

SMYSL A VLIV REFORMNÍCH IDEJÍ ALTERNATIVNÍHO PEDAGOGICKÉHO HNUTÍ V ČESKÉ REPUBLICE V 90. LETECH

Karel Rýdl

Anotace: Po změně politického režimu směrem k pluralitní demokracii se velmi rychle začaly šířit v české pedagogické veřejnosti ideje reformního pedagogického hnutí a v něm především myšlenky tzv. alternativní pedagogiky, která byla zpočátku vnímána jako všelék na dosavadní neduhy českého pedagogického myšlení a zvláště praxe v oblasti školního vyučování. Postupně vznikala řada občanských iniciativ a profesních hnutí, která se specializovala na prosazování buď jednotlivých směrů a idejí, nebo na šíření idejí tzv. nového paradigmatu výchovy, jehož cíle a obsah odpovídají nejen perspektivním potřebám lidské společnosti, ale jejich realizace by umožnila i rychle vyrovnat dosavadní ekonomické a sociální handicapy české společnosti.

Klíčová slova: reformně pedagogické hnutí, alternativní pedagogika, autonomizace škol, aktivita občanů, nové paradigma výchovy.

Očekávané změny politického režimu koncem roku 1989 začaly vytvářet zpočátku nijak neomezovaný prostor pro rozmach reformně pedagogického a alternativního pedagogického myšlení, které se v oblasti pedagogické teorie uplatňovalo dosud jen velmi opatrně. Máme zde na mysli některé učební texty a přednášky, v jejichž rámci zejména historické pedagogiky na filozofických a pedagogických fakultách, např. v Praze, Ostravě, Olomouci a Brně, poskytovali dílčí informace o domácích tradicích reformně pedagogického hnutí. Vedle nich se začali uplatňovat i zahraniční odborníci, učitelé a Češi, žijící a působící v zahraničních školách.¹⁾

Od počátku roku 1990 začaly ideje alternativní a reformní pedagogiky jako jeden z výrazů pluralitně demokratické a liberální proudit do širší veřejnosti následujícími způsoby:

a) *Přednášková činnost odborníků*, která měla smysl v tom, že v průběhu přednášek mohly být zodpovězeny dotazy, vysvětlena případná nedorozumění, dále se účastníci mohli seznamovat se zahraniční literaturou a prameny k tradicím reformně pedagogického hnutí v Československu. Tato přednášková aktivita kulminovala v první polovině 90. let a týkala se nejen obecných přehledových informací o cílech, obsahu, formách a metodách reformně orientované a alternativní pedagogiky, ale zejména informací o jednotlivých směrech a proudech, přičemž největší zájem posluchačů se týkal waldorfské pedagogiky, která byla v té době u nás ze široké palety proudů, směrů, koncepcí a škol nejznámější. Pro většinu odborné veřejnosti, účastníci se těchto podnětných přednášek, to bylo vůbec první seznámení se zcela odlišně pojatou pedagogickou teorií, než v jaké do té doby pracovala a v jejímž rámci

promýšlela efektivitu výchovné a vzdělávací praxe. Není tedy divu, že podobné přednášky vyvolávaly nejen vlny nadšení a zájmu, který se později projevoval vznikem občanských aktivit a snahami jednotlivců zkoušet alespoň prvky alternativní pedagogiky ve vlastní vyučovací praxi, ale také strach před změnami a ze ztráty vlastní pohodlnosti. I zde se začaly projevovat důsledky navykklého způsobu celoplošného a protikladného myšlení z dob minulého režimu, kdy vždy jen jedna idea musela být správná, a tedy ty ostatní špatné, a kdy bylo uvažováno nikoliv z hlediska jednotlivce, ale celku. Velmi důležité bylo, že většina přednášek (v případě autora se to týkalo 95 % všech jím realizovaných přednášek a seminářů) se konala mimo velká centra, tedy v regionech, kde rozvoj nového pedagogického myšlení závisel nikoliv na systémové osvětě shora, ale na přesvědčenosti a nadšení jednotlivců, kteří dokázali bez ohledu na častý odpor a nezáměr místních úřadů, pramenící z nepochopení situace a strachu o vlastní posty, podobné akce skvěle zorganizovat.²¹

b) *Publikační aktivita odborníků a zainteresovaných lidí, která se výrazně rozvinula hned po roce 1989.* Zatímco v průběhu 80. let bylo reformně pedagogické a alternativní pedagogice věnováno „pouhých“ 18 titulů (z toho 17 časopiseckých článků, zpráv a recenzí), představuje počet bibliografických záznamů z let 1990 - 1997 už 275 titulů (z toho 9 monografií, 125 časopiseckých statí a publikovaných konferenčních příspěvků a zbytek zpráv, recenzí a drobných novinových článků). Ve druhé polovině 90. let se začal objevovat zcela nový fenomén, totiž původní publikace českých autorů v zahraničí, informující o tradicích českého reformního a alternativního pedagogického myšlení, pro zahraničí dosud neznámých. Tato aktivita výrazně oživila zájem zahraničních institucí o poznání

vzájemných vazeb a vlivů mezinárodního pedagogického hnutí v průběhu 20. století.

Je samozřejmě pochopitelné, že kvalita a věrohodnost jednotlivých příspěvků se velmi lišila, a to i vzhledem k periodiku, v němž byly statí a články zveřejňovány. I značný rozmach publikační aktivity postupně kultivoval zainteresovanou veřejnost v kritickém pohledu na jednotlivé problémy a dnes již není pro řadu pedagogických pracovníků problémem rozeznat skutečně seriózní a původní studii od účelných, subjektivně laděných a zkompileovaných prací či plagiátů.

c) *Přímý ideový import prostřednictvím zahraničních iniciativ* se začal projevovat již koncem roku 1989. Především antroposofické iniciativy získávaly díky vlastní dobré organizovanosti a zahraničním kontaktům velký náskok před ostatními proudy tím, že v řadě měst České republiky přednášeli přední waldorfské odborníci a učitelé, často českého původu.²² Jejich aktivita byla tak silná, že vzhledem k malé informovanosti o dalších proudech začala celá řada českých učitelů, pedagogů a rodičů ztotožňovat alternativní pedagogiku pouze s waldorfským hnutím.

Velmi silné bylo pronikání idejí alternativní pedagogiky ve smyslu organizačním a právním (autonomie, svoboda volby apod.) v rámci působení Evropského fóra pro svobodu ve vzdělání (EFFE), jehož česká pobočka byla založena již počátkem roku 1991.

Do českého prostoru začala ovšem pronikat i celá řada idejí, které neměly s progresivní pedagogikou kromě jevové podobnosti nic společného, ale které se tvářily progresivně, a snahou jejich prosazovatelů bylo jen „prodat“ a uplatnit ideje a koncepce v uvolněném zahraničním prostoru. Česká pedagogická veřejnost se po počáteční optimistické euforii ze všeho zahraničního rychle vzpamatovala a naučila se diferencovat mezi

zkušenostmi a poznatky, jimiž se lze nechat inspirovat a motivovat, a poznatky a koncepcemi, které i přes „moderní terminologický závoj“ jsou zastaralé, nemoderní a neefektivní vzhledem k cílům, které si prosazovatelé nového výchovného paradigmatu ve svých perspektivách představovali. Z hlediska odstupu několika let se ukazuje, že velmi problematické a chybné bylo, i když dobově podmíněné a s nemožností okamžitého řešení, že neexistovala instituce nebo organizace, která by se starala o průběžný srovnávací pedagogický výzkum i z hlediska analýzy vzdělávací politiky, jehož předmětem by bylo poznávání situace v ostatních transformujících se zemích, ale i v již rozvinutých demokratických zemích z hlediska jejich dosavadního vývoje.

Teprve od poloviny 90. let zesílil srovnávací výzkum do té míry, že byl a je schopen poskytovat informace a fakta využitelná zejména v oblasti formulování potřebné otevřené a dynamické neomezuující legislativy. Konkrétně se tento vliv projevil v podpoře dalších alternativních proudů a směrů, zejména pedagogiky jenského plánu (spolupráce s Thillm Jena a Nizozemím), montessoriovské pedagogiky (AMI Amsterdam, Montessori-Centrum Vídeň, DMG Würzburg atd.) nebo pedagogiky daltonského plánu (Nizozemí). Bez ideové a zejména materiální podpory by se v České republice podobné iniciativy jen těžko rozvíjely, a to nejen v teorii, ale zejména v praxi.

d) Působení a vliv občanských a profesních organizací mělo zásadní význam při praktickém uskutečňování ideí jednotlivých alternativních koncepcí nebo reformně pedagogických metod a forem práce zvláště v oblasti školního vyučování. Vzhledem k legislativě vznikaly zájmové občanské iniciativy ve formě neziskových veřejně prospěšných organizací, občanských sdružení nebo nadací. Protože v dalších příspěvcích bude o aktivitách

jednotlivých organizací ještě pojednáno, jsou uvedeny jen nejobecnější tendence, společné většině iniciativ „zdola“:

- Pozitivní bylo a je, že se bez ohledu na stanoviska „nahoře“ začali občané sdružovat a prosazovat ideje, o nichž byli přesvědčeni, že jejich dětem a jim samým budou prospěšné. I přes malou početnost takových občanů (rodičů, učitelů a dalších příznivců) byly postupně ve společnosti prosazeny ideje plurality, tolerance a zejména práva na vlastní vzdělávací cestu. Příkladem takové cesty jsou školy typu Škola hrou (Praha 6), ZŠ Obříství, ZŠ Řeznovec u Ivančic, spojená MŠ a ZŠ v Jilovém u Prahy, ZvŠ Čechy pod Kosiřem, Soukromá speciální škola Komenského v Praze a řada dalších, které zcela originálním způsobem ukazovaly za neuvěřitelně složitých a až xenofobních podmínek cestu, jak realizovat principy nového pedagogického myšlení bez přejímání uzavřených modelů zahraničních.
- Přesvědčenost o správnosti a užitečnosti být' partiálních zájmů určité skupiny vedla příznivce, aby šli v prosazování vlastního práva vůči legislativě v té době nedokonalé nebo neochotě a aroganci často profesně nekompetentních úředníků až na okraj vlastního pohodlí a bez ohledu na složitost situace i za riziko osobní bezpečnosti.
- Velmi cenná a dnes jako rozhodující se ukázala být vůle příznivců vkládat ve prospěch skupiny (jiných lidí) i vlastní finanční a materiální prostředky.
- Za negativní a zřejmě značně brzdicí prosazování nové legislativy se ukázala být malá ochota ke společnému postupu vůči státním orgánům. Tato situace se rychle mění až nyní, kdy se ukazuje nová možnost prosadit do chystané legislativy zásadní změny. Zda bude tato možnost již využita, nebo zneužita, ukáže blízká budoucnost.

- Dalším negativem byla a je obecná finanční slabost neziskových organizací a občanů, kteří by mohli podle současných zahraničních zkušeností zakupovat budovy a pozemky pro realizaci vlastních pedagogických plánů a koncepcí.

e) *Vliv státu a státních institucí* se projevoval stejně jako i v jiných oblastech společenského života velmi diferencovaně. V prvních letech po změně režimu (období 1990 - 1992) se v atmosféře všobecně (a často velmi živelně) liberalizace projevovala role státu značně nekoncepčně. Vzhledem k tomu, že bylo nutné rychle provést zásadní změny, které by odstranily tehdejší znaky totalitního vzdělávacího systému, objevila se řada legislativou nepokrytých míst, v nichž bylo možné společensky se pozitivně pohybovat jen na základě vlastního etického rámce. A protože se (snad i trochu naivně) obecně věřilo, že ten, kdo se snaží realizovat nové postupy a formy práce v oblasti vzdělávání, má jen nejčistší a nejušlechtlejší úmysly, bylo ze strany státu povolováno vše, co se jen trochu zdálo rozumné a prospěšné. Velmi rychle se ovšem ukázal omyl takového počínání a státní instituce začaly po opadnutí první vlny nadšení postupně zpřesňovat a upravovat dosud velmi liberální prostor v oblasti výchovy a vzdělávání. Bohužel většinou se restrikce a omezující úpravy začaly týkat pedagogicky pozitivních snah a pokusů jednotlivých učitelů nebo celých škol, místo aby byly koncepčně namířeny proti snahám o zneužívání vzdělávacího sektoru k neoprávněnému vlastnímu obohacování, tunelování nebo okrádání dětí. I když rétorika rychle se střídajících čelných představitelů ministerstva školství byla v obecné rovině vždy inovacím, reformním záměrům a pedagogickým pokusům vstřícná, v rovině faktické tomu bylo naopak. Až do poloviny 90. let se téměř všichni příznivci a uskutečňovatelé pedagogicky netradičních

(byť v zahraničí osvědčených nebo teoreticky prosazovaných) postupů museli stále obávat nekompetentních celoplošně uplatňovaných restrikcí úředníků, snažících se zabránit nejen „nekontrolovatelné“ pluralitě, ale i rostoucí iniciativě a zájmu rodičovské veřejnosti. Teprve po druhé novele bývalého socialistického zákona č. 29/1984 Sb. z července 1995 se začala situace ve vztahu k inovacím postupně obracet k lepšímu. Přispělo k tomu nejen lepší komunikační klima mezi státními a nestátními organizacemi, ale i příchod odborně kompetentních a strannicky nezatížených lidí do vedení ministerstva. Tento proces vyvrcholil na jaře 1998, kdy byla přijata ministerstvem některá opatření, která formou Metodických pokynů a Doporučení umožňují značnou pedagogickou autonomii nejen učitele, ale již i celé školy. Tato nová situace zaceluje nedostatky, na které řada pokusných a inovačních škol, realizujících reformně pedagogické a alternativní pedagogické postupy didaktického, metodického, ale zejména organizačního rázu, poukazovaly již v průběhu 1. poloviny 90. let.⁴⁾

Hlavní témata dosud probíhající diskuse:

V průběhu 90. let, kdy se alternativní pedagogické myšlení v Čechách a na Moravě začalo šířit i mezi širokou pedagogickou veřejností, byly nastoleny problémy a otázky, které nebyly dosud pro řadu odborníků a příznivců uspokojivě zodpovězeny. Problém ale v mnoha případech není v neschopnosti nalézt správnou odpověď, ale v tom, že z hlediska alternativního pedagogického myšlení lze jen velmi obtížně poskytovat celoplošně platné správné odpovědi, platné pro každou školu, každého učitele a každé dítě. V tom je právě kouzlo alternativnosti pedagogického myšlení, že je určeno vždy pro určitou část populace, které právě

určité postupy nebo přístupy podle jejich charakteru a psychologické či emoční stránky osobnosti vyhovují a jsou pro ně příznivé. Řada problémů a otázek byla nastolena pro diskusi právě z pozic běžných v minulém režimu, tedy z pozic celoplošné správnosti (např. Jak mají nyní učitelé správně postupovat? Která učebnice je nyní ta správná?) nebo z neznalosti problematiky alternativního pedagogického myšlení (Lze využívat jednotlivé prvky uváděných koncepcí? Je to všechno nesmysl, protože děti svobodný prostor zneužívají... apod.).

Jednotlivé problémy se také lišily podle toho, kdo je kladl nebo do diskuse uváděl. Učitelé a rodiče se snažili v diskusích prosadit problémy týkající se především jiné podoby vyučování, zatímco správní orgány nastolovaly problémy týkající se nevhodnosti alternativních postupů pro české prostředí, přičemž si neuvědomovaly zásadní věc, že totiž s poukazem na změnu jednoho jediného prvku v systému musíme zpochybnit všechny ostatní prvky a uvažovat o jejich podobě zcela nově.

Vážným problémem v oblasti diskuse o problémech alternativní pedagogiky byla stanoviska pedagogického výzkumu a řady odborníků - teoretiků. Ve srovnání s dalšími transformujícími se postsocialistickými zeměmi v Evropě se v České republice nejdůsledněji zaútočilo na institucionální základnu pedagogického výzkumu, přičemž nechceme obhajovat obsah a zaměření tehdejších výzkumů, ale jen a jen systém organizační báze. Její likvidaci byl výrazně podvázán pedagogický výzkum, a to v době, kdy měl před sebou velkou možnost nových a potřebných témat. Mimouniverzitní výzkum byl svázán s úkoly státní správy a na univerzitách chyběla potřebná materiální základna. Přesto se podařilo řadu věcí prosadit. Máme na mysli nejen tradiční podzimní olo-moucké konference, věnované aktuálním

tématům alternativního školství, řadu pražských seminářů k problematice českého a evropského reformního pedagogického hnutí, ale zejména vznik a každoroční semináře České asociace pedagogického výzkumu (ČAPV) a v poslední době popularizační i výzkumnou činnost Ústavu výzkumu a rozvoje školství při Pedagogické fakultě UK v Praze. Značným metodologickým problémem dosavadního srovnávacího pedagogického výzkumu efektivnosti státních a alternativních škol tkví v tom, že pod pojmem alternativních škol byly dosud vnímány školy nestátní, tedy soukromé a církevní, i když o alternativnosti pedagogického přístupu u nich nemuselo vůbec jít. Výzkumy tohoto zaměření apriori vnímaly alternativnost v odlišných zřizovatelích, což je z hlediska pedagogické kvality naprostý nesmysl. Taková srovnání potom budila dojem, že jsou srovnávána jablka s hruškami, přičemž o skutečné alternativní školy, tedy o školy s měnící se pedagogickou formou, organizací a atmosférou, vůbec nešlo.

Dalším dosud neujasněným problémem je otázka přesné terminologie. I když se v průběhu let objevila řada pokusů o klasifikaci, všechny jsou z hlediska výběru kritérií diskutabilní, přičemž hlasy volající po tom, že jde o pseudoprobém, protože smysl alternativních škol není v jejich klasifikaci, ale v pozitivním praktickém působení na určitou část populace, jsou dosud přehlíženy. Tvrdohlavé snahy po srovnávacích výzkumech praxe alternativních škol, jejichž existence teprve začala, potom vydávají značně samoučelné a dále nepoužitelné výsledky, čímž je prestiž vědeckého výzkumu mezi učiteli značně zpochybňována.

V posledních třech letech se začala témata alternativních škol, zejména kritérií efektivity pedagogického působení a ověřování různých organizačních modelů objevovat i v oblasti rezortního výzkumu MŠMT.

Škoda jen, že výsledky výzkumu jen velmi sporadicky slouží pedagogické veřejnosti.

Ke vztahu teorie a praxe alternativní pedagogiky:

V průběhu prvních roků 90. let docházelo v řadách příznivců alternativní pedagogiky ke značné idealizaci myšlenek, jež byly velmi často vydávány za samospasitelné a jediné možné v demokratické společnosti. Období „vlády“ teoretiků, kteří zasobovali praktiky informacemi, návody, inspiracemi a motivovali je k uskutečňování praxe nového pedagogického myšlení, bylo velmi záhy vystřídáno snahami experimentujících praktiků, sledujících pouze metodickou a didaktickou oblast alternativního pedagogického hnutí, tedy tu, která byla krátkodobě bezprostředně v praxi využitelná. Tito skvělí, ale po rychlém, byť dílčím úspěchu toužící učitelé velmi brzy ztraceli energii, naráželi na neřešitelné problémy, ustávali v dynamice experimentu a ztraceli sílu a víru v další smysl pokusů, protože většinou neznali širší historické, sociální a kulturně politické souvislosti prvků alternativní pedagogiky, které izolovaně uskutečňovali. Druhou skupinu experimentujících učitelů tvořila prozíravější část, která pokud narážela na nějaký problém, komunikovala s teoretiky a snažila se bariéry překonat. Jejich úsilí bylo obvykle korunováno úspěchem, protože i jejich vůle byla pozitivně naladěna, byť až do jara 1998 realizovali své inovativní experimenty poloilegálně a obvykle bez podpory úřadů. Jednou z mála podpor byla dnes již běžná setkání PAU, což je jev, který není v sousedních zemích vůbec obvyklý a který by měl získat systémovou podporu celé společnosti, protože zde se narovnává sebevědomí učitelů a jejich pošlapávaná společenská prestiž. Problémem, který stále přetrvává, je otázka, jak přiblížit teorii více praxi. Velmi pozitivní působení vyká-

zaly a vykazují nejen profesní a občanská sdružení ČS EFFE (České sdružení Evropského fóra pro svobodu ve výchově), NE-MES (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci ve vzdělávání), PAU (hnutí Přátel angažovaného učení), AŘZŠ (Asociace ředitelů základního školství), APZŠ (Asociace pedagogů základního školství), Unie rodičů apod., ale i nakladatelské domy. Např. současná knižní produkce již téměř výhradně nabízí publikace z oblasti nově pedagogické orientace (pedagogika, kde středem zájmu není celoplošná norma, ale dítě, člověk). I přes značnou publicitu, přednáškové aktivity, semináře, školení a zahraniční exkurze se stále projevuje značný rozpor mezi běžnou školní praxí a názory v moderní literatuře. I když pod tlakem „zdola“ a na základě pozitivní komunikace byly prosazeny v legislativě značné svobodné prostory v rámci pedagogické a správní autonomie (kterou nám mimochodem mohou učitelé v řadě evropských zemích jen tiše závidět), stále se „shora“ projevuje obava před plným uvolněním procesů a stránky vyučování za podmínky celoplošné kontroly kvality výstupů v určených obdobích. Tak se největší brzdou dalšího rozvoje praxe nového pedagogického myšlení stává obsah vzdělávání, jehož zásadní řešení se teprve očekává.

Další závažnou otázkou stále zůstává, co je vlastně vzhledem k vzdělanostní a motivační úrovni učitelů a materiálnímu vybavení škol praxe vůbec schopna přijmout. Odpověď nemůže být jednoznačná, protože závisí na lokálních a regionálních podmínkách, na osobnostech a aktivitě rodičů a místních příznivců.

Závěrem:

I když naše zamyšlení nad do-
savadní praxí alternativních škol a pedago-
gického myšlení končí, dalo by se najít mno-
hem více témat a problémů, o kterých by

bylo možné pojednat. Na závěr uvádíme v heslovitém přehledu největší dosavadní pozitivita i negativa z hlediska českého prostředí:

Pozitiva:

1. Rostoucí zájem nových učitelů o obsah a cíle nového paradigmatu výchovy.
2. Změna veřejného vědomí o nutnosti a prospěšnosti plurality vzdělávacích cest.
3. Vytvoření místních center pro šíření alternativních pedagogických idejí.
4. Prosazení řady „alternativních“ idejí do legislativy, platné pro celý systém.
5. Obrat v komunikaci učitelů s úřady a v přístupu alespoň centrálních úřadů k inovačním aktivitám.
6. Stále rostoucí zájem rodičů o to, jak jsou jejich děti vzdělávány.
7. Vyšší využívání možností zahraniční výměny a postupné změny zásadního charakteru v přípravě učitelů.
8. Vytvoření řady ucelených návrhů na koncepci vzdělávací politiky státu z pohledu alternativního pedagogického myšlení.
9. Výrazné zvýšení řady sdělovacích prostředků o problematiku nového pedagogického myšlení.

Negativa:

1. Neujasněná koncepce státní vzdělávací politiky je příčinou odmítání „chaotických“ experimentů.
2. Slabá vzdělanost a kompetentnost správních úředníků a ČŠI vedla k mocenskému postupu vůči školám s odlišnou organizací a pedagogickou atmosférou.
3. Zbytečné „žabomyši“ války mezi jednotlivými iniciativami a občasné zbytečné

usínání na vavřínech oslabují společné snahy o změny školního vyučování.

4. Uspokojení řady „takyalternativců“ s realizací drobného prvku „na ukázkou“ bez zájmu o další prohlubování nového přístupu k vyučování vede ke stagnaci počátečního slibného nástupu reformního pedagogického hnutí.
5. Vzhledem k malému odstupu od probíhajících procesů a stále nedostatečnosti potřebného nadhledu dochází k častému přehlížení důležitých dlouhodobých tendencí na úkor krátkodobé, každodenní operativy.

Poznámky:

- ¹⁾ Z publikací uvádíme např. SINGULE, F.: Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích. Praha, SPN 1966; SINGULE, F. - RÝDL K.: Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století. Praha, skripta FF UK 1988.

- ²⁾ Autor sám byl nejvíce zván do Příbrami, Litoměřic, Spišské Nové Vsi, Košic, Prešova, Bratislavy, Brna, Ilradce Králové, Ostravy apod. V průběhu 1. poloviny 90. let byly realizovány přednášky v počtu 15 (1990), 23 (1991), 25 (1992), 2 (1993 - autor byl na studijním pobytu v Německu), 12 (1994), 11 (1995).

- ³⁾ Jako příklad uvádíme spolupráci s nizo-zemskou nadací Helias nebo s Asociací waldorfských škol ve Stuttgartu.

- ⁴⁾ Např. Metodický pokyn MŠMT k postupu při úpravě vzdělávacího procesu škol a školských zařízení. In: Učitelské noviny, č. 32/1998, s. 15.