století ve Spojených státech a vycházel z čehosi, čemu se říkalo „reformního hnutí“. Reformisté se objevovali všude – na obou křídlech politické scény – Theodore Roosevelt, stejně jako Woodrow Wilson byli reformisté, a jejich cílem bylo zlepšit a oživit mnoho aspektů veřejného života. Objevovali se v politických reformách, v hnutí podporujícím předškolní výchovu, v institucích, které poskytovaly sociální služby. Reformistkou v oblasti vzdělání byla i slečna Helena Parkhurstová, která učila ve vesnici Dalton ve státě Massachusetts. Slečna Parkhurstová věřila, že studenti by měl být aktivně zapojeni do vlastního vzdělávání, že by se sami měli rozhodovat při stanovování cílů v podobě vytváření „pracovních smluv“ a že by sami měli nést následky svých rozhodnutí. Měli by se naučit být zodpovědní společnosti a uvědomit si, jak se učí, protože jsou součástí studující komunity. Zatímco se většina vzdělávacích systémů soustředí buď na rozvoj schopností, nebo na rozvoj samostatnosti, Parkhurstová v nich neviděla předpokládané cíle, jako spíše výsledky, s nimiž se počítalo. Metoda učení a učení se, kterou Parkhurstová zakotvila v letech 1917-1918, převzala jméno po vesnici, v níž Parkhurstová pracovala: Daltonský plán.

Citace z Education on the Dalton Plan (1922) Heleny Parkhurstové naznačují myšlenky, z nichž koncepce Daltonskeho plánu vycházela.

Co bude dělat žák, kterému se díky Daltonskému plánu dostane zodpovědnosti za takovou a takovou práci? Sám hledá instinktivně nejlepší možný způsob, kterým by ji splnil. Rozhodne se a ze svého rozhodnutí dále vychází.

Diskuse pomohou osvětlit nápady i plán postupu. Když práci dokončí, může si vychutnat nádherný pocit úspěchu. Zahrne vše, co si myslí, co cítil a prožíval během plnění úkolu. To je opravdová zkušenost. Je to vzdělání získané skrze individuální rozvoj a kolektivní spolupráci. Už to není škola – je to život. (S. 23)

Parkhurstová dále uvádí:

Trvám na tom, že skutečným problémem vzdělávání není úloha učitele, ale žáka. Proto prvním krokem budiž odstranění všech překážek, které by žáka oddělovaly od jeho úkolu. Pouze on a nikdo jiný ví přesně, s čím má problémy, a pokud se je nenaučí odstraňovat, naučí se, jak je tajit. (S. 28)

Education on Dalton Plan dále popisuje způsob práce, založený na smlouvě mezi žákem a učitelem.

Dostane-li žák úkol ve formě smlouvy, za jejíž vyplnění se cítí zodpovědný, ponecháváme práci důstojnost a jemu vědomí jasně definovaného cíle. Tento pocit se ještě zvýší, dáme-li mu najevo naši důvěru v jeho touhu a sílu úkol splnit. (S. 38)

Ascham v Sydney byl tehdy školou s pouhou třicetiletou historií a zapsanými sedmdesáti čtyřmi studentkami, ředitelkou školy byla slečna Margaret Baileyová. Podle soudobých pozorovatelů i jejich profesních kolegů byla Baileyová učitelkou „nového věku“ a jedním z nejvýznamnějších členů učitelstva. Byla především průkopnicí vzdělávání žen. Baileyová si přečetla článek v londýnských *Timesech*, který detailně popisoval základy Daltonskeho plánu Heleny Parkhurstové. V roce 1922, během úzké spolupráce s učitelským sborem, zavedla na Aschamu Baileyová Daltonský plán. Byl to skromný začátek. Pohled slečny Robertsové, přímé předchůdkyně paní Danzigerové, otištěný ve *Vzpomínkách na Ascham (Ascham Remembered)* je zajímavý.

„Fascinuje mě, že byla Baileyová a její sbor ochotni riskovat a odhodit uznávané konvence

ve vzdělávání a spolehnout se téměř úplně na vyučování ve třídách, a to evidentně jen na základě článku, bez přímé diskuse s někým, kdo by měl zkušenosti se zaváděním tohoto konceptu.“ (S. 28)

Ve svém projevu ku příležitosti předávání ceny za rok 1922 popsala Baileyová první krůčky Daltonského plánu.

1922

Daltonský plán začaly v únoru na Aschamu využívat ročníky VB a VI. Dostaly program práce na první čtyři týdny, a bylo jim řečeno, že si mohou vybrat dobu, v níž jednotlivé úseky splní. V každé učebně najdou vyučujícího předmětu, který bude připraven pomoci jim s potížemi nebo jim poskytne radu. Každý předmět bude mít jednu vyučovací hodinu týdně a všichni členové oddělení se jí musí zúčastnit. A a B skupina si mohou rozdělit ročník a nabídnout dvě úrovně v každém předmětu. Většina dívek zkusí obtížnější úkoly, i když to za ně někdy rozhodne vyučující. Jedině po nestranném rozhodnutí a konzultaci může dívka ustoupit na nižší úroveň.

Některá děvčata si oblíbila nový systém práce hned od začátku. Druhé ji považovaly za obtížnou. Ani jedna z dívek, které na Aschamu studovaly, nepřistupovala k práci odmítavě. Jedna nebo dvě dívky, které požadovaly od učitelky staromódní přístup – že jejich úkolem je požadovat určité množství práce od neochotných studentek, a že zákyně dělají jen to, co se od nich vyžaduje, a nic více – se brzy naučily pracovat lepším způsobem.

O tři roky později musela Baileyová odpovědět na novinový článek, který špatně informoval o způsobu daltonské práce na Aschamu.

1925

Minulý týden jsem četla v novinách nějaké připomínky přisouzené řediteli jedné z chlapeckých škol. Jeho kritika Daltonského plánu naznačovala, že chlapec pracující tímto způsobem by nemusel celý měsíc pracovat. Tímto způsobem může mluvit někdo, kdo nemá s Plánem praktické zkušenosti a kdo o něm ví jen velmi málo. Domnívá se, že se žák ocitne bez rady či dohledu, tedy v pozici studenta prvního ročníku univerzity, a že si může dovolit neudělat za celý měsíc ani kousek práce. Školy, které převzaly Daltonský plán, připravují své studenty k převzetí jistého množství

zodpovědnosti za vlastní práci. Budou tedy později připraveni využít svobody, kterou jim poskytnou univerzitní studia.

O osmdesát let později je pozice konceptu Baileyové a jejího sboru neochvějná. Počet žáků a učitelů vzrostl ze sedmdesáti čtyř v roce 1922 na dnešních devět set a osnovy se běžně mění jak v jednotlivých předmětech, tak i ve všech částech školy. Hillingdon nedávno představil Spadling program, který objasňuje ve svém článku Judith Butcher. Otevření divadla Packer v roce 1988 zcela změnilo postavení performativních umění ve všech oblastech školní činnosti. Dnes považujeme koncerty, recitály, uvádění klasických i soudobých divadelních her za každodenní události. Pod třicetiletým vedením školy paní Danzigerovou se zvýšil počet předmětů na střední škol a tento počet stále roste. Rok 2003 přinese zavedení čínštiny a dramatické výchovy jako řádné součásti osnov střední školy. Daltonský plán předvedl svoji schopnost přizpůsobit se změnám, které s sebou přináší čas a pokrok. Jeho orientace na způsoby, jimiž se studenti učí, a požadavky, jimiž se stávají zodpovědnými za vlastní studium i za přínos do školního života, lze zapojit jak do studijních hodin, tak i na závodě nebo do zkušebny. V roce 1922, kdy byl zasazen, musel Dalton vypadat jako malá, křehoučká sazenička. Několik generací obětavých učitelů a osmdesát let pracovních studentů prokázalo, že slečna Baileyová zasaдила správný strom.

Jane Sydenham-Kwiet

Ascham absolvent 1973

and teacher in German

language since 1984

Jane Sydenham completed her Higher School Certificate at Ascham in 1973, the first year of Rowena Danziger's stewardship. She returned to Ascham in 1984 as a member of the Modern Languages department.

I am often asked by old school friends, as well as by students, how it feels to have returned to my old school, Ascham. The truth is that both Ascham and I have undergone some considerable changes over the thirty years since

I completed my high school days. Most of the changes at Ascham were already in evidence when I took up the post of German teacher in the high school in 1984. Memories of my student days come into sharp focus when I recall my language studies, particularly in German and French, as foreign language learning was then and has remained one of my great passions in life. Over the last eighteen years I have also spent not a few hours juxtaposing what happens in my language classroom now and what I experienced as a German and French student under the skilled tutelage of Frau Lewin and Madame Loeffel in the late 1960s and early 1970s. Putting aside the obvious differences in personal teaching style as a result of distinct personality traits, such juxtapositions inevitably lead to one word in my mind: Dalton.

During my student days at Ascham, French and German had not yet been fully integrated into the Dalton system. This situation had already changed by the time I arrived as a language teacher some ten years later. It would be difficult to overestimate the positive impact this change has had on teaching and learning modern languages at Ascham, particularly in the light of changed views regarding language acquisition and the resultant shifting emphases within both the School Certificate and Higher School Certificate syllabi in German and French.

By nature I am not a revolutionary. I am always at pains as a language teacher to conserve what I see as the good in systems and teaching methodologies long decried and which have been succeeded by more modern methodologies with the new often distinctive jargon of syllabus writers, textbooks authors, CD rom designers and conference convenors. I may well smile with a touch of condescension when I reflect on the long list of words for obscure farming equipment and exotic farm animals contained in my German textbook all those years ago and which I memorized without question. It is the case that almost none of the topic areas treated in the aforementioned book bore any relationship to our lives in metropolitan Sydney. Despite having spent nearly three months as an exchange student in Germany between forms 5 and 6, my command of spoken German at the and of

my school days was still relatively poor, next to that of many of our students when they leave school today.

And yet, my days in the German and the French classrooms at Ascham clearly inspired me to pursue language studies with a passion. I acquired memorization skills which have assisted me greatly in many spheres of life; I had a solid grounding in the structural workings of both languages on which I could build confidently in later years and which gave me many welcome insights into the intricacies of my own mother tongue, English. In addition, through extensive reading. I imbibed a love of both German culture and literature. Clearly these were not elements of the language learning or teaching process which I wished to see made redundant in the name of the modern communicative approach to language acquisition. Nevertheless, this communicative approach forms the basis of both the School Certificate and the Higher School Certificate syllabus in German, can as such not be ignored and indeed has much to recommend it. The target language must now be taught within clearly defined contexts, contexts relevant to the lives of young people living in Australia. A far greater emphasis falls on oral expression, but listening and reading comprehension, as a well as writing in the target language, remain key components of the German course throughout high school years. I firmly believe that through the full integration of modern languages into the Dalton system at Ascham, language teachers, and I amongst them, have the best chance possible to accommodate the best of the new communicative approach while at the same time retaining what I cherish most about language learning as I experienced it.

I remember most clearly German lessons with Frau Lewin in room W6 on the old wing of the Whitehead building. Each lesson was clearly structured, its aim and desired outcome known to us all well before we entered the classroom, and not a minute was lost in pursuit of those goals. Of course there were moments of light-hearted diversion, in which Mrs Lewin's wonderful and slightly wicked sense of humour shone through, but these moments were quite rare. Due to the very nature of the German language as well as to the requirements of the German syllabus at the

time, considerable time in class was spent on the explanation and manipulation of quite complex grammatical structures. Extensive lists of irregular verb forms, of noun plurals, case endings and adjectival forms – and the vocabulary of those exotic farm animals – had to be memorized and recalled at a moment's notice. Homework tasks, which included in later years reading of German literature texts, were assigned almost on a daily basis. Through this highly structured and rigid system of lessons, regular homework tasks and frequent testing with a highly motivated, dedicated and gifted teacher, we German students were offered the best possible preparation for the Higher School Certificate in German which was based on a demanding, clearly defined and inflexible syllabus.

This was a challenge which, clearly, not all Ascham students were willing to take on. German was offered then as an elective subject from form 2 on. To be able to take up German, girls had to demonstrate in their form 1 French and Latin studies considerable aptitude for language work, particularly for grammar or syntax. German classes of about twelve students were common during the 1960s and 1970s in forms 2,3 and 4, and some fewer were then deemed equipped to take on the last two years of German studies leading to the Higher School Certificate examination. With lessons and homework, as well as tests and exams as the only vehicles of learning, there was little room for manoeuvre, and indeed the prescribed German course allowed for none.

In 2002 the situation with German has changed. Almost all students in form 1 do German, as well as French, and indeed both languages are taught from grade 2 Hillingdon onwards. In grade 6, when many new students enter the school, the contact time for both languages doubles. The small number of students who do not commence at Ascham until the start of high school are accommodated in an aptly named catch-up class for the first two terms of form 1. While maintaining recommendations for continuing with German at the two junctures – the ends of form 1 and form 4 – we let continue any girl who has clearly demonstrated an interest in the subject through hard work and satisfactory

results. With languages now fully Dalton subjects, I believe we as language teachers are better able to accommodate the shift in emphasis towards oral proficiency as prescribed by the new language syllabi. The three arms of the Dalton system – the lesson, the study, the assignment – are well known. When I arrive at Ascham as a teacher in 1984, German was not yet being taught in form 1, but elective German students from form 2 onwards now had reduced face to face teaching, at least one study per week and completed monthly assignments. In the early 1990s, Mrs Danziger had the vision and courage to introduce German to all students in form 1 and it was only a few years later that, through the introduction of a fortnightly study, as well as a monthly assignment, German, together with French, became fully Daltonised throughout the high school years.

This situation posed opportunities as well as challenges for me as a language teacher. Even now, after many years of Dalton teaching, I am still at pains to experiment with and gain maximum benefit for my students from Dalton's greatest gift: the study. In the main, language studies are task oriented; the study provides the opportunity to complete an individual speaking task – ie: with the teacher – as set out in the assignment. This speaking task could not, however, be designed for pair or small group work with a varying teacher input. Unlike in my student days, the German syllabus, which has undergone more than one update since the 1970s, now requires students, particularly at senior level, to converse freely in German about their lives. The set study task could, however, be a listening comprehension task which may well require no teacher intervention, freeing the teacher to supervise a speaking task set for another year group or to assist girls with individual problems or corrections which have arisen from lessons or written assignment work. The possibilities for language studies still excite me and I continue to be disappointed when, for whatever reason – perhaps conflicting dynamics, or flagging student or teacher energy levels, or too little time to do justice to set language activities – I feel a study lacks life, flow or resolution. There is, however, one guiding principle which I have adopted for structu-

ring my study periods: that I will continue to experiment and learn from experience, resulting in variety of task and of study management. Having said that, I say too that successful studies rely on the girls coming prepared for whatever activity is to be completed, so it is most important that they are made aware from week to week through the printed assignment what lies ahead. Studies should ideally assist in catering for various needs and, in the case of language learning, in providing opportunities for individual oral expression. The monthly assignment provides regular, if necessary, weekly practice in reading comprehension and writing tasks which would be difficult to accommodate in the reduced lesson time. To prepare girls adequately for completing these tasks, lesson content is preforce largely predetermined and there is certainly no lesson time to be wasted. How often then do I fall back on one of those well tested strategies of Frau Lewin to achieve, usually successfully, my lesson goals. As lesson content is largely predetermined by the assignment written some time previously, I must endeavour to add the desired note of unpredictability to my classes through varying teaching styles with which I weckedly like to shock at times. While a printed assignment issued at the beginning of the month clearly and wisely sets out for the girls the goals for that month, I believe that the interest in and engagement with the subject are more easily retained if there are some new and inspiring twists along the paths to those goals both in lessons and studies. A further challenge to me as a teacher within the Dalton system arises, as it does not infrequently, when I have been overly ambitious in my expectations of the work which students can comprehend or even sometimes cover in a month. We now cater for a wider ability range in German than ever before but all students complete the same course. As it is important to retain the inviolability of the assignment once set, in makes sense to set a minimum of work, including revision tasks, for each week and to attach at the back additional exercises to be completed in a given week at the discretion of the teacher. Whether a student completes these tasks will depend on the progress made in class and on the individual needs of the student. Teaching and learning

within the Dalton system constitute for me an evolving process: offering this flexibility within the boundaries of a clearly structured assignment is my newest challenge.

I will always be grateful for the many inspiring hours that I spent as a German student at Ascham. It may sound trite, but indeed only because I did enjoy them, do I find myself where I am today: back in the classroom and teaching German. There are many good things that distinguished language teaching as I experienced it at Ascham thirty years ago that I am pains to preserve: clearly structured lessons; regular testing; a solid grounding in language structure. Since then two things have changed: languages are now fully integrated into the Dalton system and the German syllabus has changed. It is no longer as prescriptive, particularly in tegard to grammar, and places far greater emphasis on oral expression. These changes are indeed a happy coincidence. While providing clear structure and the regular practice in written tasks vital to successful language lasrning, the Dalton system also affords through weekly studies the opportunity for individualised speaking practice and allows, in studies and assignments, the chance to cater for the various needs of students. I hope to stay fit for the challenge rom many years to come.

Studentkou a učitelkou němčiny **Jane Sydenham-Kwiet**

Jane Sydenham dokončila Ascham v roce 1973 v prvním roce správcovství Roweny Danzigerové. Vrátila se na Ascham v roce 1984 jako členka ústavu moderních jazyků.

Dávni spolužáci i mí současní studenti se mě často ptají, jaké to je, vrátit se zpět na Ascham. Popravdě řečeno, Ascham i já jsme se v mnohém za těch třicet let, od doby, kdy jsem zde dokončila studium, změnila. Většina změn byla patrných už v době, kdy jsem nastoupila jako učitelka němčiny v roce 1984. Vzpomínky na studentské dny se mi jasně vybavují, zejména vzpomínám-li na studia jazyků (přesněji němčiny a francouzštiny), které se staly mou životní vášní. Za posledních osmáct let jsem také často porovnávala to, co se dělo v mých hodinách, s tím, jak vypadaly

hodiny v době mého studia pod zkušeným vedením Frau Lewin a Madame Loeffel na konci šedesátých a na začátku sedmdesátých let. Když dám stranou pochopitelné rozdíly vycházející z rozdílných osobností a učebních stylů, srovnání vede k jedinému slovu: Dalton.

Během mých studentských let nebyly ani němčina, ani francouzština plně zapojeny do daltonské výuky. Asi o deset let později, když jsem přijela coby učitelka němčiny, se situace změnila. Bylo by obtížné přecenit pozitivní dopad, který změnil výuku moderních jazyků na Aschamu, především v změněném pohledu na osvojování si jazyka a následném přehodnocení důrazů jak na základní, tak i na střední škole (School Certificate, Higher School Certificate) v předmětech německý a francouzský jazyk.

Nejsem od přírody revolucionářkou. Jako učitelka jazyků vždy dychtivě chráním to, co v jednotlivých stylech výuky považuji za dobré, přestože je mnozí kritizují a přestože je moderní metody překonávají díky novým, charakteristickým tvůrcům osnov, učebnic, CD-ROMů a koordinátorů konferencí. Blahoslunně se usmívám, když vzpomínám na seznam slovní zásoby popisující roztodivné vybavení farem a exotická zvířata, který jsem se učila z paměti, protože se objevovaly v učebnici, z níž jsem se před dvaceti lety němčinu učila. Vzpomínám, že témata ve zmíněné učebnici neměla vůbec žádný vztah k životu v Sydney. I když jsem v Německu strávila téměř tři měsíce (mezi 5. a 6. rokem studia) na výměnném studijním pobytu, školu jsem skončila se sotva postačující schopností domluvit se německy, stejně jako mnozí ze studentů, kteří dnes vychází z naší školy.

Ale přesto mne hodiny němčiny a francouzštiny na Aschamu motivovaly ke studiu jazyků. Získala jsem schopnosti pamatovat si, což se mi hodilo v mnoha oblastech života. Získala jsem také solidní základy v oblasti struktury jazyků a jejich funkce, z nichž jsem mohla stavět v pozdějších letech a které mi poskytly dostatečný vhled k pochopení i mateřského jazyka, angličtiny. Navíc jsem se díky četbě zamilovala do německé kultury a literatury. Musím ale říct, že toto nejsou složky výuky jazyků, které bych chtěla ze svého stylu výuky odstranit kvůli celosvětovému trendu komunikativní výuky jazyka. Avšak komunikativní styl výuky

je zakotven do osnov němčiny pro základní i střední školu a nemůžu jinak, než ho doporučit. Jazyk se musí v dnešní době učit v jasně definovaných kontextech, založených na životních zkušenostech mladé australské generace. Daleko větší důraz je kladen na mluvenou stránku jazyka, ale poslech a porozumění čtenému textu, stejně jako schopnost psát ve vyučovaném jazyce, zůstávají stále klíčovými dovednostmi pro studium němčiny na střední škole. Pevně věřím, že zapojíme-li výuku jazyků do daltonského systému na Aschamu, získají učitelé jazyků (a já s nimi) dostatek prostředků k zapojení výhod komunikativního přístupu a současně ponechají ty prvky tradičního stylu výuky, kterých si od dob svého studia hluboce vážím.

Nejzřetelněji si pamatuji hodiny němčiny s Frau Lewin v třídě 6 ve starém křídle Whiteheadské budovy. Každá hodina byla jasně strukturována, znali jsme jak její cíl, tak i požadované výsledky dříve, než jsme do učebny vstoupily, a každou minutu z hodiny jsme využily ke splnění požadovaného cíle. Samozřejmě, že se objevily i uvolněnější okamžiky, v nichž na povrch vyplul úžasný, ale drsnější humor paní Lewinové, ale stávalo se to zřídka. Vzhledem ke komplexnosti německého jazyka a požadavkům osnov jsme hodně času věnovaly vysvětlování celkem složité německé mluvnice. Musely jsme se naučit a okamžitě si vybavovat rozsáhlé seznamy nepravidelných sloves, množných čísel podstatných jmen, pádových koncovek a tvarů přídavných jmen – a samozřejmě i slovní zásobu z oblasti exotických zvířat na farmě. Domácí úkoly, které obsahovaly ve vyšších ročnících i texty z německé literatury, se zadávaly téměř ze dne na den. Propracovaný a neměnný systém hodin, pravidelných domácích úkolů a časté testování s vysoce motivovanou, obětavou a nadanou učitelkou nás, studentky němčiny, připravil na certifikát z němčiny na střední škole (Higher School Certificate), který vycházel z náročného, jasně definovaného a nezměnitelného sylabu.

Byla to výzva, kterou zdaleka ne všechny studentky na Aschamu chtěly zdolat. Němčinu nám nabídli jako volitelný předmět ve druhém ročníku. Abychom ji vůbec mohly studovat, musely jsme v prvním ročníku předvést jazykové nadání jak v hodinách francouzštiny,

tak i latiny, které se soustředily především na výklad gramatiky. V hodinách němčiny se scházelo během šedesátých a sedmdesátých let přibližně dvanáct studentek ve druhém, třetím a čtvrtém ročníku, a ne všechny z nich však mohly pokračovat v dalších dvou letech studia, která končila certifikovanou zkouškou. Hodiny a domácí příprava, stejně jako testy a zkoušky, které jediné sloužily k výuce, nám poskytly jen malinko prostoru k manévrování, ve skutečnosti jsme si to v němčině v podstatě nemohly dovolit.

V roce 2002 se situace ve výuce němčiny změnila. Téměř všechny studentky prvního ročníku studují němčinu i francouzštinu a oba jazyky se učí od druhého ročníku na Hillingdonu. V šestém ročníku, kdy do školy přichází velké množství nových studentek, se hodinová dotace obou jazyků téměř zdvojnásobuje. Skupince studentek, které nestudují na Aschamu od počátku, umožníme dohnat látku během dvou semestrů v prvním roce v takzvaných vyrovnávacích hodinách (catch-up classes). I když si ponecháváme možnost doporučit studentce pokračování v němčině (ve dvou fázích studia – na konci prvního a čtvrtého ročníku), umožníme každé studentce pokračovat ve studiu, pokud mají ucházející výsledky a poctivě pracují. Věřím, že teď, když se jazyky učí plně daltonskou metodu, jsme my, jazykáři, schopni posílit výuku ústních dovedností, jak ji předepisují nové osnovy pro výuku jazyků. Tři zbraně Daltonu – vyučovací hodina (Lesson), samostatné studium (Study) a úkol (Assignment) – jsou všeobecně známy. Když jsem v roce 1984 přijela na Ascham učit, němčina se ještě v prvním ročníku neučila, volitelné hodiny němčiny mohly a mohou děvčata studovat od druhého ročníku s omezeným kontaktem s učitelkou (nejméně jednu hodinu týdně tráví samostatným studiem ve studovně) a jedním dokončeným daltonským úkolem měsíčně. Na počátku devadesátých let se paní Danzigerová odvážila nabídnout němčinu všem studentkám již od prvního ročníku. O několik let později se, po té, co se zavedlo samostatné studium ve čtrnáctidenním intervalu a jeden daltonský úkol měsíčně, němčina, stejně jako francouzština, začaly na vyšším stupni základní školy plně učit Daltonem.

Tento stav mi poskytl dostatek prostoru i jistou výzvu k experimentům. Ještě dnes po

mnoha letech výuky Daltonem experimentuji, abych plně využila jeho složku: samostatné studium. Jazyk se v běžných hodinách probírá tematicky, hodiny studia mi poskytly místo k mluveným úkolům, například s učitelem, které jsou součástí daltonského úkolu na celý měsíc. Tyto ústní úkoly se nemohou objevit ve skupinovém (či párovém) učení s různým rozsahem učitelova výkladu. Na rozdíl od mých studentských let osnovy němčiny, od sedmdesátých let několikrát aktualizované, nyní požadují po studentech zejména v posledním ročníku schopnost komunikovat německy o svém životě. Úkolem zadaným k samostatnému studiu může být například poslechové cvičení, které nebude vyžadovat učitelovu přítomnost. Učitel bude moci dohlížet na mluvenou přípravu zadanou jiné skupině, například starších žákyň, případně pomáhat děvčatům s individuálními problémy, či opravovat práce z hodin či splněné psané části daltonských úkolů. Možnosti jazykové výuky mě stále přitahují a jsem zklamaná, když z různých důvodů (například nekompatibilita, snižující se aktivita žákyň nebo učitele, nedostatek času k odhalení podstaty jazykových cvičení) chybí v hodinách samostatného studia živost, spád či odhodlání. Pro strukturování hodin samostatného studia jsem si stanovila jeden cíl: chci dále experimentovat a učit se ze získaných zkušeností. Proto jsou úkoly v mých hodinách i v hodinách samostatné práce tak rozmanité. Musím ale dodat, že záleží především na dívkách a jejich přípravě na jakoukoli zadanou činnost, chtějí-li ve studiu uspět. Z toho vyplývá, že se ze zadání daltonského úkolu musí přesně dozvědět, co je který týden čeká. Studium by mělo v ideálním případě umožnit rozvíjet různé potřeby studentek. Z čehož vyplývá, že studia jazyků by měla nabídnout možnost samostatného ústního projevu. Měsíční daltonské úkoly pravidelně poskytují prostor pro úkoly na porozumění čtenému textu nebo k psaní prací (třeba i týdně, pokud je to třeba). Tyto úkoly by bylo velmi obtížné zapojit do omezeného času v běžných hodinách. Abychom děvčata dostatečně připravili na splnění těchto úkolů, obsah hodin na nich nutně silně závisí a čas v hodinách se musí využít do poslední minuty. Jak často sklouzávám k dobře vyzkoušeným praktikám, které používala Frau Lewin, abych dosáhla stanove-

ného cíle hodiny! Vzhledem k tomu, že obsah hodiny závisí na tématu daltonského úkolu, musím často měnit styly výuky, aby děvčata nebyla schopna program hodiny tak snadno předvídat. Někdy tím ovšem děvčata, téměř zlomyslně, překvapím. Zatímco vytištěná podoba daltonského úkolu děvčatům smyslně určuje jednotlivé úkoly na měsíc, jsem přesvědčena, že právě občasné změny během práce na splnění úkolu v hodině i během studia udrží zájem i postoj k zadané práci. Další výzvou daltonského systému jsou mé vysoké nároky a v ně vyúsťující špatný odhad množství práce, které jsou děvčata schopna během jednoho měsíce zvládnout. Dnes již zvažujeme v němčině širší rozsah aktivit než kdykoli dříve, ale děvčata v podstatě absolvují týž kurz. Je-li to musíme zachovat rozsah jednou zadaného daltonského úkolu, je vhodné zadat také minimální práci na týden společně s opakovacími cvičeními a připojit k nim i dodatečná cvičení, jejichž splnění v daném týdnu závisí učiteli. Budou-li studentky cvičení plnit, závisí jednak na množství práce, kterou učitel zvládne v hodině probrat, jednak na individuálních potřebách studentky. Učit a učit se pomocí Daltonu pro mne znamená stále se vyvíjející proces, nutí mne, abych co nejvíce využila jeho přizpůsobivosti v rámci jasně strukturovaného úkolu.

Jakkoli to bude znít banálně, navždy budu vděčná za podnětné hodiny němčiny, které jsem na Aschamu zažila. Především proto, že jsem je měla ráda, jsem tam, kde zrovna jsem: zpátky ve třídě a učím němčinu. Vidím mnoho dobrých věcí, které před třiceti lety odlišovaly výuku němčiny na Aschamu a které se snažím zachovat – jasně koncipované hodiny, pravidelné testování, důkladně probraná struktura jazyka. Od té doby se změnila dvě věci: jazyky jsou nyní plně zapojeny do daltonské výuky a změnila se i osnovy pro německý jazyk. Již nepředepisují probrat tolik látky (především gramatiky) a nabízí prostor pro rozvoj schopnosti v jazyce komunikovat. Tyto změny jsou vlastně šťastnou shodou náhod. Zatímco Dalton skýtá jasnou strukturu a pravidelné procvičování dovedností psát, které jsou základem pro úspěšné zvládnutí jazyka, umožňuje též zapojit do hodin samostatného studia procvičování mluveného slova, daltonské úkoly a samostatná práce dovoluje brát ohled

na různé potřeby studentek. Doufám, že budu ještě mnoho let moci odpovídat na výzvu, již mi Dalton nabízí.

Portfolios

Learning is action!

Learning is a personal activity in the construction of knowledge.

(connection and use of Knowledge)

Roel Röhner



In the traditional form of education in Western Europe the teacher has the central position in the process of education. The teacher has the knowledge and the skills, the teacher is the active leader of the process, both in identifying the knowledge and transmitting the knowledge. The pupil is passive, is listening (or not) and takes what is offered. The teacher gives the direction, gives structure, and controls the process.

This kind of education is no longer appropriate for a successful life in our modern society. Knowledge and society are presently changing at an ever increasing pace. It is an important task for schools to educate the student to be pro active in identifying and locating the appropriate information they require, to teach students to connect different sources and to interpret critically the information they assimilate.

The challenge for modern education is to create a learning environment where we have an active role for both the teacher, and vitally, the student to attain this end. To develop the school as a challenging, learning environment, where each can learn from one other. Where there is interaction between all participants.

That was Helen Parkhurst's vision, over 80 years ago!

By interaction with the teacher, the student has more influence on his own learning process and will take more individual initiatives to solve problems. As they do so the student's self confidence develops, but also with this develops the student's own responsibility for his/her learning.

Significantly therefore, this kind of active student involvement in their own learning must have a knock on effect upon the evaluation (assessment) of the student's learning process. It is almost contrary to the active learning process, that the student, as soon as it comes to evaluating (assessing) their learning, has to wait for questions, then answers only them or regurgitates requested facts.

The student within this regime is used to taking initiatives. He/she co-operates with others to exchange information and ideas. Therefore, why then should the evaluation (assessment) of their learning only mean supplying an appropriate answer to a question, while during the process the solution strategy was so important.

It is surely essential that self-evaluation must be integrated in the learning process. Opportunities for self-evaluation gives students more insight and understanding in their own learning process.

Evaluation means in this context: an interactive evaluation. Not the teacher evaluating the work of a pupil, but the student together with the teacher, and sometimes even in co-operation with other students reflecting upon both the process and the product of their learning.

A portfolio is very good instrument to evaluate this form of learning.

A portfolio is an individual collection of work, in one or more subjects, from a specific period, chosen by the pupil her/himself.

The collection is composed very carefully, as a result of a careful analysis of the learning process. Teacher and student together reflect the relevant development process, and the concrete results of that process. The student is active in the production of the portfolio and must justify the contents.

By thinking about their own learning process the student discovers the strengths and weaknesses of their work, and is challenged to think about new learning goals.

The portfolio is not a collection of work, it is the concrete result of a process of thinking.

Working with portfolios is a way of developing interactive evaluation and interactive learning.

CHARACTERISTICS OF PORTFOLIOS

- CONTAINS A WELL REASONED SELECTION FROM THE WORK OF A PUPIL
- FOR ONE OR MORE SUBJECTS
- BASED ON A CERTAIN LEARNING PERIOD
- IS COMPOSED AFTER CONSULTATION BETWEEN PUPIL AND TEACHER (NEGOTIATION)
- SHOWS THE PERSONAL DEVELOPMENT OF THE LEARNING PROCESS WITHIN THE PUPIL (ASSESSMENT)
- LAYS THE STANDARD OF THE DEVELOPMENT AND THE LEARNING WITH THE PUPIL HIMSELF (ACTIVITY)
- IS VALIDATED BASED ON SPECIFIC CRITERIA

Different kinds of portfolios

We know three different kinds of portfolios:

- Work portfolios
- Presentation portfolios
- Assessment portfolios

Work portfolio.

In a work portfolio the pupils keep all the work they find important, with examples of each stage of the process. It is the collecting place for all the student's work before they are selected for the presentation portfolio or the assessment portfolio.

In Dalton terms it means a collection of different assignments and gives an idea of the pupils own history of learning.

Teacher and pupil can use the information from the collect portfolio to plan the pupil's future learning.

"Working with portfolios is a learning sequence of formative assessment, a constant process of selection and reflection/feedback" [1].

Presentation portfolio.

A presentation portfolio contains work or assignments from the collect portfolio. The pupils make their own choice and select the material they consider are of value. In the interaction with the teacher, in the selection and reflection process, they learn to choose a realistic selection of material for the assessment process.

"A portfolio is not only a record of the product, but also a record of the process." [2]

Assessment portfolio.

This kind of portfolio is used to prove the results of the learning process, based upon the curriculum and targets of the school.

It can be the procedure for identifying, assessing and recognising the results of all kinds of learning processes. In Norway the national tests and portfolios may take over from the final examination. [3]

In our Dalton school [4] we have already used for several years the presentation portfolio as an integrated part of the reports to the parents.

Twice a year the teacher writes a report, and the pupil, together with the teacher, also collates a selection of work for the presentation portfolio.

In this way the children have an active role in the reporting process and have an opportunity to show their own personal competence.

In presenting this integration of report and portfolio we create a bridge between pupil, teacher and the learning: one specific part of the report is called 'Report about myself' and is written by the pupil.

It is a specific way of self-evaluation [5] and can be seen as part of the process, which is expressed through the portfolio.

Portfolios give a detailed picture of the total development of the pupil. It shows the knowledge and skills, but also gives information about the quality of the work and the process involved in its production. It is a good way to evaluate the total learning outcome.

SUGGESTIONS FOR THE CONTENTS

- Written material:
 - assignments
 - stories
 - workpapers
- Drawings
- Photographs of special activities
- Audiotapes
- Videotapes
- Group work reports
- Interviews

Competence

In my article 'How Actual is Dalton' [6] published in the brochure for the Dalton seminar in Brno (October 2003). I wrote about

competence as one of the most important basic needs for pupils.

In May 2003 Ger Roos, based his speech for the opening of the International Dalton conference in Brno on the same basic needs.

The Norwegian National Quality Commission 2003 writes:

"The commission puts great emphasis on the concept of competence", and suggests that basic competence is described (expressed) as aims in all subject areas.

The value of portfolios for the independent learning process is that it encapsulates the competence of the pupil. It gives a complete picture of the learning and the students development.

THE VALUE OF PORTFOLIOS

- It gives a complete picture of the learning and the development of the learning process
- It is an authentic way of evaluation
- It makes the learning process transparent
- It makes pupils conscious to their own learning process and give them the feeling to be competent
- It produces new strategies for the next period of learning
- It stimulates self-responsible learning
- It stimulates the interaction between teacher and pupil.
- It stimulates co-operation between pupils
- It motivates pupils and encourages their involvement with the learning process
- It focuses the evaluation and the teaching-learning process

In Dalton schools we have already agreed that the goals for education within our schools must be based on three fundamental principles:

freedom = individuals learning to take responsibility

self reliance = creating an environment for independent learning

cooperation = organizing teaching for active co-operative learning

Using portfolios is a modern way to evaluate the effect of our Dalton concept at the level of the individual pupil.

SOME CRITERIA FOR INDEPENDENT LEARNING IN THE CONTEXT OF PORTFOLIOS

The pupil

- is motivated
- is able to choose the learning goal forhim/herself
- knows the goals ofthe Daltonschool
- is able to use different kinds of learningstrategies
- can connect the information from differentsources
- is able to co-operate with fellowpupils
- is used to self – evaluation
- is used to self correction
- is able to correlate the result of their own work to the owncompetence

In the meantime the teacher has to select which concrete information can illustrate the aims of the learning and how successful the pupil was in reaching these aims.

The design of the portfolio is important.

Several participants will access the portfolio: the pupil him/herself – the teacher(s) – the fellow pupil – the parents.

Therefore it is very important to think carefully about the content and the design of the portfolio.

CONTENT OF THE PORTFOLIO

- An overview or work plan
- details the school curriculum
- reports of a special experiment
- pictures from different stages of an artproject
- written texts, sometimes with self evaluation added
- audio cassette with reading text
- computer work, connecting several sources for one assignment
- written examples ofself-evaluation
- tests
- video cassettes or cd-rom of a drama production orspeech
- observationreports

It is important that the pupils have the opportunity to make choices for themselves, but the teacher encourages specific reasoning for the selection of material.

In some situations it is possible that children bring material from home to put in the portfolio. As long as it supports one of the learning goals it is acceptable to cross the boundaries between school and home.

The potential content of a portfolio is rich and varied.

It is the result of a common reflection between the pupil and the teacher, which makes the individual portfolio unique.

The portfolio tells the complete story about the learning and development of one individual student.

When pupils are responsible for the design of their portfolio, they have to know what content and structure is important. We can ask them to look at the portfolio with the eyes of a stranger.

The following table can be used to give the portfolio a structural design.

DESIGN OF THE PORTFOLIO

1. The outside of the file must show the signature of thepupil, along with their photo or drawing etc.
2. The foreword:
 - **‘What my portfolio shows about mylearning’**
 - The pupil introduces her/himself as completely aspossible
 - ‘How do I learn: my attitude – learning style – cooperation– strong points – weaker points
 - ‘What did I learn: reflections – a report about the processduring the last period per subject
 - ‘What are my learning goals in the next period’
3. Index with page numbers
4. Selection of the work
5. Reflections
 - What did I learn
 - What was good or not so good
 - Why this choice of material
 - What do I want to correct
 - What are my thoughts about theportfolio
 - What did I like / dislike
 - Was it difficult or not, andwhy
 - Comments from the teacher

Sometimes the pupil can use ‘action guides’ as a planning outline for a special piece of work. The teacher can also use action guides to give his/her reaction on the same work [7]. Both can be added to the portfolio.

A portfolio is the proof that education is a product of both teacher and pupil

(Footnotes)

- [1] Prof. Dr. Arild Raaheim/University Bergen-Norway at the conference of the Norwegian Dalton Association , 15th September 2003
- [2] Arild Raaheim
- [3] One of the advices of the Norwegian National Quality Commission (Kvalitetsutvalget 2003)
- [4] Dalton school ‘de Twijn’ Utrecht/the Netherlands [5+7] See the book ‘Dalton education’ by Roel Röhner and Hans Wenke. The book is available in the Czech language: ‘Daltonské vyučování’.
- [6] This article is based on a former speech for the International Dalton conference in 2000: “Dalton as a measurement for modern education” (see www.daltoninternational.org under MAGAZINE)

Žákovská portfolia

Roel Röhner

Prezident organizace Dalton International

Učení je činnost!

Učení je činnost jedince, v níž si buduje své vědomosti.

Žák, který ovlivňuje vlastní proces vzdělávání, musí být za svoji práci ohodnocen. Těměř protikladně však působí, když žák nejprve čeká na otázky, potom na hodnocení, aby konečně zjistil, nakolik látku zvládl.

Žák v daltonském typu studia je zvyklý přebírat iniciativu. S ostatními spolupracuje na výměně názorů i nápadů. Hodnocení se tak stává patřičnou odpovědí na otázky, zatímco během procesu hraje významnou roli způsob, jímž problémy řeší. Sebehodnocení se musí jednoznačně objevit, neboť právě tato příležitost nabídne studentu možnost hlubšího vhledu i pochopení do problematiky učebního procesu.

Mluvíme-li zde o hodnocení, máme samozřejmě na mysli interaktivní sebehodnocení. Není na učiteli, aby hodnotil žákovu práci. Hodnotit by měli práci společně žák i učitel, někdy i ve spolupráci s ostatními studenty.

Soustředit by se měli nejen na výsledek, ale i na průběh celé práce.

Systém portfolií velmi vyhovuje daltonskému typu práce.

Portfolio je soubor žákových prací ve více předmětech vybraný samotným žákem. Musí být svědomitě vybráno po pečlivém zvážení průběhu učebního procesu. Učitel i žák společně zvažují podstatný vývoj procesu a jeho konkrétní výsledky. Žák vybírá práce do portfolia a musí jeho obsah schválit. Když žák přemýšlí nad tím, jak se učí, odhaluje své slabé a silné stránky. Navíc je vybídnut, aby přemýšlel o nových cílech učení. Portfolio není jen souborem prací, je to konkrétní výsledek, buduje jak interaktivní hodnocení, tak interaktivní učení.

Znaky portfolia:

- obsahuje dobře promyšlený výběr ze žákovy práce,
- vychází z jednoho či více předmětů,
- obsah reprezentuje určité učební období,
- sestavuje se po dohodě (vyjednávání) žáka s učitelem,
- ukazuje na rozvoj žákových schopností učit se (hodnocení),
- standardizuje úroveň rozvoje schopnosti samotným žákem,
- vychází z určitých kritérií.

Různé druhy portfolií.

Rozlišujeme tři druhy portfolií:

- Pracovní portfolia
- Reprezentační portfolia
- Hodnotící portfolia.

Pracovní portfolio

Do pracovního portfolia si žáci zakládají materiály, které považují za důležité a které ukazují jednotlivé stupně vývoje procesu. Ukládají se v něm všechny žákovy práce před výběrem reпрезентаčního portfolia nebo hodnotícího portfolia. V daltonské „hantýrce“ znamená portfolio soubor daltonských úkolů a místo, v němž nalezneme průběh žákovy učení.

Učitel i žák využívají informací k plánování dalšího studia. „Práce s portfolii je řada formativních hodnocení, neustálý proces selekce a reflexe/zpětné vazby.“ (1)

Reprezentační portfolio

Reprezentační portfolio se skládá z prací nebo úkolů ze sběrného portfolia. Žáci sami vybírají materiály, které považují za významné. Ve spolupráci s učitelem se během výběru učí vytvořit konkrétní výbor prací, kterými by mohli zhodnotit učební proces. „Portfolio nezaznamenává pouze výsledek, ale i proces.“ (2)

Hodnotící portfolio

Tento typ portfolia slouží jako doklad výsledků učebního procesu, vycházejícího z osnov a cílů výuky školy. Může sloužit jako postup při rozpoznávání, hodnocení a promýšlení výsledků všech možných učebních procesů. V Norsku slouží národní testy a portfolia místo závěrečné zkoušky. (3)

Na naší Daltonské škole několik let používáme Reprezentační portfolio jako součásti vysvědčení. Dvakrát do roka napíše učitel zprávu a společně se žákem připojí výběr z prací. Žákům umožníme zapojit se do hodnotícího procesu, aby ukázali své vlastní schopnosti. Předložením portfolia společně s vysvědčením vytvoříme můstek mezi žákem, učitelem a učením. Jedna z částí se nazývá „Moje vysvědčení“ a píše ji sám žák. Můžeme ji považovat za jeden ze zvláštních způsobů hodnocení, které nabízíme v rámci portfolia.

Portfolia vytvářejí detailní obrázky o míře rozvoje žáka. Odhalují jeho znalosti a dovednosti, ale také upozorňují na kvalitu práce. Nabízí nám možnost, jak dobře zhodnotit celkový výsledek učení.

Návrhy na obsah portfolia.

- Psané materiály (daltonské úkoly, povídky, pracovní listy).
- Kresby.
- Fotografie zajímavých činností.
- Audio a videonahrávky.
- Výsledky ze skupinové práce.
- Rozhovory.

Kompetentnost

Ve svém článku „Jak aktuální je Dalton“ (4) jsem označil kompetentnost za jednu z nejvýznamnějších potřeb dětí. V podobném duchu hovořil i Ger Ross ve svém úvodním projevu na Mezinárodní daltonské konferenci v Brně. Norská národní komise pro hodnocení kva-

lity na toto téma napsala: „Komise považuje koncepci kompetentnosti za významnou a navrhuje, aby se pojem „kompetentnosti“ objevoval jako cíl všech učebních předmětů.“

Význam portfolií při samostatném učení spočívá v tom, že stručně shrnuje kompetence žáka. Poskytuje ucelený obrázek o jeho učení a rozvoji.

Význam portfolií.

- Poskytují ucelený obrázek o učení a rozvoji učebních schopností žáka.
- Slouží jako spolehlivý prostředek hodnocení.
- Zviditelňují učební proces.
- Nutí žáka, aby si uvědomil vlastní učební proces a poskytují mu vědomí kompetentnosti.
- Vytváří nové postupy pro další učební období.
- Podporují zodpovědné samostatné učení.
- Povzbuzují vztah mezi žákem a učitelem.
- Motivují žáka a podporují jeho zapojení do učebního procesu.
- Soustředí se na hodnocení a učebně-vzdělávací proces.

Na daltonských školách jsme se již shodli na společném základu pro vyučování. Vycházíme ze tří základních principů:

Svoboda – jednotlivci se učí převzít zodpovědnost.

Samostatnost – vytváříme prostředí pro samostatné učení.

Spolupráce – organizací výuky podporujeme spolupráci při studiu.

Používání portfolií je moderní způsob, kterým můžeme ohodnotit výsledek celého daltonského konceptu na úrovni jednotlivých žáků.

Některá kritéria samostatného učení (na pozadí používání portfolií)

Žák

- je motivován,
- může si sám vybrat cíl práce,
- zná cíle daltonského školství,
- umí používat různé druhy studijních postupů,
- umí používat informace z různých zdrojů,
- je schopen spolupracovat se spolužáky,

- umí se sám zhodnotit,
- je zvyklý na samostatnou opravu,
- umí sladit výsledek vlastní práce s vlastní kompetencí.

Vzhled portfolia je velmi důležitý, protože k portfoliu má přístup několik skupin lidí: sám žák – učitel – spolužáci – rodiče žáka. Proto je nezbytné pečlivě promyslet jeho obsah i vzhled.

Obsah portfolia

- Přehled plánu práce.
- Informace z osnov.
- Zprávy ze speciálních pokusů.
- Obrázky z různých stupňů práce na výtvarném projektu.
- Psané texty (někdy i s vlastním hodnocením).
- Audiokazety s nahrávkou četby textu.
- Výsledky projektu na počítači (s připojenou použitou literaturou).
- Ukázky napsaného vlastního hodnocení.
- Testy.
- Videokazety (CD-ROMy) s ukázkami dramatu nebo projevu.

Žáci musí dostat příležitost vybírat obsah portfolia samostatně. Učitel by je měl podporovat vhodnou argumentací ohledně zvolených materiálů.

Může se stát, že si někdy děti přinesou z domu materiály, které budou chtít do portfolia zahrnout. Lze jim to umožnit, neboť dokud to bude podporovat jejich přístup k učení, můžeme si dovolit smazat hranice mezi školou a domovem.

Materiálu, který se může v portfoliu objevit, je mnoho a je velmi rozmanitý.

Právě vzájemná shoda žáka s učitelem činí osobní portfolio jedinečným.

Portfolio vypráví příběh žákova učení a jeho rozvoje.

Když se žáci budou rozhodovat o vzhledu portfolia, musí znát jeho obsah a strukturu. Požádáme je, aby se na portfolio zkusili dívat cizíma očima. Následující přehled může sloužit k vytvoření výsledné struktury portfolia.

Vzhled portfolia

1. Obálka musí obsahovat jméno žáka doplněné vhodnou kresbou nebo fotografií.

2. Předmluva:

- Co portfolio říká o mém učení?
- Žák se představí do té míry, do jaké je to možné.
- „Jak se učím“: můj přístup k učení – styl učení – spolupráce – silné stránky – slabé stránky.
- „Co jsem se naučil“: zamyšlení – zprávy o průběhu učení za uplynulé období za jednotlivé předměty.
- 3. „Jaké jsou mé učební cíle pro další období.“
- 4. Obsah s uvedením stránek.
- 5. Výběr práce.
- 6. Zamyšlení/Zhodnocení.
 - Co jsem se naučil?
 - Co mi šlo/nešlo?
 - Proč jsem zvolil právě tyto materiály?
 - Co bych chtěl opravit?
 - Co si o portfoliu myslím?
 - Co se mi líbilo/nelíbilo?
 - Co bylo/nebylo těžké a proč.
 - Komentář od učitele.

Žák i učitel mohou občas používat „přírůčky“: žák pro nástin plánu speciální práce, učitel pro vytvoření

reakce na tuto práci. Obě se mohou vyskytnout v portfoliu.

Portfolio je důkazem, že učení je společnou prací jak učitele, tak i žáka.

Použitá literatura

‘Leren met portfolio’s’ – CPS Amersfoort

(1) Prof. Dr. Arild Raaheim, Univerzita Bergen

(Norsko), Konference Norské daltonské

asociace, 15. 9. 2003.

(2) Tamtéž.

(3) Jedna z rad Norské národní komise pro hodnocení kvality. (Kvalitetsutvalget 2003)

(4) R. R. Jak aktuální je „Dalton“?

In: Seminář a výcvik v užívání metod

daltonského plánu. Brno: 2003.

CLICK GENERATION

PhDr. Vladimír Moškván

Headmaster of Chalabalova Dalton School, Brno, Czech Republic



Morning: Children breakfast with a TV on. “It’s a bore, switch it over.” (Click, click, click) After a brief re-assessment of the programs, there sounds another command: “Try some music channels on satellite. (Click, click, click) Go back to Nova.” And thus it goes on and on.

Afternoon: Action movie with swiftly changing scenes, computer games with perfected graphics, dynamic commercials and music spots full of erotic.

Evening: Chat via the Internet, fast replies to friends, searching the eternally changing colorful screen. Next portion of “TV food” goes with an opened textbook in the bedroom. Broadcaster’s visions on “Novadays” world, explained in terrible Czech, are turned into an up-to-date hit. “Hurry with the cassette! We will listen to it ‘morrow over the break.” (Walkman and mobile phone are common equipment.)

The School: Long explanations, little tools, and little attractive environment. I want neither criticize, nor pontificate. We all try. I want us to view things by eyes of the youngest generation. Eventually, the school has also other goals than the commercial TV channel. It seems to be certain that it is useless to ignore the surroundings.

“Click generation” is used to speed and swift change. However, it is not possible to either click once or switch the teacher over in one lesson. Yet, it could be done virtually – when a boring teacher cannot be switched over, it is possible to imagine a “click” ending in not following, with enough space for “my own business”.

What’s the teacher’s chance? How to beat the wheels of environment? What is going to be next? Where is all the technique leading us? I had similar ideas when I listened to an attractive lecture of a top-class representative of an important foreign firm in telecommunication business. (Comenius would be fascinated – so many tools with almost all senses of the participants ensnared; a real “pedagogical concert”).

“Besides the locator in wristwatch, we are able to manufacture a mini-mobile phone operated by voice for reveres of jacket or coat. They will appear soon, but who is going to buy today’s mobile phone then...?” (The manager was able to involve the audience, he was witty, able to shock a little and he tossed a coin for each right answer – both joke and reward.) We all were entertained; the majority definitely remembered what the speaker needed.

It is a common habit to sum up:

No one is able to stop the technical progress; it is going to be even faster.

School “click generation” is not going to change; it will be more aggressive and opened. There is only one chance: Continually change the tactics and teacher’s behavior to let him/her stay in the game, and to prevent him/her from being pushed aside, despite all the undisputable wisdoms.

CLICK GENERATION

PhDr. Vladimír Moškván

ředitel ZŠ a MŠ Chalabalova 2, Brno

Je ráno a děti snídají u televize: „Je to nuda, přepni to na jiný kanál,“ (klik, klik, klik...). Po rychlém zhodnocení právě probíhajícího programu zaznívá další povel: „Zkus, co je na hudebních kanálech satelitu,“ (klik, klik, klik,...). „Vraťme to zpátky na Novu,“...atd.

Odpoledne: Akční film s rychlými sekvenecemi, počítačové hry s dokonalou grafikou, dynamické reklamy a hudební klipy plné erotiky.

Večer: chat na internetu, rychlé odpovědi kamarádům, brouzdání na věčně se měnící barevné obrazovce monitoru. Další porce televizní potraviny už ve vlastním pokoji s otevřenou učebnicí. Na pozadí komentátor sděluje špatnou češtinou svůj názor na svět a vzápětí použítí nejnovější hit. „Rychle nachystej kazetu. Zítřka si to pustíme o přestávce. (Walkman a mobil patří k normální výbavě).

Škola. Dlouhé výklady, málo pomůcek, málo atraktivní prostředí. Nechci kritizovat, ani nikoho poučovat. Všichni se snažíme. Chci se jen na věci dívat očima té nejmladší generace. Máme nakonec ve škole i jiné cíle než má soukromá televize. Zdá se ale jisté, že ignorovat okolí se nevyplácí.

„Click generation“ je totiž zvyklá na rychlost a změnu. A za hodinu se nedá ani jednou kliknout a přepnout na jiného učitele. Lze to ale virtuálně – když se nudný učitel nedá „přepnout“, představím si kliknutí a nebudu ho poslouchat, budu si myslet na „své věci“.

Jakou má tedy učitel šanci proti masinérii okolí? Jaké to bude dál? Kam nás ta technika zažene? Podobné myšlenky mě napadaly, když jsem vnímal atraktivní přednášku vrcholného představitele významné zahraniční telekomunikační firmy (Komenský by z něho měl radost – tolik pomůcek a téměř všechny smysly posluchačů v akci, opravdový pedagogický koncert).

„Kromě lokátoru v hodinkách jsme už nyní schopni vyrobit minimobil ovládaný hlasem v klopě saka nebo bundy. Na trhu se objeví brzy, kdo by ale potom kupoval dnešní mobily“ (manažer zapojil dokonale posluchačstvo, byl vtipný, trochu šokoval, nechal vždy vyjádřit posluchače a za správnou odpověď hodil každému minci – legrace i odměna). Všichni jsme se bavili a většina si jistě pamatovala to, co přednášející potřeboval.

Je zvykem pokusit se o závěrečné resume:

Technický pokrok se nezastaví a naopak bude ještě rychlejší.

Školní „click generation“ se nezmění, bude ještě agresivnější a otevřenější. Máme jedinou šanci. Průběžně měnit taktiku a chování učitele, aby i on zůstal ve hře a nebyl i se svým nesporným moudrem na vedlejší koleji.

We know from our childhood what feeling the success is ...

... when we discover something, when we fully understand something. It motivates us for follow-up the work without reward or punishment. Several Dalton teachers were asked by Comenius, a national magazine for primary and secondary school teachers, to share their opinions on Dalton concept, their feelings from using it, why did they decide for this method and how they realize this progressive method. They were asked to mention some problems they have been meeting and their solutions. This is a compilation of some interesting ideas.

Why Did We Decide for Dalton Method?

PhDr. Věra Burešová

Vice-Headmistress

Chalabalova Dalton School, Brno,

Czech Republic

Dalton fulfils all the images of an ideal school, non-stressing and non-traumatizing one. It means the other way – relaxed work, smiling children and possibility to deal with them according to individual needs. It stresses specific curriculum distribution; it gives the opportunity to allow pupil to use skills and talent; it helps the teacher with both professional and personal growth. Having been so varied, it is a welcomed change from traditional way of teaching. Connecting individual work with collaboration in problem solutions, pupils are lead to create their own studying material. Giving them enough praise for successful sought for information on new topic and its practical usage, the teacher teaches the pupils to be self-reliant and participate actively. They do have a chance to present gained information, which helps them to beat diffidence, to improve their speech and communicative skills. They get rid off passivity rooting from situation when teacher gives the topic alone, furthermore, during the independent work they learn to solve problems alone, not to ask teacher repeatedly, work on their tempo, accept help from others, and feel success from handling an assignment alone.

All the Dalton materials, planning boards, assignment boards, evaluation boards and non-traditional classroom arrangement supporting independent work implement essential conditions for independence.

The main teacher’s task is to create safe environment, organize all the necessary tools and materials, clearly explain everything important and set meaningful assignments. After this, s/he mainly organizes pupils’ independent work, gives feedback, pounces on mistakes, and inspires seeking information using different sources. All that is given for individual work has to be clear and concisely instructed. The assignments have to be accomplishable also for average pupils. Using pupil’s level of autonomy the teacher can spend more time with either weaker or talented pupils.

To set up education on activity and independence of pupils it requires a change in the teacher-pupil relation. The role of the teacher moves from the one of a wise-man in the front to an advisor who is around when needed. When we allow pupil to work independently, we teach them the feeling of being important and responsible. Dalton teacher trusts pupils and considers them to be able to solve pre-set tasks. It could happen that the pupils will not be willing. Then there appears a great task for the teacher to persuade them about importance of studies to let activity, independence and responsibility become their permanent qualities.

Dalton – Arrangement for Future Life
Mgr. Hana Fatrdlová
Mathematics Teacher



Having learnt Dalton principles, the teachers started to apply them. The pupils have suddenly had the opportunity to pick the subject; they could decide where and with whom they would work; they got enough literature for seeking information and the access to the Internet. They learn to communicate, listen to each other respect other's opinion, and seek materials for accomplishing the task. They know they have to be able to defend their own opinion from others and pass final tests.

Both pupils and teachers had to get used to the working noise. Children were aware that they could move around classroom only when they needed some source, their classmate, teacher or literature. They must work not disturbing their classmates, so they need to settle a working place. There appear groups of pupils; they could work on prearranged places in the corridors. Specialist schoolrooms (also for "common" education) are real gifts.

Teacher's lesson planning is very demanding. If s/he wants to prepare interesting work (corresponding with curriculum), s/he must continually study, think about work setting, about its layout, which will be clear to all pupils. Over the Dalton lessons, the friendly pupil-teacher relationship is fiduciary. Pupils learn not to be afraid to confess some ignorance, and they are forced to ask either tea-

cher or classmate. However, even teacher can learn from pupils; s/he must be brave enough to admit that s/he has never met such information, which leads to united efforts to follow the newest informational source.

Dalton Plan – An Embraced Change
Jaroslav Vitek
History Teacher

First reactions on Dalton elements were inconsistent (as usual when a new thing is introduced). Many of pupils welcomed the basic principles, which stress especially independence, and responsibility for education. It was History lessons which brought an opportunity to develop pupils' creativity. Also the parents gave an interesting feedback. In the beginning there appeared some pupils, who understood independence and responsibility in their own way. However, after several years we can conclude that the introduction of Dalton and its implementation into several subjects was successfully done.

Why Dalton Plan in Our Kindergarten?
Jana Šlapanská
Managing Teacher of Kindergarten

We decided to imply Dalton plan after a visit of Utrecht Dalton schools, which are successful in using Dalton. How do we consider Dalton after two years?

The organization is now more flexible – children participate in different activities in same time. We respect individual differences above all. Teacher's authoritative approach is changed into partnership with children. It has been proved that the children love Dalton; they work more willingly. They mostly work, demand other additional activities, additional information, they even cooperate spontaneously. Our "preschoolers" are becoming a tradition, and they were positively evaluated not only by Czech School Inspection, but mainly by parents and teachers of first classes at primary schools. We pass more independent pupils, able to orientate; they communicate better, they are even able to evaluate work of

both them and their friends. Relationship with parents has also markedly improved: they are more informed about activities children do, they can talk about them. It is not an exception that they evaluate with their children finished work on Dalton boards.

All the Good Methods Have Their Advantages
PhDr. Vladimír Moškvan
Headmaster

Thus it does not matter which one the school proclaims. What matters is the level the teachers identify with new procedures and how much they are able to apply the "shining" theory into real life.

Chalabalova Dalton School cooperates within the framework of Association of Czech Dalton Schools with partner schools in Brno. The Association coordinates school-collaboration outside Brno, i.e. in Rájec-Jestřebí, Třebíč, Břeclav, Hustopeče and in other schools in Czech Republic and in Slovakia. Czech Dalton schools prepare regular conferences, where Czech teachers and specialists meet with their counterparts from abroad. Last year, there took place the 7th International Dalton Conference in Brno, which was attended by more than 200 Czech pedagogues and almost 50 foreign visitors out of nine countries. The conference seems to become a useful platform for exchange of practical experience from modern ways of teaching.

The activities of Brno Dalton Schools, short-term attachments with Utrecht Dalton Schools could not happen without a significant help of Department of Education of Magistrate of City of Brno, Department of Foreign Affairs of Magistrate of City of Brno and Department of Education of Southern Moravian Region in Brno.

Odmalička všichni známe pocit uspokojení,

z toho, když na něco sami přijdeme, nebo když něco správně pochopíme. Časopis Komenský požádal několik učitelů, pracujících daltonskými metodami na MŠ a ZŠ Chalabalova, aby vysvětlili důvody, které je přivedly k

daltonské metodě. Zajímaly nás také obtíže a problémy, se kterými se při své práci setkávají a způsoby, jakými je řeší. Následující text je kompilací ze zajímavých postřehů publikovaných v časopise Komenský (září, 2003).

Proč jsme se rozhodli vyučovat podle daltonského plánu
PhDr. Věra Burešová

Dalton splňuje představy o ideální škole, která nestresuje a netraumatizuje, ale znamená pohodu při práci, usměvavé děti a možnost věnovat se jim podle jejich individuálních potřeb. Klade důraz na specifické členění učiva, umožňuje využívat schopnosti a nadání jednotlivých žáků a napomáhá profesnímu i osobnímu růstu učitelů. Svou pestrostí je vítanou změnou oproti tradičnímu vyučování. Spojováním individuálního učení, partnerské kooperace a skupinové spolupráce při řešení problémů vedeme žáky k vytváření vlastního studijního materiálu. Oceňujeme jejich dovednosti správně vyhledávat informace o věcech a jevech, o kterých dosud nic nevěděli, a schopnost prakticky je využívat. Tak se učí spoléhat se sami na sebe a nepřejímají pasivně učivo předkládané učitelem. Dáváme jim možnost nastudované znalosti prezentovat, aby překonávali ostych před ostatními, aby se zlepšovaly jejich vyjadřovací schopnosti a komunikativní dovednosti. Při samostatné práci se žáci zároveň učí samostatně hledat řešení, pracovat, aniž by se neustále ptali učitele, pracovat vlastním tempem, akceptovat vzájemnou pomoc, pociťovat sebeuspokojení ze samostatně zvládnutého úkolu.

Všechny daltonské materiály, plánovací tabule, tabule úkolů, hodnotící tabule i netradiční uspořádání lavic ve třídách, které přímo podněcují rozvoj samostatnosti, doplňují nezbytné podmínky pro samostatnou práci.

Hlavním úkolem pro učitele je vytvořit bezpečné prostředí, připravit pomůcky a nezbytný materiál, vše potřebné vysvětlit a zadat smysluplné problémy k řešení. Pak už organizuje samostatnou nebo skupinovou práci žáků, poskytuje zpětnou vazbu, upozorňuje na chyby a podněcuje k vyhledávání informací z nejrozličnějších zdrojů. Vše, co je určeno pro samostatné zpracování, musí mít jasné

a stručné instrukce. Úkoly jsou formulovány tak, aby řešení zvládl i průměrný žák. Díky dosaženému stupni samostatnosti dětí se učitel může více věnovat slabším, nebo naopak talentovaným dětem.

Výuka založená na aktivitě a samostatné práci žáků znamená změnu vztahu mezi učitelem a žákem. Pozice učitele se přesune z role mudrce na stupínku k rádcí, který je v případě potřeby po ruce. Tím, že žákům zadáváme úkoly k samostatnému zpracování, dopřejeme jim pocit důležitosti a vědomí zodpovědnosti. Daltonský učitel žákům důvěřuje a vidí v nich lidi schopné zadané úkoly řešit. Podstatné je, že děti musí mít vůli učit se. Je však možné, že se tato vůle nemusí projevit. Pak je tu velký úkol pro učitele, aby žáky přesvědčil o významu učení tak, aby se aktivita, samostatnost a odpovědnost staly jejich trvalými vlastnostmi.

Dalton – příprava pro každodenní život
Mgr. Hana Fatrdlová
učitelka matematiky

Když jsme se seznámili s daltonskými principy, začali jsme je uplatňovat ve výuce. Žákům se náhle otevřela možnost volby předmětu, mohli se nezávisle rozhodnout, kde a s kým budou pracovat, k dispozici měli nejen literaturu pro vyhledávání informací, ale také přístup na internet. Během své činnosti se učí spolu komunikovat, vzájemně si naslouchat, respektovat názor spolužáka, vyhledávat potřebné podklady pro zpracování daného úkolu. Vědí, že také musí umět svůj názor obhájit před celou třídou a své znalosti prokázat při kontrolním testu.

Na pracovní ruch v daltonských hodinách si museli zvykat učitelé i žáci. Děti vědí, že po třídě mohou chodit pouze v případě, že se potřebují dostat ke zdroji informací, ke svému spolužákovi, vyučujícímu či literatuře. Musí také pracovat tak, aby nerušili ostatní spolužáky. Podle toho si volí pracovní prostředí. Vytvářejí si skupinky ve třídě nebo pracují u připravených stolků na chodbě. Výhodou jsou odborné učebny, kde kromě daltonských hodin probíhá i běžná výuka.

Příprava učitele na jednotlivé hodiny je ovšem náročná. Pokud chce žákům přichystat zajímavou práci tak, aby byla v souladu s učebními osnovami, musí se sám neustále vzdělávat, přemýšlet, jak zadat práci, v jaké podobě, aby byla srozumitelná pro všechny žáky.

V daltonských hodinách se vytváří důvěrný vztah mezi učitelem a žákem. Děti se učí ne bát se přiznat, že něco nevědí a musí se zeptat buď učitele, nebo spolužáka. Ale také učitel se od dětí mnohdy naučí a také on musí umět říct, že se s danou informací nesetkal a společně s dětmi sledovat zdroj nejnovějších informací.

Daltonský plán – vítaná změna
PhDr. Jaroslav Vitek
učitel dějepisu



Původní reakce žáků na daltonské prvky byly velmi rozporné, jako ostatně vždy při zavádění novinky. Základní principy daltonu, které prosazují především samostatnost odpovědnost ve výuce, ale mnozí rádi přivítali. Právě v předmětu, jako je dějepis, bylo možno jejich kreativitu rozvíjet. Zajímavou odezvu jsme zaznamenali také u rodičovské veřejnosti. Zpočátku se ovšem našli i žáci, kteří samostatnost a odpovědnost chápali po svém. Po několika letech můžeme říci, že jsme úvodní fázi seznamování se s daltonskou výukou a zavádění jejích prvků do některých předmětů úspěšně završili.

Proč daltonský plán v naší mateřské škole?
Jana Šlapanská
vedoucí učitelka MŠ

Impulsem pro naši volbu byla návštěva daltonských škol v Utrechtu, kde při využívání daltonských metod dosahují vynikajících výsledků. Jak vidíme Dalton po dvou letech?

Pevná, řádem daná organizace, je nyní flexibilní – děti se ve stejný čas věnují různým činnostem, na prvním místě respektujeme jejich individuální rozdíly. Autoritativní přístup uč-

telek se mění v rovnocenný partnerský vztah s dětmi. Zkušenosti ukázaly, že děti tímto způsobem pracují rády a s chutí. Práci se většinou nevyhýbají, vyžadují stále více a více úkolů, nových poznatků apod. Samy spontánně spolupracují, pomáhají si. Naše třída „předškoláčků“ se stává již tradicí a byla v této podobě kladně hodnocena nejen Českou školskou inspekci, ale zejména rodiči a také učitkami v prvních třídách základní školy. Předáváme jim totiž děti mnohem samostatnější, schopné orientovat se, vybavené mnohem kvalitnějšími komunikačními dovednostmi, děti, které umí hodnotit jak práci svou, tak práci svých kamarádů. Ve velké míře se zkalitily vztah s rodiči. Dostávají mnohem více informací o činnosti dětí, mají možnost hovořit s nimi o veškerých aktivitách. Není výjimkou, že s dětmi u daltonských tabulí hodnotí odvedenou práci.

Všechny dobré metody mají své výhody

PhDr. Vladimír Moškván,
ředitel školy

Je tedy celkem jedno, jakou z nich škola proklamuje, důležité však je, nakolik se učitelé ztotožní s novými postupy a jak se jim daří aplikovat „nabýskanou“ teorii do obvyklého života.

Základní škola Chalabalova spolupracuje v rámci Asociace českých daltonských škol s několika partnerskými školami v Brně. Tato asociace dále koordinuje spolupráci s dalšími mimobrněnskými školami, např. v Rájci-Jestřebí, Třebíči, Břeclavi, Hustopečích a v jiných městech ČR i na Slovensku. K dalším aktivitám českých daltonských škol patří také pořádání pravidelných konferencí, kde se scházejí učitelé a odborníci ze škol v České republice, ale také ze zahraničí. V uplynulém roce se v Brně konala již 7. mezinárodní daltonská konference. Tohoto pracovního setkání se zúčastnilo více než dvě stě českých pedagogů a téměř padesát zahraničních hostů z devíti zemí. Zdá se, že konference slouží již několik let jako dobrá platforma pro praktickou výměnu názorů široké pedagogické obce na moderní metody práce.

Aktivita brněnských daltonských škol, stejně jako týdenní stáže učitelů v Utrechtu

se daří uskutečnit díky výrazné podpoře Odboru školství Magistrátu města Brna, Odboru zahraničních vztahů Magistrátu města Brna a Odboru školství Jihomoravského krajského úřadu v Brně.

Innovative process in Křídlovická 30b, school



It has been 10 years since the beginning of this innovative process. Here comes one of the first occasions to evaluate not only our results but also the way the school has come so far and the conditions that were necessary to make such a successful innovation.

In this text, we are going to touch the level of implementation of dalton elements in the process of education in all age categories of a pilot school, the member of the Czech Dalton Association. To be concrete, here we have the current organizational structures of the school. Two sections of the nursery are attended by 50 children aged 3–6 years. The first grade of our school involves 13 classes in 1–5 year (children aged 6–11 years). The second grade involves 13 classes (children aged 11–15 years). There are 35 teachers and 5 educators together in the school.

The first experimental use of dalton elements started in the school year 1994–1995 in two classes of the first grade. In every other school year more teachers joined this model in parallel classes. Since the school year 1997–1998 there has been relatively firm basis for continuing innovation. In every year there was one dalton class in which the most experienced teacher created an unofficial advice center for the other colleagues in parallel classes.

In the incipient period, the most important things were mainly skills how to make worksheets and the basic knowledge of so called class management, using the dalton principles. The first experience shared only the teachers within the work teams. The most successful teachers have become the lecturers,

who still act in educational programmes of the Czech Dalton Association.

In this school year, the educational process in dalton blocks has already started in all classes of the first grade. As the most frequent model we usually have two blocks of two lessons (100 min) per week. Recently the teachers have concentrated mainly on pedagogical diagnostics of individual pupils, groups of pupils and years.

The diagnostics is focused on finding out the effectiveness of innovative teaching, it concentrates on reaching good results in education, reaching pupil competences. The teachers are interested in the ability to work individually, to plan and organize the learning process itself, to work on projects and team tasks. These are many other specific skills follow one main target. They want the pupils to achieve their own interest in learning process and its results, and to achieve more responsibility not only for that but also for conditions in which the education takes place.

The nursery was joined to the basic school in 1996. Most of the children from the pre-school section usually comes to the first classes of our school. By the way, it was a special occasion how to connect an educational effort of both the schools. Within two years, the teachers from the nursery managed to create a very unusual project that was based on using the dalton elements in all the areas of learning activities prepared for every age. These elements keep with thematic projects and they became also the starting point for „School educational programme“, which was positively evaluated by the Czech School Inspection.

The organization of classes in blocks of individual work is just the most difficult for second grades of primary schools. This model is quite demanding and it is specified by personal, operating, spatial and material conditions, which are individual for every school. Sometimes only segments of these models are transferable.

The strategy in introducing innovative elements to the second grade in our school is a bit different than in previous levels. In the school year 1998–1999 we tested our possibilities for the first time. We organized a few blocks of individual work as independent activities.

We followed mostly the first responses to touch different forms of teaching and evaluated our own experience brought by the preparation, the process and the results of these experiments.

In the next school year we started systematic work in blocks in the 6th classes. In every other school year we proceeded to higher classes. Since the school year 2001–2002 we have already been teaching in blocks as the whole school structure.

Current organizational model in the second grade of the schools

Blocks of individual work are organized for pupils of the same age on the same week. One block takes 2–4 lessons. The blocks are divided into subject parts. During these lessons the structure of regular classes and normal timetables is canceled. Pupils make a choice and a registration and they attend classes in so called expert laboratories (language, biological, social, educational labs...).

The work in every separated part of the block classes is started by teachers' instructions. It is followed by the main part – the individual work of the pupils. The pupils fill in worksheets. Then their work is evaluated, it is usually like a commentary. The worksheets are put into a pupils' portfolio, which is used also in some other forms of classes or for preparation. During the whole classes the pupil goes through all the laboratories and every time meets different groups of schoolmates.

Conditions for successful organization of the given model of classes in block of individual work

Correctly chosen range of the task (pen-sum). To differentiate, it is possible to make extra tasks.

Synchronization of the course of teaching in all classes of the year.

Good cooperation of the year and subject team of teachers.

Sufficient spatial possibilities – the teaching takes place not only in classrooms but also in information centres, study room, library or reserved zones...

Material support needs copy work, access to PC sources, educational SW, internet, book collections, alternative studying texts...

Success and effectiveness of innovative educational model is necessary to diagnose constantly. This is made by questionnaires, observation, dialogues, analysis of pupils' work and mainly by permanent teachers' consulting the problem.

The topical task of the teams of 6th and 8th year is to start with pupil's planbook. In the next part we are presenting some of its elements and a brief strategy how to use it.

The planbook is created according to improving organizational abilities of pupils and showing the planning of block classes for 6th and 8th year. It helps to imagine the most of the block classes during the school week and month not only to our pupils but also to their parents and teachers.

The purpose of the planbook is not just to put down the tasks but by using this method the pupils learn how to plan their classes, prepare some material, plan time periods for their projects and activities. The planbook is also a very important aid for revision.

The planbook consists of two basic parts, a week and monthly plan. There are the instructions how to use this diary and the rules for working in block teaching. The work follows four basic dalton principles – independence, freedom, cooperation and responsibility.

To finish, there are some opinions of our pupils (questionnaire 9th year, October 2002).

Do you like the work in dalton blocks? And why?

„Yes, I do. Because here I work with my own system and I can do my tasks as I want to.“

„...that's quite good because we can help each other or work in groups or pairs.“

„...quite good, I can plan my work as I want to.“

„Yes, I like it. Why? I learn even the things that are difficult for me and I learn the team work and cooperation.“

„I have everything in my hands and nobody tells me what I should do (only if I need it). I have my own piece of paper that I can work with.“

„I don't have to write quickly, nobody rushed me, so that I have enough time to make a choice.“

„The place is in a good mood, I can choose and change subjects, I meet my friends from the other classes...“

Inovativní proces na ZŠ a MŠ Brno, Křídlovická 30 b

Od zahájení inovativního procesu uplyne brzy 10 let. Nabízí se tak jedna z prvních příležitostí zhodnotit dosažené výsledky ale také cestu, kterou se škola ubírala a podmínky, které bylo potřeba pro úspěšnou inovaci vytvořit.

V následujícím textu se pokusíme naznačit dosažený stav implementace daltonských prvků výuky ve všech věkových stupních pilotní školy, člena Asociace českých daltonských škol. Pro úplnost uvádíme současnou organizační strukturu školy. Dvě oddělení mateřské školy navštěvuje stabilně 50 dětí ve věku od 3 do 6 let. Na I. st. základní školy je celkem 13 tříd v 1.–5. ročníku (dětí ve věku 6–11 let) a na II. st. je celkem 13 tříd (dětí ve věku 11–15 let). Přímé výuce se věnuje 35 učitelů a 5 vychovatelů.

První experimentální uplatnění daltonských prvků jsme zahájili ve šk. roce 1994/95 ve dvou třídách I. st. V každém dalším šk. roce se přidávaly postupně učitelky v souběžných třídách a v dalších ročnících. Od školního roku 1997–98 již existovala relativně pevná základna pro pokračování inovace. V každém ročníku již byla jedna daltonská třída, v níž působila nejzkušenější učitelka a vytvářela tak neoficiální poradní centrum pro další kolegyně v paralelních třídách.

V počátečním období se předávaly především dovednosti ve tvorbě pracovních listů, základní dovednosti tzv. třídního managementu, uplatňování daltonských principů. První zkušenosti si učitelky předávaly pouze v rámci pracovního týmu. Z těch nejúspěšnějších se staly lektorky, které dodnes působí ve vzdělávacích programech AČDS.

V tomto školním roce probíhá výuka v daltonských blocích samostatné práce již ve všech třídách I. st. Nejčastějším modelem jsou dva dvouhodinové (tj. 100 minutové) bloky v týdnu. V posledním období věnují učitelky I. st. pozornost zejména oblasti pedago-

gické diagnostiky jednotlivých žáků, skupin žáků, tříd a ročníků.

Diagnostika je zaměřena na zjišťování efektivity inovativního vyučování v rovině dosahování vzdělávacích výsledků ale především v rovině dosahování žákovských kompetencí. Z nich zajímá učitelky míra schopnosti samostatně pracovat, schopnosti plánovat a organizovat vlastní učení, dovednosti vytvářet žákovskou databázi, pracovat na projektech, pracovat na týmových úkolech. Tyto a mnohé další specifické dovednosti sledují jeden hlavní cíl. Dosáhnout u většiny žáků osobní zainteresovanosti na učebním procesu a jeho výsledcích a dosáhnout v oblasti postojů vyšší odpovědnosti za učení, ale také za podmínky, ve kterých k učení dochází.

Mateřská škola byla k základní škole integrována v r. 1996. Většina dětí z předškolního oddělení tradičně přechází do 1. tříd naší školy. Nabídl se tak ojedinělá příležitost propojit výchovné úsilí obou uvedených stupňů školy. Během dvou let dosáhly učitelky MŠ vytvořit na svou dobu ojedinělý projekt, který dal založen na uplatňování daltonských prvků ve všech oblastech výchovné činnosti průměrných věkových zvláštnostem. Tyto prvky prolínají časově-tematickými projekty a staly se také východiskem pro tvorbu „školního výchovného programu“, který je velmi dobře hodnocen ČŠI.

Organizace vyučování v blocích samostatné práce je v podmínkách našich škol nejobtížnější a nejsložitější na II. st. ZŠ. Náročnost modelu je dána personálními, provozními, prostorovými a materiálními podmínkami, které navíc jsou specifické pro každou školu a mnohdy jsou přenosné jen jednotlivé segmenty těchto modelů.

Ve strategii zavádění inovativních prvků na II. st. naší školy jsme postupovali odlišně než na předchozích stupních. První ověřování možností jsme uskutečnili ve šk. r. 1998–1999. Zorganizovali jsme několik prvních bloků samostatné práce jako ojedinělé aktivity. Sledovali jsme především první ohlasy takovéto odlišné formy vyučování a vyhodnocovali jsme první vlastní zkušenosti z přípravy, průběhu a výsledků experimentů.

V dalším školním roce jsme již zahájili systematickou práci v blocích v 6. ročníku. V každém dalším školním roce jsme postupovali do

vyššího ročníku. Od školního roku 2001-02 již vyučujeme v blocích samostatné práce v celé organizační struktuře školy.

Současný organizační model na II. st. ZŠ

Bloky samostatné práce jsou organizovány pro žáky jednoho ročníku vždy ve stejný den v týdnu. Délka jednoho bloku je obvykle 2–4 vyučovací hodiny. Bloky jsou děleny na oborové části. V této době se ruší struktura kmenové třídy, pevného rozvrhu a běžného obzazení učeben. Žáci celého ročníku se, podle předběžné vlastní volby a registrace účastní vyučování v tzv. odborných laboratořích (jazykové, přírodovědné, společensko vědné, výchovné apod.)

Práce v každé oborové části vyučování je zahájena instruktáží učitele (ved. laboratoře). Po ní následuje hlavní část vyučování tj. samostatná práce žáků. Ta se zpravidla vypracovává na pracovní listy. Poslední část vyučování je vyhodnocování práce, které má zpravidla charakter komentáře event. práce s chybou. Pracovní listy se zakládají do žákovského portfolia, s nímž žák pracuje i v jiných formách vyučování a přípravy k němu. Během celého vyučování projde žák postupně všemi laboratořemi, v nichž se pokaždé setká s jinak sestavenou skupinou spolužáků s celého ročníku.

Podmínky úspěšné organizace uvedeného modelu vyučování v blocích samostatné práce.

Správně zvolená náročnost a rozsah zadání (pensum). Diference lze dosáhnout extra úkoly.

Synchronizace postupu výuky ve všech třídách ročníku.

Dobrá spolupráce ročníkového a oborového týmu učitelů.

Dostatečné prostorové možnosti-výuka probíhá nejen v učebně, ale také v informačním centru, ve studovně, v knihovně, v klidových zónách atd.

Materiální zajištění vyžaduje kopírovací práce, přístupnost ke zdrojům informací-PC, výukový SW, internet, knihovní fondy, sady alternativních studijních textů apod.

Úspěšnost a efektivitu inovativního modelu vyučování je nutno průběžně diagnostikovat. To se děje pomocí anket, dotazníků,

pozorování, rozhovorů, rozborů žákovských prací a zejména průběžnou konzultací všech učitelů, členů ročníkových týmů.

Aktuálním úkolem realizačních týmů v 6. a 8. ročníku je zavedení žákovského plánovacího a vyhodnocovacího diáře. V další části představujeme některé jeho prvky a stručně strategii jeho používání.

Diář je vytvořen tak, aby žákům pomohl zlepšit organizační schopnosti a ukázat jak je plánováno blokové vyučování v 6. a 8. ročníku. Pomůže i představit si většinu blokového vyučování během školního týdne a měsíce a to nejen našim žákům, ale i rodičům a vyučujícím.

Účelem deníku není jen pouhé zaznamenávání úkolů, ale užíváním této organizační metody se žáci učí efektivně plánovat svoji výuku, připravovat si materiál, plánovat si časové úseky pro svoje projekty a aktivity. Diář je zároveň i důležitým nástrojem pro opakování.

Diář má dvě základní části, týdenní plán a měsíční plán. Je doplněn o návod práce se školním diářem a také o pravidla práce v blokovém vyučování, která vychází ze čtyř základních daltonských principů – samostatnost, volnost, spolupráce a odpovědnost.

Na závěr názory našich žáků na daltonskou výuku (anketa 9. ročník, říjen 2002)

Vyhovuje Ti práce v daltonských blocích? A proč?

„Ano, protože zde pracuji svým systémem a nemusím to mít přesně jak chce učitel, a jak to vyhovuje jemu.“

„...celkem to jde, protože se můžeme poradit nebo pracovat po skupinách či dvojicích.“

„...celkem ano, mohu si rozvrhnout práci tak jak chci.“

„Ano, vyhovuje. Proč? Naučím se i to co mně nejde a učím se týmové práci.“

„...mám vše ve svých rukou a nikdo mi neříká, co mám dělat (jen když to potřebuji). Mám svůj papír, který si mohu vypracovat...“

„...nemusím psát rychle, nikdo mě neženě, takže mám čas se rozhodnout...“

„...panuje tu dobrá nálada, můžu si vybrat a přeházet předměty, scházet se s kamarády z jiných tříd...“

Living the Dalton

Lukáš Bajer

Husova Dalton School, Brno, Czech Republic



Changing the political system of the Czech Republic in 1989 meant significant moves not only in the system itself, but also in the convoluted life-style of the whole society. Consequently, there appeared a demand for well educated, highly creative, individualistic as well as collaborative people, strong- but open-minded to new ways of problem solving. Such a demand has shaken the existing educational process, for the work market started to request not for uncreative workers, whose main life-style would be obedience to system doctrine, but for workers who would best use their skills for the benefit of the company and their colleagues within it.

The voice of society has been heard by a few institutions (both in Czech Republic and abroad), which started to support some schools in their efforts to introduce alternative ways of education.

Brno appeared in the spotlight for its attempts to bring in a concept of the Dalton plan.

The method of “Dalton plan” (or Dalton for short), being a “nouveau” in the Czech Republic, was introduced first by Helena Parkhurst in the early 1920s. Almost eighty years later, the basic pedocentric orientation has struck those Czech teachers, who were interested in helping their pupils to play their part within the changed and changing society. The existing system taught deep encyclopedic knowledge, refusing connections and overlapping; creativity sounded more like a swear-word; the child’s individuality suffered under the mottos of “collective” work. However, if the pupils were to succeed, a significant alternative had to emerge.

Dalton seemed to give all the necessary requisites. The basic principles of Dalton - freedom, collaboration and independence - stimulate pupils to become more active in the educational process. Giving a freedom to a pupil teaches responsibility for one’s actions, it allows a pupil to progress at their own

pace and time, it gives rise to a huge amount of diverse actions that allows the teacher to connect all the pupils in the classroom activity, yet respecting various differences among them. Connecting all the participants within the educational process helps pupils to become accustomed to a future, professional life in teamwork. The collaborative principle shows the pupil the only ways to survive and prosper in a contemporary world – society can only be maintained when each member takes responsible participation in the progress - while the atmosphere guarantees that everyone’s individuality will be respected. The independence factor results in a complete change in the pupil-teacher relationship: the teacher gives up the position of a wise-man (giving all the answers) for a new position of more like a “stage-manager” – s/he sets the stage and directs the performance, s/he sets up schedules, s/he gives all the necessary materials, s/he provides the pupil with all the necessary clues, all the necessary help to succeed in the role. Thus supplied, it rests completely on the pupil on how the show ends up.

A pupil educated through the Dalton plan is a contended personality: s/he is aware of their abilities, skills and possibilities. Furthermore, s/he has practiced basic skills of planning the work, co-operation within a group and organizing facts and materials during the educational process, so that the pupil is prepared not only to study for the whole life, but s/he is also able to self evaluate one’s work. In other words, a “graduate” of the Dalton plan is a person who is able to fully answer the challenges of contemporary society.

Changing the educational process to an opened and respectful assisted “self-development” in its origins, in the education of the youngest society members, also begins to answer some other challenges, such as necessity for racial respect, for respect towards people of different faiths, respect for people of different social groups. Pupils become more conscious of each other; they learn of each other’s “dos and don’ts” in the very beginning of their social lives.

Connections between several systems of education, even between different cultures are secured by higher levels of Dalton cooperation. National “Dalton associations” (or

single institutions) are connected within a framework of the Dalton International, an organization which provides educators with an opportunity to meet, to speak freely about their jobs, about solutions to similar questions, about their experiences of education. Personal contacts that have arisen from the Dalton cooperation help to introduce to the society, different life-styles and various opinions on similar topics. It becomes more than “a Dalton”, the weight of educational understanding leaves the field of pure “education” and brings in a solution for effective education of the world as a “global village”. Truly spoken were words of the Dalton founder, Helen Parkhurst, who claimed: “Dalton is neither method, nor system. Dalton is an influence”. The Dalton becomes more than mere education, it is a life-style.

Dalton jako životní postoj

Lukáš Bajer

ZŠ a MŠ Husova, Brno

Změna politického systému v roce 1989 s sebou přinesla vedle proměny systému také přetvoření samotného životního stylu celé společnosti. Vzápětí se objevila potřeba dobře vzdělaných, kreativních osobností, které vedle schopnosti pracovat v týmu musely být jak sebevědomé, tak přístupné novým řešením problémů. Tento požadavek doslova otřásl stávajícím vzdělávacím procesem, neboť trh práce odmítal pracovníky, jejichž životním názorem byla poslušnost systému. Naopak, trh volal po pracovnících, kteří budou ochotni užít svých předností k všeobecnému prospěchu.

Hlas společnosti byl vyslyšen několika institucemi (jak v České republice, tak i v zahraničí), které začaly podporovat některé školy, které se rozhodly zapojit alternativní směry výuky. Brno se objevilo v centru pozornosti díky své snaze oživit v České republice „Daltonský plán“.

Metoda daltonského plánu, zkráceně Daltonu, byla v České republice čisté novum. Světu tuto alternativní metodu představila Helena Parkhurstová ve dvacátých letech dvacátého století. České učitele, kteří byli ochotni změnit svůj styl výuky a pomoci tak žákům najít způsob uplatnění v proměněné společnosti,

zaujala daltonská metoda téměř o osmdesát let později. Stávající systém, vyžadující encyklopedické znalosti bez vzájemných souvislostí a přesahů mimo vymezenou látku předmětu, bez podpory kreativity a dusící rodičí se dětskou osobnost hesly kolektivní práce, se musel proměnit, chtěl-li vychovat života schopné jedince.

Dalton nabídl dostatečně přitažlivou alternativu. Základní principy Daltonu – svoboda, spolupráce a nezávislost podporují žáka, aby se stal aktivním účastníkem výchovně vzdělávacího procesu. Poskytneme-li dítěti dostatek svobody při práci, učíme ho zodpovědnosti, umožníme mu, aby pracovalo svým vlastním tempem a ve vlastním časovém rozvrhu. Navíc velké množství rozličných aktivit, které mohou probíhat současně, vytvoří dostatečně stimulující prostředí, které však bude plně respektovat vývojové zvláštnosti všech dětí ve skupině. Zapojíme-li do výuky všechny děti, umožníme jim zvyknout si na týmovou práci, která mnohé z nich čeká v jejich profesním životě. Spolupodílením se na výsledcích činnosti se dítě dozvídá základní předpoklady existence lidského společenství, které přežije jedině tehdy, bude-li každý jeho člen zodpovědně přispívat k jeho rozvoji. Ostatní členové týmu musí zajistit atmosféru, v níž budou zabezpečeny základní potřeby člověka. Nezávislost vede k úplné proměně vztahu mezi učitelem a žákem: namísto vševedoucího znalce odpovědi přichází „režisér“, který zorganizuje práci, zadá žákovi termíny, poskytne všechny potřebné materiály, vybaví žáka všemi nápovědami a pomoci tak, aby mohl žák uspět ve své roli. Záleží pak plně na žákovi, nakolik se mu podaří „představení“ zrealizovat.

Daltonské vzdělávání přivádí na svět ucelené osobnosti, které jsou si vědomy svých vlastních dovedností, schopností a možností. Navíc si během přípravy na budoucí život žáci vyzkouší základní činnosti, jako je plánování práce, spolupráce ve skupině a organizování a vrstvení nabytých znalostí. Žák si je nejenom vědom skutečnosti, že i v budoucnu bude muset na rozvoji vlastní osobnosti pracovat, ale je též schopen sám zhodnotit, nakolik se mu podařilo dosáhnout stanovených cílů. Jinými slovy, ten, kdo prošel daltonským vzděláváním, je osobnost, která je plně schopna odpovědět na výzvy soudobé společnosti.

Změna výchovně vzdělávacího procesu v proces otevřený, respektující vlastní rozvoj dítěte od úplného počátku, umožní vyřešit i další problémy soudobé společnosti. Každý žák se spoluprací učí respektu k lidem různých ras, vyznání i různých sociálních skupin. Žáci si uvědomují jeden druhého a dozívají se o možnostech každého člena společnosti téměř na počátku svých sociálních životů.

Propojení mezi různými vzdělávacími systémy, dokonce mezi různými kulturami zajišťují vyšší stupně daltonské spolupráce. „Národní“ daltonské asociace, případně jednotlivé instituce, se sdružují v mezinárodní organizaci Dalton International, která umožňuje pedagogům setkat se a diskutovat o práci, o možnostech řešení různých problémů, o zkušenostech ze vzdělávání. Osobní kontakty pocházející z nadnárodní daltonské spolupráce napomáhají představit společnosti různé pohledy na jednu věc či jiné životní postoje. Dalton přestává být pouhou vzdělávací koncepcí, jeho podstata opouští pole didaktiky a přináší společnosti jednu z alternativ nového vzdělání ve světě propojeném do „globální vesnice“. Helen Parkhurstová pronesla na adresu Daltonu vskutku pravdivá slova, když prohlásila: „Dalton není ani metoda, ani systém. Dalton je vliv.“ Dalton je více než pouhé vzdělávání, je to životní styl.

How to introduce Dalton into traditional school education

Motto: Work requires ever more education, education requires ever more work.

Barbora Bočková

Basic School Brno, Husova 17

In our school we started Dalton education nine years ago. We were encouraged to this change after a visit to Utrecht Dalton schools the Netherlands, which was followed by a special training programme organised by Dutch lecturers. At the present time, the teachers of our school got into the roles of instructors - they transfer their experience to the teachers interested in Dalton education.

The teachers from traditional schools, who come to sit in on classes at our school, often

ask: „What are we do when we want to start Dalton education at our school?“ It is difficult to give a short answer, because the change covers all the aspects of education. The only thing that doesn't change, is the contents of the subject matter, because it's given by the curriculum.

At the beginning, the most important is to establish the rules at both the class and the school levels. The pupils are offered a higher degree of freedom (freedom to move in the classroom, to choose the assignments, to choose individual work or work in a group.) in exchange for a higher degree of responsibility, self-reliance and respect for other pupils. New rules may raise distrust in teachers. Some of them aren't ready to accept more liveliness in the classroom and the pupil can be confused by different reactions of the individual teachers

(what is permitted by one teacher, is prohibited by another). The school rules should be uniform, the class rules should not be established by the teachers only, they should result from the discussion with the pupils, even if it is more difficult and time consuming (it's easier to give an order).

Parents have to be informed about the change of the way of teaching at the parents' meeting, by a letter, or at the child's enrolment to the first class.

At the beginning, the first problem a Dalton teacher faces is the lack of suitable material. The textbooks are not sufficient for the work in Dalton lessons. The classrooms have to be equipped with encyclopaedias, dictionaries, magazines and, possibly, computers. Besides, teachers themselves have to work out assignments for the pupils. For the starting Dalton school the first school year is the most demanding one, because the teachers have to create and collect the material suitable for work in Dalton lessons. It's not only useful, but inevitable for the teachers to co-operate and support each other.

Teachers must often revalue their attitude towards pupils and also their way of teaching. The teacher must understand that the pupil is his partner, appreciate his initiative and be open to discussion and the suggestions of the pupils. Dalton education puts surely greater demands on the teacher's preparation.

During Dalton lessons, the teacher must get rid of the habit to give the pupils complete information. The frontal way of teaching is to be reduced and group and individual work is to be increased.

The pupils usually adapt to the new situation quickly and with enthusiasm. They soon comprehend the rules concerning freedom of choice and movement and co-operation. It's more difficult to teach them responsibility for the work and respect to classmates, especially when there is no punishment by bad marks, which is common in normal lessons. Pupils used to a traditional way of education sometimes think that they needn't do their best when they will not get marks. That's why it's good to think over a system of evaluation.

In the end of the Dalton lesson the pupils evaluate not only the contents of the assignments, but the whole working process. They evaluate both themselves and their classmates. In the end, also the teacher makes a short evaluation. In lower classes (the first stage) we do not give marks but stamps, stickers or points on the so called „Dalton metres“, on which the children mark their success in the assignments. „Classical“ Dalton education doesn't allow such competition, but we use it for its motivating function. Besides, it enables all the children to have a feeling of success, because the reward comes after every ten well done assignments.

Dalton assignments can also be long-term ones, which creates a situation resembling that which the pupils will face in their future lives – they will plan some termed work, they will have to co-operate and they will be responsible for the fulfilment of their tasks.

In the higher classes (the second stage) Dalton assignments can be marked, but the pupils always know in advance the conditions and terms of the task's fulfilment. For older children motivation by stickers and Dalton metres isn't effective enough.

The problem of motivation is usually mentioned first, but I want to finish by it. If we want to motivate the pupils, we ourselves must be motivated, we must know what we want to do, what are our targets, and we must set our aims gradually. Pupils and teachers are motivated by the same things – a higher degree of freedom, possibility to make decisions and to control one's work, possibility to choose

fellow-workers, and satisfaction after a well-done work. On the other hand, demotivating are such factors as stress caused by lack of time or a too difficult work, stereotype or too authoritative leading.

Dalton principles – freedom (together with responsibility), self-reliance and co-operation – have the same affect on both the teachers and the pupils.

Problematika přechodu tradiční školy na školu daltonskou

Motto: Práce vyžaduje čím dál větší vzdělání, vzdělání čím dál větší práci. (G.Laub)

PaedDr. Barbora Bočková

Na naší škole jsme s daltonským způsobem výuky začali před devíti lety. Bezprostředním podnětem byla návštěva daltonských škol v nizozemském Utrechtu, po níž následovalo několik školení, organizovaných holandskými lektory. V současné době se do rolí školitelů dostali i pedagogové z naší školy, kteří nyní předávají své zkušenosti zájemcům o daltonské vyučování.

Učitelé z tradičních škol, kteří k nám přicházejí na náslehy, se často ptají: „Co máme dělat, když chceme na naší škole začít s daltonem?“ Je těžké odpovědět stručně, protože změna se týká všech aspektů vyučovacího procesu. Jediné, co se nemění, je obsah učiva, který je dán osnovami.

Nejdůležitější pro začátek je stanovit si pravidla, a to jak na úrovni třídy, tak na úrovni celé školy. Žákovi je poskytnuta větší míra svobody (svoboda pohybu po třídě, možnost výběru úkolů, volba, zda chce pracovat individuálně nebo ve skupině apod.) výměnou za větší odpovědnost, samostatnost a ohleduplnost ke spolužákům. Nová pravidla mohou budit u učitelů nedůvěru. Někteří nejsou ochotni akceptovat větší ruch ve třídě a žák pak může být zmaten různorodým přístupem učitelů (co je jedním dovoleno, je u jiného zakázáno). Pravidla ve škole by tudíž měla být jednotná, třídní pravidla by neměla určovat učitelé, ale měla by vzniknout po diskuzi s žáky, i když je to po-

chopitelně časově náročnější (pohodlnější je vydat příkaz).

Se změnami je samozřejmě třeba seznámit i rodiče – na třídní schůzce, dopisem, nebo při zápisu žáka do první třídy.

Jednou z prvních věcí, se kterou se začínající daltonský učitel potýká, je nedostatek vhodných materiálů. Pro práci v daltonských blocích rozhodně nestačí učebnice, a proto je třeba učebny vybavit encyklopediemi, slovníky, časopisy, případně počítačem. Navíc si učitel musí většinou sám vyrobit pracovní listy pro žáky. První školní rok je pro začínající daltonskou školu nejnáročnější, protože učitelé především shromažďují materiál vhodný pro práci v daltonských blocích. Je nejen výhodné, ale přímo nutné, aby učitelé spolupracovali a pomáhali si.

Učitel musí mnohdy radikálně přehodnotit své postoje k žákům i svůj způsob vyučování.

Musí pochopit, že žák je jeho partnerem, kladně hodnotit jeho iniciativu a být přístupný diskusi a návrhům žáků. Daltonské vyučování klade zcela jistě větší nároky na přípravu učitele. Během vlastního vyučování se učitel musí oprostit od zvyku předávat žákům hotové informace a výrazně omezit frontální způsob vyučování. Namísto něj roste podíl skupinové a samostatné práce.

Žák se většinou nové situaci přizpůsobí rychle a s nadšením. Pravidla, která se týkají možnosti volby úkolů, volnosti pohybu po třídě a možnosti spolupráce, pochopí rychle. Obtížnější už bývá naučit ho odpovědnosti za práci a ohleduplnosti ke spolužákům, zvláště, když není trestán špatnými známkami, na což byl dříve zvyklý. Žáci, kteří zažili tradiční způsob výuky, někdy nabývají dojmu, že se nemusí nijak zvlášť snažit, když nejde o známky.

Je proto dobré si promyslet systém hodnocení.

Na konci každého daltonského bloku žáci hodnotí nejen obsah úkolů, ale především celý průběh práce. Hodnotí sami sebe i své spolužáky. Nakonec provede krátké hodnocení i učitel. Daltonské úkoly na 1. stupni neznámku jeme, ale hodnotíme razítky, nálepkami nebo daltonskými metry, na nichž si děti vyznačují své úspěchy. Klasický dalton sice soutěživost neuznává, my jej však používáme pro jeho motivační funkci a také proto, že umožní zažít



úspěch každému dítěti, neboť odměna přichází po každých deseti dobře splněných úkolech.

Daltonské úkoly bývají i dlouhodobé, což navozuje podobnou situaci, s jakou se budou žáci vyrovnávat v budoucím životě – budou plnit termínované úkoly, budou muset spolupracovat a ponese odpovědnost za splnění úkolu. Na 2. stupni už bývají daltonské úkoly někdy známkovány, ale žáci vždy dopředu znají podmínky i termín splnění úkolu. Je to také proto, že motivační nálepky, razítka či metry už u starších žáků nezabírají.

Problém motivace se většinou uvádí jako první, já jsem jej záměrně zařadila až na závěr. Chceme-li motivovat žáky, musíme být sami motivováni, vědět, co chceme a stanovovat si své cíle postupně. Vycházíme-li z toho, že žáka motivuje vyšší míra svobody, možnost rozhodovat, řídit sám sebe, možnost vybrat si spolupracovníky a pocit uspokojení z dobře splněného úkolu, dojdeme k závěru, že to též motivuje i učitele. Demotivující je naopak stres z časové tísně nebo přílišné náročnosti úkolu, stereotyp, nutnost nedobrovolně se podřídit autoritě. Daltonské principy - svoboda (spojená s odpovědností), samostatnost a spolupráce - se tudíž vztahují i na učitele a působí na ně stejně jako na žáky.

CERNET – CERNEDA Network for Dalton-Schools Jürgen Peters Project Coordinator



A network-project within the Educational Project CERNET (Central European Regional Network for Education Transfer) in the EU-office of the Board of Education for Vienna to support progressive education on secondary level using the Dalton Plan.

Participants in this Educational Program are schools, school authorities, educational establishments and teachers training schools from the regions Brno, Bratislava, Győr and Wien, who believe in the goals and actively support the concept including an offer of teachers' mobilities, educational training,

workshops, class visits, and a written assignment of material development and exchange. German is used as the common project language.

The goals of the work are:

- progressive education innovations with regards to the Dalton Plan curriculum in the Middle School
 - the methodology implicates educational values of freedom, responsibility, cooperation, independence and time management
 - the organisation concept has to be tailored in open learning periods, traditional teaching (1:2) and assignment
 - "CERNEDA" offers a platform which enables innovation and school development on hand of national and international experience exchange
 - linking and using national and international education institutes with similar goals
 - improvement of teachers' qualification and school management in the region
 - development of a model of progressive education based upon the Dalton-school
 - cooperation of "Dalton International"
 - promoting links of border-regions in the way of national understanding and friendship by means of education and further studies
 - linking the eastern partnership by using modern information technology
- To reach the goals CERNEDA offers:
- teachers' training
 - list of lecturers
 - seminar program in form of modules
 - workshops
 - exchange of experience by organizing possibilities for guest listeners
 - teachers' mobilities
 - participation at international meetings and seminars
 - development and exchange of material in workgroups
 - setting up of special libraries and video store
 - participants open their schools for student listeners
 - further training and inclusion of principals, school controlling authorities and school developers especially in the field

of school management referring to the realisation of the goals of the project

- installing or linking a homepage to support the realisation of the goals
- inclusion of national and international experts

In the course of establishing the Dalton Plan in our school and finding potential co-operating partners we came across enormous pedagogical resources which we would like to share with schools that are seeking new ways of coping. In the first two years of our "CERNEDA-Project" we realized that in all regions there was a high interest in looking for new ways of education on the secondary level and we succeeded in winning 21 schools in the regions Brno, Győr, Bratislava and Wien for co-operation. More than 300 colleagues were active participants in our seminars. With the brilliant Cernet-program an excellent chance is set up to give essential and productive impulse for all the participating regions.

We are especially pleased about our contact in the region around Bratislava, where school management is in total transformation and where our project has a high innovative ranking. For this reason and because of the big demand we plan further seminars for 2004 in our neighbour country.

A successful work in which we once more recognize the advantages of the European Union, as it would not be possible to carry out a project of this size without the support of the financial aid for border regions.

Project coordinators in the various regions:

Bratislava: RNDr. Anna HECHT
Brno: PaedDr. Alexander POLAK and PhDr. Vladimír MOSKVAN
Győr: Zsuzsa GÖMÖRY, Jelena NEMES and Ildiko TAR
Wien: Ilse MAYER and Elisabeth MÜLLER
Coordination: Dir. Jürgen PETERS (CERNEDA-Office, Wien)

CERNET - CERNEDA Síť pro daltonské školy Jürgen Peters koordinátor projektu

Projekt v rámci Vzdělávacího projektu CERNET (Regionální síť ve střední Evropě pro přenos vzdělání) v Evropský úřad Výboru pro vzdělání ve Vídni (EU-office of the Board of Education for Vienna) s cílem podporovat moderní typy vzdělání pomocí Daltonského plánu na druhém stupni základních škol a středních školách.

Projektu se účastní školy, školské úřady, vzdělávací instituce a školy zaměřené na výcvik učitelů z regionů Brno, Bratislava, Győr a Vídně, kteří důvěřují cílům daltonského konceptu a aktivně jej podporují vytvořením prostoru pro krátkodobé stáže nebo výměnné pobyty učitelů, dalším vzděláváním, semináři, hospitacemi, produkcí různých písemných materiálů a jejich výměnou. Úředním jazykem projektu je německý jazyk.

Cíle projektu:

- Moderní inovace ve vzdělání založených na vzdělávacím programu Daltonského plánu na druhém stupni základních škol a středních školách.
- Metodologie se opírá o tyto vzdělávací hodnoty: svoboda, zodpovědnost, spolupráce, nezávislost a organizování práce.
- Organizace projektu musí být přizpůsobena do otevřených učebních intervalů, tradičního typu výuky a úkolů.
- „CERNEDA“ nabízí prostor pro inovaci a rozvoj školy v rámci národní a mezinárodní výměny zkušeností.
- Propojení a užití národního a mezinárodního vzdělávání, vycházejícího z podobných cílů.
- Rozšíření kvalifikace učitele a školského managementu v regionech.
- Rozvoj moderního vzdělávacího modelu vycházejícího z daltonského školství.
- Spolupráce v rámci organizace Dalton International.
- Podpora spojování příhraničních regionů s cílem budování národního porozumění a přátelství vycházejícího ze vzdělání a dalších studií.
- Propojení východních partnerství za

použití moderních informačních technologií.

K dosažení cílů CERNEDA nabízí:

- vzdělávání učitelů,
 - seznam přednášek,
 - program seminářů ve formě modulů,
 - pracovní semináře.
 - Výměnu zkušeností zprostředkovanou aktivním zapojováním hostů-účastníků.
 - Učitelskou mobilitu (stáže, hospitace apod.).
 - Účast na mezinárodních setkáních a seminářích.
 - Rozvoj a výměna materiálů v pracovních skupinách.
 - Vytvoření speciálních knihoven (knihy, videa).
 - Otevření účastnických škol studentům pedagogických škol.
 - Další vzdělávání a zapojení ředitelů škol, inspekčních orgánů a osob pracujících na rozvoji školství (zejména v oblasti školského managementu) za účelem dosažení cílů projektu.
 - Připojení nebo vytvoření domovské stránky za účelem dosažení cílů projektu.
 - Zapojení národních a mezinárodních odborníků.
- Během zapojování daltonského plánu na našich školách a hledání potenciálních partnerů pro spolupráci jsme objevili velké množství pedagogických východisek, které chceme nabídnout školám hledajícím nové možnosti řešení problémů. Během prvních dvou let našeho projektu v CERNEDě jsme si uvědomili, že se ve všech regionech objevil velký zájem o nalezení nových způsobů vzdělávání na druhém stupni základních škol a středních školách. Do spolupráce se nám podařilo zapojit 21 škol z regionů Brna, Göyru, Bratislavy a Vídně. Na seminářích vystoupilo více než 300 kolegů. Díky vynikajícímu programu Cernet se nám podařilo vytvořit skvělou šanci pro významný a funkční impuls ve všech účastnících se regionech.
- Velmi nás potěšily především kontakty v okolí Bratislavy, neboť v tomto regionu dochází k základní přestavbě školského managementu, a náš projekt zde byl značně ceněn pro svůj inovační potenciál. Z tohoto důvodu (a k uspokojení velké poptávky) jsme se rozhodli uspořádat další semináře v roce 2004.

Neustále si uvědomujeme, že bez výhod vycházejících z Evropské unie a její finanční podpory hraničních regionů by nebylo možné úspěšně uskutečnit projekt tak velkého rozsahu.

Koordinátoři projektu v jednotlivých regionech:

Bratislava: RNDr. Anna HECHTOVÁ
Brno: PaedDr. Alexander POLÁK a PhDr. Vladimír MOŠKVAN
Győr: Zsuzsa GÖMÖRY, Jelena NEMES a Ildiko TAR
Wien: Ilse MAYER and Elisabeth MÜLLER
Koordinátor: Ředitel Jürgen PETERS (CERNEDA-Office, Wien)

GENERAL INFORMATION ABOUT THE SCHOOL "ECOPOLIS"

The history of the school dates back to 1936 when it was built in a historical part of Moscow.

Throughout the 65 years of its development solid pedagogical and students' traditions have been formed. School "ECOPOLIS" is a "small motherland" where children are offered an intellectual, moral, subject and esthetic environment of life, education and all-side development by means of giving them real possibilities.

There are 1000 students and 39 forms at school. Level-differentiated structure of education in basic secondary school is practiced in 34 forms in which students are gathered into dynamic groups according to their individual abilities and pace in Maths, Russian and Literature and Foreign languages.

A-level presents the base education in conditions of corrective development.

B-level is the base education with a special regard to individual abilities of each student.

C-level is an advanced level of education meant to form a profound knowledge and its creative use in practice.

Education in the higher secondary school (10–11 forms) is based on profile differentiation and offers students technical (physic-mathematical) and humanitarian (historic and literature) streaming.

Informatics and foreign languages are studied beginning from the 1st form.

Children are also given every possibility of their creative development in the centre of complementary education on the basis of a serious study of each pupil's likings and abilities.

Clubs, societies of art, sports, pre-professional and other directions help students find an interesting occupation.

The staff of the school is presented by experienced teachers mainly of the 1st and highest teaching qualification.

The main directions of work of school "ECOPOLIS" are:

- Diagnostics, creating prognosis and realization of individualisation and differentiation in education.
- Giving the basic level of education with a regard to personal pace of students.
- Creating conditions for self-development and self-organisation of teachers and students.
- Giving opportunities for teachers and students of choice of ways, means and methods of personal development, i.e. correcting of targets and contents of education.
- Forming a socio-pedagogical environment and infrastructure of school.
- Development of a child's personality in active conditions.

"The House" opens for children from 8 a.m. till 8 p.m., conditions created at school for the development of each child, relations existing between teachers and students as well as the contacts with the social institutions help achieve a high level of knowledge, remove stress in education and avoid drop-outs and violence among students.

ZÁKLADNÍ INFORMACE O ŠKOLE ECOPOLIS (Moskva)

Historie školy začíná rokem 1936, kdy byla v historické části Moskvy postavena její budova.

V průběhu šedesáti let vývoje vznikla kvalitní pedagogická a studentská tradice. Škola ECOPOLIS je „malým domovem“, v němž nabízíme dětem intelektuální, morální, _____

____ a estetické životní prostředí, výuku a všestranný rozvoj pomocí reálných možností.

Na škole je 1000 studentů a 36 tříd. Diferencovaný program nižšího stupně střední školy (basic secondary school) probíhá ve 34 třídách a dělí studenty do skupin podle jejich individuálních schopností a míry pokročilosti v matematice, ruském jazyce, literatuře a cizích jazycích.

Úroveň A nabízí základní vzdělání pomocí řízeného rozvoje.

Úroveň B poskytuje základní vzdělání s přihlédnutím k individuálním schopnostem jednotlivých studentů.

Úroveň C je pokročilý stupeň vzdělání, jehož cílem je zformovat hluboké znalosti a naučit, jak je kreativně využít v praxi.

Vzdělání ve vyšších stupních střední školy (10 – 11 tříd) vychází z diferenciace mezi studenty a nabízí technickou (fyzikálně-matematickou) a humanitní (historickou a literární) větev.

Informatika a cizí jazyky se začínají učit od prvního ročníku.

Dětem se snažíme nabízet možnost kreativního vývoje v centru pro ucelené vzdělávání, kde vycházíme z podrobného studia zálib a schopností jednotlivých žáků.

Kluby, výtvarné kroužky, sport, příprava na budoucí povolání a další možnosti pomáhají dětem najít zajímavé zaměstnání.

Učitelský sbor se skládá ze zkušených daltonských učitelů základního stupně i vyšších úrovní učitelské kvalifikace.

Základní způsoby práce školy „ECOPOLIS“

- Diagnostika, vytváření prognóz a individualizace a diferenciace ve vzdělávání.
- Poskytnutí základního stupně vzdělání s ohledem na osobní rozvoj žáků.
- Vytváření podmínek pro samostatný rozvoj a samostatnou organizaci práce pro učitele i žáky.
- Umožnění jak učitelům, tak žákům najít způsoby a metody práce směřující k osobnímu rozvoji, například úpravou cílů a obsahu vzdělání.
- Vybudování sociálně-pedagogického prostředí a infrastruktury školy.
- Rozvoj dětské osobnosti aktivní přístupem.
- Budova je pro děti otevřena od 8 hodin ráno do 8 hodin večer. Podmínky vytvořené

na škole soustředící se na rozvoj každého dítěte, existující vztahy mezi učiteli a žáky, stejně jako kontakty s dalšími sociálními institucemi pomáhají dosáhnout nejen vyššího stupně znalostí, ale také odstraňují stres ve výuce a zamezují odchodům ze školy a násilí mezi studenty.

What can we learn from each other? Hans Wenke



1. Introduction

The gap between what alternative school-systems want and what is common in society becomes bigger and bigger. Even some alternative schools ask themselves if they can stick to the original ideas of the founder. Cooperation between the alternative schools with the target to learn from and with each other could become a new dimension for the total alternative education. Really listening to each other and convince each other in a honest and integrative way can result to take over elements in concrete didactical design. Or maybe even basic ideas can be integrated in each others concept. Until now the alternative schools always had a mutual "enemy". At first in the beginning of the 20 century it was the school system of that time. The school as exponent of rationalism was not a good base for pedagogical learning. (I think so I exist, knowledge is equal to virtue, the more you know, the better you are, when you construct schools, you can pull down jails.) In fact the alternative schools have always been in opposition to regular education. In the Netherlands we see in the seventies and eighties the alternative schools opposites each other on micro and mesa level. And even sometimes there was a fight within a certain alternative school.

Last years in the Netherlands the alternative schools cooperate professionally. But the cooperation is mostly done from a opposite position against the policy of the government concerning education (tests, central exams, quality demands and curriculum demands).

After 100 years it is time to have a real discussion between the alternative schools. To

exchange concrete teaching strategies and teaching methods can be a good start.

Representing Dalton, I open the discussion by asking Freinet, Jenaplan, Montessori and Steinerschool: "what can you mean to Dalton?"

2. Short characteristic of the different alternative schoolsystems

In this context the main principles (pedagogical and didactical strategic are mentioned. (for more information see literature)

2.1 Freineteducation

Pedagogical principles:

- a. Child centred education. Activities of the child itself are starting point of education and learning.
- b. School is a place to work, not to play. Noticed Freinet anthropology assumes a human being is always in a development process.

There are three levels:

- the level of touching, to explore the surrounding (period deprospersion tâtonnée)
- the level of integration of knowledge (period d'aménagement)
- the level of working (period de travail)

These steps are taken by every human being but are also done when you have to learn something new. (par la vie-pour la vie- par le travail)

c. School is a real community in which all the participants have their own responsibility.

Teaching strategy and organisation.

The teaching strategy and didactical organisation we see in the so called Freinet techniques. The main Freinet techniques are:

- To work with the printing press (l'imprimerie á l'école). Children come to school with their experiences. They create a written text and print it. To Freinet the printing press was the main subject of integration between intellect and handcraft. Nowadays the computer takes over the printing press.
- Free text (le text libre)

The text must as much as possible construct by children themselves. They create their own textbooks. (It is for sure that a good library is available.) There is no fixed curriculum. The experiences of the children are always the starting point. They plan their own activities.

- School correspondence.

Children communicate which each other as well national as international (e-mail) (la correspondance interscolaire).

- Influence in organisation and policy of the school even for the financial part. (evaluation of daily activities, organisation of schoolcamps, sportmeetings) (la coopération scolaire)

2.2 Jenaplaneducation

Pedagogical principles:

- a. The school is a real community. Children discover the world together with other people.
- b. The personal development related to the feelings of others is most important. (equal to the family structure)
- c. There are four basic activities based on a rhythmical week plan:

- discussion (dialogue),
- play,
- work,
- celebration.

Teaching strategy and organisation.

- In the Jenaplan school there are two main groups: family groups (multi-age) and abilitygroups (not in every Jenaplan school).

The most important group is the multi-age family group for children of:

- 4–6 years (Kindergarten)
- 6–9 years (Untergruppe)
- 9–12 years (Mittelgruppe)
- 12–14 years (Obergruppe)
- 14–16 years (Jugendlichegruppe)

- In the ability groups mostly the instrumental subjects (reading, writing, language and mathematics) are instructed.

- The subject "world orientation" is the heart of the curriculum. The contents of world orientation is a framework of eight areas of experience:

- all the year round,
- our environment,
- making and using,
- technology,
- communication,
- living together,
- my own body,
- my own life.

These eight areas of experience are supported by courses of language, mathematics, reading, writing and art.

2.3 Montessorieducation

Pedagogical principles:

a. There are different phases of development. In each phase a child is sensible for specific stimulates, sensible to the development of certain qualifications (sensitive periods) A child develops from the inside.

b. All education is self education. Child is builder of own personality. "Help me to do it myself".

c. This implicate it is necessary to create an environment that stimulate activities. By offering the right materials the child becomes active. The principle of the prepared environment.

Teaching strategy and organisation.

- Within Montessorischools there are multi-age groups. There are three groups:

- Infants (4–6 years)
- Intermediate department (6–9 years)
- Senior department (9–12 years)

In such an organisation it is not usually to repeat a class (compare with multi-age groups of Jenaplan).

- Learning processes are individual.

- The use of the so called Montessori material. This material is part of "the prepared environment". There are three levels of material:

- Concrete
- Schematic
- Abstract

The materials can be divided into:

Materials used to develop the senses and the motor system

Materials for household chores

Materials for reading and writing

Materials for linguistic development

Materials for mathematic

Materials for cosmic

There are a number of characteristics of the materials:

- they are automatically noticed and correct mistakes
- they are attractive
- there is a limitation
- they graduate in difficulty
- they motivate children

2.4 Steiner education (Waldorfschools)

Pedagogical principles:

a. The pedagogical principles of the Steiner school are based in the anthroposophy. The anthroposophy of Steiner mention that the human being has three elements which are inseparably: body, mind and soul. So education is total education of (hands/creativity, head/brains and heart/feelings)

b. A child is unique.

c. The school must take care that the unique elements of a child can develop. The learning process has to adapt to the development phase of the child. The pedagogical anthroposophy divides three development phases:

- the phase of imitation (0–7 years) (doing by showing)
- the phase of feelings (7–14 years) The world of the phantasm is most important (to tell stories, to act)
- the reality phase (14–21 years) The knowledge of the world leads to self-knowledge.

Teaching strategy and organisation.

- During the whole school period pupils stay in the same group. To skip a class is not done. The classteacher “moves” with the group.
- There is a selection at the end of the school period when advise is given concerning further education. (after 12 years).
- There is a broad of creative subjects (painting, drawing, sculpting, handcraft, drama, singing and music). These subjects are not only instructed to stimulate the creativity and the whole personality, but also contribute teaching of the instrumental subjects.
- Eurhythmic is an important subject. Eurhythmic is the art of kinetic. The child up till three years has this talent naturally. Afterwards it is important to develop this for total education. “The subject matter gets soul”.

2.5 Daltoneducation

Pedagogical principles:

There are three main principles

a. The principle of freedom.

Pupils must, as much as possible, make choices themselves in substance and organisational way too. School gives the framework, than the pupil fills in based on its own interests and preference. The pupil can make dif-

ferent choices but is always responsible for his own learning. [In this context it is remarkable that actual learning psychology also makes a strong point of this (Simons, Nash). They make a direct connection between motivation and responsibility. That is why I prefer to speak about responsibility instead of freedom.] (Wenke, Röhner: Leve de school)

b. The principle of cooperation

Learning exists always in cooperation between pupils, and between pupils and teachers.

c. The principle of self activity

Pupils have to work out independently the subject matter as much as possible.

Teaching strategy and organisation.

- Pupils are divided in social groups where elderly pupils and younger pupils work together (original).
- Besides there are technical professional teachers with their own classroom (original).
- The subject matter is divided into assignments.
- The pupils registrate their own progress.
- Much attention for individual differences.
- Short instruction and working with the principle of delayed attention.
- Tutorteaching and mentorteaching.

3. What can the other alternative schools offer Dalton?

For several years I promote in my lectures and training a number of didactical strategies which are common in other alternative schools but also fit within the principles of Dalton.

B.e.:

- The circle instruction (Freinet) in which a pupil is in charge and the teacher is member of the group. For Dalton it is not important that children get influence in the government of the school, but it is important they get the responsibility for their own learning process.
- The celebration of Jenaplan fits in the ideas of Dalton. I will not promote weekly celebrations but a time to time activity where a certain group is in charge.
- To develop ICT activities for more gifted children (curriculum far a way) and less gifted children (basic). For Dalton it is not important that there is an integration of intellectual ac-

tivities and handcraft (Freinet), but it can be a pragmatic approach of differentiation.

- To organise the timetable in a way that it is possible to give instruction in ability groups. This Jenaplan principle is already worked out in several Daltonschools.

- The approach of the subject “world orientation” (Jenaplan) can be an excellence source of inspiration in Daltoneducation. (Röhner, Wenke: Dalton a containing inspiration chapter 6).

- More attention for creative subjects. By Steiner it is also important for the instrumental subjects. In Dalton it improves “an open mind”. B.e. At the Daltonschool in New York 1/3 of all the lessons consists “art”.

- To adjust the timetable in a way that pupils can chose subjects which they like (also for teachers). Not only from the idea of the Steiner philosophy (a child is unique) but also it is clear that the normal school results become better when children do things they like (educational research)

- Montessori material can give an extra dimension to the free choice assignment of Dalton. It is mostly self correcting material (responsibility) but it also challenges kids to deal with it. (self activity)

- The anthroposophy phases of development are also important for the development of conscience. (Laurence Kohlberg)

- Finally I like to make a remark about the multi-age groups of Jenaplan and Montessori. For pragmatically didactical reasons I don't promote this (see 4). But it is for sure that it is effective to integrate pupils of different ages in groups, a certain time a week.

The main Dalton principle of the Daltonschool in New York is “the house principle”. The pupils of a certain housegroup are from different yeargroups (multi-age). The older fellowpupils have an important rol in the house construction. They teach the younger ones. A school organised this way has an other pedagogical context.

It is a good idea to work out this principle in the Tsjech and Dutch Daltonschools..

The alternative schools differ in many ways but have also a lot in common. To translate this in concrete didactical activities can give

a new impulse and challenge to all alternative schools.

4. Discussion-discussion-discussion-discussion.

Last decennia we see the pedagogical task of the school is growing more and more. School takes over unwillingly a part of the primary education of the parents. That takes sometimes a lot of time. In primary school also the curriculum has grown enormously. A lot of subjects are added (education of the surroundings, technique, intercultural education, computer technology, drama, teaching of norms and values).

The number of lessons of the timetable is increased so teachers have to do more in less time. Besides this the quality demands are getting more and more. (central tests, admission policy, course programs, demand of further education)

Therefore it is necessary that alternative schools communicate with each other about possible solutions.

A critical reflection of the own principles must be the base for an open discussion.

Here an assist:

- Can you compare the assignments of Dalton today with the assignments of Helen Parkhurst?
- Is Montessori material effective for all the pupils? (multicultural)
- Is Freineteducation not to much political related?
- Is in Jenaplaneducation and Freineteducation not to less attention for the instrumental subjects? Are the results of this subjects not to less?
- Is Dalton not to much writing education?
- Are the Montessori materials of mathematics effective in an interactive way?
- Takes Freineteducation not to much time?
- Are the total results of the Steiner schools not to less?
- Is it possible to take into account individual differences in the multi-age groups of Jenaplan and Montessori?
- Is there any differentiation in the assignments of Dalton?

- How about the connection of Freinet-, Montessori-, Jenaplan- and Steiner schools to further education?

- Is experience- based teaching (Freinet) for all pupils?

- Are there in Montessorischools enough possibilities for cooperative learning?

- Is it possible to put in actualities in the assignments of Dalton?

- What is the relationship between secondary education of Montessori and Jenaplan and the original ideas of Maria Montessori and Peter Petersen?

- Is in the Netherlands Dalton education relevant, looking at the new government structure?

- Are the Dalton principles not relevant for every school?

- Are the original ideas of Montessori, Freinet and Petersen not to utopic? (using methods)

- Is the teacher in the Daltonschool not to busy with administration?

- Is the subject eurhythmic not overdone?

- Is Dalton not to intellectual?

- Is alternative education a good choice for every child?

-Is this specific child better of with the teaching method of Dalton or Freinet or Jenaplan or Montessori or Steiner or regular education?

So far this assist.

The play can start. The alternative schools are the winners in advance!

Co se můžeme jeden od druhého naučit?

Hans Wenke

1. Úvod

Mezera mezi tím, co chtějí alternativní školy a tím, co je ve společnosti běžné, se stále zvětšuje. Některé z alternativních škole se dokonce začaly ptát, mají-li zůstat věrné původním zásadám svých zakladatelů. Kdyby se však rozhodly školy spolupracovat, mohly by společně vytvořit nové rozměry celého alternativního školství. Budou-li si školy vzájemně naslouchat, budou-li otevřeně diskutovat a hledat možnost, jak se spojit, mohou překonat rozdíly ve učebních metodách. Nebo se mohou jednotlivé prvky jedné ze škol stát

součástí konkrétní metody. Základní myšlenky jedné školy se také mohou stát součástí didaktického konceptu školy druhé. Až do dnešní doby měly alternativní školy vždy společného „nepřítele“. Na začátku 20. století to byl tehdejší školský systém, založený na racionalismu, který nemohl poskytnout vhodnou základnu pro pedagogické působení. (Myslím, tedy jsem, znalost se rovná ctnost, čím více víš, tím lepší jsi, když postavíš školu, můžeš zavřít vězení.) Ve skutečnosti stály alternativní školy vždy v opozici vůči stávajícímu běžnému vzdělávání. V Holandsku sedmdesátých a osmdesátých let soupeřily alternativní školy jedna s druhou v na mikro i makro úrovni. A dokonce mezi sebou i soupeřily školy hlásící se ke stejné alternativní metodě.

V loňském roce začaly holandské alternativní školy spolupracovat na vyšší úrovni. Avšak jejich spolupráce vychází především z opozice vůči vládní vzdělávací politice (testy, celostátní zkoušky, požadavky na kvalitu, osnovy).

Stoletá existence alternativních škol volá po opravdové diskusi mezi jednotlivými školami. Volá po obměně jednotlivých učebních postupů a učební metody by mohly být dobrým začátkem.

Jakožto zástupce Daltonu otevírám diskusi a ptám se freinetské, jenské školy, montessoriovské školy a školy Steinera: „Co můžete znamenat pro Dalton?“

2. Krátké charakteristiky jednotlivých alternativních škol

V této části se zmíním o základních principech (pedagogických a didaktických) alternativních škol. (Více informací viz seznam literatury)

2.1 Freinetská škola

Pedagogické principy:

- Pedocentrická orientace. Činnost samotného dítěte je impulsem pro vzdělávání a učení.
- Škola je místem pro práci, ne pro hraní. Freinetská antropologie tvrdí, že se člověk neustále vyvíjí.

Dělí se do tří stupňů:

- úroveň dotýkání se, výzkum okolí (period de prospectie tatonnée),

- úroveň zapojení vědomostí do systému (period d'amenagement),
- úroveň práce(period de travail).

Každá lidská bytost prochází všemi třemi fázemi, musí jimi projít i tehdy, když se učí něčemu novému. (par la vie-pour la vie- par le travail)

c. Škola je komunitou, ve které mají všichni členové vlastní zodpovědnost.

Učební postupy a organizace

Učební strategie a didaktická organizace se nachází v tzv. freinetických technikách. Základní techniky freinetické školy:

- Práce s tiskařským strojem (l'imprimerie á l'école) Dítě přichází do školy vybavené zkušenostmi. Samo píše texty a tiskne je. Pro freinetickou pedagogiku byl tiskařský stroj základní spojnicí mezi intelektuální a manuální prací, v současné době roli tiskařského stroje převzal počítač.
- Volný text (le text libre).

Hlavním tvůrcem textu musí být především děti, které si vytváří vlastní učebnice. (Pod podmínkou, že je k dispozici vybavená knihovna.) Neexistují stálé osnovy, výchozím bodem je vždy zkušenost dítěte. Děti samy si plánují vlastní činnost.

- Školní pošta

Děti spolu komunikují na bázi národní i mezinárodní (pomocí e-mailu) (la correspondance interscolaire).

- Děti mají vliv na organizaci a politiku školy, dokonce i na finanční záležitosti. (Hodnocení denní činnosti, organizace školních táborů, sportovních akcí)) (la cooperation scolaire)

2.2 Jenská škola

Pedagogické principy:

- a. Škola je komunita, v níž děti objevují svět společně s dalšími lidmi.
- b. Osobní rozvoj dítěte je nerozlučně spojen s pocitem ostatních (rovnocenné postavení podobně jako v rodové struktuře).
- c. V pravidelném týdenním plánu se využívají čtyři aktivity:
- rozhovor (dialog),
- hra,
- práce,
- slavnost.

Učební postupy a organizace.

- Jenská škola dělí žáky do dvou skupin: „rodinné skupiny“ (děti různého věku) „zkušenostní skupiny“ (neobjevují se v každé škole s jenským plánem).

Nejvýznamnější jsou skupiny věkové:

- 4–6 let (Mateřská školka)
- 6–9 let (Nižší skupina)
- 9–12 let (Střední skupina)
- 12–14 let (Vyšší skupina)
- 14–16 let (Středoškolská skupina)

- Ve „zkušenostních“ skupinách se děti učí základním dovednostem (čtení, psaní, mateřský jazyk a matematika).

- Jádrem kurikula je učební předmět „orientace ve světě“. Učí se v něm osm základních oblastí:

- co se děje ve světě během roku,
- naše prostředí,
- technologie,
- komunikace,
- společný život,
- mé tělo,
- můj život.

Těchto osm oblastí doplňují kurzy jazyka, matematiky, čtení, psaní a umělecké výchovy.

2.3 Montessoriovská pedagogika

Pedagogické principy:

- a. Rozvoj dítěte je rozdělen do několika období. V každém období je dítě citlivé na jiné stimuly a jich se využívá pro rozvoj specifických dovedností (senzitivní fáze). Rozvoj schopností dítěte tak vychází zevnitř.
- b. Dítě se učí především samo (sebevzdělávání), buduje si samo svou vlastní osobnost. „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“
- c. Výše zmíněné heslo požaduje, aby bylo vytvořeno stimulující prostředí. Patříčné materiály, které jsou dítěti poskytnuty, jej vybízejí k činnosti. Mluví se o zásadě předem přípraveného prostředí.

- c. Výše zmíněné heslo požaduje, aby bylo vytvořeno stimulující prostředí. Patříčné materiály, které jsou dítěti poskytnuty, jej vybízejí k činnosti. Mluví se o zásadě předem přípraveného prostředí.

Učební postupy a organizace.

- Montessoriovské školy rozdělují žáky do věkových smíšených skupin. Dělí se do tří skupin: „Infanti“ (4-6 let)
- Oddělení středně pokročilých (6-9 let)
- Oddělení starších (9-12 let)
- V rámci tohoto uspořádání je neobvyklé, aby dítě opakovalo některý ročník (ve srovnání například s jenskou školou).

- Učební proces je individualizovaný.

Používají se tak zvané „monessoriovské pomůcky“, které jsou součástí předem připraveného prostředí. Existují tři skupiny didaktických pomůcek:

Konkrétní

Schématické

Abstraktní

Pomůcky mohou být rozděleny do několika skupin:

Pomůcky používané pro rozvoj senzomotorického systému.

Pomůcky pro domácí práce.

Pomůcky pro čtení a psaní.

Pomůcky pro rozvoj jazykových dovedností.

Pomůcky pro rozvoj matematiky.

Pomůcky pro kosmickou výchovu.

Na pomůckách si lze všimnout na několik vlastností:

- přitahují pozornost dítěte, dítě musí samo opravit chyby,
- jsou dostatečně atraktivní,
- vyskytují se zde jistá omezení,
- jejich obtížnost se postupně zvyšuje,
- motivují děti.

2.4 Steinerovská pedagogika

(Waldorfské školy)

Pedagogické principy:

- a. Pedagogické principy waldorfských škol vychází z koncepce antroposofie. Steinerem vytvořená teorie vývoje člověka definuje tři neoddelitelné elementy: tělo, duše a mysl. Proto musí být vzdělání komplexní – jak hlavy/mozku, tak i srdce/citů a rukou/kreativity.
- b. Každé dítě je jedinečné.
- c. Škola se musí postarat o to, aby se mohly jedinečné složky dětské osobnosti rozvíjet. Učební proces se musí přizpůsobit rozvoji dítěte. Pedagogická antroposofie dělí výuku do tří epoch:

epocha nápodoby (0–7 let) (provádění hrou)

epocha pocitů (7–14 let) Nejvýznamnější je svět fantazie (vyprávění příběhů, hraní).

epocha skutečnosti (14–21 let) Znalost světa vede k sebeuvědomování.

Učební postupy a organizace

- Během celého pobytu zůstávají děti ve stejné skupině. Dítě nikdy neopakuje třídu. Hlavní roli ve třídě hraje učitel.

- Na konci školní docházky dítěti učitelé poradí, jaké povolání si vybrat. (Po 12. roce)

- Ve škole se vyučuje velké množství kreativních (estetických) předmětů (malování, kreslení, sochařství, pracovní výuka, zpěv, hudba). Tyto předměty neslouží pouze k rozvoji kreativity a osobnosti, ale napomáhají i při výuce teoretických předmětů.

- Velmi důležitým předmětem je „rytmika. Jedná se o kinetické umění, které je dítěti od narození přirozené. Jak dítě stárne, je nutné talent rozvíjet. Pro pozdější komplexní výuku je rozvinutá rytmika velmi důležitá. „Předmět musí zaujmout ducha.“

2.5 Daltonská výuka

Pedagogické principy:

Tři základní principy:

a. Princip svobody.

Děti musí co nejvíce volit samy, nejen v předmětu, ale i v organizaci práce. Škola poskytuje pouze rámec, dítě jej potom naplní podle svých zájmů a preferencí. Dítě může volit různé činnosti, ale je neustále zodpovědné za vlastní učení. V tomto prostředí je nápadné, že současné teorie učení tento aspekt rovněž zdůrazňují. (Simons, Nash). Vytváří přímé spojení mezi motivací a zodpovědností. Z tohoto důvodu raději volím termín zodpovědnost místo svoboda.) (Wenke, Röhner: Ať žije škola.)

b. Princip spolupráce.

Učení probíhá vždy za spolupráce mezi žáky a mezi žáky a učitelem.

c. Princip samostatnosti.

Děti by měly na úkolu pracovat co nejvíce samostatně.

Učební postupy a organizace.

- Děti se dělí do sociálních skupin, v nichž starší žáci původně spolupracovali s mladšími.
- Vedle nich se ve škole (od počátku) objevují tradiční profesionální učitelé, kteří vedou své vlastní třídy.
- Látka předmětu je rozdělena do tzv. daltonských úkolů.
- Děti sledují svůj vlastní pokrok.
- Největší důraz se klade na respektování individuálních rozdílů.
- Krátká instruktáž a následná práce je doplněna principem odložené pozornosti.
- Výuka pomocí mentorů a učitelů.

3. Co mohou ostatní alternativní školy daltonu nabídnout?

Několik let jsem ve svých přednáškách a seminářích propagoval mnoho didaktických metod, které jsou běžné v ostatních alternativních školách, ale mohou být využity i v daltonské výuce.

Například.

- Kruhová instruktáž (Freinet) – vedoucím skupiny je žák, učitel je obyčejným členem skupiny. V daltonu není podstatné, aby mohlo dítě ovlivnit chod školy. Je ale důležité, aby se dítě stalo zodpovědné za svůj učební proces.
- Slavnost v jenské škole by se mohla v daltonském plánu využívat. Nedoporučoval bych slavnost každý týden, ale občasná „slavnost“ ve skupině s určitou skupinou zodpovědnou za přípravu.

- Rozvoj informačních technologií pro nadanější žáky (rozšířené kurikulum) a méně nadané žáky (základní kurikulum). V daltonském plánu nejde ani tak o propojení intelektuálních a manuálních činností (Freinet), ale může být pragmatickým prostředkem diferenciaci.
- Organizace rozvrhu práce tak, aby bylo možné instruovat žáky rozdělené do skupin podle jejich schopností. Některé daltonské školy tento princip jenského plánu již využívají.

- Předmět „kosmická výchova“ z jenského plánu může poskytnout mnoho nápadů pro daltonské vzdělávání. (Röhner, Wenke: Dalton: Stále živá inspirace, kapitola 6.)
- Více pozornosti kreativním předmětům. U waldorfských škol je kreativita důležitá i v instrumentálních předmětech. V daltonském plánu slouží k rozvoji „otevřeného myšlení“ (Například Na daltonské škole v New Yorku je 1/3 všech hodin věnována hodinám „umění“).

- Úprava rozvrhu tak, aby mohli žáci vybírat předmět, který chtějí (totéž umožnit i učitelům). Nejen z idejí waldorfské pedagogiky (každé dítě je jedinečné), ale též z tradičních hodin vyplývá, že děti jsou úspěšnější, věnují-li se věci, které mají rády (vzdělání výzkumem).
- Montessoriovské materiály mohou volitelným daltonským úkolům poskytnout zvláštní rozměr – především ty, které si budou muset děti opravit samy (rozvoj zodpovědnosti), ale

také děti stimulují, aby se s nimi pokusily vyrovnat. (samostatnost)

- Antroposofické „epochy vývoje“ jsou důležité pro rozvoj svědomí. (Laurence Kohlberg)
- Na závěr bych se chtěl zmínit o skupinách dětí smíšeného věku v jenském a montessoriovském plánu. Z pragmatických didaktických důvodů je nedoporučuji (viz 4). Ale je jasné, že umožňují efektivně zapojit žáky různého věku do skupin, třeba pro určitou dobu v týdnu.

Základní metodou daltonské školy v New Yorku je princip „kmenových hodin“ (House). Děti určité skupiny (třídy) jsou různého věku. Starší žáci hrají v kmenových hodinách důležitou roli: učí mladší žáky. Takto organizovaná škola získává úplně jiné pedagogické klima.

Bylo by vhodné, aby se tento způsob výuky zavedl i na českých a holandských daltonských školách.

Jednotlivé alternativní školy se od sebe v mnohém liší, na druhou stranu však mají mnoho společného. Jinými slovy, tyto konkrétní didaktické metody mohou dát nový impuls a oslovit všechny typy alternativních škol.

4. Diskuse–diskuse–diskuse–diskuse

Během minulé dekády jsme byli svědky stále narůstajícího množství pedagogických úkolů, neboť školy ne příliš ochotně přebírají i část základní výchovy, která patřila rodičům. Převzetí role trvá dlouhou dobu. Osnovy základních škol se také neustále zvyšují, přidává se stále více předmětů (environmentální výchova, technika, multikulturní vzdělávání, počítačové technologie, dramatická výchova, výchova k řádu a hodnotám.)

Velký počet hodin v rozvrhu po učitelích vyžaduje, aby zvládli více látky v kratší době. Mimo to se zvyšují požadavky po kvalitě (celostátní testy, přijímací zkoušky, kurzy, požadavky po dalším vzdělávání).

Proto je nutné, aby mezi sebou alternativní školy komunikovaly o možném řešení těchto problémů.

Kritická reflexe vlastních zásad principů se musí stát základnou pro otevřenou diskusi.

Zde nabízím malou pomůcku:

- Můžete srovnat současné daltonské úkoly s úkoly Heleny Parkhurstové?
- Jsou montessoriovské materiály pro žáky vhodné (multikulturnost)?
- Je freinetická škola příliš spojená s politikou?

- Jsou jenská a freinetická škola méně přitažlivé oproti instrumentálním předmětům? Jsou výsledky těchto předmětů méně významné?

- Je daltonská výuka příliš „písemnou výukou“?

- Jsou motessoriovské matematické materiály efektivní i v interaktivní výuce?

- Vyžaduje freinetická škola příliš času?

- Jsou konečné výsledky waldorfských škol méně hodnotné?

- Je možné brát zřetel na individuální rozdíly ve smíšených věkových skupinách jenské a montessoriovské školy?

- Diferencují daltonské úkoly mezi žáky?

- Jak můžeme spojit freinetické, montessoriovské, jenské a waldorfské školy v dalším vzdělávání?

- Vyhovuje praktické vyučování freinetické školy všem žákům?

- Nabízí montessoriovské školy dostatek prostoru pro spolupráci při vyučování?

- Je možné zahrnout do daltonských úkolů i skutečnost?

- Jaký vztah je mezi středoškolské montessoriovské a jenské vzdělání s původními myšlenkami Marie Montessori a Petera Petersena?

- Odpovídá holandské daltonské školství nové struktuře vlády?

- Nejsou snad daltonské principy pro soudobé školy vhodné?

- Nejsou původní myšlenky Montessoriové, Freineta a Petersena příliš utopistické? (v používání metod)

- Není učitel na daltonské škole zavalen kvantou administrativních úkonů?

- Není možné předmět rytmika považovat za přežitek?

- Není dalton příliš intelektuální záležitostí?

- Může si alternativní školu zvolit každé dítě?

- Je právě pro toto dítě vhodná daltonská, freinetovská, jenská nebo montessoriovská nebo běžná škola?

To by prozatím stačilo.

Hra může začít. Alternativní školy už předeem vyhrály!

From Teaching to Learning, from Marking to Assessment, from the past to the future.

A poor man's journey of understanding.

Derek Holden

Head Teacher, Millington Primary School Portadown



Teaching in Northern Ireland, as I have done for the past 30 years, I have seen an incredible change in what is happening within our schools. Fifteen years ago I was appointed as Head teacher in my school and shortly afterwards the government introduced the first of a series of changes, under the title of “Education Reform.” (I often wonder if they did it in panic in response to my appointment.)

Following this, what began as a trickle of initiatives became a stream, and is now a torrent. And I sometimes wonder what all of the statements, initiatives, policies and projects have achieved. I know my school is a better place for children. I know that they are better prepared for what the future holds and I know that I have more knowledgeable and better-trained teachers than ever before. But, and there is always a but in education (well at least we always find that when the inspectors call) for all of the efforts of parents, staff and pupils I just don't feel we are achieving our real potential, were still not close to the vision that I have for the school.

With so many things going on around me I feel like I am standing in the middle of a jigsaw, with the pieces all mixed up and stacked around me, all ready to fit together only... only I must have left the big picture at home, or perhaps I was sick the day they gave out the picture at teacher training college, and instead of lifting me up so I could look down and see if there was any shape at all, the government kept sending me more jigsaw pieces, then asking me to count those of different sizes. And send back the results on two different coloured sheets of paper, all so that we could get better teaching and better results.

What a help then to visit my friends in Brno, where we talked about the Dalton philosophy and ideas. Where for a few days I could

begin to think again about the picture I was trying to create. Then all too soon back again to the reality of Portadown.

One of the many letters that arrived upon my desk about this time was from a new group set up by our local education board that I had been working with. It's called “The Learning Forum” and is simply a group of us trying different things in our schools and sharing the results. It advertised a talk by a lady from England called Shirley Clarke, about something called Formative Assessment. What! more assessment! Surely not. However I went to the course, because she had a good reputation, and not because I needed another set of assessments.

Sometimes you come back from a course and you could change the world. Not so this day. What she had done however was to plant a seed within my mind, something that took time to germinate and grow. Sometimes in school they say I am a bit slow, and perhaps they are right, because for years I had been missing something that is so simple, even though it is probably obvious to those within the Dalton Schools.

For years the governments in England and Northern Ireland have been trying to raise academic standards within schools. To do this teachers had to improve. Teaching had to improve. Poor teachers had to be weeded out. Teachers had to improve the learning that occurred; driving children on to get better marks and meet the government targets. However what has been missing for all of these years is the simple realisation that for quality learning to take place, children must be fully involved in the learning process. And perhaps significantly for our teachers, is the follow on that we can develop this learning involvement within children, which in turn leads to even greater progress in learning. We see much of this philosophy in the Dalton ideas, with the techniques used and such items as Dalton Portfolios. What I found so exciting was the wealth of research and practical work done by Shirley Clarke and her colleagues, which shows clearly the positive effects we can have upon learning and the processes for achieving this. This is done through “Formative Assessment” and effective “Feedback” Much of this is probably natural to caring and reflective

teachers, who intuitively interact in a positive motivational and reflective way with their children. This however has been sidelined from the realms of Northern Ireland education, due to the National Curriculum, Assessment Targets, standard Assessment tests, Attainment Targets, national League Tables and similar things. Improvements in these can get Politicians re-elected, whereas actual learning probably won't, because the effects may only be seen after you have retired.

So once I'd seen the light I had to make a decision. Was this something I should pursue? Should I push the teaching and have my school climb the national Assessment Level tables or should I concentrate on the learning. No contest, the learning has to come first. I know it will not be fully understood by the local community, “Mr. H., this is a good school and the kids do well. If it ain't broke why fix it?” but in the swiftly changing and challenging world our children are growing into, we have to get it right, and the answer is not simply quality teaching, but quality learning, supported by quality teaching. I fervently believe that Shirley Clarke's ideas, research and suggestions, can lead to a significant improvement in children's learning, and I think I can see it happening in my school.

Anything that follows is simply taken from her books and talk, so my apologies both to her for using it, and to the reader, because she tells it so much better. I hope I can deliver the real message she is sending.

Black and Williams, researchers in learning produced the following Key Findings.

“The research indicates that improving learning through assessment depends upon five, deceptively simple, key factors:

- 1 the provision of effective feedback to pupils;
- 2 the active involvement of pupils in their own learning;
- 3 adjusting teaching to take account of the results of assessment;
- 4 a recognition of the profound influence assessment has on the motivation and self esteem of pupils, both of which are crucial influences on learning;
- 5 the need for pupils to be able to assess themselves and understand how to improve.

This was further broken down to include:

- 1 sharing learning goals with pupils,
- 2 involving pupils in self-assessment,
- 3 providing feedback which leads to pupils recognising their next steps and how to take them,
- 4 underpinned by confidence that every student can improve.

Within my school we have now introduced, in a limited area of the curriculum some of the ideas for Formative Assessment. We appreciate that as a school it is not something that we can introduce overnight. It will take a number of years. It is not a technique, but a philosophy of approach.

After preparatory work with the teachers we introduced the concept to our older children. With approximately 350 children between the ages of 7 and 11 years of age in our main hall I asked some of the children to do a picture of a house. The house had a roof and chimney, a path to the door, a tree at the front of the house stood next to a path to the front door. Next to the house stood a car. To my horror, and those of the children, every child had got it wrong! How stupid they were. The drawing they made was from the front of the house, while mine, the one I wanted was looking from the top of the house and was really a plan view. This way we introduced “Learning Outcomes” what we want from the lesson. We followed this with “Success Criteria” a list of things we have to achieve so we know we have got it right. So now for certain lessons have agreed “Success Criteria” written up at the front of the room, where each child can see it throughout the period of the activity. Beneath this are agreed “Success Criteria” so each child can look at their work and decide if they have succeeded. Has their work met the Success Criteria, and have they achieved the Learning Outcome? This used to be the role of the teacher. It is now becoming a shared role of both child and teacher. Hopefully it will eventually become mainly the role of the pupils themselves.

Teachers try to give group and individual feedback orally whenever they can. Many lessons have a summing up session, where the children reflects upon whether they have achieved the Learning Outcome, by simply looking

at their Success Criteria, and deciding if they have met them, and vitally then deciding how they might do so in future.

A great problem arises however because there is simply not enough time for teachers to do this with every piece of work with each student. Written creative language or similar activities are the most concerning, because here we have so much opportunity for improvement but by the nature of such tasks, most of this work tends to be marked away from the children. For many years we have restricted this marking to making constructive comments, which we hope the children will follow. However the question has always been asked. Do the children read the comments, and does it help improve their work, or learning? Shirley Clarke suggests an alternative that we now use whenever possible, and we think it works.

For any piece of written work we have a Learning Outcome and Success Criteria. When teachers mark (sorry assess) a piece of work, they do so solely against the Learning Outcome and Success Criteria. Only this morning I read a set of descriptive passages written by 9-year-old children. While some common spelling errors were indicated, the comments referred only to the use of adjectives, which was the Learning Outcome, and achieving our success criteria. In some of the passages there were numerous spelling mistakes, but the quality of writing and use of adjectives was really good. Children whose spelling had previously restricted them from writing what they really wanted, were able to express themselves fully, without worrying that they would get told off for their spelling and get 8 “corrections to write out three times tonight to help them “learn the spelling for next time” The increased confidence in their writing is obvious.

Another way of assessing such work and help children with their learning is to use a code system and prompts when we comment upon work, which is marked away from the children. When teachers use this system there is a great deal of introductory work, where children discuss together what they like about a piece of work, and things they think could be improved, all of which of course must be related to the Learning Outcome and Success Criteria of the passage. When “distance

marking” a piece of written work the teachers then use the same system of identifying where the child has done well against the Success Criteria. We often try to identify two or three places (depending upon the length of the piece) and highlight them with a coloured pen. This has been agreed with the children, and the colour used during the preparatory work, so children instantly know the teacher thinks this has met the success criteria well. A second colour is used to identify just one place where the teacher thinks the work could be improved to better meet the success criteria. The child is asked to write just this short piece, following the teacher’s comments, in a way that might better meet the Success Criteria. (i.e. improve the piece of work, but more importantly improve their understanding and learning in future). The child uses the teacher’s comments when they “improve” this piece of work and Shirley Clarke identifies three types of “assists or prompts” that teachers can use.

1. A reminder prompt – most suitable for brighter children, this simply reminds the child of what could be improved: say more about how you feel about this person
2. A scaffold prompt – most suitable for children who need more structure than a simple reminder, this prompt provides some support.

Can you describe how this person is “a good friend?” – A question

Or

A directive – Describe something that happened which showed they were a good friend.

Or

An Unfinished sentence – He showed me he was a good friend when... (finish this sentence)

3. An example prompt – Extremely successful with all children, but especially with average or below average children, this prompt gives the child a choice of actual words or phrases. Choose one of these or your own: He is a good friend because he never says unkind things about me. My friend is a friend because he is always nice to me

Although in comparatively early stages of implementation we are finding that such activities as outlined above are having a significant positive effect upon our children and our aim is to build upon these foundations and extend the philosophy behind it to as much of school life as possible. My limited knowledge of Dalton Schools leads me to believe that many of these ideals sit happily alongside some of Dalton ideals and my next task is to implement some Dalton approaches alongside our present work. At last the picture is beginning to form. Perhaps I will eventually begin to see my vision come to fruition. If I do finally get there I know it will be due to the opportunities I have had to share ideas and information with my friends in various schools, who have helped me and my colleagues along the difficult road to the point we now find ourselves. We know where we are going and have knowledge of how to get there, thanks to an acceptance that by listening, talking, reflecting and trying, we are finding what is right for our school at this moment in time. Perhaps it is appropriate that our school motto is:

Learning together for a better tomorrow.
I certainly believe so.

**Od vyučování k učení,
od známkování k hodnocení,
z minulosti do budoucnosti**
Ubožákova cesta k porozumění
Derek Holden
vedoucí učitel
*Millintonská základní škola,
Portadown, Severní Irsko (VB)*

Po dobu třiceti let, kdy jsem učil v Severním Irsku, jsem viděl na našich školách naprosto nesnesitelnou změnu. Krátce poté, kdy jsem byl před patnácti lety jmenován vedoucím učitelem na naší škole, představila vláda první ze sérií změn označených jako „Reforma ve vzdělání“. (Velmi často se sám sebe ptám, jestli to nebyla reakce na paniku, kterou vyvolalo mé jmenování.) V průběhu let se několik kapek iniciativy rozrostlo v potůček a následně v široký proud. A já se někdy ptám, čeho všechna ta prohlášení, iniciativy, politiky a projekty dosáhly. Víím, že moje škola je pro děti lepším místem. Víím, že jsou lépe připraveny na to, co

jim budoucnost přinese a jsem si jist, že mám na škole vzdělanější a lépe vyškolené učitele než kdy jindy. Ale ve vzdělání jsou vždy nějaká ale (každopádně si jich všimneme v okamžiku, kdy zavolá inspektor). Mám pocit, že přes úsilí rodičů, učitelů i žáků jsme stále ještě nedosáhli svých skutečných možností, že jsme se stále ještě nepřiblížili vizi, kterou jsem si pro školu vytvořil.

S tolika věcmi, které se kolem mne každý den dějí, mám pocit, že stojím uprostřed puzle, jehož všechny kousky jsou smíchány a nakupeny okolo mě, a i když do sebe díly pasují, nedovedu je složit ... asi jsem doma zapomněl návod, nebo jsem zrovna nebyl na fakultě, když se rozdával. Namísto toho, abych mohl vystoupat na plošinu a podívat se na obraz z výšky, dostávám od vlády další a další kousky skládky a chce se po mně, abych různě veliké kousky počítal. A zpátky poslal na dvou barevných papírech výsledky, abychom se všichni lépe učili a získali lepší výsledky.

Jak výbornou pomoc mi přinesla návštěva Brna, kde jsme s přáteli diskutovali o daltonské filozofii a námětech. Bylo to právě těch několik dní v Brně, kdy jsem začal znovu přemýšlet o vizích, jež jsem se snažil realizovat. Potom jsem se musel rychle vrátit do reality v Portadown.

Ve stejné době se mi v poště objevil dopis od nedávno založené skupiny pod záštitou regionálního vzdělávacího centra, s nímž spolupracuji. Skupina se jmenuje „Výukové fórum“ a jejími členy jsme my, kdo se pokoušíme používat ve výuce jiné způsoby a dělíme se o výsledky. V dopise byla pozvánka na seminář pod vedením jisté dámy z Anglie, Shirley Clarkové, o čemsi jménem „Formativní hodnocení“. Cože? Zase hodnocení? To snad ne. Přesto jsem na seminář šel, ne však proto, že bych potřeboval další sadu hodnocení, ale proto, že přednášející měla velmi dobrou reputaci.

Občas se vám stane, že přijдете ze semináře domů a máte pocit, že byste mohli změnit svět. No, ve skutečnosti jsem se tehdy tak necítil. Ale přece jen se jí nějak podařilo ve mně zasít semínko, které začalo pomalu klíčit a růst. Občas o mně ve škole říkají, že jsem pomalejší a asi mají pravdu, protože jsem si po celá ta léta neuvědomoval jedinou maličkou věc, která je ovšem učitelům na daltonských školách naprosto jasná.

Po léta se vlády Velké Británie a Severního Irska pokoušely zvýšit akademickou úroveň našich škol. Aby se jejich záměry splnily, učitelé se museli zlepšit. Musel se zlepšit i styl výuky. Mezi učiteli se začalo třbit zrna od plev. Učitelé museli zkvalitnit stávající výuku; hnát děti za lepšími známkami a za cíli, které jim stanovila vláda. Jen tu jednoduchou věc jsme si všichni po celá ta léta neuvědomovali: aby mělo učení požadované výsledky, musí být do výuky plně zapojeny také děti. Na učitelích pak zůstává významný úkol: reagovat na zapojení dětí a rozvíjet schopnost učení tak, aby jejich znalosti a dovednosti ještě více narůstaly. Mnohé z těchto myšlenek se objevují i v daltonském konceptu, vedle dalších například s Daltonskými portfolii. Na semináři mne nejvíce překvapily výsledky výzkumu a praktický přístup, který používala Shirley Clarková a její kolegové, neboť tyto jasně ukazovaly jednak pozitivní výsledky, které můžeme z učení získat, a jednak cestu k jejich získání. Všeho lze dosáhnout pomocí „Formativního hodnocení“ a efektivní „Zpětné vazby“. Starostlivý a přemýšlivý učitel, který při práci s dětmi využívá spíše motivačních a reflexivních metod výuky, považuje tyto výhody za přirozené. Mimochodem, toto vše bylo vytlačeno mimo území království vzdělávacího systému Severního Irska díky Národnímu kurikulu, Cílům hodnocení (Assessment Targets), Cílům vzdělání (Attainment Targets), hodnotícím tabulkám škol (League Tables) a dalším podobným věcem, které sice zajistí politikům znovuzvolení, zatímco opravdové učení by asi nezajistilo, protože jeho výsledky uvidíte ne dříve než budete v důchodu.

Takže v okamžiku, kdy jsem užíval světlo, jsem se musel rozhodnout. Je to něco, za čím bych se měl vydat? Měl bych potlačit učení a nechat svoji školu stoupat v Národních hodnotících tabulkách, anebo bych se měl soustředit na učení? Bez diskuse, učení je přednější. Víím, že mě místní komunita pravděpodobně ne zcela pochopí. Už slyším otázky: „Pane Holden, tahle škola je dobrá a děti jsou úspěšné. Proč chcete něco spravovat?“ Rychle se měnící svět se svými výzvami, do něhož naše děti vyrůstají, bude požadovat, abychom spravovali. Naši odpovědi by nemělo být pouze kvalitní vyučování podepřené kvalitním učením. Pevně věřím, že metoda Shirley Clar-

kové, tedy výzkum a návrhy hodnocení, může viditelně zlepšit učení schopnost dětí, a domnívám se, že se tyto změny na mé škole dějí.

Následující text je převzat z knih a přednášky Shirley Clarkové, a omlouvám za jejich použití jak jí, tak i čtenáři, neboť paní Clarková dovede o problematice mluvit lépe než já. Doufám, že budu schopen předat myšlenky tak, jak je paní Clarková opravdu mínila.

Výzkum ukazuje, že zdokonalování učení pomocí hodnocení závisí na pěti, až podezřele jednoduchých, klíčových faktorech:

1. Poskytnutí zpětné vazby žákům.
2. Aktivní zapojování žáků do procesu výuky.
3. Úprava vyučování tak, aby se mohly zvažovat výsledky hodnocení.
4. Uvědomění si základního vlivu hodnocení na motivaci a osobnost žáků, oba tyto faktory mají na učení významný vliv.
5. Potřeba žáků samostatně se hodnotit a uvědomovat si možné cesty k zlepšení.

Tyto faktory byly dále rozpracovány tak, aby:

1. obsahovaly společné učební výsledky žáků i učitele.
2. zapojily žáků do samostatného hodnocení.
3. poskytl zpětnou vazbu, která žákům umožní zamyslet se nad dalšími kroky a nad způsoby, jimiž je provedou.
4. přesvědčily žáky, že každý má možnost se zlepšit.

Na mé škole jsme v několika omezených oblastech zavedli některé z myšlenek Formativního hodnocení. Uvědomujeme si, že tyto metody nemůžeme zavést na celou školu najednou. Bude to trvat mnoho let. Nemusíme řešit technické detaily, problém je především ve filozofii přístupu.

Po přípravné fázi s učiteli jsme zavedli nový systém ve třídách se staršími žáky. Ze skupiny asi 350 žáků ve věku od 7 do 11 let, kteří se shromáždili v naší aule, jsem požádal několik dětí, aby namalovaly obrázek domu. Dům měl komín a střechu, pěšinku ke dveřím, vedle níž rostl strom. U domu stálo auto. K mému nemilému překvapení každé dítě namalovalo obrázek špatně. Jak omezené! Obrázek, který namalovaly, zachycoval na dům zepředu, zatímco můj (který jsem po nich chtěl) byl pohledem shora a v podstatě nabízel jeho plán.

Tímto způsobem jsme představili „Výsledky učení“ (Learning Outcome), které jsme chtěli z hodiny získat. Sledovali jsme práci společně s tzv. „Kritérii úspěchu“ (Success Criteria), seznamem požadavků, podle nichž jsme hodnotili, zda se nám podařilo uspět. Od té doby jsme se shodli na několika „Kritériích úspěchu“ pro každou hodinu a tento seznam visí na přední stěně každé třídy tak, aby je mohlo během práce každé dítě vidět. Pod tímto seznamem je soupis „Kritérií úspěchu“, takže si každé dítě samo může zhodnotit, zda se mu podařilo uspět. Jak poznáme, že se dětem podařilo dosáhnout kritérií úspěchu a že si každé dítě odneslo z hodiny požadované množství informací? Dříve hodnotil výstup z hodiny pouze učitel. Dnes však na sestavení hodnocení spolupracuje s učitelem žák. S trochou optimismu můžeme doufat, že se v budoucnosti budou děti umět hodnotit samy.

Kdykoli mohou, pokouší se učitelé dětem poskytovat zpětnou vazbu ve skupině i jednotlivě. Mnohé hodiny obsahují hodnotící část, v níž se děti zamýšlí nad tím, jestli se jim podařilo dosáhnout požadovaných Výsledků učení. Používají k tomu Kritérií úspěchu, rozhodují se, zda se jim podařilo splnit je a pokouší se určit, jak by je mohly splnit i v budoucnosti.

Bohužel se ale objevuje jeden velký problém. Učitelé nemají dostatek času, aby mohli projít s každým žákem jeho práci. Nejčastějším řešením je použití slovního hodnocení nebo podobného způsobu, neboť poskytuje prostor pro vytvoření kreativního a formativního hodnocení. Stávající způsoby hodnocení sice nabízí možnost zhodnotit, ale sklouzávají spíše ke známkování, než k hodnocení pokroku v procesu učení. Dlouhou dobu jsme „známkování“ používali především jako způsob konstruktivního hodnocení, v němž dětem stanovíme cestu k úspěchu, po níž by se měly vydat. Pokaždé se však objeví otázka: Čtou vůbec děti komentáře a pomáhají jim tyto zlepšit způsob jejich práce nebo učení? Shirley Clarke nabízí alternativu, o níž si myslíme, že je správná, a proto ji používáme.

Pro každý kousek písemného projevu žáka máme stanoveny Učební výsledky a Kritéria hodnocení. Pokaždé, když učitelé známkují (pardon, hodnotí) výsledný text, konfrontují jej s Učebními výsledky a s Kritérii hodnocení. Zrovna dnes ráno jsem četl charakteristiky na-

psané devítiletými dětmi. I když se v textech opravovaly i pravopisné chyby, ve výsledném hodnocení se objevil pouze komentář k používání přídavných jmen, neboť tento úkol byl stanoven v Učebních výsledcích a jeho splnění znamenalo úspěch. V některých textech byly strašné chyby v pravopisu, ale úroveň práce s přídavnými jmény byla opravdu vysoká. Děti, kterým neznalost pravopisu neumožňovala psát slohové práce vlastním stylem, se dokázaly přesně vyjádřit, aniž by musely hledět na to, že jim učitel zhodnotí 8 chyb v pravopisu a dodá komentář, aby se je do zítřka naučily tím, že si je večer několikrát napíše. Bezpochyby se jim zvýší sebevědomí nutné pro další psané úkoly.

Jiný způsob, jímž můžeme hodnotit práci a pomáhat dětem s jejich učením, je používat systém zkratek a napovídat v rámci hodnocení práce, které probíhá bez přítomnosti dětí. Pokud učitel systém používá, musí nutně zapojit do výuky úvodní část, v níž se budou děti vyjadřovat k tomu, co se jim na práci líbilo, co by chtěly změnit. Vždy se ale musí vycházet z Učebních výsledků a Kritérií úspěchu stanovených pro danou práci. Hodnotí-li učitel práci bez dětí, musí neustále zjišťovat, nakolik dítě pracovalo v souladu s Kritérii hodnocení. Vždy se pokoušíme nalézt dvě až tři místa (podle rozsahu textu), v nichž dítě pracovalo dobře a barevně je vyznačit. S dětmi jsme v přípravné práci stanovili kritéria a barvu, kterou budeme používat, takže děti hned vědí, kde pracovaly dobře. Jinou barvou vyznačí učitel místo, kde by děti měly pracovat lépe, aby se jim podařilo splnit Kritéria úspěchu. Žáka požádáme, aby se pokusil ve spolupráci s učitelem napsat znovu nikoli celou práci, ale právě jen označené místo tak, aby se mu podařilo splnit požadavky (například zlepšit úroveň jedné práce, především ale zvýšit úroveň pochopení problematiky a zlepšení učení pro budoucnost). Děti používají učitelových komentářů, když se pokouší práci zdokonalit. Shirley Clarková rozeznává tři druhy „asistence nebo nápovědy“, kterých může učitel použít.

1. Upozorňující nápověda – vyhovuje především nejšikovnějším dětem, pouze upozorňuje na místa, která by bylo vhodné zlepšit: řekni více vlastních názorů na tuto osobu

2. Strukturovaná nápověda – nejvíce vyhovuje dětem, které potřebují, více než upozor-

nění, spíše rozsáhlejší nápovědu. Tento typ nápovědy nabízí více pomoci.

- Otázka: Mohl bys o této osobě říci, že je tvůj přítel?

Nebo

- Příkaz: Popiš něco, co by ukázalo, že byli dobří kamarádi.

Nebo

Nedokončená věta: Ukázal mi, že je můj dobrý přítel, když ... (dokončí větu)

3. Nápověda pomocí příkladu – Pomáhá všem dětem, především těm, které se pohybují na hranici průměru nebo pod ní. Tato nápověda nabídne dětem několik frází a slov, který mohou použít.

Vyber si sám/sama z těchto možností: Je to můj dobrý přítel, protože o mě nikdy neříká nepěkné věci. – Můj přítel je opravdový přítel, protože se ke mně vždycky chová pěkně

Protože se v poměrně ranných fázích zapojování výše popsanych činností setkáváme s viditelným pozitivním dopadem na naše děti, pokoušíme se stavět na těchto základech a co nejvíce šířit podobné myšlenky i do běžného školního života. Mé chabé znalosti daltonské škol mne utvrzují v tom, že mnohé z těchto nápadů se objevují i v daltonských vzorech a mým následujícím úkolem je zapojit některé z typicky daltonských přístupů na dnes používané metody práce. Alespoň tak nějak se mi perspektiva jeví. Třeba někdy v budoucnu uvidím, jak moje vize rozkvetou a přinesou plody. Jestli se mi sen někdy splní, vím, že to bude díky příležitostem, které se mi naskytly tehdy, kdy jsem mohl o svých vizích a nápadech mluvit se svými přáteli na různých školách, přáteli, kteří podali mě a mým kolegům ruku na kamenné cestě a pomohli nám až na místa, na nichž se dnes nacházíme. Víme, kam jdeme, a také víme, jak se tam dostat. Především díky ochotě poslouchat, komentovat, uvažovat a zkoušet víme, že to, co ve škole děláme, jí prospěje. Možná právě proto je naším školním heslem:

Učit se společně k lepším zítřkům.

Já v tuto myšlenku skutečně věřím.



Czech Dalton Association – established in 1996 in Brno
Pilot Schools in Brno. Several Dalton schools in Moravia and Bohemia (contacts also in Slovakia). Enthusiastic teachers and staunch supporters throughout Czech and Slovak Republics

- Workshops and Conferences (Dalton International Conference)
- Translation of textbooks
- Permanent mutual contacts with Dalton educators in New York, Sydney, Utrecht, Vienna, Linz, Gerwisch, Bergen, Moscow, Nagoya, Tokyo ...
- Cooperation with CERNEDA (Central European Network of Dalton School in Czech Republic, Austria, Hungary and Slovakia)

More information:

vmoskvan@chalabalova.cz, www.chalabalova.cz

www.daltoninternational.org

The Dutch Dalton Association was founded in 1931.

More than 230 Dalton schools are member of the association. Every two years the NDV organize a Dalton conference and in 2004 in cooperation with Dalton International.

For more information about the „Nederlandse Dalton Vereniging“ see: HYPERLINK www.dalton.nl





Dalton international is a network of Dalton schools and Dalton specialists strongly concerned in international projects. International exchange of expertise is a good way to stimulate the innovation of Dalton education and bring it on a higher level. Dalton International creates that platform.

TARGETS

- to promote Dalton education on an international level
- to stimulate the innovation of the Dalton education by international exchange of expertise
- to organize an annual international conference
- exchange of teachers
- development of an international course offering
- international exchange of assignments
- assisting in school design