

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2014

Žaneta Krotilová

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI
V ČESKÉ REPUBLICE A VE SVĚTĚ**

Mary's Montessori School in the Czech Republic and abroad

doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Žaneta Krotilová

Praha 2014

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí této diplomové práce doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc. za její nesmírnou trpělivost, kterou se mnou měla, a za její neocenitelné rady, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

Můj dík samozřejmě patří i všem, kteří se podíleli na výzkumném šetření, a to jak pracovníkům zúčastněných škol, tak i respondentům.

Mé poděkování patří též mojí rodině, jež mi poskytla ty nejlepší podmínky k tomu, abych mohla diplomovou práci realizovat. Zvláštní poděkování pak patří mojí mamince a našim nejmilejším za to, že se se mnou nebáli kráčet po tak dlouhé a nelehké cestě za společným poznáním sebe samých.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem Alternativní pedagogika Marie Montessori v České republice a ve světě napsala samostatně a výhradně s použitím pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů, které jsem uvedla a citovala pro vědeckou práci způsobem obvyklým. Zároveň také prohlašuji, že tato moje diplomová práce nebyla využita k získání jiného titulu a současně dávám svolení, aby mohla být využita ke studijním účelům.

V Praze dne 20. 4. 2014

Žaneta Krotilová

.....

ANOTACE

Diplomová práce „Alternativní pedagogika Marie Montessori v České republice a ve světě“ v první části shrnuje základní pojmy Montessori pedagogiky a zaměřuje se na jejich aplikaci v některých vybraných zemích. Tato část práce čerpá ze studia odborné literatury. Druhá část diplomové práce vychází z výzkumu, který byl uskutečněn v mateřské škole a na prvním stupni základních škol. Jeho cílem bylo ověřit vliv Montessori pedagogiky na konkrétní oblasti vývoje dětí. Výzkum se zaměřil na čtyři oblasti, a to na samostatnost, uplatnění znalostí v praxi, chápání světa v širších souvislostech a schopnost komunikace dětí ve věku 5 – 10 let, které se vzdělávají podle Montessori pedagogického konceptu. Výzkum měl za cíl vyhodnotit vliv pedagogiky Marie Montessori na rozvoj dětí v těchto konkrétních čtyřech oblastech.

ANNOTATION

This diploma thesis ‘Mary’s Montessori School in the Czech Republic and abroad’ in its first part summarizes basic topics of Montessori’s education concept and focuses on their implementation in some selected countries. This part of the diploma thesis derives from the studies of professional literature. The second part of the diploma thesis which is based on my research which was done in the nursery and at the first stage of primary schools. My goal was to check the influence of Montessori’s education in specific areas of the development of children. The research focused on four parts especially independence, application of knowledge in practice, understanding of the world in a broader context and communication abilities of children aged 5 to 10 years who are educated by Montessori’s pedagogical concept. The research had the objective of evaluation of the impact of Mary’s Montessori education on the development of children in these four specific areas.

KLÍČOVÁ SLOVA

Marie Montessori, alternativní vzdělávání, senzitivní fáze vývoje, polarizace pozornosti, Montessori materiál, připravené prostředí, Montessori vzdělávání, absorbující mysl, náboženství, svobodná volba práce

KEYWORDS

Maria Montessori, alternative education, sensitive phases of development, polarization of attention, Montessori's material, prepared environment, Montessori's education, absorbent mind, religion, free choice of work

Obsah

| | |
|---|-----------|
| OBSAH | 7 |
| ÚVOD | 8 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 9 |
| 1 ŽIVOT A DÍLO MARIE MONTESSORI | 10 |
| 2 ANTROPOLOGICKÉ ZÁKLADY PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORI | 14 |
| 3 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI V ČESKÉ REPUBLICE | 16 |
| 4 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI VE VYBRANÝCH ZEMÍCH | 19 |
| 4.1 NĚMECKO..... | 19 |
| 4.2 NIZOZEMÍ..... | 25 |
| 4.3 SPOJENÉ STÁTY AMERICKÉ | 27 |
| 5 NĚKTERÉ PRINCIPY PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORI | 29 |
| 5.1 SENZITIVNÍ FÁZE VÝVOJE A ABSORBUIJÍCÍ DUCH..... | 29 |
| 5.1.1 <i>Citlivá fáze pro pohyb</i> | 30 |
| 5.1.2 <i>Citlivá fáze pro zvládnutí mateřské řeči</i> | 30 |
| 5.1.3 <i>Citlivá fáze pro zvládnutí pořádku</i> | 30 |
| 5.2 FENOMÉN POLARIZACE POZORNOSTI..... | 30 |
| 5.3 VOLNÝ POHYB A KÁZEŇ..... | 31 |
| 5.4 SMYSLOVÝ MATERIÁL A PRAKTICKÁ ČINNOST | 32 |
| 5.5 ROLE UČITELE | 34 |
| 5.6 JAZYK..... | 34 |
| 5.6.1 <i>Výuka psaní</i> | 35 |
| 5.6.2 <i>Výuka čtení</i> | 35 |
| 5.7 MATEMATIKA | 36 |
| 6 NÁBOŽENSTVÍ A PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI | 38 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 43 |
| 7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ K TÉMATU PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI U NÁS A VE SVĚTĚ | 44 |
| 7.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 44 |
| 7.2 STANOVENÍ HYPOTÉZ | 44 |
| 7.3 VÝZKUMNÝ VZOREK | 45 |
| 7.4 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEHO PRŮBĚH | 47 |
| 7.5 ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH DAT..... | 49 |
| 7.6 OVĚŘENÍ STANOVNÝCH HYPOTÉZ..... | 58 |
| 7.7 ZÁVĚRY Z VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 63 |
| ZÁVĚR | 65 |
| RESUMÉ | 66 |
| SUMMARY | 67 |
| POUŽITÉ ZDROJE | 68 |
| SEZNAM TABULEK | 71 |
| SEZNAM GRAFŮ | 72 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 73 |
| PŘÍLOHY | 74 |

Úvod

Doba, ve které žijeme, je velmi rychlá, plná neustálých změn a nových situací. Na tyto skutečnosti je potřeba připravovat děti jejich výchovou a vzděláním. Mnozí si proto myslí, že je nutno vzdělávací systém radikálně měnit, ale podle mého názoru je potřeba hledat řešení v metodách, které již existují, a byla prokázána jejich úspěšnost. Za jednu z nejlepších vzdělávacích koncepcí považuji pedagogiku Marie Montessori, jež stojí na pevných základech, ale poskytuje dostatek možností, jak ji přizpůsobit pro jednotlivce tak, aby pro něj byla co největším přínosem. Tato pedagogická koncepce nabízí dostatek prostoru pro to, aby se každé dítě mohlo rozvíjet podle svých individuálních potřeb, ale zároveň ho i učí spolupráci s jeho vrstevníky a komunikaci s dospělými jako se sobě rovnými, a to vždy v mezích slušnosti a ohleduplnosti; rozvíjí tedy nejen intelektuální schopnosti žáků, ale podporuje i jejich morální vývoj, což je v dnešní škole často opomíjený aspekt vzdělávání. Zároveň umožňuje každému, aby získal jak teoretické znalosti, tak i praktické zkušenosti a naučil se chápat situace ve svém okolí i ve světě v souvislostech a mohl se tak lépe rozhodovat o svém životě.

Kritika stávajícího školství je v některých případech oprávněná, neboť strach žáků ze školy a nadměrné lpění na memorování holých faktů bez hlubšího porozumění nepřipravuje děti na praktický život. Pokud jsou žáci vzděláváni pasivně a poznatky nezískají na základě vlastní zkušenosti, velmi rychle je zapomenou, nevyužijí je a jejich schopnost samostatně uvažovat bude značně omezená. Též výuka formou 45ti minutových bloků různých předmětů, které spolu nesouvisí, není z hlediska získávání nových znalostí zcela ideální. Všechny tyto neduhy řeší pedagogika Marie Montessori, neboť dbá na to, aby děti osvojeným teoretickým znalostem skutečně porozuměly na základě vlastní praktické činnosti, což jim umožní uvažovat o věcech v širších souvislostech, měly pozitivní vztah ke vzdělávání a považovaly ho za něco opravdu přínosného. Velký důraz na samostatnou volnou práci a výuku v blocích jednotlivých předmětů pomáhá rozvíjet mezioborové vztahy jednotlivých předmětů, což opět v žácích vzbuzuje větší zájem o výuku, neboť pak vidí provázanost jednotlivých předmětů, lépe si uvědomí jejich potřebnost a zbaví se strachu z nich, protože zjistí, že na ně lze pohlížet z více stran a hledat k nim cestu pramenící z jejich vlastní osobnosti.

Pedagogika Marie Montessori získala v České republice oporu jak v legislativní oblasti, tak i u pedagogických pracovníků, kteří prvky této koncepce začali postupně začleňovat do výuky na vybraných školách. Nové trendy ve vzdělávání zaznamenala i laická veřejnost a řada rodičů vybírá pro své děti cíleně vzdělávací zařízení s touto koncepcí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Život a dílo Marie Montessori

Marie Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Chiaravalle, což je městečko v italské provincii Ancona. Pocházela z rodiny důstojníka šlechtického původu, ale v jejích snech a smělých plánech ji nejvíce podporovala její matka (Cipro, 1984). Pro její další pedagogický vývoj byly důležité dvě okolnosti. Tou první bylo to, že základní vzdělání sice získala v provinční škole ve svém rodném kraji, ale poté, co její otec získal zaměstnání v Římě, bylo jí umožněno studovat na školách v hlavním městě. To, že se nejdříve seznámila se vzděláním ve škole v menším městě, ji jistě formovalo stejně zásadně, jako přesun do Říma. Druhou, daleko zásadnější okolností jejího života bylo přijetí Marie Montessori, jako jedné z mála dívek, na technicky orientovanou střední školu. Po vystudování medicíny se z ní v roce 1896 stala první žena-lékařka v Itálii. Lékařský titul získala na základě obhajoby práce z oboru neuropatologie (Rýdl, 1994). Jako lékařka na psychiatrické klinice se dostala do kontaktu s duševně zaostalými dětmi. Že je tyto děti, o které se pravidelně starala, možné vzdělávat, si poprvé uvědomila, když si všimla jejich schopnosti si hrát, a tak vlastně získávat nové zkušenosti a poznatky (Rýdl, 1994). Protože zjistila, že jejich problém není pouze zdravotní, ale týká se i toho, že tyto děti nejsou dostatečně rozvíjeny, začala se věnovat četbě odborných knih, na jejichž základě vybudovala pedagogický program pro mentálně postižené děti, jehož hlavní myšlenkou je rozvíjení duševní stránky dětí za pomoci aktivace jejich smyslů (Ludwig, 2000). Dosud známou koncepci vzdělávání postižených dětí obohatila například o praktickou výuku čtení a psaní (Sajdová, 1935). Tento svůj nově vznikající pedagogický systém se Montessori nebála prezentovat v rámci četných přednášek, stejně tak jako se v Berlíně v roce 1896 na ženském kongresu nebála obhajovat své názory na ženskou emancipaci. A výsledek na sebe nenechal dlouho čekat. Vedení nemocnice jí svěřilo řízení institutu pro učitele zvláštních škol, jehož součástí byla i cvičná škola, na které Maria Montessori poté, co se zabývala výchovou slabomyslných v Londýně a Paříži, dostala možnost ověřit si své poznatky v praxi při výuce duševně zaostalých dětí (Sajdová, 1935). Její působení zde bylo nad očekávání úspěšné, neboť děti ze zdejší školy, které vyučovala, se mohly posléze zapojit do vzdělávání s těmi zcela zdravými. Schopnost rozvíjet individuální potřeby dětí tak, aby dosáhly maximálního možného rozvoje svých schopností co nejpřirozenější cestou, ale byly přitom schopné se vzdělávat i s těmi nadanějšími nebo s těmi zdravými, je mimo jiné to, co charakterizuje pedagogiku Marie Montessori dodnes (Ludwig, 2000).

Montessori ovšem neusnula na vavřínech a rozhodla se nadále studovat. Tentokrát si vybrala antropologii. Možná ji k tomu vedlo i to, že chtěla své pedagogické poznatky získané při práci s duševně zaostalými dětmi rozšířit na systém, podle něhož by bylo možné vzdělávat všechny školáky. Proto v průběhu svého studia dělala četné výzkumy na školách a po jeho dokončení v roce 1904 začala přednášet na římské univerzitě pedagogickou antropologii. I když v profesním životě se jí dařilo, její soukromí tím bylo poznamenáno, neboť právě v době jejího studia antropologie se jí rozpadl vztah s otcem jejího nemanželského syna. K jejím dalším úspěchům patří v roce 1907 otevření pečovatelského ústavu pro děti ve věku od dvou do šesti let z římské dělnické čtvrti San Lorenzo, o jehož vybudování se svými praktickými radami při projekci stavby zasloužila (Ludwig, 2000). Montessori neopomněla ani takové detaily, k jakým patřilo zrušení školních lavic a jejich nahrazení pohyblivými stolečky a židličkami, díky nimž mohlo sedět několik žáků vedle sebe a nebyli tak prostorově limitováni, jako v běžných třídách, což se příznivě podepisovalo i na jejich progresivním rozvoji, neboť dítě, které je psychicky i fyzicky svázáno autoritou a omezeností vzdělávacích prostor, se samo nemůže dostatečně rozvíjet, neboť *„bráníme-li dítěti, aby se rozvíjelo podle svých vnitřních nevědomých potřeb, často se proti nám vzpírá, bouří a jedná pak proti našim příkazům a proti nám“* (Sajdová, 1935, s. 13). Tento typ ústavu byl nazván „dětským domem“ (Casa dei bambini). Za velmi revoluční považují to, že rodiče, jejichž děti tento institut navštěvovaly, se jednou týdně scházeli s vyučujícími, a při těchto schůzkách konzultovali pokroky i slabé stránky svého dítěte. Už v této době bylo tedy patrné úzké sepětí Montessori školy a rodiny, které mimo jiné odlišuje tuto pedagogiku od „klasických“ vzdělávacích systémů (Sajdová, 1935). Děti navštěvující tuto Montessori školu byly sice ze sociálně slabších vrstev, ovšem duševně zcela v pořádku. Snad největší význam při pedagogické práci s takto starými dětmi mělo zjištění Marie Montessori, že malé děti, přibližně okolo tří let, se mohou velmi dobře koncentrovat, pokud podle svých možností mohou *„vtisknout“* (Ludwig, 2000, s. 10) smysl nějakému předmětu, který svojí složitostí odpovídá jejich stupni vývoje. Tento fakt Maria Montessori označila za *„fenomén polarizace pozornosti“* (Ludwig, 2000, s. 10) a uvedla, že tyto dětské poznávací aktivity se týkají rozvoje celé jejich osobnosti a lze je nazvat též *„normalizací“* (Ludwig, 2000, s. 10) dětí, neboť tyto aktivity obnovují možnosti, které jsou dětem přirozeně dány. Ovšem v průběhu dospívání o tyto přirozené možnosti přicházejí. Tento proces nazývá *„deviací“* (Ludwig, 2000, s. 10).

I s dětmi ze San Lorenza Marie Montessori dosáhla obrovského úspěchu, o němž se do Říma přijížděly přesvědčit delegace z různých zemí, a tak došlo k vystavění mnoho dalších „Dětských domů“, například ve Francii, Anglii i Spojených státech amerických (Sajdová,

1935).

Poté, co se Marie Montessori vzdala svého postu na univerzitě v Římě a svoji přednáškovou činnost velmi omezila, zaměřila se na práci s dětmi v roli lékařky (Ludwig, 2000).

Rok 1909 je ve znamení jejího knižního debutu, který nese název „Metoda vědecké pedagogiky“ (Singule, Rýdl, 1988). Marie Montessori se v tomto roce začala před první světovou válkou věnovat tomu, co posléze neúnavně dělala až do své smrti, a to přípravě propagačních cest po cizích zemích, kde chtěla prezentovat svoje učení a zařadit ho do vzdělávací koncepce oné konkrétní země. Svoji pedagogickou koncepci rozšířila i o vzdělávání dětí od šesti do dvanácti let. (Ludwig, 2000).

V roce 1913 zveřejnila spisy s novými a více propracovanými informacemi, které byly pokračováním její první publikace, a nazvala je „Il Metoda della pedagogica scientifica applicato all'educazione nelle casa dei bambini“ („Metoda vědecké pedagogiky ve výchově dětí v dětských domech“), (Rýdl, 1994).

V roce 1916 se přestěhovala do Barcelony, kde sice působila jako reformně náboženská pedagožka, ale přesto se snažila dokázat, že vzdělávání dětí je nezávislé na kulturních, náboženských a sociálních podmínkách (Ludwig, 2000). V tomto roce také vydala knihu nazvanou „L'autoeducazione nelle scuole elementari“ („Sebevýchova v elementární škole“), která byla ještě téhož roku přeložena do německého jazyka a zabývala se vzděláváním dětí zejména předškolního věku (Rýdl, 1994).

První světová válka představovala pro Marii Montessori velký zlom. V roce 1921 začala spolupracovat s právě založeným světovým svazem pro renovaci a výchovu. Jejím dalším obrovským vítězstvím bylo jmenování vrchní školní inspektorkou v Itálii roku 1922. Přesto se našli mnozí odpůrci její koncepce, s nimiž vedla ostré spory (Montessori, 2001). Ale jelikož měla i hodně sympatizantů, mohla nadále své pedagogické ideje rozvíjet a v roce 1929 došlo k založení mezinárodní společnosti Montessori, která nesla název Association Montessori Internationale (Šebestová, Švarcová, 1996). Ještě předtím ovšem Marie Montessori napsala další publikaci, tentokrát nazvanou „Manuale di pedagogica scientifica“, jež byla v roce 1926 přeložena do českého jazyka a vyšla zde pod názvem „Příručka vědecké pedagogiky“ (Rýdl, 1994).

Hlavní myšlenkou pedagogiky Marie Montessori třicátých let byla výchova k míru a realizace „kosmické výchovy“ (Ludwig, 2000, s. 11), která popisuje vazby člověka s přírodou a se světem. I zde jsou tedy patrné dozvuky první světové války, která určitě ovlivnila nejen pedagogické teze, ale i životy lidí na dlouhou dobu.

Válečné prokletí Marii Montessori pronásledovalo i nadále. Roku 1936 byla Marie Montessori donucena opustit Barcelonu, neboť ve Španělsku se naplno rozpoutala občanská válka. Nejdříve se Marie Montessori usadila v Nizozemí, z něhož během druhé světové války přesídlila do Indie, kde našla inspiraci k sepsání dalších částí své pedagogické koncepce. Po návratu do Nizozemí byla Maria Montessori již téměř osmdesátiletá, ale stále hodně cestovala a přednášela o své pedagogice. V letech 1948 – 1949 se vydala na Cejlon a uspořádala vzdělávací kurz v Pákistánu (Šebestová, Švarcová, 1996) a vydala i knihu nazvanou „Absorbent mind“ (Cipro, 2002). Roku 1950 vyšla její další odborná publikace nesoucí název „Il segreto dell' infanzia“ (Zelinková, 1997) a tento rok se pro ni stal výjimečným i tím, že obdržela Nobelovu cenu míru, která je jistě důstojným oceněním její celoživotní snahy o vytvoření lepších podmínek pro výchovu a vzdělávání dětí na celém světě (Rýdl, 1994).

Jednou z posledních významných událostí, již Marie Montessori před svojí smrtí stihla, byla účast na kongresu Mezinárodní asociace Montessori konaném v roce 1951 v Londýně (Cipro, 2002). Marie Montessori zemřela 6. května 1952 doma v Noordwijku, v péči svého syna Maria, těsně před tím, než uskutečnila svoji cestu do Ghany, kde se chtěla podílet na vytvoření pedagogického systému této africké země (Ludwig, 2000).

2 Antropologické základy pedagogiky Marie Montessori

Během studia antropologie si Marie Montessori uvědomila, že člověk je „*bytosť ve smyslu jedinečné osobnosti*“ (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 11). Zmiňovaná osobnost člověka, která náleží všem lidem, se následně dělí podle „*individuality*“ a „*sociality*“ (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 12). Každý člověk je jedinečnou, ale zároveň sociální bytosť. Vzdělávání by mělo podporovat obě části člověka, ale přibližně do dvanácti let věku je potřeba více upřednostňovat individuální stránku, v pozdějším věku naopak sociální (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 11). „*Člověk, který si je vědom, že je uzavřenou jednotou ve své zvláštnosti, je označen osobou, zatímco pod pojmem osobnost se rozumí individuální výraz (ražení).*“ (Rýdl, 1999, s. 15). I když Marie Montessori často používá slova osoba a osobnost synonymně, z výše uvedeného citátu je možné vycítit drobné nuance mezi těmito dvěma pojmy, týkajícími se samotného lidství. Osobou je každý člověk, který si uvědomuje svoji individualitu, a osobností se pak spíše rozumí individuální projevy této osoby.

Marie Montessori ve své antropologické teorii popisuje propojení společnosti a individuů. Jednotlivé osoby tvoří svými osobnostmi společnost, která je právě taková, jaké jsou jednotlivé osobnosti, které ji tvoří. Společnost se může vyvíjet pouze tehdy, pokud se vyvíjí jednotlivé individuality, ale individuální osobnosti se nemůžou rozvíjet, pokud jim to společnost nedovolí, proto je potřeba, aby člověk rozvíjel svoji individualitu, ale pak s ní posloužil společnosti tak, aby dal možnost rozvoji dalších osobností (Ludwig a kolektiv, 2000).

Chování člověka není podle Marie Montessori určeno předem, protože člověk je soubor možností a záleží teprve na formách, v níž se tyto potenciality, nazývané Marií Montessori též „*nebule*“ (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 12), projeví.

V rámci těchto dispozic existují individuální rozdíly, které zpočátku nejsou tak patrné a objevují se s postupným vývojem člověka. Přestože podle Marie Montessori se tyto individuální rozdíly v rámci dispozic rozvíjí podle „*vnitřního stavebního plánu*“ (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 13), vývoj člověka není pouhá souhra psychického dospívání a biologického vývoje, neboť člověk se nerodí „*hotový*“ (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 13), ale jeho osobnost se postupně utváří jeho činností a jednáním, k čemuž je potřeba mu poskytnout pedagogickou pomoc. Teprve potom vznikne člověk, který je utvářen přírodou (biologická část), lidmi (sociální působení) a sám sebou (proces individualizace), (Ludwig a kolektiv, 2000).

Marie Montessori odděluje dva rozdílné aspekty vývoje. Jednak se zmiňuje o „*všeobecném rámci vývoje*“ (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 13), který je ovšem utvářen

osobností každého dítěte. Zjednodušeně řečeno, děti se vyvíjí ve stupních, které lze časově ohraničit, ale v rámci těchto vývojových období záleží na jejich individuálních dispozicích, jaké rozdílné schopnosti získají. Tyto stupně vývoje též nazývá „*senzitivními fázemi*“ (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 13). Krom senzitivních fází Marie Montessori zmiňuje pojem „*absorbující duch*“ (Ludwig, 2000, s. 13), který je charakteristický pro věkové období do tří let, a díky němuž je dítě schopno „*přijetí světových vlivů*“ (Ludwig a kolektiv, 2000, s. 14), pod nimiž Marie Montessori rozumí například řeč, a který již podle Marie Montessori není aktivní v pozdějším věku.

Dítě musí mít možnost poznávat své okolí podle svých individuálních možností, ale jeho okolí musí být zároveň připraveno mu nenápadně poskytovat podněty v souladu s vývojovým stupněm dítěte a společenskými a kulturními podmínkami tak, aby se mohlo dále rozvíjet.

Přestože Marie Montessori svou pedagogickou teorii opřela o dostatečný empirický výzkum prováděný nejen na dětech v Evropě, ale též mimo ni, ústředním motivem jejího bádání je dítě samo. Považuje ho za jedinečné stvoření Boží a domnívá se, že pomáhat mu v jeho vývoji je to samé, jako se aktivně podílet na Božím díle stvoření (Ludwig a kolektiv, 2000).

Ústředním pojmem vědecké koncepce ve třicátých letech minulého století je pro Marii Montessori čas nebo spíše doba, kterou považuje za zlomovou. Člověk poprvé získává téměř neomezené možnosti ke své záchraně, ale zároveň i ke svému zničení a je na něm samotném, jak s nimi naloží (Ludwig a kolektiv, 2000). Marie Montessori se domnívá, že v tomto okamžiku člověk trpí „*disproporcionalitou*“ (Rýdl, 1999, s. 16). Jeho osobnost není natolik vyvinutá, aby byla schopná zodpovědně nést míru současného pokroku. Ideální osobnost je taková, „*... která se vyznačuje odpovědným chováním ve všech rozměrech lidské existence.*“ (Rýdl, 1999, s. 15)

Marie Montessori byla prorokem i v oblasti ekologie. Již ve své době považuje situaci za kritickou, stejně jako v případě technického rozvoje. Poukazuje na narušování harmonie, což dokumentuje na příkladu vymírání živočišných druhů. Vyhynutí jednoho zvířete naruší celkovou rovnováhu, neboť život jednoho je ve vztahu k životu druhého (Ludwig a kolektiv, 2000).

Marie Montessori se neohrazuje proti pokroku samotnému, jen chce, aby i on byl využíván v harmonii s přírodou a společností. Příroda samotná by měla být základem pro další rozvoj, který by ji ovšem neměl opomíjet nebo ničit.

3 Pedagogika Marie Montessori v České republice

Se změnou společensko-politického klimatu po roce 1989 přišla v České republice i změna školského vzdělávacího systému. Ta spočívala hlavně v tom, že mimo státní školy vznikl i sektor neveřejných škol, tedy soukromých a církevních, a došlo ke zřízení alternativních škol reformního typu. Inovace ve vzdělávacích metodách se ovšem dotkly škol veřejných (státních) i neveřejných. Další významnou změnou bylo zavedení několika různých vzdělávacích programů, podle nichž mohou základní školy vést svoji výuku (Průcha, 2001).

Ale už ve dvacátých a třicátých letech minulého století patřilo tehdejší Československo k nejprogresivnějším zemím z hlediska rozvoje a uplatňování alternativního školství. V této době českoslovenští pedagogové navázali intenzivní styky se zahraničím a čerpali ze zahraničních pedagogických teorií. Po roce 1948 ale byly jakékoliv ideje alternativní pedagogiky v Čechách zásadně odmítány, proto je nyní nezbytně nutné vycházet z alternativních koncepcí zahraničních a objevovat dávné tradice reformního vzdělávání v naší zemi (Průcha, 1996).

Alternativní školy jsou charakteristické tím, že mění paradigmatu výchovy, a to zejména svým pohledem na dítě a jeho úlohu při vlastním vzdělávání. Vycházejí ze změn širšího společenského rázu, ale též je svým pojetím vzdělávání podporují. Vycházejí z kritiky oficiálního školství a jsou jeho alternativou. Metody a obsah výchovy a pojetí didaktických metod v alternativních školách lze považovat za nové, experimentální, reformní a netradiční (Hrdličková, 1994).

Alternativní školy v České republice začaly vznikat ze dvou důvodů. První byl ten, že stejně jako v dalších rozvinutých zemích světa měl být v České republice vytvořen pluralitní a demokratický školský systém, který by rodičům umožnil vybírat z více škol tak, aby co nejvíce vyhovovaly jejich konkrétním požadavkům a specifickým potřebám jejich dětí. Druhým důvodem byla potřeba obohatit stávající školský systém v duchu jeho tradic o nové vzdělávací koncepce, neboť změnit atmosféru školy k lepšímu, vytvořit v ní příjemnou atmosféru založenou na vzájemném respektu a komunikaci je možné i bez toho, aby zde bylo vyučováno podle nějaké alternativní koncepce, vše je jen otázkou vůle a chtění těch, kteří konkrétní školu navštěvují a pracují v ní nebo se v ní vzdělávají (Hrdličková, 1994). Vždyť *„Smyslem vzdělávání je zlepšení životní situace každého jednotlivce; jedině touto cestou lze dospět ke zlepšení kvality života celé společnosti.“* (Polechová, 2005, s. 16).

Každá alternativní koncepce má i své meze, které jsou jednak dány klimatem a národními specifiky konkrétní země, kde mají být její metody uplatňovány, ale tyto hranice alternativní pedagogiky vyplývají i z její samotné podstaty, neboť některé její přístupy mohou

být až příliš specifické, někdy v mnohém překonané, někdy až diskutabilní či v některých otázkách nedořešené (Hrdličková, 1994). V případě pedagogiky Marie Montessori ale těchto rozporů nevidím mnoho, ona sama na své koncepci po celý život pracovala a snažila se ji co nejvíce přizpůsobit potřebám dítěte. Já osobně považuji za diskutabilní její postoj k volné kresbě. Podle Marie Montessori nedává takto vzniklý obrázek smysl, proto své žáky vedla k tomu, aby obkreslovaly obrazce, vymalovávaly připravené obrázky nebo vystřihovaly tvary z různě barevného papíru a učily se kombinovat barvy. Správnost své metody dokumentovala tím, že děti byly schopné své sešity zdobit krásnými malůvkami, například i květin (Montessori, 2001). Otázkou je, jestli potlačovat potřebu dítěte vyjádřit své pocity a emoce volnou kresbou, je ta nejlepší cesta. Podle mě je vhodné kombinovat způsob Marie Montessori s volnou kresbou.

V České republice se pedagogika Marie Montessori začala výrazněji prosazovat v devadesátých letech minulého století a například Vladimír Václavík se k ní vyjadřuje takto: „*Model školní práce orientovaný na osobnost dítěte představuje zcela jiný systém vyučování a učení.*“ (Václavík, 1997, s. 52). Od pedagogického konceptu, který zde po dlouhou dobu panoval, se výrazněji lišila hlavně potlačením působení osobnosti vychovatele dítěte (Singule, 1992) či omezením role učitele na osobu, která pozoruje svobodnou činnost dítěte v připraveném prostředí (Štverák, 1988). V devadesátých letech též vzniklo několik prvních institucí Marie Montessori na území České republiky, a to asociace Montessori a Kruh přátel Montessori škol se soukromou školou Montessori v Praze na Černém mostě. Všechny tyto instituce po několika letech zanikly.

Ve stejnou dobu byl sestaven Vzdělávací program Mateřská a základní škola Montessori (1. a 2. stupeň), který byl předložen Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy pro režim pokusného ověřování. První kurz o metodě Marie Montessori se na území České republiky konal v roce 1998 pod vedením amerických lektorů. Program Marie Montessori byl poté uveden do praxe v mateřských školách v Kladně a Jablonci nad Nisou, jejichž pedagogický personál se nadále vzdělával v Evropě, kde byla tradice pedagogiky Marie Montessori oproti České republice dlouhodobější. Montessori společnost u nás vznikla roku 1999 v Praze a především se podílela na zvyšování kvalifikace českých pedagogů pod vedením zahraničních lektorů. Podle pedagogiky Marie Montessori bylo samozřejmě vzděláváno na Mezinárodní pražské Montessori škole, k níž se v Praze přidaly i mateřské školy Vokovická a Urbánkova. Montessori pedagogika se začala uplatňovat v mateřských školách v Pardubicích, Brně a Olomouci. Ve školním roce 2001/2002 bylo v Kladně umožněno dětem z mateřské školy koncipované podle zásad pedagogiky Marie Montessori

nastoupit do první třídy Montessori základní školy. Další první třídy s programem výuky podle Marie Montessori byly otevřeny v Praze na Základní škole Meteorologická, Základní škole Na Beránku, Základní škole Na Dlouhém lánu, v Brně, v Pardubicích, v Jablonci nad Nisou a ve Slapech u Tábora. V Dětském centru Paprsek, Praha probíhá terapie s malými pacienty se speciálními potřebami podle Montessori zásad, kde je, jak uvádí Zelinková, odborný personál, jenž absolvoval dlouhodobé vzdělávací kurzy v Německu a je držitelem osvědčení pro výuku Montessori vzdělávací metodou (Zelinková, 1997). O výuku podle vzdělávacího programu Marie Montessori je velký zájem na 2. stupni těchto základních škol, které již tuto metodu realizují v rámci 1. stupně. Zvláště v poslední době je metoda Marie Montessori v České republice oblíbená a neustále vznikají nová mateřská centra, která posléze díky iniciativě rodičů zakládají i oficiální mateřské školy nebo dokonce školy základní. Za zmínku určitě stojí fakt, že i v době před rokem 1989, kdy v České republice nemohly být oficiálně alternativní přístupy ke vzdělávání uplatňovány, zde působila jedna třída Montessori mateřské školy, a to v Praze při střední pedagogické škole v Dejvicích, která je dodnes zachována.¹

České a zahraniční školy se obecně velmi zásadně liší v tom, jak se do vzdělávání svých dětí zapojují rodiče. Hlavní rozdíl mezi rodiči v České republice a v cizině v přístupu ke vzdělávání dětí je ten, že v cizině rodiče projevují větší zájem o výuku svých dětí. V České republice ne každý rodič ví, že chod školy podle platných zákonů ovlivnit může, i když oproti zahraničí v omezené míře. Například v Německu je nepřehledné množství spolků, jež organizují různé akce, propojujících školu, žáky a jejich rodiče, a v Nizozemí se můžeme setkat s tím, že rodiče jsou spoluzakladateli školy, takže jejich role při organizování chodu vzdělávacího zařízení vyplývá ze samotné podstaty věci. V České republice někdy převládá ještě pocit, že když je dítě školou povinné, není potřeba se o jeho vzdělávání starat a kontakt se vzdělávacím zařízením rodiče někdy i obtěžuje nebo se ho obávají (Rýdl, 1993). Ale právě rodiče, kteří se rozhodnou vzdělávat a vychovávat své dítě podle pedagogické koncepce Marie Montessori, jsou často při vzniku vzdělávacích zařízení velmi aktivní.

¹ Společnost Montessori o.s. *Montessori pedagogika v Čechách*. [online] 2013 [cit. 2014-01-02] Dostupné z <<http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>>.)

4 Pedagogika Marie Montessori ve vybraných zemích

Alternativní pedagogika představuje další z variant ke klasickému vzdělávacímu konceptu, k níž se v poslední době přiklání stále více rodičů hledajících vhodný vzdělávací a výchovný koncept pro své dítě, tak i pedagogů, kteří cítí potřebu nalézt novou profesní inspiraci. Tento trend je možné vidět jak v České republice, tak samozřejmě v zahraničí, kde má alternativní pedagogika delší a hlavně oproti České republice kontinuálnější vývoj.

Pedagogická koncepce Marie Montessori je velmi rozšířenou pedagogikou. Zdůrazňuje nutnost uspokojit přirozené potřeby dětí, současně tyto jejich potřeby nenásilně procvičovat a stejně tak v dětech probouzet pocit vlastní odpovědnosti a sebedisciplíny (Cipro, 2002).

S pedagogikou Marie Montessori je možné se v současné době setkat i v České republice, kde její obliba rychle vzrůstá, ale stále je to v našich podmínkách poměrně mladá vzdělávací koncepce, proto je potřeba získávat inspiraci v zemích, kde je tento systém využíván mnohem delší dobu a to nejen na nižších vzdělávacích stupních.

4.1 Německo

V současné době je v Německu přes tisíc zařízení, která při výchově a vzdělávání dětí aplikují metodu výuky Marie Montessori. Nejaktivnější ze spolkových zemí je Bavorsko, kde v roce 1985 vznikla první německá Montessori asociace nesoucí název „Montessori Landesverband Bayern“. Stejně jako v dalších zemích světa i zde se Montessori ideje v současnosti šířily především díky iniciativě nesčetných mateřských sdružení a postupně pronikaly i do vyššího stupně vzdělávání, než byla předškolní zařízení. Ve většině ostatních spolkových republik dnes již také existují Montessori asociace, které nadále spolupracují na šíření osvěty o pedagogice Marie Montessori v Německu. V roce 2004 v Německu vznikla centrální Montessori organizace, která zastřešuje činnost všech dalších spolků na federální úrovni, s názvem „der Montessori Dachverband Deutschland“, a která se stará zejména o vývoj standardů odborné přípravy, rozvoj kvality Montessori škol, proškolení pracovníků národních Montessori svazů a komunikaci s politiky a německým ministerstvem vzdělávání.²

V sedmdesátých letech minulého století začaly v Německu sílit snahy o zavedení pedagogiky Marie Montessori na nižší sekundární stupeň vzdělávání. Dnes v Německu působí přibližně kolem čtyřiceti institucí využívajících principů pedagogiky Marie Montessori v sekundárním stupni vzdělávání, další školní zařízení začleňují do své výuky jen některé části

² Montessori Dachverband Deutschland e.V. *Organisation und Verbreitung der Montessori-Pädagogik in Deutschland*. [online]. 2005 [cit. 2014-02-02]. <http://www.montessori-deutschland.de/ueber_uns.html>.)

její koncepce.

Nejproslulejší je Montessori škola v Mnichově, které se podařilo začlenit do výuky postižené děti a vzdělávat je společně s těmi zdravými (Ludwig, 2000).

V Německu rodiče přebírají iniciativu při vzniku Montessori škol sekundárního stupně. První snahy o zavedení principů pedagogiky Marie Montessori do sekundárního vzdělávání, zatím pouze v podobě volné práce, proběhly v Düsseldorfu, a koncem padesátých let minulého století na soukromém gymnáziu „Anna-Schmidt-Schule“. Nejvíce škol tohoto typu ovšem vzniklo v osmdesátých letech v Porýní. Některé z nich existují se statutem alternativních náhradních škol v soukromém sektoru, jiné lze navštěvovat i v rámci klasických škol, jako nezávislé vzdělávací větve, což například funguje v Kolíně nebo Krefeldu, kde jsou vlastně centra, v jejichž rámci působí i předškolní instituce a na ně navazující primární stupně škol. Mateřskou ani základní školu Montessori typu nemusí žák, který se pro tento typ středoškolského vzdělání rozhodne, navštěvovat, ale protože právě v těchto dvou vzdělávacích stupních považují principy pedagogiky Marie Montessori za stěžejní, je to tedy určitě výhodou, a to i pro žáky, kteří se pak rozhodnou pro klasickou střední školu. Ovšem ze statistik vyplývá, že i žáci, kteří nemají se vzdělávacími principy Marie Montessori zkušenosti z nižšího stupně, si na střední škole na nový způsob práce zvyknou. Cíle a náplně vzdělávání, které jsou určeny zákony jednotlivých spolkových zemí, jsou na všech školách stejné, liší se tedy pouze metody výuky, studium je tedy vždy zakončeno stejně (Ludwig, 2000.).

Volná práce na nižším stupni nazývaná „*Unterstufe*“ (Ludwig, 2000, s. 106) je základním pilířem vyučování, jak v mateřské škole, tak na základním stupni škol. Děti samostatně nebo ve skupinách či dvojicích zpracovávají témata obsažená ve výukovém materiálu, ovšem ne více jak 10 hodin týdně. Obzvláště písemným předmětům věnují 1 či 2 hodiny „*Freiarbeitspool*“ (Ludwig, 2000, s. 106). Každé ráno patří 90 minut volným aktivitám, při nichž jsou děti bedlivě pozorovány a jejich pokroky jsou zaznamenávány do „*Lernpass - průkazu*“ (Ludwig, 2000, s. 106). Jelikož Marie Montessori například nevěnovala pozornost výuce cizích jazyků, pomůcky k této aktivitě jsou zakupovány ve specializovaném obchodě nebo vyráběny přímo velmi aktivními rodiči. Pojetí volné práce se přirozeně na sekundárním stupni liší, pomůcky působí spíše dětsky a využívají se nanejvýš pro cvičení. Největší důraz je kladen na projektové vyučování, což více odpovídá věku studentů i učebním požadavkům; do popředí vstupuje i individuální práce, referát nebo diskuze (Ludwig, 2000).

Projektové vyučování na středním stupni nazývané „*Mittelstufe*“ (Ludwig, 2000, s.

106) žáky připravuje na jejich další studium, protože používá metody, které jsou jim nejbližší, obohacuje jejich komunikační ale i intelektuální schopnosti o práci ve skupině a umožňuje jim hledat důležité mezioborové vztahy. V této chvíli vstupují na scénu, daleko více než dříve, problémy spojené s věkem a především s dospíváním. Žáci dost často přestanou mít školu jako hlavní zájem a spíše se soustředí na své koníčky, navíc se u nich velmi silně projevuje vzdor proti autoritám. Způsob zpracování projektů se na jednotlivých Montessori školách liší, obvykle se ale zpracovávají tři velké práce z různých oborů za pololetí. Žáci jim věnují asi čtyři hodiny týdně, a aby z jejich strany nedocházelo k podcenění jednotlivých úkolů, mají dány závazné termíny, kdy musí jednotlivé části odevzdávat. Studenti obvykle zpracovávají dílčí úkoly práce ve třídě, která je uspořádána tak, aby bylo dodrženo pravidlo připraveného prostředí, ale některé skupiny na svém úkolu velmi často pracují i mimo ni, na těch místech ve škole, kde mohou nerušeně studovat, nebo využívají odborné učebny či knihovnu. Za velmi přínosné a osvěžující považují rozvěšení informačních tabulek, jež mohou tápající studenty navést, jak si s nějakým problémem poradit. Prostředí trochu připomíná to, které známe z knihoven - studenti se musí bavit tiše, čímž se i učí brát ohledy na druhé. Pokud sami zjistí, že potřebují poradit, mohou se obrátit na své spolužáky nebo i na svého učitele, který je neustále ve třídě přítomen, případně mohou vyhledat i odborného pedagoga v jiné učebně, to vše v duchu hesla Marie Montessori „*Pomoz mi, abych to udělal sám*“ (Ludwig, 2000, s. 107). Poté, co vyhodnotí zdroje, provedou pokusy a sepíší referáty, se studenti musí rozhodnout, jakým způsobem přednesou své výsledky před spolužáky, jestli pomocí obrazového záznamu, vypracováním sborníku nebo jen pouhým přečtením referátu.

Biskupská Integrovaná škola (Bischöfliche-Maria-Montessori-Gesamtschule) v Krefeldu nabízí odlišný model projektového vyučování. Žáci z desátých a devátých tříd se mohou každý týden, jeden den, věnovat šest hodin svému projektu, jehož zadání nemá přímou vazbu na vzdělávací směrnice, ale naopak zpracovává problémy, s nimiž se žáci opakovaně setkávali. Tento postup ve studentech daleko více posiluje odpovědnost a také v nich může vzbudit větší zájem o výuku, protože vědí, že když během studia narazí na nějakou nesrovnalost, budou se k ní moci vrátit a zajímavým způsobem ji zpracovat. Při stanovení tématu, které bude zpracováno, dochází k diskuzi se všemi žáky ze třídy i s jejich učitelem, a je potřeba, aby se co nejvíc z nich k dané věci vyjádřilo, poskytlo plnohodnotné argumenty, případně zpracovalo vhodnější téma. Již samotná tato diskuze je proto velmi obohacující. Projekt by neměl být vytvářen pouze ve škole, ale i přímo v terénu a přínosné je, když se zapojí i rodiče žáků. Celý projekt není zhodnocen až po závěrečné prezentaci, nýbrž na konci každého přípravného dne, což umožňuje poskytnout konstruktivní kritiku a zpětnou vazbu,

ktère vedou ke zkvalitnění práce. Škola v Krefeldu je zvláštní i tím, že právě zde, více než kdekoliv jinde, se studenti mohou setkat s řemeslnými a dalšími praktickými aktivitami. Její studenti zde pracují s různými materiály a mohou si vyzkoušet zpracování textilu, keramiky, dřeva nebo kovů, což je zcela v harmonii s myšlenkami Marie Montessori, která prosazovala, aby měli zvláště dospívající možnost účastnit se zajímavé a rozmanité výuky, jež respektuje jejich složité individuální potřeby a dává možnost co nejvíce z nich v něčem vyniknout, což dokáže pozitivně ovlivnit jejich kolísající sebevědomí a věčně tápající mysl. V rámci podnikové a sociální praxe se studenti mohou začít zamýšlet nad tím, jaké povolání by, s ohledem na jejich zájmy a schopnosti, pro ně bylo nejlepší (Ludwig, 2000).

Nyní se zde budu podrobněji věnovat čtyřem současným školám Marie Montessori v Německu. První je Biskupská integrovaná škola v Krefeldu konfesijního zaměření, druhá Škola Anny Schmidtové ve Frankfurtu nad Mohanem komplexního zaměření zahrnující předškolní, školní i střední stupeň vzdělání a třetí při Dětském středisku v Mnichově zaměřující se na integraci postižených dětí mezi zdravé (Rýdl, 1994). Čtvrtá německá škola je škola Marie Montessori v Düsseldorfu.

Biskupská integrovaná škola v Krefeldu

Nejvíce se o proslulost této školy zasloužil pedagog Petr Orling, který o ní publikoval mnoho článků a dosáhl toho, že tato komplexní instituce postavená koncem sedmdesátých let minulého století, s využitím konzultací s psychology, lékaři a pedagogy, vychovává sebevědomé jedince mající ovšem silnou občanskou odpovědnost, neboť například volná práce žáků probíhá ve společnosti postižených dětí.

I samotná budova školy je postavena v duchu sjednocujících zásad pedagogiky Marie Montessori. Centrem školy je fórum, kde se konají různé hromadné společenské akce. Odtud vedou hvězdicovité chodby do dalších traktů, z nichž každý obsahuje čtyři třídy pro různé staré žáky a tak je umožněna komunikace mezi odlišně starými dětmi. Za třídami se nachází další pomocné prostory pro výuku specializovaných předmětů, ale i odpočinkové prostory s možnostmi vstupu na pozemky školy (Rýdl, 1994).

Škola Anny Schmidtové ve Frankfurtu nad Mohanem

Tuto vzdělávací instituci založila Anna Schmidtová v roce 1886 a v padesátých letech minulého století se z ní oficiálně stala státem uznaná veřejná škola splňující kritéria pedagogiky Marie Montessori, která hlavně díky Paulu Scheidovi a jeho osobnímu přátelství s Marií Montessori a jejím synem Mariem klade důraz na mezinárodní výchovu, jelikož válečné a poválečné období se všem pamětníkům vrylo hluboko do paměti a pedagogika Marie Montessori na výchovu k míru velmi dbá (Rýdl, 1994).

„Frankfurtský model“ škol Anny Schmidtové zahrnuje dětský dům pro tří až pětileté děti, základní školu, která dnes uplatňuje skupinovou výuku dětí různého věku, ovšem podobného vývojového stupně, a po válce byla první integrovanou školou kladoucí důraz na samostatnou činnost dětí. I vyšší vzdělávací stupeň je ovlivněn zásadami Marie Montessori, a to zejména v oblasti využívání speciálního didaktického materiálu při výuce jazyků i matematiky, podporováním samostudia a vlastní realizací při různých experimentech, referátech, možnostech navštěvovat velké množství praktických kroužků a také spoluprací s UNESCO, volbou vlastních předmětů, zejména v projektových dnech, a zapojením učitelů také jako poradců a vychovatelů. Komplexně zaměřený frankfurtský model klade velký důraz na výchovu k mezinárodní otevřenosti, školu tak opouští samostatné a tvůrčí osobnosti (Rýdl, 1994).

Právě výsledky a závěry z výuky ve frankfurtské škole jsou prezentovány během postgraduálního studia pedagogů v Hessenu, po jehož absolvování získávají zájemci titul montessoriovského učitele. Navíc frankfurtská škola pořádá denní semináře a týdenní konference; její učitelé nabízejí též konzultace pro pracovníky jiných Montessori škol (Rýdl, 1994).

Montessoriovská škola v Dětském středisku Mnichov

Na počátku sedmdesátých let minulého století vznikla v Mnichově při Dětském diagnostickém, lékařském a rehabilitačním středisku škola, jejíž ideou bylo propojit vzdělávání zdravých a postižených dětí, což se zde, pod vedením pediatra Theodora Hellbrüggeho a dalších německých a zahraničních lékařů, úspěšně dařilo. Škola se snažila řídit zásadou, že každé dítě potřebuje citovou jistotu, osobní přístup a možnost účastnit se sociálních vztahů. Získání kognitivních znalostí bylo stejně důležité jako rozvoj emocionálních a sociálních dovedností (Rýdl, 1994).

Jelikož se jedná o školu, která vznikla při Dětském středisku, jsou tyto dvě instituce vzájemně provázány a vyměňují si poznatky (Rýdl, 1994).

Při založení Dětského střediska (jediného tehdejšího centra pro vývojovou rehabilitaci) nejdříve došlo k otevření mateřské školy Montessori typu, kde bylo v jedné skupině 25 zdravých dětí a zhruba 5 – 6 dětí různě postižených. Každé nemocné dítě mělo vlastního opatrovníka bez pedagogického vzdělání, který se staral například o jeho hygienu. Protože mnoho rodičů postižených dětí si přálo, aby byli jejich potomci vzděláváni stejně jako zdravé děti, což běžné základní školy nemohly zabezpečit, aniž by narušily svoji výuku, vznikly po dlouhých administrativních průtazích dvě mateřské školy a jedna základní se třemi druhy tříd, které se lišily v počtu dětí a rozsahu jejich postižení. Mezi jednotlivými třídami

bylo možné přestupovat (Rýdl, 1994).

Mnichovské třídy jsou z velké části financovány státem, ale spolupráce mezi jejich pedagogy a rodiči je velmi blízká a rodiče mají velký vliv na podobu školy. Volnost je do jisté míry poskytována i dětem, například při výzdobě třídy nebo během volné práce, vždy ale v souladu s pravidly pedagogiky Marie Montessori a právními předpisy. Výuka je navíc obohacena o náboženskou tematiku, během níž se děti seznámí s úvahami o vzniku světa, smyslu života, náboženským kulturním dědictvím a proberou se i osobní otázky. Pokud chtějí děti přestoupit na reálnou školu nebo gymnázium, získají vysvědčení se známkami, v opačném případě jsou pouze seznámeny s úrovní svých různých dovedností a plněním vzdělávacích cílů. Jinak mohou dál pokračovat ve svém vzdělání na druhém stupni. Tak vzniklo několik dalších tříd, kde se setkávají žáci zdraví (často přijatí nově z jiných škol), postižení nebo s problémy s učením (Rýdl, 1994).

Škola Marie Montessori v Düsseldorfu

Budova této školy vzdělávající podle principů pedagogiky Marie Montessori je jednopatrová, obklopená krásnou zahradou, prosklená a plná květinové výzdoby. Většina pomůcek, které jsou umístěny ve třídách i na chodbách školy, jsou vytvořeny žáky nebo učiteli. Hračky, které v ní lze samozřejmě také nalézt, jsou koncipovány tak, aby v dětech podporovaly jejich tvořivost (Zelinková, 1997).

Do výuky jsou zapojeni žáci prvního stupně celkem v jedenácti třídách, v každé z nich je i 20 až 24 dětí ve věku od šesti do dvanácti let. Zajímavé je, že do jednotlivých tříd jsou děti zařazeny podle toho, jak se zapisují, nikoliv podle věku. Tato škola je specifická i svým přístupem k postiženým žákům, nevede jejich přesnou evidenci a vzdělávají se společně se zdravými spolužáky, protože každému dítěti, navštěvujícímu tuto instituci, je umožněno se vzdělávat podle jeho individuálních potřeb a vlastním tempem, proto není potřeba jednotlivé žáky se specifickými potřebami z kolektivu vyčleňovat, neboť každému dítěti je zde umožněn individuální přístup (Zelinková, 1997).

Po skončení výuky na této škole se mohou její absolventi zapojit do vzdělávacího programu Marie Montessori i na druhém stupni; škola toto umožňující se nachází jen o kousek dál v jiné budově. Vzhledem k tomu, že Montessori škola v Düsseldorfu má dlouholetou tradici, je možné na základě zkušeností říci, že děti z této školy nemají problém s přechodem na běžnou státní školu nebo na víceletá gymnázia, kde je odlišný způsob výuky a žáci jsou zde vystaveni většímu stresu. Děti, které prošly Montessori školou, jsou naopak v běžných školách oceňovány pro samostatný přístup ke studiu, soustředěnost a schopnost komunikovat o vzdělávacích problémech s dospělými (Zelinková, 1997).

Na Montessori škole v Düsseldorfu není možné během pauzy potkat dozorující učitele. Děti jsou totiž přirozeně velmi disciplinované, během výuky, která probíhá v blocích, jsou schopné se volně pohybovat a vyhledávat vhodné pomůcky a materiál pro svoje studium, ale také se něčím malým občerstvit, aniž by ostatní žáky rušily. Pauzy pak mohou trávit na zahradě, kde i pěstují vlastní užitkové rostliny (Zelinková, 1997).

Rodiče platí sice roční školné potřebné na nákup pomůcek či na jejich výrobu, neboť mnoho pomůcek vyučující vyrábí za pomoci žáků sami a postupně je i po dobu několika let upravují tak, aby zcela vyhovovaly specifickým potřebám výuky. Rodiče též přispívají dobrovolnými sponzorskými dary, ale děti ze sociálně slabších rodin jsou zde vzdělávány zdarma. Rodiče se většinou minimálně jednou týdně chodí ptát na to, jak výuka jejich dítěte probíhá, ale školu mohou navštívit kdykoliv. Učitelé jsou placeni státem (Zelinková, 1997).

Klasifikace na této škole nemá motivační charakter, protože žáci si sami práci vybírají tak, aby je bavila a její realizace pro ně měla smysl. Během prvních dvou ročníků jsou děti hodnoceny ústně, od třetího roku se jejich rodiče mohou na vysvědčení dočíst, co jejich děti umí. Kontrolní zkoušení ani práce ověřující znalost žáků zde nejsou zavedeny, škola klade velký důraz na to, aby hodnocení a klasifikace byly pouze informativního charakteru a žáci se orientovali na samotnou znalost jako největší odměnu za jejich práci. V této škole je též kladen velký důraz nejen na znalosti dětí, ale i na to, aby byly schopné pracovat a komunikovat v kolektivu různě individuálně disponovaných jedinců (Zelinková, 1997).

4.2 Nizozemí

V nizozemském Amsterdamu v současné době sídlí Association Montessori International, což je Montessori společnost založená v roce 1929, která se v současné době zaměřuje na řešení pedagogických otázek spjatých nejen s konceptem Montessori pedagogiky na mezinárodní úrovni, ale její nejdůležitější činností je starat se o Montessori hnutí a zachovávat integritu této činnosti. Zodpovídá za výklad filozofie Montessori pedagogiky a uvádění teoretických poznatků do praxe tak, aby odpovídaly rychle se měnícím vzdělávacím potřebám dětí na celém světě a rozvíjely jejich fyzické, duševní, sociální a emocionální potřeby. Za zmínku jistě stojí, že společnost sídlí v místě posledního bydliště Marie Montessori v Holandsku, vlastní její dům a okolní nemovitosti, takže zde vzniká Montessori centrum s muzeem, archivem a výzkumným centrem. Tato asociace se také stará o to, aby všechny země, sdružené pod touto společností v Montessori školách, dodržovaly schválené standardy výuky, ale též shromažďuje údaje o dětech a Montessori praxi, aby byla dodržena

konzistence a univerzálnost této vzdělávací metody.³

Nejnámější část pedagogické koncepce Marie Montessori je pro děti od tří do šesti let, případně pro první stupeň základní školy. Ona sama se ale věnovala vývoji člověka až do dospělosti a zabývala se v ní i výukou na střední škole a koncepcí univerzit. Největší ohlas sklídl odkaz Marie Montessori v Nizozemí, kde bylo v roce 1930 založeno „Montessori-Lyceum“ (Ludwig, 2000).

Reformu sekundárního vzdělávání se Marii Montessori nepodařilo uspokojivě dokončit, přesto v roce 1949 bylo v Nizozemí 5 lyceí, které s touto metodou vzdělávání dosahovaly velkých úspěchů a vysloužily si tak podporu od vlády. Je ovšem třeba podotknout, že sekundární školy Montessori typu jsou velmi rozdílné, neboť každá z nich se přece jenom zaměřuje na jiný aspekt filozofie Marie Montessori a žádná zcela nekopíruje představu autorky o tom, jak by střední škola měla vypadat (Ludwig, 2000).

Od roku 1918 je v Nizozemí patrné, že rodiče, kteří posílali své děti do základních škol vedených dle zásad pedagogiky Marie Montessori, se velmi snaží, aby jejich děti mohly v započatém systému výuky pokračovat i na střední škole. Proto bylo v roce 1930 v Amsterdamu založeno první Montessori lyceum a další následovala v roce 1936 v Rotterdamu, 1945 v Utrechtu a 1950 v Haagu. Tyto školy jsou integrované a ve dvou nebo třech větvích vedou k rozdílným závěrečným zkouškám. Lycea jsou zvláštní už svojí stavbou, třídy jsou otevřené a prosvětlené, od chodby je mnohokrát dělí jen prosklená stěna, dětem je během volné výuky umožněno pohybovat se po budově, aby získaly potřebné informace ze školní knihovny nebo odborné učebny, často lze v budově i narazit na koutky, kde mohou jednotlivci nebo skupiny v klidu studovat. Na začátku roku každý žák dostane vlastní „*knihu úkolů a povinností (Pansenbuch)*“ (Ludwig, 2000, s. 104), kde jsou popsány učební cíle a obsah každého jeho předmětu. Navíc je zde i uvedeno, jakých témat se dotkne volná práce a výuka ve třídě, protože mezi formy výuky patří též rozhovor, referát a skupinová práce. Do této knihy se zapisují výsledky žákovy práce, které jsou nejčastěji ověřovány formou individuálního zkoušení. Za stěžejní považují lycea „*volnou práci v určitém oboru*“ (Ludwig, 2000, s. 104), při níž žáci v dvouhodinových blocích v odborných učebnách zpracovávají určitá témata a je na nich, jestli samostatně nebo ve skupině. Žáci si též volí tempo a pomůcky, které jim nejlépe při jejich práci poslouží. Dále existují „*volitelné hodiny*“ (Ludwig, 2000, s. 104), při nichž studenti prohlubují znalosti získané ve volných hodinách a jsou zkoušeni. Během volné práce mohou žáci s osobním učitelem pobrat svoje pokroky, ale jakékoliv záležitosti týkající se studia je nejlepší konzultovat s důvěrníkem z řad učitelů při

³ Association Montessori International. *Legacy*. [online]. 2014 [cit. 2014-24-02]. < <http://ami-global.org/ami/what-is-ami/legacy>>.

„*Werkbesprechungen – diskuzích nad prací*“ (Ludwig, 2000, s. 104), čímž se posiluje vztah důvěry mezi učitelem a žákem. Lycea si zakládají též na rozvoji hudebně-umělecké stránky dětí, jen oproti představám Marie Montessori tolik nerozvíjejí řemeslně-praktické dovednosti svých studentů (Ludwig, 2000).

4.3 Spojené státy americké

Velký ohlas měla pedagogika Marie Montessori i ve Spojených státech amerických. Vzdělávací kurz uskutečněný v roce 1913 v Římě měl zejména u amerických účastníků, kterých byla většina, takový ohlas, že Marie Montessori záhy po něm uskutečnila vzdělávací cestu do Spojených států amerických, kde její metoda způsobila nesmírný ohlas. Na další pracovní cestu do Spojených států odjela Marie Montessori v roce 1915 v doprovodu syna Maria. Navštívila zde i výstavu věnovanou otevření Panamského průplavu, kde byla umístěna třída, v níž se před zraky diváků vzdělávaly děti právě podle zásad pedagogiky Marie Montessori. I když zájem o metodu Marie Montessori byl ve Spojených státech amerických nezměrný, z organizačních důvodů začal pomalu opadávat a znovu se objevil až po druhé světové válce. Jedním z důvodů byl i fakt, že Marie Montessori prosazovala, aby lektori její metody byli vzdělávání pouze jí samotnou, což bylo pro všechny samozřejmě velmi náročné (Rýdl, 1994).

K větší rehabilitaci metody Marie Montessori ve Spojených státech amerických došlo po roce 1960, i když první Montessori škola byla založena roku 1958 v Greenwich, Connecticut a pojmenována Whitby School. O dva roky později byla otevřena Montessori škola v Kalifornii, která nejdříve nesla název Sophia Montessori School a později byla přejmenována na Santa Monica Montessori School. O další dva roky později následovalo otevření Montessori školy v New Yorku a o rok později v Atlantě. Ovšem už v roce 1961 vyslal Mario Montessori, jediný syn Marie Montessori, vyslanec do USA, aby zde připravil vhodné prostředí pro zřízení pobočky Association Montessori International, k čemuž došlo v roce 1970. V současné době nelze přesně určit, kolik soukromých škol využívá metody Marie Montessori. I pouhé odhady tohoto počtu jsou dosti nepřesné, neboť se pohybují mezi 4000 až 8000 školskými zařízeními, které systému Marie Montessori využívají. Veřejných škol, kde jsou žáci vzdělávány podle koncepce Marie Montessori, je asi 250, a dalších asi 120 škol je řazeno mezi „charter schools“. Většina privátních škol využívá primární program Marie Montessori vzdělávací koncepce pro děti od tří do šesti roků a často i vyučuje žáky na nižší primární úrovni vzdělávání, tedy děti od šesti až devíti let. O hodně méně z nich se zaměřuje na vyšší primární vzdělávání, tedy na věkovou skupinu mezi devíti až dvanácti lety. Střední

školy jsou metodou Marie Montessori ve Spojených státech amerických téměř nedotčené, i když v roce 1994 byla otevřena první veřejná Montessori střední škola nesoucí název Clark Montessori v Cincinnati, Ohio. Některé z již existujících Montessori škol začínají nabízet programy pro matky a jejich malé děti dle zásad pedagogiky Marie Montessori, což je zcela opačná cesta, než jakou se při zřizování Montessori škol vydala Evropa.⁴

⁴ WIKIPEDIA. Montessori in the United States. [online]. 2014 [cit. 2014-4-03]. <http://en.wikipedia.org/wiki/Montessori_in_the_United_States>

5 Některé principy pedagogiky Marie Montessori

V této kapitole se zmíním o některých principech pedagogiky Marie Montessori, které považuji za důležité a které z její vzdělávací koncepce učinily nenapodobitelný a univerzální koncept, jenž pozitivně ovlivňuje životy a vývoj dětí téměř sto let na celém světě.

V určitém období se do popředí dostávaly názory, že výuku dítěte je nutné pojmut vědecky. Vyjít z přísných měřítek, která poskytují různé vědecké obory, a vytvořit jednu jedinou výukovou metodu. Samozřejmě že i Marie Montessori se neúnavně sebevzdělávala v mnoha oborech. Bylo o ní například prohlášeno, že „*Ve svém 'didaktickém materiálu' podala první pokus o systém materiálu dětských zaměstnání na základě vědeckém.*“ (Hessen, 1936, s. 59). Ovšem ve své pedagogické koncepci vždy zohledňovala dítě jako komplexního jedince, který není prázdnou nádobou, do níž je potřeba nalít vědomosti, ale otevřenou bytostí disponující vlastní energií a touhou po aktivním poznávání. Pochopila, že řada pedagogů, kteří vzdělávali postižené děti nebo děti v předškolním věku, se bála, že když mají dětem porozumět, musí klesnout na jejich úroveň. Tento postoj ovšem Marie Montessori odmítla a začala chápat děti jako rovnocenné partnery, jimž je potřeba zajistit pestré a motivující prostředí pro vzdělávání, ale do aktu učení není dobře příliš zasahovat, protože každé dítě je vnitřně nastaveno odlišně, proto se sebevzdělává individuálním způsobem, jenž je pro něj nejpřirozenější a díky němuž bude dělat pokroky (Montessori, 2001). Rozhodně není pravda, že by pomůcky, které vzdělávání dle principů pedagogiky Marie Montessori využívá, byly výhradně koncipovány tak, aby s nimi děti zacházely bez pomoci učitele (Khun, 1937). Montessori pomůcky mají děti lákat k jejich využití, mají odpovídat stupni jejich vývoje a dospělý, který je při práci sleduje, má být připraven okamžitě pomoci, pokud bude o pomoc požádán, nebo zakročit, pokud by dítě pomůcku zneužívalo.

5.1 Senzitivní fáze vývoje a absorbuující duch

Miminko je po narození naprosto odkázáno na své rodiče, zejména na svoji matku, která mu zabezpečuje výživu a v převážné míře se stará o to, aby uspokojila všechny fyzické potřeby novorozence. Ovšem už v tomto okamžiku podle Marie Montessori dítě disponuje všemi možnostmi nezbytnými pro rozvoj osobnosti. Už v okamžiku narození se dítě chce stát nezávislým na okolí a během celého svého vývoje vynakládá nesmírné množství energie na to, aby této nezávislosti dosáhlo (Montessori, 2003). Aby osvojování proběhlo úspěšně, má v sobě každé miminko „*vnitřní plán vývoje*“ (Ludwig, 2000, s. 28), podle něhož v určité době vykonává konkrétní činnost a osvojuje si tak určitý jev. Učení konkrétní schopnosti jako

chůze a řeč probíhá tak, že dítě po dlouhou dobu všechny podněty kolem sebe vnímá globálně a nevědomky si je ukládá. Tuto činnost Marie Montessori nazývá „*absorbujícím duchem*“ (Ludwig, 2000, s. 28). Velmi důležité pro vývoj dítěte je rozpoznání a pomoc při rozvíjení konkrétních dovedností v rámci „*senzitivních fází*“ (Ludwig, 2000, s. 28). V každé z těchto fází je dítě připravené rozvíjet určitou dovednost a je pro ně snazší ji právě v tomto období získat. Pokud bychom se snažili mu tuto dovednost vštípit v období jiném, mohlo by se mu to podařit, ale bylo by to pro ně mnohem těžší. V prvních třech letech jsou děti při svých senzitivních fázích schopny se naučit mluvit, chodit a mít cit pro pořádek.

5.1.1 Citlivá fáze pro pohyb

Kojenec ve své postýlce se nejdříve snaží dotknout hraček, které jsou v jeho dosahu. Pohyby nejsou zcela plynulé, ale prozatím si alespoň cvičí koordinaci mezi viděním a dotykem. Když se poté už větší dítě učí samo chodit nebo běhat, zpočátku stále padá, ale také neustále vstává a svoji činnost opakuje. Cvičí si tím hrubou i jemnou motoriku, ovšem zároveň poznává svět kolem sebe a stává se nezávislejším (Ludwig, 2000).

5.1.2 Citlivá fáze pro zvládnutí mateřské řeči

Zpočátku dítě pozorně pozoruje ústa rodičů, kteří na něho mluví. Posléze s nimi samo začne pohybovat a vyluzovat zatím nesrozumitelné zvuky nebo skupiny hlásek. Až mnohem později pochopí význam jednotlivých hlásek. Učit se mluvit v takto raném věku je mnohem jednodušší než se učit jiný jazyk například ve škole. Navíc i procesem učení, stejně jako při zkoušení chůze, se dítě dostává do sociálního kontaktu se svým okolím (Ludwig, 2000).

5.1.3 Citlivá fáze pro zvládnutí pořádku

Marie Montessori si všimla, že děti zhruba ve druhém roce života velmi lpí na pořádku. Věci kolem nich by měly mít své stabilní místo; to jim umožňuje lepší orientaci v prostoru a také jim to poskytuje vědomí klidu. Nejedná se však pouze o věci, nýbrž i o denní režim a sociální vztahy. Zhruba ve třetím roce života začíná dítě chápat rozdíl mezi „já“ a „ne-já“. Zkušenosti, které dřív vstřebávalo nevědomě, začíná nyní vědomě uvádět do praxe. Oddělením svého „já“ od ostatního je schopno začít vnímat i další bytosti a jejich potřeby a budovat si tak s nimi hlubší vztah (Ludwig, 2000). Někdy je možné si všimnout, že pokud se děti setkají s něčím neobvyklým, s něčím, co jim například ve známé místnosti narušuje pořádek tak, jak si ho pamatují, mohou se dokonce chovat popuzeně (Montessori, 1998).

5.2 Fenomén polarizace pozornosti

Marie Montessori vyzorovala u malých dětí jeden významný jev, který nazvala

„fenomén polarizace pozornosti“ (Ludwig, 2000, s. 31). Polarizací pozornosti je označena schopnost se koncentrovat, což je pro zdravý vývoj dítěte nesmírně důležitá činnost. Pokud děti přijímají podněty od svého okolí a jsou schopny se na ně opakovaně a z vlastní vůle zaměřit, dosáhnou tak potřebné psychické rovnováhy. Na druhou stranu Marie Montessori též využila fenoménu „*bezděčného vzdělávání*“ (Sajdová, 1935, s. 25). Děti jsou schopny se zcela spontánně ponořit do hry, kterou nepovažují za vzdělávací, proto je často baví o to víc, ale ona hra je přitom připravuje na život a zprostředkovává jim nějakou znalost.

5.3 Volný pohyb a kázeň

Odborníci se domnívají, že je potřeba dítě co nejvíce „spoutat“, aby se co nejčastěji nacházelo ve fyziologicky nejvhodnějších polohách, a tím se pak jedinec naučí se co nejlépe pohybovat. Marie Montessori si ale uvědomila, že opak je pravdou. Pokud bude dítě sedět ve tvarově dokonalých mohutných lavicích bez možnosti pohybu, bude duševně strádat a ani jeho motorika se nebude správně rozvíjet, kdežto když dítě bude mít možnost se volně pohybovat, uvědomit si možnosti a limity vlastního těla, zvládne s lehkostí přesuny a práci v prostředí, kde je možné mnoho věcí shodit. Odpůrci metody Marie Montessori se s ní rozcházel i v jejím názoru na kázeň. Podle nich je nezbytné dítě „ukáznit“, tedy zabránit mu co nejvíce v pohybu a donutit ho, aby jen tiše sedělo a nezúčastněně pozorovalo své okolí. Marie Montessori zaujímá však zcela opačný postoj. Podle ní je nejprospěšnější, aby dítě získalo vědomí kázně, tedy aby samo sebe zvládalo kontrolovat natolik, že nebude nikomu a ničemu ubližovat, naopak, bude mít vnitřní potřebu pomáhat a klidně se zapojovat do činnosti s ostatními vrstevníky. Podle Marie Montessori je pro každé dítě typické, že disponuje velkou energií, která ho společně s jeho přirozenou touhou poznávat a vykonávat nějakou činnost žene vpřed. Pokud je mu tedy v přirozeném pohybu zabráněno, může se to negativně odrazit na jeho psychice. Naopak někdy mají dospělí pocit, že dítě nic nedělá, jen leluje, a proto ho za jeho nečinnost kárají, ono ale nejspíše podstupuje složitý poznávací proces, který se částečně vymyká chápání dospělých. Hlavním úkolem pedagogů je tedy dítě při jeho vzdělávání usměrňovat, ale ne ho do něčeho nutit, spíše ho v připraveném prostředí nenápadně navést k nějaké činnosti, která by ho mohla zaujmout, pokud je na to již připravené, ovšem rozhodně ho nenechat zahálet, s výjimkou, kdy se jedná o dítě, které se teprve musí aklimatizovat. Montessori třídy jsou ale známé tím, že děti samy ze svého popudu využívají možnosti se něčemu smysluplnému věnovat a chovají se ukázněně, i když zvědavě, a dobře zvládají pohyb v prostorách školy. To, že se dítě vzdělává podle individuálních potřeb a že ho výuka naplňuje, poznáme podle toho, že je pro něj odměnou samotná činnost, nikoliv

až její výsledek nebo odměna za ni. A jedním z největších trestů je pro něj částečná izolace od ostatních. Tuto formu kárání používala Marie Montessori v Domech dětí. Zlobivé a vyrušující dítě posadila ke stolečku, jenž byl mimo centrum dění a napomínaný žák radši sám usměrnil své chování, jen aby se mohl zapojit do činnosti s ostatními. Další protivníci také proti metodě Marie Montessori argumentovali tím, že pokud budou mít děti možnost pohybovat se po třídě, budou dělat hluk. V Montessori třídách ale naopak panuje něco, co bych nazvala pracovním tichem. Občas sice nějaký zvuk slyšet je, ale protože děti jejich učení baví a mají možnost volně využívat svoji energii a trénovat své pohybové schopnosti, chovají se velmi tiše, navíc většina z nich je do své činnosti hodně zabrána. Pak ovšem existuje i absolutní ticho. Děti jsou na jeden jediný pokyn schopné vše odložit a zůstat naprosto ztichlé, ale ne proto, že musí, ale proto, že pro ně takto náročné sebeovládání poskytuje uspokojení (Montessori, 2001).

Děti si v připraveném prostředí mohou svobodně vybrat, jaké činnosti se budou věnovat. Důležité jsou tři faktory volby - co udělají, zda samostatně nebo s někým, a jak dlouho budou činnost vykonávat. Dítěti je tak umožněno, aby se řídilo specifickými potřebami svých senzitivních období a našlo svůj zájem, sílu a vlastní rytmus a tempo. V rámci této volnosti se dítě setkává a učí se respektovat hranice, které vyplývají z technických možností místnosti a potřeby komunikace a domluvy s ostatními. Pocitem úspěchu z vlastní práce dítě získává respekt k práci druhých (Ludwig, 2000).

Podle Marie Montessori se děti musí učit používat vědomou vůli, která se rozvíjí při určitých činnostech. Tato vůle musí být ovšem výukovými metodami rozvíjena, nikoliv násilně lámána (Montessori, 2003).

5.4 Smyslový materiál a praktická činnost

Marie Montessori vychází ze správného předpokladu, že fyzická a psychická stránka člověka spolu souvisí a neměla by být oddělována, protože to může způsobit zdravotní obtíže a navíc poznávání bez zapojení smyslu a pohybových aktivit je značně ochuzené, neposkytne dítěti tolik informací a ani uspokojení. Marie Montessori často popisuje krásný jev. Děti, které necháme zacházet s věcmi, aniž bychom jim je neustále brali a opravovali je, mají k těmto věcem daleko opatrnější vztah a dokážou je odpovídajícím způsobem využít. Kdežto děti, jež neměly možnost přijít s věcmi do kontaktu, jsou při práci s nimi neohrabané. V mateřských školách Montessori typu se také díky důmyslnému materiálu procvičují činnosti běžného života. Jemnou senzomotoriku a zároveň i činnosti běžného života si děti mohou v Montessori třídách procvičovat díky následujícím úkonům, jimž odpovídá vybavenost učebny: zamykání

a odemykání dveří či jiných předmětů se zámky jako jsou stoly, zde je nutné, aby dítě klíč drželo rovně, nejdříve s ním otočilo, a až poté zámek otevřelo, takže se procvičuje i trpělivost; i knížku se dítě musí naučit správně otevřít a listovat v ní tak, aby ji zbytečně nepoškodilo; při vstávání a usednutí na židli rovněž platí určitá pravidla, která je vhodné ve společnosti dodržovat, a pokud se s nimi dítě obeznámí už v raném věku, budou mu připadat přirozená. Pro dospělého je přenášení a pokládání věcí běžná záležitost, pro dítě obrovský výkon, ale v případě, že ho necháme tuto činnost vykonávat, může nás svojí šikovností překvapit; pohyb v „terénu“ třídy s různými předměty kolem, a v kolektivu s ostatními dětmi je někdy problematický, ale obcházení překážek a vyhýbání se osobám je také jen otázkou cviku. Kromě těchto pohybových činností se děti učí i slušnému chování, které jim po nějaké době též začne připadat samozřejmé. Dalším cvičením, při němž se rozvíjí především rovnováha, je chůze s plně naplněnou skleničkou nebo se zvonečkem po předem vyznačené trase. Žák se musí snažit o to, aby šel tam, kam má, a přitom nerozlil vodu nebo nezazvonil zvonečkem. Rozvoj všech smyslů je pro každého z nás v útlém věku nezbytný. Zvláště děti poznávají svět především přes smysly a jejich zapojováním a zlepšováním děti dělají lepší pokroky ve svém psychickém i fyzickém růstu. Proto Marie Montessori zapojila do výuky různé pomůcky, které se liší svými fyzikálními vlastnostmi, ale mají něco společného: každá z nich bystří právě jeden ze smyslů, každá má odlišnou úroveň obtížnosti a je jen na dítěti, kterou si vybere a začne s ní pracovat. Marie Montessori uvádí jako příklad zvonečky. Ty jsou naprosto stejné, jen každý při kontaktu s paličkou vydává jiný zvuk.

Důležité rovněž je, aby předměty nebyly příliš složité nebo různorodé, protože by to tříštilo pozornost dítěte. Pokud chceme například začít procvičovat hmat, je dobré si najít pro začátek dvě na dotek velmi kontrastní látky, třeba velmi hladký a smirkový papír. Dítě „hmatá“ konečky prstů, můžeme ho nechat, aby si před výukou umylo ruce a poté si je osušilo a promnulo, požádat ho, aby zavřelo oči a velmi jemně ho nechat si předměty osahat. Začneme s destičkou rozdělenou na dvě části a polepenou dvěma druhy papíru. Dalším krokem je destička, na níž jsou střídavě nalepeny proužky hrubého a jemného papíru. Ještě náročnější cvičení probíhá u destičky, kde jsou nalepeny proužky od nejdrsnějšího po nejjemnější papír. Nejtěžší je asi prozkoumávání destičky se stejnými proužky papíru s odlišnou hladkostí. Dále je možné využít i kartičky s různě drsným smirkovým papírem či kartičky s odstupňovanou drsností povrchů. Vnímání teploty se dobře začíná procvičovat tak, že se do dvou konviček nalije jiné množství vařící vody a poté se dolije voda studená. K složitějšímu procvičování reakce na teplotu se využívají látky s rozdílnou teplotou jako třeba kov a dřevo. Odhad hmotnosti se dítě učí zkoumáním třech dřevěných destiček o rozměrech 2

cm x 1,2 cm x 3 mm ze tří různě zbarvených druhů dřeva. Doporučeny jsou wistérie, ořech a jedle. Jejich hmotnost klesá vždy o osm gramů (32, 24 a 16 gramů). Dítě si tuto destičku položí na dlaň, jen zlehka s ní pohne nahoru a dolů, zavře oči a pokusí se odhadnout správnou váhu. Je velmi užitečné, když umíme vnímat rozměry podle zraku. K tomu slouží čtyři důmyslné sady dřevěných válečků, které se dítě snaží zasunout do odpovídajícího místa v hranolu. První sada je tvořena válečky stejného průměru, ale rozdílné výšky, v druhé se válečky liší průměrem, válečkům ve třetí sadě se mění průměr i výška přímo úměrně, kdežto ve čtvrté sadě se výška zvětšuje a průměr zmenšuje. Děti postupují od nejjednodušší sady po tu nejsložitější a v případě chyby mají možnost okamžité kontroly (Montessori, 2001).

I když by někdo mohl namítnout, že při některé činnosti mohou děti něco rozbít nebo se zranit, Marie Montessori vyzorovala, že když k nějaké nehodě dojde, děti se bez nějakého vztekání nebo rozčilování snaží vše uklidit - například pokud někdo rozbije skleničku, ostatní se seběhnou a pomáhají mu střepy sesbírat (Montessori, 1998).

5.5 Role učitele

Někdy se může stát, že dítě ztratí při hře pozornost a je roztěkané nebo pomůcku používá nevhodným způsobem. Je povinností pedagoga, aby se klidně a vlídně znovu pokusil navést ho k činnosti, ale v případě, že dítě reaguje podrážděně, musí se projevit energicky a autoritativně. Ovšem rozhodně ne hystericky. Učitel by měl mít také schopnost odlišit, kdy je dítě zralé na to přejít k vyššímu stupni vzdělání než je pouhé smyslové poznávání. Využitím koncepce Marie Montessori se dítě lépe učí poznávat a posléze i třídit dojmy a zkušenosti ze svého života. Toto je základ pro to, aby se stalo vnímavou a přemýšlivou bytostí, která nepodléhá názorům druhých, ale dokáže si z nich vytvořit svůj vlastní (Montessori, 2001). Každý učitel se ale musí nejdříve naučit rozlišovat mezi rozpustilostí dítěte a spontánním nadšením z práce (Montessori, 2003). Pedagog by měl být také citlivý, když vidí žáka zaujatého vlastní činností. Neměl by mu násilně vnucovat přestávky, neboť ona dlouhodobá a zaujatá činnost je pro žáka přínosná aniž by ho unavovala, naopak pokud je žák donucen ve své aktivitě přestat, může to na něj mít negativní dopad.⁵

5.6 Jazyk

Marie Montessori považuje jazyk za „nástroj kolektivního myšlení“ (Montessori, 2003, s. 78). Lidé musí být schopni spolupracovat, umět nejen přemýšlet, ale také

⁵ Učitel'ské noviny. *Děti se rády učí, nejsou rády poučovány*. Magdalena Lautnerová [online]. 2004 [cit. 2014-21-03]. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3587&PHPSESSID=38295fccb13e3a478a422125dbb43964>.

komunikovat.

5.6.1 Výuka psaní

Marie Montessori si jednou všimla retardované holčičky, která nebyla schopná se naučit šít. Proto ji podrobila speciálnímu testu, během něhož dívka bezchybně prováděla pohyby, jež jsou nezbytně nutné při šití. Poté již dívka byla schopná začít i šít. Marie Montessori tedy dospěla k názoru, že než začneme dítě učit nějakou činnost, je dobré seznámit ho se správnými pohyby, aniž by tuto práci začalo vykonávat. Proto děti schopné hmatem rozeznávat obrazce začala seznamovat i s obrysy písmenek a také s kartičkami, kde byla velká psací písmena a malá tiskací a též slova začínající tímto písmenem. Děti měly obkreslovat písmena, nejdříve prostředníčkem a ukazováčkem, což zvládly i ty, které nebyly schopné koordinovat pohyby pera. Poté je Marie Montessori nechala písmeno obkreslovat dřevěnou tyčinkou. Později přešla k další činnosti, při níž mělo dítě například červenou dřevěnou samohlásku položit na příslušnou kartičku, pak ji prsty objet a říct její název. Nakonec muselo ze skupiny podobných samohlásek vybrat ty, o něž si řekne učitel, pokládat je na kartičky a vyslovovat je.

Zkušenost s retardovanými dětmi Marii Montessori inspirovala k tomu, že dopilovala tuto metodu psaní i pro zdravé děti, které se na rozdíl od mnohem starších kolegů ze základních škol nemusely složitě učit svislé čáry, aby je stejně složitě převáděly v kulaté tvary písmen. Oproti retardovaným dětem měly navíc k dispozici abecedu ze smirkového papíru a krabičku, do níž se písmenka přehledně ukládala, ale také se učily obkreslovat a vybarvovat správně tvary a používat psací potřeby, což jsou dva různé pohyby, které je ovšem dobré začít s dítětem provádět ještě v době, kdy má ruce citlivé a ne až během začátku povinné školní docházky, kdy už nemá tak velký cit pro hmat. Když se dítě již seznámí se souhláskami a samohláskami (někdy ani nemusí znát všechny), začne si z písmenek skládat slova tak, že si je rozloží na jednotlivá písmena a ty potom vytahuje z krabičky a pokládá na stůl ve správném pořadí. Někdy může narazit na nějaké písmenko, jehož grafickou podobu nezná, a tak se zeptá, o jaké se jedná. Nakonec se někdy stane, že děti přestanou slovo „psát“ skládáním písmen a zjistí, že díky mnoha cvičením jsou schopné velmi jednoduše slova napsat samy. Tato spontánní smršť psaní je pro tento dětský věk typická a dětem mnohonásobně usnadní přechod do školy (Montessori 2001).

5.6.2 Výuka čtení

Dítě opravdu čte až v okamžiku, kdy mu přečtené slovo vyvolá v mysli představu. Zpočátku se dítě naučí pomocí metody Marie Montessori číst slova, a aby mu celý proces

přišel zábavnější, můžeme ho nechat přiřazovat kartičky s nápisy ke správným předmětům. Nebo tuto hru obrátit a učit ho názvy neznámých předmětů přiřazováním správných kartiček. Ovšem zkušenost z Domu dětí hovoří o tom, že děti spíše chtějí číst, než se zatěžovat předměty a hrou, protože čtení samotné je to, co je opravdu zajímavá. Děti sice brzo budou schopné přečíst i delší text, ale významu vět nebudou zpočátku rozumět, takže o čtení ve své plné formě ještě nepůjde. Jen co pochopí, že napsané věty vyjadřují vyřčené myšlenky, a začnou si situace zaznamenané ve větách vizualizovat, jedná se o skutečné čtení. Procvičovat četbu a pochopení vět lze tak, že na papírové kartičky napíšeme různé úkoly a necháme dítě, aby je vykonávalo. Nutit bezprostředně číst nahlas není správné, protože hlasité čtení je složitým úkonem (Montessori, 2001).

5.7 Matematika

Zájem o čísla je dobré vzbudit již u tříletého dítěte. Mnohé takto staré děti se již samy o čísla zajímají a pokud v nich začneme podporovat schopnost rozlišovat množství a naučíme je několik základních číslic, bude to pro ně velká výhoda. Nejlepší je počítat vše, samozřejmě zábavnou formou, co se v jejich okolí nachází. Nejdřív by se mělo dítě naučit pojmenovat množství počítaných předmětů, potom rozeznat odpovídající symbol a nakonec propojit vše dohromady. První hrou, při které malé děti získávají lepší představu o číslech, je skládání věže z různě velkých na sebe navazujících kostek. Díky této velikostní různorodosti a návaznosti se poprvé setkávají s podobností a rozdílností, což dále využijí při náročnější práci s čísly. I u výuky matematiky podle Marie Montessori je tedy nezbytně důležitý materiál, který by dítě zaujal. Vždy je dobré myslet na to, že dítě by nemělo získat příliš abstraktní pojem o číslech a cíleně výuku zaměřovat co nejvíce konkrétním způsobem. Velmi oblíbeným matematickým materiálem, jak sama Marie Montessori objevila, jsou kuličky zlaté barvy. Než ovšem přistoupíme k práci s materiálem a další výukou, je dobré, aby dítě mělo pojem o desítkové soustavě, který lze, jak již bylo uvedeno, nejlépe získat pravidelným počítáním zajímavých předmětů v okolí dítěte. Při práci se zlatými kuličkami se dítě setká s těmito pojmy – *jednotka, desítka, stovka a tisícovka*. Tyčinka s deseti kuličkami symbolizuje deset jednotek. Čtverec obsahuje deset tyčinek s deseti kuličkami. A nakonec kostka představující tisícovku zahrnuje deset čtverců se sto kuličkami. Nejdřív je vhodné chtít po dítěti jen jednoduchá čísla (např. aby podalo pět desítek), později můžeme začít i se složitějšími kombinacemi (např. ukázat pět desítek a čtyři stovky). Symboly pro čísla jsou vytištěny na kartičkách různých barev. Jednotky jsou označeny zelenou barvou, desítky modrou, stovky červenou a tisíce opět zelenou, neboť podle Marie Montessori jsou tisíce jednotky další číselné posloupnosti. Práci s

kartičkami s čísly a s číselnými materiály získá dítě abstraktní představu o matematických operacích, ovšem vždy na základě praktických cvičení, která jsou pro něj zábavná a objevná (Hainstock, 1999).

Jedno z pěkných cvičení na zapamatování si čísel a jejich hodnoty je to, při němž je v každé přihrádce krabičky uvedené číslo včetně nuly a dítě do každé přihrádky vloží počet předmětů, které číslovka symbolizuje. Více opatrní bychom měli být při vysvětlování pojmu nula. Že žák pojmu rozumí, si můžeme ověřit tím, že ho vyzveme, aby nám dal nula pusinek nebo nulakrát přešel místnost. Výborná hra pro větší kolektiv dětí je velmi jednoduchá a přitom zábavná. Žáci si vylosují kartičky s číslem, které si musí zapamatovat a nikomu ho nesmí prozradit. Ze stolku si vezmou tolik předmětů, kolik činí jejich číslo, stále nerozbalený lísteček položí na stůl a předměty před něj vedle sebe srovnají po dvou, případně ten lichý dají nakonec doprostřed. Vyučující vše zkontroluje a dítěte, jež mělo nulu, se zeptá, proč zůstalo sedět na místě a nepřineslo žádný předmět. Úloha tohoto žáka je asi nejtěžší, protože musí silou vůle ovládnout svoji přirozenou touhu pohybovat se s ostatními a ještě musí přesvědčivě dokázat vyučujícímu, že opravdu chápe pojem nula (Montessori, 2001).

6 Náboženství a pedagogika Marie Montessori

Marie Montessori do své pedagogické koncepce zahrnuje i výuku náboženství. Nesnažila se ovšem víru dětem násilně vštípit, jen je k ní nenápadně vedla a seznamovala je s ní tak, aby pro ně byla víra srozumitelná a dobře přístupná.

Marie Montessori sama byla věřící ženou, ovšem v duchu zásad své pedagogiky dávala svým žákům pouze na výběr, zdali se i oni rozhodnou následovat Boha. Přesto je právě její pedagogický systém vhodný pro výuku náboženství, neboť není možné, aby děti věřily v Boha a milovaly ho, pokud by jim tuto víru a lásku někdo násilím vnutil, aniž by měly možnost samy Boha poznávat skrze svoji vlastní činnost, konanou s úctou a harmonií ke všemu a všem ve svém okolí. A právě význam této svobodné a smysluplné činnosti Marie Montessori s oblibou ve svých spisech zdůrazňovala (Tomášek, 1940).

Jakékoliv vzdělávání vedené podle nějaké koncepce má vždy nějaké nevýhody, neboť samotná koncepce výuku určitým způsobem omezuje. Za největší problém výuky náboženství podle alternativních koncepcí považují nutnost seznámit žáky s přesně danými dogmaty a vyžadovat po nich jejich striktní dodržování. Ale i s tímto problémem se lze uspokojivě vypořádat. Na spoustu faktů si žáci během náboženské výchovy nemohou přijít sami, neboť jsou náboženská dogmata, z nichž se musí v náboženství vycházet. Svatá pravda je dána církví, a to co jim nabízí je zjevení Boží, které žákům zprostředkuje katecheta, jenž jim takto nabízí i moudrost Boží, nejen lidskou. Katecheze má člověku poskytnout nejen znalosti, ale též mu umožnit, aby byl schopen podle těchto svých nových náboženských poznatků jednat a cítit, k čemuž by mu měl být největší inspirací katecheta sám, který je poslem Božím, tudíž jsou jeho činy inspirované nadpřirozeností Boží existence, s čímž by jakýkoliv pedagogický systém založený na racionálním poznávání mohl mít problém (Tomášek, 1940).

Výhodou frontální výuky je sdělení mnoha informací v krátké době. V případě využití metod Marie Montessori může dojít k tomu, že množství vědomostí, které žák obdrží, je možná menší, neboť každý se vzdělává svým tempem a užívá k tomu technik sobě blízkých, přesto však v dnešní době, kdy na většině škol není náboženství povinným předmětem s přesně danými osnovami, by neměl být problém postupovat podle potřeb žáků a seznamovat je s náboženstvím pro ně co nejpřirozenější cestou, samozřejmě tak, aby nebyla dotčena základní dogmata, o něž církev opírá svoji víru. Vždy záleží na vyučujícím, a to nejen při náboženské výuce, jak je schopen skloubit inovativní přístup k vyučování s osnovami (Tomášek, 1940).

Někteří katolíci se můžou k metodě Marie Montessori stavět zamítavě, neboť odsuzují

její víru v dobro, které se skrývá v dítěti, a nelíbí se jim důraz, který klade na spontánní rozvoj dítěte. Marie Montessori bere ovšem výchovu dítěte jako přípravu na to, aby bylo schopné přijmout Boží milost. Dospělí by neměli dávat dítěti za vzor sami sebe, protože oni sami nejsou bez hříchu, nýbrž ho vést k tomu, aby se rozvíjelo co nejpřirozeněji a naučilo se rozeznávat pravé hodnoty, protože přirozený respekt a dodržování světských i církevních zásad je pro katolíky správnou cestou k Bohu (Tomášek, 1940).

Marie Montessori svoje náboženství a ani jeho výuku nikomu nevnucovala, pouze v duchu svých zásad připravila materiál a prostředí pro to, aby i tento předmět bylo možné vyučovat v souladu s pravidly její metody. Proto je možné využít její pedagogiku k výuce náboženství i dnes, ale zároveň se zájemci o její metody nemusí obávat, že by museli čelit striktnímu nátlaku, aby v rámci její koncepce náboženství vyučovali. Marie Montessori chápe rozvíjení individuálních dovedností za součást cesty k Bohu, ke kterému se nelze z přirozeného světa dostat jinak, než skrze milost Boží, ale rozvíjením dobra v nás je možné se na udělení Boží milosti lépe připravit (Tomášek, 1940).

V samých začátcích, kdy Marie Montessori teprve pokládala základní kameny své výukové metody, nepřikládala výuce náboženství takový význam. Později si však uvědomila, že děti jsou otázkám víry otevřenější než dospělí, proto je dobré u nich religiozitu podporovat od dětství. Biblické příběhy přímo volají po tom, aby byly zpracovány pomocí výukových metod Marie Montessori. Některé pilíře víry jsou sice neměnné a děti by je měly znát, přesto je možné je díky Marie Montessori přístupu zpracovat tak, aby se s nimi děti seznámily zábavnou formou; například si je mohou vzájemně představit při společném zpěvu. Děti obeznámené s náboženstvím už od raného věku by se stejně k cílené katechetické výuce neměly propracovat dříve, než budou schopné ji zcela porozumět, tedy v době, kdy budou mít rozvinuté i abstraktní myšlení, aby byly plně schopné pochopit podstatu náboženství. Nejlépe dítě pochopí náboženství, pokud se s ním seznamuje postupně a setkává se samo ve svém životě s příklady, na nichž je mu možné jednotlivé biblické příběhy a jejich význam vysvětlit (Tomášek, 1940).

Jak prostředí kostela, tak připravené prostředí v učebnách by žáka mělo samo o sobě inspirovat k rozvoji individuálních vloh. Oba dva prostory by na něj měly pozitivně působit tím, co nabízí, a negativně tím, co odpírají. Například k pozitivnímu individuálnímu rozvoji v učebnách napomáhá poskytnutý didaktický materiál, naopak například cvičení, při nichž se žáci učí mlčet, je učí odpírání. V Montessori třídách je velké množství různorodého materiálu, který je ovšem velmi striktně vybrán tak, aby rozvíjel schopnosti dětí. Rovněž jeho užívání, ač někdy může působit chaoticky, se řídí jasnými pravidly, s nimiž ovšem žáci pohlcní

osvojováním si dovedností nemají problém. Stejně tak kostel, s veškerým materiálním vybavením, jehož užívání podléhá též jasným pravidlům, poskytuje možnost, jak v sobě rozvíjet náboženského ducha. Ne každý si uvědomuje, že materiál sám není tak důležitý. Jeho význam spočívá v tom, že při jeho správném používání dochází zcela nevědomky ke vzniku vnitřních procesů. Při užívání didaktického materiálu jsou tyto procesy součástí přirozeného, smyslového světa. Předměty v kostele a jejich patřičné používání mohou ovšem přenést do nadpřirozeného, nadsmyslného světa, kde působí Boží milost. Děti v Montessori zařízeních i v kostele jsou seznámeny s prostředím, materiálem a způsobem, jak má být užit. Ale je zcela na nich, kdy se rozhodnou začít například využívat pomůcky pro výuku psaní, a kdy se zúčastní svátosti přijímání (Tomášek, 1940).

Misionář a otec Casulleras, který se vrátil ze své misijní cesty z Baleárských ostrovů, se při výuce náboženství během zdejšího pobytu nechal inspirovat myšlenkou propojení „Dětských domů“ a církevních chrámů, které mělo dětem zaručovat nejefektivnější a nejpřirozenější způsob, jak se seznámit a pochopit význam náboženství. Zatím vůbec nevěděl o Marii Montessori, jež se od roku 1909 ve své škole v Barceloně snažila o totéž. Když si posléze přečetl její spisy o náboženské výuce dětí, ihned je přijal za své a začal je praktikovat ve svých ústavách na Baleárských ostrovech. Ještě před tím, než se spolu setkali a vedli dlouhé hovory o náboženství, nabyt dojmu, že tato žena je katolička. Přesvědčily ho o tom některé její teze ze spisů o výchově náboženství dětí. Jednalo se zejména o postřehy Marie Montessori, jež například popisují osobu učitelky jako pokornou a trpělivou, kladoucí důraz na skutky, nikoliv na slova, využívající pro výuku prostředky působící na smysly a následně pak na duši. Dále se ze spisů Marie Montessori dočetl, že je důležité cvičit děti v mlčení a naučit je duševnímu soustředění, i když musí být respektována jejich svoboda, aby mohly rozvíjet spontánně své schopnosti a snažit se tak o cestu k dobru. Všemu špatnému je potřeba předcházet, proto je správné opravit i nepatrnou chybu, ale vždy se má respektovat vnitřní život dítěte. Protože jsou tyto teze Marie Montessori v souladu s názory katolické církve, bylo církví oficiálně povoleno, aby se v barcelonském Montessori dětském domě vyučovalo náboženství u tří až šestiletých dětí pod patronátem církve. Na tuto nelehkou misi se vypravil mladý kněz Mossèn Igino Angelès (Tomášek, 1940).

Nejdříve byla nejkrásnější místnost Dětského domu v Barceloně přestavěna na dětskou kapli. Stejně jako v Montessori učebnách, kde je vše svou velikostí a umístěním přizpůsobeno malým školákům, kde ale mají samozřejmě všechny předměty praktický význam, tak i v dětské kapli bylo možné najít kroupky, obrazy, sochy i dětské lavičky. Kněz Angelès byl nadšený z toho, jak jsou děti otevřené jeho výkladům o Bohu; z pedagogického hlediska zde

bylo možné pozorovat využití naučených návyků jako je mlčení, soustředění, tichá chůze, tiché užívání židlí, poklidné usedání a vstávání, opatrné přecházení bez nějakého poničení vybavení. Proto bylo možné dětem svěřit i náročnější úkoly, například přenášení hořících svící, květinových košů a váz plných vody a květin. V neposlední řadě si snad každý všiml, jak jsou děti vedené k náboženství podle zásad Marie Montessori schopné na jejich věk velmi hluboké vnitřní pobožnosti. Výuka náboženství rozvíjela děti i po stránce intelektuální, neboť rozpoznání vody svěcené od vody užívané k běžnému umývání je pro čtyřleté dítě náročnou rozumovou činností. Díky novému přístupu se ale i malé děti dožadovaly, aby mohly být přítomny nauce o svátostech, která byla nejprve určena pro děti starší. Všechny svátosti byly interpretovány za pomoci praktických ukázek, opravdové mše svaté se už mohli v roli pomocníků zúčastnit jen starší chlapci. Děti vzdělávané v Dětských domech Marie Montessori, která dbala na propojení praktických a teoretických znalostí, byly zvyklé provádět i drobné zemědělské práce. Právě tohoto bylo využito při výuce náboženství, neboť děti si vypěstovaly vlastní plodiny, jež použily při mši svaté jako obětní dary, a tak daleko lépe pochopily její význam. Stejně jako bylo pro výuku čtení využíváno kartiček s označením předmětů, byly pro výuku náboženství vyhotoveny modely liturgických předmětů, k nimž děti přiřazovaly kartičky s jejich názvy a předváděly jejich využití, což pro ně bylo nesmírně lákavé. Děti si díky pedagogické metodě Marie Montessori uvědomovaly přítomnost Boha kolem sebe. Měly možnost nahlédnout do přímo pro ně sestavené příručky, v níž je popisována krása Boží přírody a zároveň během své venkovní činnosti si této krásy všimat, například při pěstování květin, nebo rozjímat o Bohu a světu v malé observatoři uzpůsobené přímo pro ně (Tomášek, 1940).

Marie Montessori si rozhodně nemyslela, jak byla často obviňována, že děti se nemají, nejen během náboženské nauky, učit něco nazpaměť. Jen považovala memorování za poslední, nikoliv první stupeň, ke kterému se dítě dopracuje poté, co probíranou látku osobně „prožije“. Ale zároveň kladla velký důraz na to, aby se děti o náboženství jen neučily, ale aby ho i zažily, proto například nesouhlasí s tím, aby byly během mše poučovány, neboť by tím byly zbytečně vyrušovány od prožitků, jež jim účast na mši nabízí. Marie Montessori se domnívá, že je potřeba, aby děti náboženství přijímaly spontánně a svobodně, protože jen to povede k tomu, že jejich víra bude opravdová a budou se jí řídit celý život (Tomášek, 1940).

Marie Montessori svůj didaktický materiál nejen v náboženské výchově chápe jako klíč, který pomocí smyslových vjemů žákům zprostředkuje duchovní zkušenost. Dle mého názoru, postoj Marie Montessori k náboženství a jeho výuce nejlépe vystihují následující dva citáty, které si mě pro svoji jednoduchost a výstižnost naprosto získaly: „*Náboženství není*

pouhé abstraktum, nýbrž konkretum, život v nejplnějším slova smyslu.“ a „K náboženství, jakožto k životu, třeba vést zase životem!“ (Tomášek, 1940, s. 106).

Každý katecheta, který zprostředkovává slovo Boží dětem, by se měl řídit nejen heslem Marie Montessori „Pomoz mi, abych to dokázal sám“, ale též naplnit pozměněné heslo „Pomoz mi, abych uvěřil“. Při této snaze by měl respektovat senzitivní fáze vývoje dítěte, především se tedy zaměřit na období, kdy jsou děti citlivé pro přijímání duchovních hodnot. A též liturgii pro ně přizpůsobit tak, aby děti nenaplňovala jen slovy, nýbrž aktivně vyjadřovala obsah víry. Děti mají v sobě přirozenou potřebu náboženství a nejlépe se v nich tato potřeba rozvíjí, pokud jim katecheta představí Boha jako Ochránce, jenž je neustále provází a ochraňuje je. Marie Montessori silně věřila tomu, že Bůh je přítomen v každém dítěti a každé z dětí je zároveň obrazem Božím⁶. Marie Montessori ve své pedagogické koncepci někdy zmiňovala pojmy, které úzce souvisí s křesťanskou vírou, ale její pedagogika rozhodně není pedagogikou náboženskou. O univerzálnosti jejího vzdělávání, které není přímo spjata s konkrétním náboženským systémem, svědčí i její úspěch po celém světě, a to i v zemích, kde je křesťanství náboženstvím menšiny (Rýdl, 1994).

⁶ Salesiáni Dona Boska. *Katechetické prvky v díle Marie Montessori*. Doc.Dr.Rudolf Smahel,Th.D [online]. Neuvedeno [cit. 2014-10-03]. <old.www.sdb.cz/ke-stazeni/odborne-seminare/?cmd=download...57>.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Výzkumné šetření k tématu Pedagogika Marie Montessori u nás a ve světě

V teoretické části práce jsem se zaměřila na shrnutí základních aspektů pedagogiky Marie Montessori, jak je možné se s nimi setkat v České republice a v několika dalších vybraných zemích. V praktické části se budu blíže věnovat tomu, jak tyto nosné pilíře pedagogiky Marie Montessori ovlivní děti vzdělávané podle tohoto pedagogického systému v několika oblastech jejich rozvoje.

7.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda pedagogika Marie Montessori ovlivnila žáky mateřské školy a prvního stupně základní školy v konkrétních aspektech jejich osobního rozvoje; zda rozvinula jejich samostatnost, schopnost využívat teoretické znalosti v praxi a schopnost vidět svět v širších souvislostech a jejich komunikační dovednosti.

Cíle výzkumného šetření:

1. *Zjistit, zda pedagogika Marie Montessori rozvíjí samostatnost dětí.*
2. *Zjistit, zda děti vzdělávané podle pedagogiky Marie Montessori dokáží získané znalosti uplatnit v praktickém životě.*
3. *Zjistit, zda děti, které se setkají s kosmickou výchovou a jejím systémem výuky, jsou schopné vnímat svět v jeho souvislostech.*
4. *Zjistit, zda děti vzdělávané metodou Marie Montessori dokáží lépe komunikovat.*

7.2 Stanovení hypotéz

Aby bylo možné uskutečnit cíle výzkumného šetření, stanovila jsem si následující hypotézy:

1. *Montessori škola rozvíjí samostatnost.*
Žáci Montessori školy přicházejí do připraveného prostředí a je na nich, jakou práci si v konkrétní dobu zvolí a které pomůcky využijí. Tato hypotéza měla tedy potvrdit nebo vyvrátit fakt, že pedagogika Marie Montessori rozvíjí jejich samostatnost.
2. *Děti z Montessori školy lépe uplatní své znalosti v praxi.*

Vzdělávací systém Marie Montessori klade důraz na komplexní rozvoj osobnosti dítěte, umožňuje mu používat různé pomůcky, se kterými se může setkat i v běžném životě a vykonávat činnosti, s nimiž se též potká v praxi. Touto hypotézou jsem chtěla potvrdit či vyvrátit fakt, že děti vzdělávané podle této koncepce jsou schopné uplatnit své znalosti v praxi.

3. *Kosmická výchova umožňuje vidět svět v širších souvislostech.*

V současné době je velmi důležité mít nejen teoretické znalosti, ale uvědomovat si i jejich mezioborový přesah. A jednou z možností, jak toho docílit, je využít při vzdělávání kosmickou výchovu, která umožňuje chápat širší souvislosti, což jsem touto hypotézou chtěla potvrdit nebo vyvrátit.

4. *Montessori škola rozvíjí schopnost dětí komunikovat.*

Žáci Montessori školy mají během výuky možnost volného pohybu, výběru různých pomůcek a práce samostatné nebo kolektivní, proto je důležité, jak se mezi sebou dohodnou o tom, jak budou své povinnosti plnit. Do vzdělávacího procesu vyučující zasahuje méně než na běžných školách a žáci ho mohou požádat o pomoc nebo se s ním v případě nějakých problémů poradit o svém vzdělávacím plánu. Proto mě velmi zajímalo, jestli se to projeví na jejich schopnosti komunikovat, což jsem chtěla potvrdit nebo vyvrátit touto hypotézou.

7.3 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo provedeno v Mateřské škole U Vrbiček, Praha 4, v Montessori škole Fialka, Praha 17 a v Základní škole Na Dlouhém lánu, Praha 6.

Mateřská škola U Vrbiček, Praha 4

Mateřská škola U Vrbiček vznikla jako soukromé vzdělávací zařízení z iniciativy dvou maminek, které pro své děti hledaly vhodné místo pro jejich osobní rozvoj. Obě se v současné době aktivně podílejí na životu školy, jelikož jsou akreditované lektorky pedagogiky Marie Montessori, a obzvláště dbají na to, aby byly Vrbičky místem, kde se z dětí stávají osobnosti a kde roste celá rodina, to vše v pečlivě připraveném prostředí a v duchu zásad pedagogiky Marie Montessori, což potvrzuje i motto tohoto zařízení, které zní „Následuj dítě“. Měsíční školné se pohybuje kolem 10.000 Kč.

Montessori škola Fialka, Praha 17

Jedná se o soukromou základní školu rodinného typu, kde se děti na prvním stupni vzdělávají ve věkově smíšené skupině během tříhodinového cyklu podle zásad pedagogiky

Marie Montessori. Ve výuce je kladen velký důraz na výchovu k míru a získávání znalostí především na základě vlastních zkušeností, proto mezi povinnosti žáků patří vypracovávat dílčí projekty, z nichž pak vznikne velký projekt, který společně prezentují v městské knihovně. Do činnosti školy se zapojují i rodiče, a to přímo během vyučování, kdy asistují s přípravou potravin a pomáhají s drobným úklidem, nebo při volnočasových aktivitách, k nimž patří několikadenní výlety do přírody. Škola také dbá na to, aby si žáci plnili nejen vzdělávací cíle, ale též se podíleli na přípravě a úklidu školního prostředí a tím se posilovala jejich samostatnost a praktická zručnost. Mimo centrální místnosti mohou žáci využít i tematicky laděné pracovny. Žáci jsou zde hodnoceni ústně, ale musí například pravidelně předkládat pracovní sešity s vyplněnými cvičeními a taktéž pravidelně informovat pedagoga o tom, kdy splní jednotlivé vzdělávací cíle, a předkládat ke kontrole rozpracované projekty. Měsíční školné se pohybuje kolem 10.000 Kč.

ZŠ Na Dlouhém lánu, Praha 6

Tato základní škola je klasickou státní základní školou, kde si rodiče mohou na prvním stupni vybrat, zdali své dítě umístí do třídy s metodou Tvořivé školy nebo s metodou Marie Montessori. V Montessori třídách je snížený počet žáků oproti běžným základním školám, ale třídy jsou věkově homogenní, během zpracovávání společných projektů se ovšem potkávají žáci z různých ročníků. Výuka probíhá v předem připravených třídách a žáci zde mají možnost volného pohybu a využívání Montessori pomůcek, stejně jako oddechových zón a pracoven. Žáci jsou hodnoceni ústně, velký důraz je kladen na rozvoj jejich individuálních schopností. Děti pravidelně píší srovnávací testy, aby se ověřily jejich znalosti a mohly být porovnány s výsledky žáků z běžných škol. V pátém ročníku je kladen daleko větší důraz na frontální výuku a žáci jsou připravováni na přechod na druhý stupeň klasické základní školy či víceletá gymnázia. I když se jedná o státní školu, je třeba, aby rodiče dětí z Montessori tříd výuku dotovali, měsíční příspěvek činí 500 Kč.

V Mateřské škole U Vrbiček se výzkumu zúčastnilo 9 žáků ve věku od 5 do 7 let. V Montessori škole Fialka bylo 9 respondentů od 7 do 10 let. V Základní škole Na Dlouhém lánu se do výzkumu v první třídě zapojilo celkem 20 žáků ve věkovém rozmezí 6 až 8 let. Celkem tedy výzkumné šetření zahrnovalo 38 respondentů ve věku 5 až 10 let.

Tabulka č. 1: Věkový rozptyl respondentů v jednotlivých školách

| Počet respondentů v jednotlivých školních zařízeních | Věková kategorie respondentů | | | | | |
|--|------------------------------|--------|--------|--------|-------|--------|
| | 5 let | 6 let | 7 let | 8 let | 9 let | 10 let |
| Mateřská škola U Vrbiček - počet respondentů | 3 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Montessori škola Fialka - počet respondentů | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| ZŠ Na Dlouhém lánu - počet respondentů | 0 | 1 | 18 | 1 | 0 | 0 |
| <i>Celkový počet respondentů</i> | 3 | 6 | 21 | 2 | 3 | 3 |
| <i>Celkový počet respondentů v %</i> | 7,90% | 15,78% | 55,26% | 5,26 % | 7,90% | 7,90 % |

Souhrně byli do výzkumu zapojeni 3 respondenti ve věku 5 let, což je 7,90 % z celkového počtu všech respondentů, 6 respondentů ve věku 6 let, což je 15,78 % z celkového počtu všech respondentů, 21 respondentů ve věku 7 let, což je 55,26 % z celkového počtu všech respondentů, 2 respondenti ve věku 8 let, což je 5,26 % z celkového počtu všech respondentů, 3 respondenti ve věku 9 let, což je 7,90 % z celkového počtu všech respondentů a 3 respondenti ve věku 10 let, což je 7,90 % z celkového počtu všech respondentů.

7.4 Metody výzkumného šetření a jeho průběh

Výzkumné šetření bylo provedeno formou dotazníku a proběhlo během února roku 2014 na třech školách. Dotazník byl tvořen dvaceti pěti otázkami. První otázka je nestrukturovaná neboli otevřená, tudíž respondenti na ni sami uvedou odpověď, další otázky jsou pouze strukturované čili uzavřené a respondenti odpovědi na ně vybírají z předem daných možností (Chráska, 2007). K výzkumu jsem použila dotazník vlastní konstrukce (viz Příloha č. 1).

Vztah jednotlivých otázek k cílům výzkumného šetření:

Cíl 1: otázka číslo 1, 2, 3, 5, 8, 9

Cíl 2: otázka číslo 13, 14, 15, 16, 17

Cíl 3: otázka číslo 18, 19, 20, 21, 22, 23

Cíl 4: otázka číslo 4, 6, 7, 10, 11, 12, 24

Jediná otevřená otázka, která je zároveň také jedinou identifikační otázkou, je otázka

na věk respondentů. K tomuto kroku jsem se rozhodla právě s ohledem na věk respondentů a také proto, že další identifikační rozlišení, například pohlaví respondentů, jsem pro svůj výzkum nepovažovala za stěžejní. Dotazník nedisponuje hlavičkou s názvem výzkumného šetření a určením cílové skupiny a ani dalšími formálními náležitostmi, jako oslovení respondenta, prosba o spolupráci a záměr výzkumného šetření. Toto vše jsem zvláště vzhledem k množství otázek považovala za zbytečné zatěžování respondentů, namísto toho jsem jim vše vysvětlila osobně těsně před zahájením vyplňování dotazníku. V Mateřské škole U Vrbiček jsem výzkum provedla během odpoledního kurzu nazvaného Maxík. Jedná se o akreditovaný program MŠMT pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou, kde se pomocí cvičení za spolupráce lektora připravují na budoucí školní docházku.⁷ Děti jsem požádala, jestli by byly tak hodné a vyplnily mi dotazník s odůvodněním, že mi to pomůže ve škole. Po dohodě s lektorem byli žáci rozděleni do dvou skupin. Otázky jim byly přečteny nahlas. Děti odpovědi označovaly samostatně, neboť jednoduchý text odpovědi byly schopné přečíst samy. Někdy se některý žák u nějaké otázky rozpovídal a bylo potřeba ho usměrnit. Šetření proběhlo korektně, žáci odpovídali se zájmem. Obě skupiny skončily s vyplňováním v přibližně stejnou dobu. Na Montessori škole Fialka mě žákům hlavní lektorka představila jako studentku pedagogiky, která je bude po určitou dobu pozorovat při jejich školních aktivitách a ráda by od nich i získala odpovědi na otázky uvedené v dotaznících, které jim budou k dispozici po celý jejich vyučovací cyklus. Všichni žáci se rozhodli s dotazníky začít okamžitě. Několik žáků se zeptalo, jak je konkrétní otázka myšlena. Všichni žáci mně dotazník odevzdali, pouze jeden z nich si ho odnesl do skříňky se svými věcmi, tak jsem ho požádala, aby mi ho předal. Na Základní škole Na Dlouhém lánu jsem uskutečnila své šetření během bloku výuky jazyků, kdy byla třída rozdělena na dvě skupiny a každá z nich se vzdělávala v jiné místnosti, proto byl výzkum proveden s každou skupinou zvlášť. Oběma skupinám mě představila vyučující, vysvětlila dětem důvod mé návštěvy a já jsem jim rozdala dotazníky, které mi žáci následně vyplněné odevzdali. Několik jedinců jsem musela požádat, aby pracovali samostatně a odpovídali podle pravdy sami za sebe, ale i zde proběhlo šetření korektně, a obě skupiny skončily vyplňování přibližně ve shodném čase, jenž byl podobný časům z předchozích škol, zhruba tedy patnáct minut. Během vyplňování dotazníků jsem opakovaně na všech školách vyzpozovala, že děti se nad nějakými otázkami pozastavily, znovu si je přečetly, a pak se zeptaly, jak mají odpovědět, když konkrétní činnost nikdy nevykonávaly. Bylo jim tedy znovu zdůrazněno, aby označovaly odpovědi podle pravdy, a já

⁷ PRODYS, Poradentví v oblasti speciální pedagogiky, *Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou – Maxík*. [online]. Praha: Neuvedeno [cit. 2014-12-03]. Dostupné z <<http://www.prodys-bubenickova.cz/kurzy.htm>>.

jsem pak při rozboru dotazníků ověřila, že označily odpověď „Nevím“. Domnívám se tedy, že děti vzdělávané metodou Marie Montessori jsou zvyklé o věcech přemýšlet a jak mi lektoři této metody potvrdily, nebojí se přiznat, že něčemu nerozumí nebo neumí a nepředstírají znalost, protože jim díky příznivému klimatu ve třídě nehrozí pro ně nepříjemné odezvy ze strany učitelů ani spolužáků. Děti v průběhu výzkumného šetření neměly potřebu vylepšovat obraz o sobě, protože vzdělávací činnosti vykonávají se zájmem a nikoliv kvůli odměně a trestu.

7.5 Zpracování výzkumných dat

Vzhledem k tomu, že jsem výzkum prováděla osobně, návratnost dotazníků byla 100%. Celkem jsem oslovila 38 respondentů, každý z nich dotazník vyplnil, i když někteří neúplně. Dotazníky jsem nenechala rozdělené podle škol, nýbrž jsem je rozčlenila podle věku respondentů, což mně přišlo jako nejvýhodnější z hlediska zpracování a přehlednosti získaných dat. Výsledky jsem uvedla jednak v reálných číslech a následně po přepočítání i v procentech se zaokrouhlením na dvě desetinná místa. Jelikož konkrétní otázky jsou velmi jednoduché a přizpůsobené věku respondentů, nevyhodnocovala jsem každou otázku zvlášť, ale rozdělila jsem si je do bloků podle jednotlivých výzkumných cílů.

Otázky číslo 1, 2, 3, 5, 8 a 9 ověřují samostatnost dětí.

Otázky č.:

1. Čistíš si boty?
2. Odemykáš klíčem dveře?
3. Umíš donést skleničku s vodou?
5. Hraješ si sám?
8. Děláš věci, které znáš ze školy, i doma?
9. Vybíráš si ve škole činnost sám?

Tabulka č. 2: K samostatnosti dětí

| Otázky s možnými variantami odpovědí | | Věková kategorie respondentů | | | | | |
|--------------------------------------|-----|------------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | | 5 let | 6 let | 7 let | 8 let | 9 let | 10 let |
| Otázka č. 1 | Ano | 2 | 5 | 13 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 1 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 |

| Otázky s možnými variantami odpovědí | | Věková kategorie respondentů | | | | | |
|--------------------------------------|-------------|------------------------------|----------------|----------------|----------------|---------------|----------------|
| | | 5 let | 6 let | 7 let | 8 let | 9 let | 10 let |
| | Nevím | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 2 | Ano | 3 | 4 | 16 | 0 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 2 | 3 | 2 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 3 | Ano | 3 | 6 | 20 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 5 | Ano | 2 | 6 | 10 | 1 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 0 | 10 | 1 | 0 | 0 |
| | Nevím | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 8 | Ano | 2 | 5 | 21 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 9 | Ano | 3 | 6 | 8 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 0 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Odpovědi celkem</i> | Ano | <i>15</i> | <i>32</i> | <i>88</i> | <i>9</i> | <i>18</i> | <i>18</i> |
| | Ne | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>26</i> | <i>3</i> | <i>0</i> | <i>0</i> |
| | Nevím | <i>1</i> | <i>1</i> | <i>12</i> | <i>0</i> | <i>0</i> | <i>0</i> |
| | Neodpověděl | <i>0</i> | <i>0</i> | <i>0</i> | <i>0</i> | <i>0</i> | <i>0</i> |
| <i>Odpovědi celkem v %</i> | Ano | <i>83,33 %</i> | <i>88,89 %</i> | <i>69,84 %</i> | <i>75,00 %</i> | <i>100,00</i> | <i>100,00%</i> |
| | Ne | <i>11,11 %</i> | <i>8,33 %</i> | <i>20,64 %</i> | <i>25,00 %</i> | <i>0,00 %</i> | <i>0,00 %</i> |

| Otázky s možnými variantami odpovědí | Věková kategorie respondentů | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 5 let | 6 let | 7 let | 8 let | 9 let | 10 let |
| Nevím | 5,56 % | 2,78 % | 9,52 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % |
| Neodpověděl | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % |
| Celkem | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

Celkem 83,33% všech dotázaných **pětiletých dětí** odpovědělo „Ano“ na otázky prověřující jejich samostatnost, pouze 11,11% z nich se vyjádřilo „Ne“ a 5,56% dětí na některou z otázek odpovědělo „Nevím“. Žádné z nich se odpovědi nevyhnulo.

Šestiletí dotázaní odpověděli „Ano“ v 88,89%, 8,33% z nich odpovědělo „Ne“ a pouze 2,78% dotázaných zvolilo odpověď „Nevím“. Opět se nikdo z dotázaných odpovědi nevyhnul.

Sedmiletí respondenti daleko častěji volili možnost „Ne“, proto u nich lze zaznamenat 20,64% negativních odpovědí oproti nejnižšímu počtu odpovědí „Ano“, které činí 69,84%. Vyšší procento je možné pozorovat i u odpovědi „Nevím“, celkem 9,52% z nich tuto možnost zvolilo. Opět nikdo žádnou z odpovědí nevynechal.

Osmiletí žáci se rozdělili na dvě skupiny, 75% odpovědělo na otázky „Ano“, 25% z nich „Ne“. Zbylé dvě možnosti odpovědí nikdo z nich nevyužil.

Nejjednoznačnější odpovědi lze nalézt u **devítiletých a desetiletých**, kde všichni, tedy 100% z nich volilo možnost odpovědi „Ano“.

Otázky č. 13 – 17 prověřují schopnost dětí vykonávat praktické činnosti

Otázky č.:

13. *Umíš si spočítat cenu nákupu v obchodě?*

14. *Umíš přečíst názvy ulic?*

15. *Uklízíš doma?*

16. *Prostíráš doma stůl?*

17. *Pomohl jsi někomu, když tě o pomoc požádal?*

Tabulka č. 3: *K praktické činnosti dětí*

| Otázky s možnými variantami odpovědí | Věková kategorie respondentů | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | 5 let | 6 let | 7 let | 8 let | 9 let | 10 let |

| Otázky s možnými variantami odpovědí | | Věková kategorie respondentů | | | | | |
|--------------------------------------|-------------|------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | | 5 let | 6 let | 7 let | 8 let | 9 let | 10 let |
| Otázka č. 13 | Ano | 3 | 5 | 15 | 2 | 2 | 3 |
| | Ne | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 14 | Ano | 3 | 5 | 18 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 15 | Ano | 3 | 6 | 19 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 16 | Ano | 3 | 5 | 16 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 17 | Ano | 3 | 6 | 19 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Odpovědi celkem</i> | Ano | 15 | 27 | 87 | 10 | 14 | 15 |
| | Ne | 0 | 1 | 6 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 2 | 12 | 0 | 1 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Odpovědi celkem v %</i> | Ano | 100,00% | 90,00 % | 82,86 % | 100,00% | 93,33 % | 100,00% |
| | Ne | 0,00 % | 3,33 % | 5,71 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % |
| | Nevím | 0,00 % | 6,67 % | 11,43 % | 0,00 % | 6,67 % | 0,00 % |
| | Neodpověděl | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % |

| Otázky s možnými variantami odpovědí | | Věková kategorie respondentů | | | | | |
|--------------------------------------|--|------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | | 5 let | 6 let | 7 let | 8 let | 9 let | 10 let |
| Celkem | | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

Blok otázek spjatých s ověřováním schopnosti uplatnit znalosti v praxi nejlépe zvládla skupinka **pětiletých, osmiletých a desetiletých** žáků, kteří svorně na všechny otázky odpověděli „Ano“, tudíž je jejich úspěšnost 100%.

Velmi vysokou úspěšnost měli i **devítiletí** s 93,33% úspěšných odpovědí, zbylých 6,67% z nich zvolilo možnost odpovědi „Nevím“.

Velmi dobře si vedli i **šestiletí** žáci, rovných 90% z nich zvolilo odpověď „Ano“, 3,33% odpovědělo na některou z otázek „Ne“ a 6,67% šestiletých odpovědělo „Nevím“.

Nejhůře v oblasti praktických dovedností dopadli **sedmiletí**, 82,86% z nich zvolilo odpověď „Ano“, 11,43% z nich na soubor poměrně jednoduchých otázek uvedlo odpověď „Nevím“ a 5,71% odpověď „Ne“.

V žádné věkové kategorii u této otázky nevynechal odpověď.

Otázky číslo 18 – 23 se zaměřují na schopnost dětí uvažovat o světě kolem nich v širších souvislostech

Otázky č.:

18. *Vyroste rostlina, když zasadiš semínko?*
19. *Uschne květina, když ji nezaliješ?*
20. *Rozpustí se sněhulák, když ho zahřeješ?*
21. *Bude mít zvířátko hlad, když ho nenakrmíš?*
22. *Je Česká republika jediná země na světě?*
23. *Je planeta Země jediná ve vesmíru?*

Tabulka č. 4: *Ke kosmické výchově a jejím vlivu na schopnost přemýšlet v souvislostech, správná odpověď ANO*

| Otázky s možnými variantami odpovědí | | Věková kategorie respondentů | | | | | |
|--------------------------------------|-----|------------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | | 5 let | 6 let | 7 let | 8 let | 9 let | 10 let |
| Otázka č. 18 | Ano | 3 | 6 | 20 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| Otázky s možnými variantami odpovědí | | Věková kategorie respondentů | | | | | |
|--------------------------------------|-------------|------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | | 5 let | 6 let | 7 let | 8 let | 9 let | 10 let |
| | Nevím | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 19 | Ano | 3 | 5 | 21 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 20 | Ano | 3 | 6 | 19 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 21 | Ano | 3 | 6 | 20 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Odpovědi celkem</i> | Ano | 12 | 23 | 80 | 8 | 12 | 12 |
| | Ne | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Odpovědi celkem v %</i> | Ano | 100,00% | 95,83 % | 95,24 % | 100,00% | 100,00% | 100,00% |
| | Ne | 0,00 % | 4,17 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % |
| | Nevím | 0,00 % | 0,00 % | 1,19 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % |
| | Neodpověděl | 0,00 % | 0,00 % | 3,57 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % |
| | Celkem | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

V tomto bloku otázek dokonce čtyři věkové skupiny odpověděly na 100% správně, a to konkrétně **pětiletí, osmiletí, devítiletí a desetiletí.**

U **šestiletých** označilo chybnou odpověď „Ne“ 4,17% z nich, což je zanedbatelné množství oproti 95, 83% kladných odpovědí.

Sedmiletí odpověděli správně taktéž ve velkém počtu, 95,24% označilo správnou

odpověď, zanedbatelné množství (1,19%) odpověď neznalo a 3,57% respondentů neodpovědělo.

Tabulka č. 5: Ke kosmické výchově a jejím vlivu na schopnost přemýšlet v souvislostech, správná odpověď NE

| Otázky s možnými variantami odpovědi | | Věková kategorie respondentů | | | | | |
|--------------------------------------|-------------|------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | | 5 let | 6 let | 7 let | 8 let | 9 let | 10 let |
| Otázka č. 22 | Ano | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | Ne | 3 | 6 | 19 | 1 | 3 | 3 |
| | Nevím | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 23 | Ano | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | Ne | 3 | 6 | 18 | 2 | 3 | 3 |
| | Nevím | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Odpovědi celkem | Ano | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | Ne | 6 | 12 | 37 | 3 | 6 | 6 |
| | Nevím | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Odpovědi celkem v % | Ano | 0,00 % | 0,00 % | 4,76 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % |
| | Ne | 100,00% | 100,00% | 88,10 % | 75,00 % | 100,00% | 100,00% |
| | Nevím | 0,00 % | 0,00 % | 2,38 % | 25,00 % | 0,00 % | 0,00 % |
| | Neodpověděl | 0,00 % | 0,00 % | 4,76 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % |
| | Celkem | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

V rámci otázek vztahujících se ke kosmické výchově, která by měla v žácích podporovat schopnost přemýšlet o věcech kolem nich v širších souvislostech, jsem zařadila dvě otázky, na něž byla správná odpověď „Ne“. Všichni **pětiletí, šestiletí, devítiletí a desetiletí** odpověděli na všechny otázky správně.

U **sedmiletých** je možné zaznamenat všechny z nabízených odpovědí a navíc 4,76% z nich se odpovědi vyhnulo úplně. Stále je zde ovšem významné množství 88,10% správných

odpovědi „Ne“ a jen 4,76 % chybných odpovědí „Ano“ a 2,38% „Nevím“.

O něco lépe než sedmiletí odpovídali **osmiletí**, 75% dotázaných uvedlo správnou odpověď, 25% z nich odpověď neznalo.

Otázky 4, 6, 7, 10, 11, 12 a 24 prověřují, zdali pedagogika Marie Montessori zlepšuje schopnost dětí komunikovat

Otázky č.:

4. *Píšeš vzkazy?*

6. *Hraješ si s kamarádem?*

7. *Hraješ si s kamarády?*

10. *Říkáš NE, když s někým nesouhlasíš?*

11. *Umíš někomu vysvětlit, proč s ním nesouhlasíš?*

12. *Umíš se zeptat, když něčemu nerozumíš?*

24. *Umíš říct „PROMIŇ“, když někomu ublížíš?*

by měly prověřit, jestli pedagogika Marie Montessori zlepšuje schopnost dětí komunikovat.

Tabulka č. 6: Ke komunikaci

| Otázky s možnými variantami odpovědi | | Věková kategorie respondentů | | | | | |
|--------------------------------------|-------------|------------------------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | | 5 let | 6 let | 7 let | 8 let | 9 let | 10 let |
| Otázka č. 4 | Ano | 2 | 5 | 11 | 1 | 3 | 2 |
| | Ne | 1 | 1 | 7 | 1 | 0 | 1 |
| | Nevím | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 6 | Ano | 3 | 6 | 20 | 1 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 7 | Ano | 3 | 6 | 18 | 2 | 2 | 3 |
| | Ne | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 10 | Ano | 2 | 6 | 17 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| Otázky s možnými variantami odpovědí | | Věková kategorie respondentů | | | | | |
|--------------------------------------|-------------|------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | | 5 let | 6 let | 7 let | 8 let | 9 let | 10 let |
| | Nevím | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 11 | Ano | 3 | 6 | 11 | 2 | 3 | 2 |
| | Ne | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 1 |
| | Nevím | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 12 | Ano | 3 | 6 | 21 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Otázka č. 24 | Ano | 3 | 6 | 20 | 2 | 3 | 3 |
| | Ne | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Nevím | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Odpovědi celkem</i> | Ano | 19 | 41 | 118 | 12 | 20 | 19 |
| | Ne | 2 | 1 | 13 | 2 | 0 | 2 |
| | Nevím | 0 | 0 | 14 | 0 | 1 | 0 |
| | Neodpověděl | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Odpovědi celkem v %</i> | Ano | 90,48 % | 97,62 % | 80,27 % | 85,71 % | 95,24 % | 90,48 % |
| | Ne | 9,52 % | 2,38 % | 8,85 % | 14,29 % | 0,00 % | 9,52 % |
| | Nevím | 0,00 % | 0,00 % | 9,52 % | 0,00 % | 4,76 % | 0,00 % |
| | Neodpověděl | 0,00 % | 0,00 % | 1,36 % | 0,00 % | 0,00 % | 0,00 % |
| | Celkem | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% |

Žádný z výsledků týkajících se tohoto bloku otázek není 100%, ovšem odpovědi dětí ve všech věkových skupinách byly velmi vyrovnané.

Pětiletí zvolili odpověď „Ano“ v 90,48% a 9,52% označilo odpověď „Ne“.

Ještě vyšší počet odpovědí „Ano“ než pětiletí zvolili **šestiletí žáci**, kteří odpověděli „Ano“ v 97,62% a jen 2,38% se rozhodlo pro odpověď „Ne“.

Kompletní škálu odpovědí je možné zaznamenat u **sedmiletých** respondentů, u kterých „Ano“ odpovědělo 80,27%, 8,85% odpovědělo „Ne“ a 9,52% vybralo odpověď „Nevím“. Někteří dotázaní neoznačili žádnou odpověď (1,36%).

Osmileté děti se rozdělily na dvě skupiny, ta početnější označila odpovědi „Ano“, a to 85,71% z nich, menší skupina se rozhodla pro odpověď „Ne“ (14,29%).

Devítiletí žáci odpověděli „Ano“ v 95,24% a jen 4,76% zvolilo odpověď „Nevím“.

Skupina **desetiletých** se z 90,48% shodla na odpovědi „Ano“ a pouze 9,52% z nich označilo odpověď „Ne“.

7.6 Ověření stanovených hypotéz

Ověření stanovených hypotéz jsem provedla tak, že jsem výsledky jednotlivých věkových skupin respondentů z konkrétních bloků otázek vztahujících se k daným hypotézám převedla do celkového hodnocení, které v reálných číslech a v procentech se zaokrouhlením na dvě desetinná místa udává počet odpovědí „Ano“, „Ne“, „Nevím“ a „Neodpověděl“, na základě čehož jsem odvodila platnost stanovených hypotéz. Pro přehlednost jsem vytvořila pět tabulek a celkový procentuální poměr jsem znázornila pomocí pěti grafů.

Hypotéza č. 1: *Montessori škola rozvíjí samostatnost.*

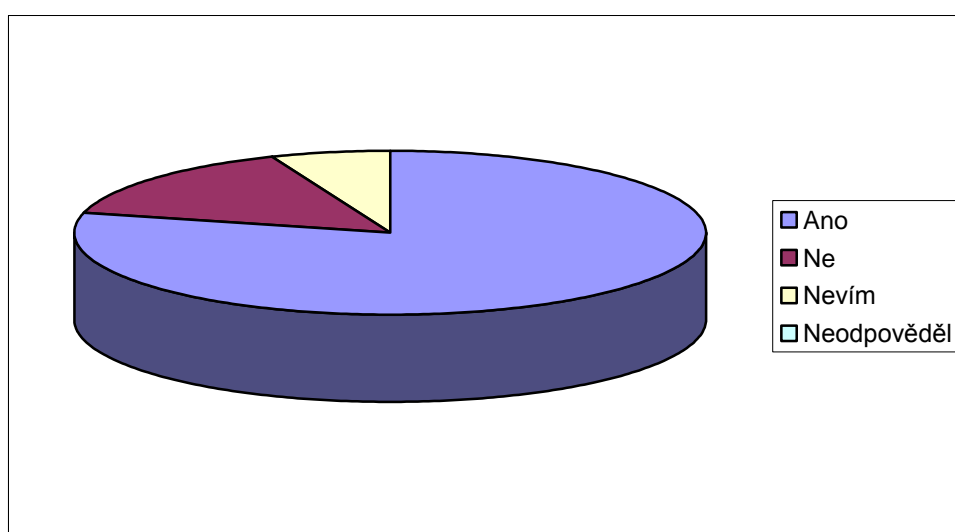
Předpokládala jsem, že žáci z Montessori škol jsou díky této pedagogické koncepci mnohem samostatnější, neboť pedagogika Marie Montessori klade důraz na samostatnou činnost žáků, kterou děti vykonávají rády díky tomu, že mají k dispozici pomůcky, jež k tomu přímo vybízejí, a je jim umožněno, aby se dané činnosti věnovaly právě v okamžiku, kdy ony samy cítí, že je potřeba ji procvičovat, právě tak dlouhou dobu, jak jim jejich vnitřní hlas napovídá. Daná hypotéza se výzkumným šetřením potvrdila, neboť odpověď „Ano“ na otázky, které ověřovaly míru samostatnosti dětí, byla celkem ve 180ti případech, což tvoří 78,95%. Odpověď „Ne“ byla v 34 případech (tj. 14,91%) a odpověď „Nevím“ v čtrnácti případech (tj. 6,14%). Na tuto sadu otázek odpověděly všechny děti (viz Tabulka č. 7 a Graf č. 1).

Tabulka č. 7: *K hypotéze č. 1, (celkový počet odpovědí)*

| Varianty odpovědí | Počet | |
|-------------------|-------------------------|---------|
| | v absolutních hodnotách | v % |
| Ano | 180 | 78,95 % |

| | | |
|-------------|-----|----------|
| Ne | 34 | 14,91 % |
| Nevím | 14 | 6,14 % |
| Neodpověděl | 0 | 0,00 % |
| Celkem | 228 | 100,00 % |

Graf č. 1: K hypotéze č. 1, celkový počet odpovědi (výsledky jsou uváděny v procentech)



Hypotéza č. 2: *Děti z Montessori školy lépe uplatní své znalosti v praxi.*

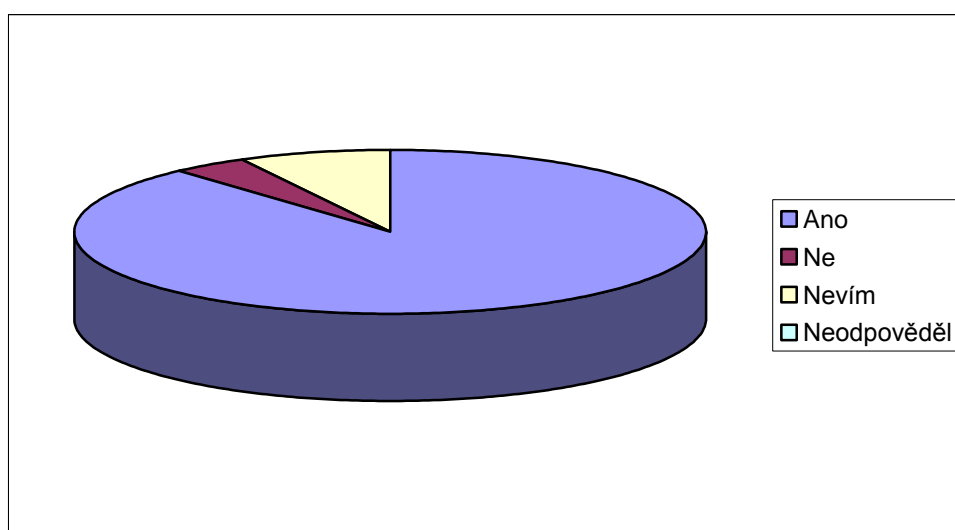
Žáci Montessori vzdělávacích zařízení dostávají poměrně velký prostor k tomu, aby získávali nejen teoretické znalosti, ale aby mohli během výuky také rozvíjet své praktické dovednosti. Proto jsem předpokládala, že je budou schopni uplatňovat nejen ve škole, ale i v běžném životě. Tato hypotéza byla výzkumným šetřením potvrzena, neboť celkem 168 odpovědí, což činí 88,42%, vyznělo ve prospěch mého předpokladu a pouze 7 ze všech odpovědí, což je 3,68% tuto hypotézu nepotvrdilo. V patnácti případech respondenti odpověděli „Nevím“ (7,89%) a otázky zodpověděly všechny děti (viz Tabulka č. 8 a Graf č. 2).

Tabulka č. 8: K hypotéze č. 2, celkový počet odpovědi

| Varianty odpovědí | Počet | |
|-------------------|-------------------------|---------|
| | v absolutních hodnotách | v % |
| Ano | 168 | 88,42 % |

| | | |
|-------------|-----|----------|
| Ne | 7 | 3,68 % |
| Nevím | 15 | 7,89 % |
| Neodpověděl | 0 | 0,00 % |
| Celkem | 190 | 100,00 % |

Graf č. 2: K hypotéze č. 2, celkový počet odpovědí (výsledky jsou uváděny v procentech)



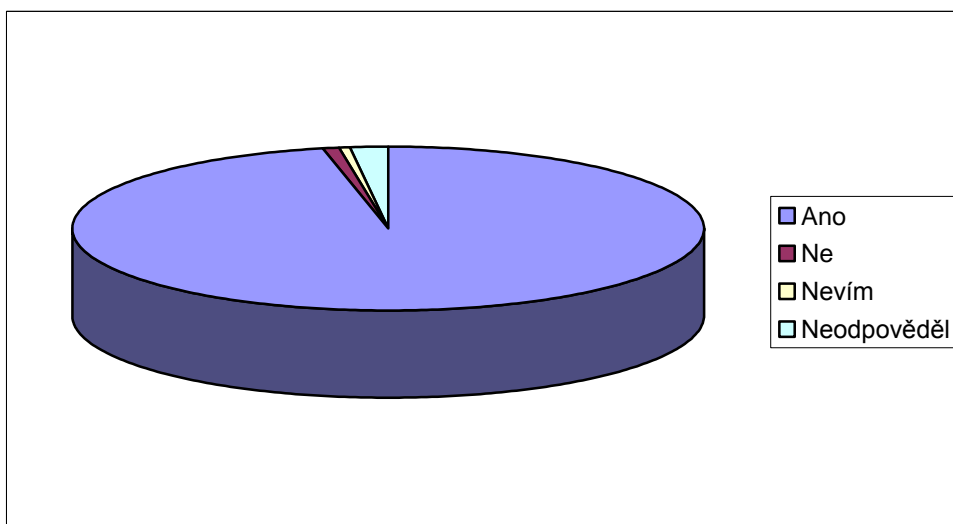
Hypotéza č. 3: *Kosmická výchova umožňuje vidět svět v širších souvislostech.*

Kosmická výchova je komplexní disciplínou, která má žákům umožnit získat jak mezioborové vztahy a v duchu pedagogiky Marie Montessori, tak i schopnost nahlížet na svět v souvislostech, postřehnout a porozumět drobným detailům, které ovlivňují celek, poskytnout jim dostatek teoretických znalostí, na jejichž základě mohou s úctou činit praktická rozhodnutí, která jsou zodpovědná jak vůči nim samotným, tak i vůči všemu živému na planetě. I tato hypotéza byla mým výzkumným šetřením potvrzena, jelikož 147 odpovědí bylo správných a jen jedna chybná. Jen jeden respondent odpověděl „Nevím“ a 3 neodpověděli vůbec (viz Tabulka č. 9 a Graf č. 3). Vyjádřeno procenty 96,71% správných odpovědí tuto hypotézu potvrdilo a zanedbatelných 0,66% chybných odpovědí nemělo natolik velký statistický význam, aby tuto hypotézu zpochybnilo.

Tabulka č. 9: K hypotéze č. 3, celkový počet odpovědí – správná odpověď ANO

| Varianty odpovědí | Počet | |
|-------------------|-------------------------|----------|
| | v absolutních hodnotách | v % |
| Ano | 147 | 96,71 % |
| Ne | 1 | 0,66 % |
| Nevím | 1 | 0,66 % |
| Neodpověděl | 3 | 1,97 % |
| Celkem | 152 | 100,00 % |

Graf č. 3: K hypotéze č. 3, celkový počet odpovědí – správná odpověď ANO (výsledky jsou uváděny v procentech)

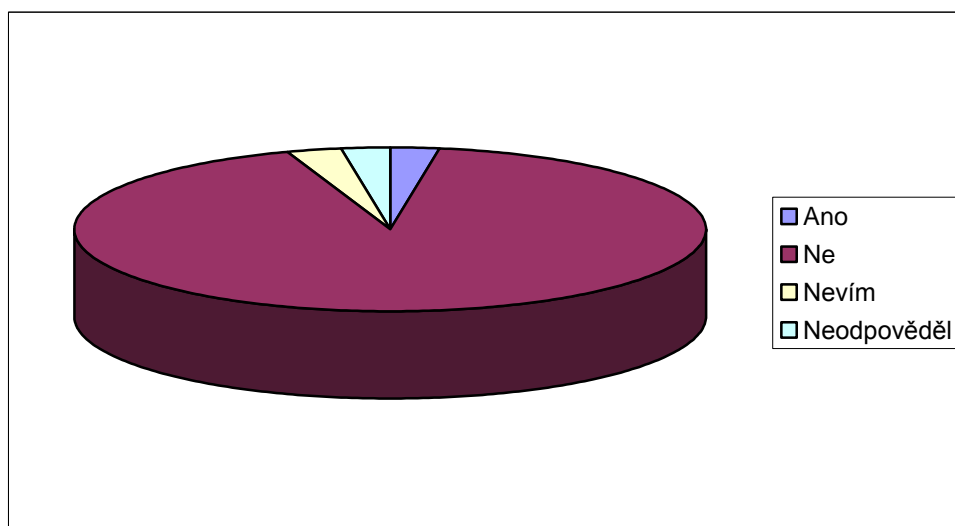


Hypotézu 3 potvrzuje i Tabulka č. 10 a Graf č. 4. V tomto případě, správnou odpovědí v rámci otázek vztahujících se ke kosmické výchově, které by měly v žácích podporovat schopnost přemýšlet o věcech kolem nich v širších souvislostech, byla odpověď „Ne“ – v sedmdesáti případech (tj. 92,11 %). „Ano“ odpověděli 2 žáci (2,63 %), „Nevím“ uvedli opět 2 žáci a stejný počet na dané otázky neodpověděl.

Tabulka č. 10: K hypotéze č. 3, celkový počet odpovědí – správná odpověď NE

| Varianty odpovědí | Počet | |
|-------------------|-------------------------|----------|
| | v absolutních hodnotách | v % |
| Ano | 2 | 2,63 % |
| Ne | 70 | 92,11 % |
| Nevím | 2 | 2,63 % |
| Neodpověděl | 2 | 2,63 % |
| Celkem | 76 | 100,00 % |

Graf č. 4: K hypotéze č. 3, celkový počet odpovědí – správná odpověď NE (výsledky jsou uváděny v procentech)



Hypotéza č. 4: *Montessori škola rozvíjí schopnost dětí komunikovat.*

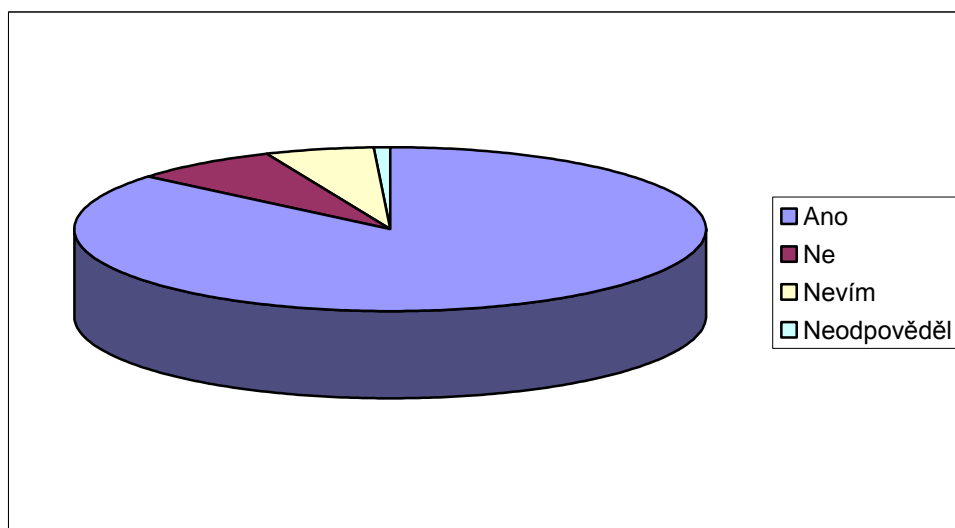
Pedagogika Marie Montessori podporuje vzdělávání ve věkově smíšených skupinách, žáci si mohou vybrat, jestli chtějí vypracovávat úkoly sami, ve dvojici nebo ve skupině a učitel hraje v Montessori třídách úlohu průvodce, což jsou faktory, které přímo ovlivňují schopnost dětí komunikovat mezi sebou i s dospělými. Děti vzdělávané Montessori metodou navíc berou dospělé jako partnery, komunikují s nimi s respektem, ale bez přehnané bázně, což má samo o sobě také pozitivní vliv na jejich vyjadřovací schopnosti. Proto jsem se ve svém výzkumném šetření pokusila prokázat, že Montessori pedagogika ovlivňuje kladným způsobem komunikační dovednosti dětí, což se mi potvrdilo, neboť 229 odpovědí prověřujících komunikační dovednosti bylo „Ano“ (tj. 86,09 %). Odpověď „Ne“ byla ve

dvaceti případech (7,52 %). 15 žáků odpovědělo „Nevím“ (tj. 5,64 %) a 2 neodpověděli vůbec (0,75 %), (viz Tabulka č. 11 a Graf č. 5).

Tabulka č. 11: K hypotéze č. 4, celkový počet odpovědí

| Varianty odpovědí | Počet | |
|-------------------|-------------------------|----------|
| | V absolutních hodnotách | v % |
| Ano | 229 | 86,09 % |
| Ne | 20 | 7,52 % |
| Nevím | 15 | 5,64 % |
| Neodpověděl | 2 | 0,75 % |
| Celkem | 266 | 100,00 % |

Graf č. 5: K hypotéze č. 4, celkový počet odpovědí (výsledky jsou uváděny v procentech)



7.7 Závěry z výzkumného šetření

Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 38 respondentů z jedné pražské Montessori mateřské školy a dvou pražských základních škol, kde se podle pedagogiky Marie Montessori vzdělávají žáci na prvním stupni. Všichni respondenti spolupracovali s ochotou a zaujetím a při vyplňování dotazníků prokázali značnou schopnost soustředění. Pouze jeden z respondentů vynechal odpovědi na několik otázek a ani úniková odpověď „Nevím“ nebyla příliš často označována, což značí snahu respondentů se nad otázkami zamyslet a odpovídat skutečně pravdivě. Také všichni zaměstnanci zúčastněných škol spolupracovali naprosto

příkladem a dokázali změnit své plány, které s dětmi měli, aby mi mohli vyhovět a do výzkumu děti zapojit.

Teoretická část mé práce uvádí do problematiky pedagogiky Marie Montessori a v praktické části jsem se snažila prokázat její pozitivní vliv v několika oblastech rozvoje dětí. Výzkumné šetření se zaměřilo na ověření několika základních tezí, a to že pedagogika Marie Montessori přispívá k aktivnímu rozvoji osobnosti dětí, zejména jejich samostatnosti, komunikačních dovedností, k praktickému využití osvojených dovedností a zlepšuje i schopnost nahlížet na svět v jeho širších souvislostech, což je jen malý výčet oblastí, kde lze u dětí vzdělávaných podle koncepce Marie Montessori nalézt její kladný vliv. Nezbývá než doufat, že tato metoda najde v České republice ještě více příznivců než má nyní a že čím dál tím více vzdělávacích zařízení, hlavně státních, která jsou přece jenom dostupnější než soukromé školy, a to jednak svojí cenou a také tím, že sice očekávají určitou spolupráci s rodiči, ale ne tak časově náročnou, jako zařízení soukromá, začne využívat alespoň některé principy Montessori pedagogiky, které činí z učení tvořivou cestu k sebepoznání a seberealizaci a z žáků nezávislé, ale zodpovědné osobnosti.

Závěr

S pedagogikou Marie Montessori se můžeme v České republice setkat od konce 90. let minulého století, kdy se zde díky několika jednotlivcům začaly šířit Montessori pedagogické myšlenky. Ty u nás postupně zdomácněly natolik, že dnes můžeme nalézt v České republice jak mateřské tak základní školy s programem Marie Montessori, a to nejen v Praze, ale i v dalších městech naší republiky. S přibývajícimi zkušenostmi roste i důvěryhodnost takovýchto vzdělávacích zařízení, neboť o jejich chod a potřebnou úroveň vzdělávání se starají akreditovaní lektoři, kteří mají častokrát i zkušenosti ze zahraničí. Stále sice platí, že mnoho Montessori zařízení vzniká z iniciativy rodičů, kteří pro své děti hledají způsob, jak je vzdělávat přirozeněji a přitom nepřijít o možnost, aby mohli konkurovat vrstevníkům z běžných škol. Školy Marie Montessori rozvíjejí žáky komplexně, nejen po stránce intelektuální, ale také i po stránce praktické, což dokládá i toto šetření. Navíc děti v takovýchto zařízeních jsou nejen vzdělávány, ale též i vychovávány nebo spíše vedeny ke slušnosti a odpovědnosti. Jsou u nich rozvíjeny všechny aspekty osobnosti, což se vždy nemusí dařit v klasických školách. Netvrdím, že vzdělávací koncept Marie Montessori je jediný a nejlepší a každé dítě by mělo navštěvovat Montessori školu, protože by se jistě našlo i několik takových dětí, kterým by klima této školy nevyhovovalo. Pouze si myslím, že každý rodič, jenž by chtěl mít spokojené a vzdělané dítě, by se měl s Montessori principy seznámit a některými z nich obohatit vlastní vzdělávací koncept.

RESUMÉ

Alternativní pedagogika Marie Montessori v České republice a ve světě

Mary's Montessori School in the Czech Republic and abroad

Žaneta Krotilová

Diplomová práce „Alternativní pedagogika Marie Montessori v České republice a ve světě“ se zabývá pedagogikou Marie Montessori tak, jak je možné se s ní setkat v České republice i mimo její hranice. Jedná se o pedagogický koncept, který je natolik významný, že je možné se s ním setkat doslova po celém světě, a je velmi dobře, že v poslední době nachází své příznivce i v České republice, protože je natolik propracovaný, že se z něho může inspirovat každý a pomoci tak sobě i dítěti najít schůdnější cestu k sobě i k druhým.

V první, teoretické části této diplomové práce jsou shrnuty základní pojmy alternativní pedagogiky Marie Montessori, její základní principy a metody, její filozofie výchovy a vzdělávání. Tato práce je uvádí do užších souvislostí a snaží se je představit v reálném prostředí, to vše za podpory odborné literatury.

V teoretické části práce je i kapitola věnovaná využití Montessori pedagogiky při výuce náboženství, což může působit zbytečným dojmem, neboť v dnešní škole již náboženství není věnována taková pozornost, nicméně způsob, jakým Marie Montessori dětem náboženství zprostředkovává, je natolik zajímavý, že mu byl v této práci dán prostor. Navíc i v dnešní době v České republice existují místa, kde se náboženství přikládá důležitost, lidé zde ve víře žijí a vedou k ní i své děti. A právě Montessori nadčasový koncept by jim i aktivním duchovním mohl poskytnout praktický návod jak děti k víře přivést a udržovat ji v nich živou, nikoliv pouze formálně přijatou.

Stěžejní bodem praktické části je kvantitativní výzkum provedený za použití dotazníků v mateřské škole a na prvním stupni základních škol, které pro vzdělávání dětí využívají Montessori alternativní pedagogiku. Zaměřil se na ověření několika tezí vyplývajících z teoretického studia Montessori pedagogiky. Měl ověřit samostatnost takto vzdělaných dětí, jejich schopnosti využívat osvojené znalosti v praktickém životě, dále zkoumal, jestli jim Montessori vzdělávání a zejména kosmická výchova umožňují vidět svět v širších souvislostech a zdali jsou díky této alternativní pedagogické metodě, jež je komplexně rozvíjí, schopné lepší komunikace se svými vrstevníky i s dospělými osobami.

Cílem práce bylo shrnout základní pojmy Montessori pedagogiky a některé její aspekty ověřit výzkumnou sondou v praxi.

SUMMARY

The diploma thesis 'Mary's Montessori School in the Czech Republic and abroad' evaluates Mary's Montessori pedagogical concept. It describes how it is possible to see it implemented in the Czech Republic and also abroad. It shows a specific pedagogical concept, which is so significant that it is possible to see it used all over the world. It is therefore very good that it finds its fans also in the Czech Republic, because this elaborate concept can inspire everybody and help adults and children find more feasible way to themselves and also to others.

In the first theoretical part of the diploma thesis there are some explanations Mary's Montessori alternative education, its basic topics and its philosophy of upbringing. The terms are put into closer relations and are introduced in real environment, all with the support of professional literature.

There is also a chapter dedicated to the use of Montessori's pedagogic in relation to religious education. This may be seen unnecessary, because in today's time religion is no longer in focus. However the way of Mary's Montessori perception of religion and its impact on children is so interesting that this term was given space in my diploma thesis. There is also the fact that there are places in the Czech Republic where religion is a very important part of human life. People live in faith and bring their children accordingly. Montessori's timeless pedagogical concept can provide a practical guidance to religion of people and guide priests how to bring children to faith and how children can use it and benefit from it all their lives.

An essential point of the practical part is quantitative research realized by questionnaires in the nursery and at the first stage of primary schools, which were established by Montessori's alternative system of education. It is focused on verifications of several findings which came from theoretical study of Montessori's education. It focuses on independence of children educated by this alternative concept, their ability to use the acquired knowledge in real life. It proves that the Montessori's educational concept and especially the 'Cosmic Education' can made children see and understand the world in deeper sense and it ensures that the children are able to communicate better their peers and also with adults.

The main work of the diploma thesis was to clarify basic terms of Montessori's education and also do research probe to verify in pr these terms in practise.

Použité zdroje

Monografie

CIPRO, M. *Encyklopedie Prameny výchovy: galerie světových pedagogů. 3. sv., Dvacáté století.* Praha: vlastním nákladem, 2002. 633 s. ISBN 80-238-8004-7.

CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy.* Praha: Panorama, 1984. 279 s.

HAINSTOCK, E. G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta.* Praha: Pragma, 1999. 166 s. ISBN 80-7205-662-x.

HESEN, S. *Filosofické základy pedagogiky.* Praha: Československá grafická Unie, 1936. 379 s.

HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce.* České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. 175 s. ISBN 80-7040-104-4.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KHUN, F. *Nástin dějin pedagogiky od poloviny 19. století.* Praha. 1937.

LUDWIG, H. a kolektiv. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou.* Praha: Univerzita Pardubice, 2000. 132 s. ISBN 80-7194-266-9.

MONTESORI, M. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let.* Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. 197 s. ISBN 80-86189-02-3.

MONTESORI, M. *Objevování dítěte.* Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. 207 s. ISBN 80-86-189-0-5.

MONTESORI, M. *Tajuplné dětství.* Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. 131 s. ISBN 80-86189-00-7.

POLECHOVÁ, P. *Jak se dělá „škola pro všechny“*. Kladno: Aisis, 2005. 101 s. ISBN 80-239-4667-6.

PRŮCHA, JAN. *Alternativní školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1996. 108 s. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. 144 s. ISBN 80-7178-584-9.

RÝDL, K. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Rýdl, 1994. 264 s. ISBN 80-90035-8-3.

RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999. 63 s. ISBN 80-902193-7-3.

RÝDL, K. *Vybíráme školu pro svoje dítě*. Praha: Grada, 1993. 107 s. ISBN 80-7169-032-5.

SAJDOVÁ, V. *Marie Montessoriová a její metoda výchovy*. Praha: nákladem vlastním, 1935. 47 s.

SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 54 s. ISBN 80-04-261604.

SINGULE, F., RÝDL, K. *Pedagogické proudy 1. pol. 20. století*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 117 s.

ŠEBESTOVÁ V., ŠARCOVÁ J. *Maria Montessori aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996. 55 s.

ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 307 s.

TOMÁŠEK, F. *Činná škola: V náboženském vyučování s ohledem na metodu Marie Montessoriové*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1940. 134 s.

VÁCLAVÍK, V. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Vyd. 2. Hradec Králové: Líp, 1997. 221 s. ISBN 80-902289-0-9.

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje

PRODYS, Poradentví v oblasti speciální pedagogiky. *Stimulační program pro předškoláky a děti s odloženou školní docházkou – Maxík*. [online]. Neuvedeno [cit. 2014-12-03]. Dostupné z <<http://www.prodys-bubenickova.cz/kurzy.htm>>.

Společnost Montessori o.s. *Montessori pedagogika v Čechách*. [online]. 2013 [cit. 2014-01-02]. Dostupné z <<http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>>.

Montessori Dachverband Deutschland e.V. *Organisation und Verbreitung der Montessori-Pädagogik in Deutschland*. [online]. 2005 [cit. 2014-02-02]. Dostupné z <http://www.montessori-deutschland.de/ueber_uns.html>.

Association Montessori International. *Legacy*. [online]. 2014 [cit. 2014-24-02]. Dostupné z <<http://ami-global.org/ami/what-is-ami/legacy>>.

WIKIPEDIA. *Montessori in the United States*. [online]. 2014 [cit. 2014-04-03]. Dostupné z <http://en.wikipedia.org/wiki/Montessori_in_the_United_States>.

Salesiáni Dona Boska. *Katechetické prvky v díle Marie Montessori*. Doc.Dr.Rudolf Smahel,Th.D [online]. Neuvedeno [cit. 2014-10-03]. Dostupné z <old.www.sdb.cz/ke-stazeni/odborne-seminare/?cmd=download...57>.

Učitelské noviny. *Děti se rády učí, nejsou rády poučovány*.

Magdalena Lautnerová [online]. 2004 [cit. 2014-21-03]. Dostupné z <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3587&PHPSESSID=38295fccb13e3a478a422125dbb43964>>

Seznam tabulek

| | |
|---|-----------|
| <i>Tabulka č. 1: Věkový rozptyl respondentů v jednotlivých školách.....</i> | <i>47</i> |
| <i>Tabulka č. 2: K samostatnosti dětí.....</i> | <i>49</i> |
| <i>Tabulka č. 3: K praktické činnosti dětí.....</i> | <i>51</i> |
| <i>Tabulka č. 4: Ke kosmické výchově a jejím vlivu na schopnost přemýšlet v souvislostech, správná odpověď ANO.....</i> | <i>53</i> |
| <i>Tabulka č. 5: Ke kosmické výchově a jejím vlivu na schopnost přemýšlet v souvislostech, správná odpověď NE.....</i> | <i>55</i> |
| <i>Tabulka č. 6: Ke komunikaci.....</i> | <i>56</i> |
| <i>Tabulka č. 7: K hypotéze č. 1, (celkový počet odpovědí).....</i> | <i>58</i> |
| <i>Tabulka č. 8: K hypotéze č. 2, celkový počet odpovědí.....</i> | <i>59</i> |
| <i>Tabulka č. 9: K hypotéze č. 3, celkový počet odpovědí – správná odpověď ANO.....</i> | <i>61</i> |
| <i>Tabulka č. 10: K hypotéze č. 3, celkový počet odpovědí – správná odpověď NE.....</i> | <i>62</i> |
| <i>Tabulka č. 11: K hypotéze č. 4, celkový počet odpovědí.....</i> | <i>63</i> |

Seznam grafů

| | |
|--|-----------|
| <i>Graf č. 1: K hypotéze č. 1, celkový počet odpovědí (výsledky jsou uváděny v procentech)</i> | <i>59</i> |
| <i>Graf č. 2: K hypotéze č. 2, celkový počet odpovědí (výsledky jsou uváděny v procentech)</i> | <i>60</i> |
| <i>Graf č. 3: K hypotéze č. 3, celkový počet odpovědí – správná odpověď ANO (výsledky jsou uváděny v procentech)</i> | <i>61</i> |
| <i>Graf č. 4: K hypotéze č. 3, celkový počet odpovědí – správná odpověď NE (výsledky jsou uváděny v procentech)</i> | <i>62</i> |
| <i>Graf č. 5: K hypotéze č. 4, celkový počet odpovědí (výsledky jsou uváděny v procentech)</i> | <i>63</i> |

Seznam příloh

Příloha č. 1: *Dotazník k výzkumnému šetření*

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Dotazník k výzkumnému šetření

Napiš, prosím, svůj věk.

Označ, prosím, správnou odpověď:

1. Čistíš si boty?

- Ano
- Ne
- Nevím

2. Odemykáš klíčem dveře?

- Ano
- Ne
- Nevím

3. Umíš donést skleničku s vodou?

- Ano
- Ne
- Nevím

4. Píšeš vzkazy?

- Ano
- Ne
- Nevím

5. Hraješ si sám?

- Ano
- Ne
- Nevím

6. Hraješ si s kamarádem?

- Ano
- Ne
- Nevím

7. Hraješ si s kamarády?

- Ano
- Ne
- Nevím

8. Děláš věci, které znáš ze školy, i doma?

- Ano
- Ne
- Nevím

9. Vybíráš si ve škole činnost sám?

- Ano
- Ne
- Nevím

10. Říkáš NE, když s někým nesouhlasíš?

- Ano
- Ne
- Nevím

11. Umíš někomu vysvětlit, proč s ním nesouhlasíš?

- Ano
- Ne
- Nevím

12. Umíš se zeptat, když něčemu nerozumíš?

- Ano
- Ne
- Nevím

13. Umíš si spočítat cenu nákupu v obchodě?

- Ano
- Ne
- Nevím

14. Umíš přečíst názvy ulic?

- Ano
- Ne
- Nevím

15. Uklízíš doma?

- Ano
- Ne
- Nevím

16. Prostíráš doma stůl?

- Ano
- Ne
- Nevím

17. Pomohl jsi někomu, když tě o pomoc požádal?

- Ano
- Ne
- Nevím

18. Vyroste rostlina, když zasadiš semínko?

- Ano
- Ne
- Nevím

19. Uschne květina, když ji nezaliješ?

- Ano
- Ne
- Nevím

20. Rozpustí se sněhulák, když ho zahřeješ?

- Ano
- Ne
- Nevím

21. Bude mít zvířátko hlad, když ho nenakrmíš?

- Ano
- Ne
- Nevím

22. Je Česká republika jediná země na světě?

- Ano
- Ne
- Nevím

23. Je planeta Země jediná ve vesmíru?

- Ano
- Ne
- Nevím

24. Umíš říct „PROMIŇ“, když někomu ublížíš?

- Ano
- Ne
- Nevím