

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA A JEJÍ PRINCIPY VYUŽITELNÉ V PEDAGOGICE VOLNÉHO ČASU

Vedoucí práce: Doc. Michal Kaplánek, Th.D.

Autor práce: Magdaléna Kovářová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: VI.

2009

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

17. dubna 2009

podpis autora práce

Děkuji vedoucímu diplomové práce Doc. Michalu Kaplánkovi, Th. D. za metodické vedení práce. Děkuji Mgr. Zdeňku Touškovi, Mgr. Richardovi Macků a Mgr. Petře Dokoupilové za cenné rady a připomínky. Děkuji sestře Miriam za pomoc při formálních úpravách. Děkuji kolegům v práci za jejich tolerantní přístup a dětem za jejich pochopení. Děkuji celé své rodině a přátelům za jejich pomoc a povzbuzení. Poděkování za podporu při studiu patří zejména mým rodičům, kterým věnuji tuto práci.

“Kdo je nejmenší mezi vámi, ten je veliký.“

Lukáš 9, 48

OBSAH

1	VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	11
2	PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI	14
2.1	Maria Montessori (1870-1952).....	15
2.2	Pedagogika Marie Montessori	17
2.2.1	Pojetí výchovy podle Marie Montessori	17
2.2.2	Den v Montessori zařízení.....	19
2.3	Společnost Montessori o.s.	20
3	WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA.....	22
3.1	Rudolf Steiner (1861 – 1925).....	23
3.2	Antroposofie.....	24
3.3	Waldorfská škola.....	25
3.3.1	Původ slova „waldorfská“ škola	25
3.3.2	Collegium a rodičovská rada.....	26
3.3.3	Vyučování a rozvrh hodin.....	27
3.3.4	Hodnocení žáků a vzdělávání učitelů.....	28
3.3.5	Asociace waldorfských škol v ČR a anthroposofická společnost	30
3.4	shrnutí.....	30
4	PRINCIPY AP UPLATNITELNÉ V OBLASTI PVČ	32
4.1	Různá stádia vývoje dítěte.....	33
4.1.1	Vývojové fáze dítěte podle Marie Montessori	34
4.1.2	Obraz člověka podle Rudolfa Steinera.....	38
4.1.3	Shrnutí.....	42
4.2	Dítě jako celek.....	44

4.2.1	Komplexnost v pohledu Marie Montessori	44
4.2.2	Dítě jako celek v pohledu Rudolfa Steinera.....	45
4.2.3	Shrnutí.....	46
4.3	Dětství není jen přípravA na dospělost	46
4.3.1	Jak vnímala dětství Maria Montessori	46
4.3.2	Význam dětství z pohledu waldorfské pedagogiky.....	47
4.3.3	Shrnutí.....	48
4.4	Přirozené prostředí.....	49
4.4.1	Připravené prostředí v Montessori pedagogice	49
4.4.2	Prostředí, architektura ve waldorfských školách.....	50
4.4.3	Shrnutí.....	51
4.5	Hračky a didaktický materiál.....	52
4.5.1	Didaktický materiál.....	53
4.5.2	Specifičnost waldorfských hraček a pomůcek	54
4.5.3	Shrnutí.....	55
4.6	Harmonické vztahy.....	55
4.6.1	Prostředí vztahů v pohledu Marie Montessori	56
4.6.2	Vztahy ovlivňující děti v názoru Rudolfa Steinera	56
4.6.3	Shrnutí.....	57
4.7	Vnitřní motivace.....	58
4.7.1	Vlastní aktivitou k vnitřní motivaci	59
4.7.2	Temperament a vnitřní motivace.....	59
4.7.3	Shrnutí.....	60
4.8	Důraz na sebekázeň / disciplínu	61
4.8.1	Sebekázeň v Montessori pedagogice.....	61
4.8.2	Vnitřní disciplína ve waldorfských školách.....	62
4.8.3	Shrnutí.....	63
4.9	Nová Role vychovatele / učitele.....	63
4.9.1	Učitel / vychovatel průvodcem	64
4.9.2	Učitel / vychovatel „buditel“	65
4.9.3	Shrnutí.....	66

4.10	Svoboda Rozvoje, nezávislost	66
4.10.1	Svoboda a nezávislost podle Marie Montessori.....	67
4.10.2	„Svobodné“ waldorfské školy.....	68
4.10.3	Shrnutí.....	69
4.11	Princip Posloupnosti a Mezioborovosti.....	69
4.11.1	Posloupnost a mezioborovosti v Montessori pedagogice	70
4.11.2	Posloupnost a propojenost ve waldorfské pedagogice.....	70
4.11.3	Shrnutí.....	71
4.12	Pozorování a diagnostika dítěte	72
4.12.1	Maria Montessori a pozorování	72
4.12.2	Význam pozorování u Rudolfa Steinera	73
4.12.3	Shrnutí.....	73
5	SPECIFICKÉ PRINCIPY PEDAGOGIKY MM A WP	75
5.13	Principy Montessori Pedagogiky	76
5.13.1	Vyloučení (běžných) odměn a trestů	76
5.13.2	Vlastní objevování nových poznatků dítětem.....	79
5.13.3	Volná práce dítěte	79
5.14	Principy waldorfské pedagogiky	80
5.14.1	Výchova a vzdělávání je umění	80
5.14.2	Slavení svátků a slavností	81
5.14.3	Spolupráce s rodinou a pomoc rodičů.....	83
	ZÁVĚR	85
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	87
	SEZNAM PŘÍLOH.....	94
	PŘÍLOHY	95
	ABSTRAKT	101
	ABSTRACT.....	102

ÚVOD

K napsání své závěrečné práce jsem si vybrala téma s názvem „**Alternativní pedagogika a její principy využitelné v pedagogice volného času**“. Po celou dobu studia na Střední pedagogické škole v Krnově a také na Teologické fakultě Jihočeské univerzity, jsem během svých praxí v klasických předškolních a mimoškolních zařízeních přemýšlela o tom, jak a odkud by člověk mohl v pedagogické práci načerpat nové inovativní poznatky, které by bylo možno uplatňovat ve výchovném působení. Co mě také denně nutí zamýšlet se nad těmito věcmi je skutečnost, že v současné době **pracuji jako vychovatelka ve waldorfské školní družině**. Jelikož mě již od střední školy oslovuje alternativní pedagogika, začala jsem hledat základní myšlenky v pohledu na dítě právě v její oblasti.

Cílem mé **diplomové práce** je pomocí přečtené literatury představit v základních informacích dva u nás největší alternativní pedagogické systémy, a to pedagogiku Marie Montessori a waldorfskou pedagogiku. Najít jejich základní myšlenky v pohledu na dítě a poukázat tak u obou směrů na stěžejní principy, které by mohly být nápomocí vychovatelům pracujícím ve sféře výchovy mimo vyučování. Upozornit tak na to, co je důležité mít stále na paměti, chce-li dospělý vychovávat dítě s úctou a respektem.

Jsem si vědoma toho, že je to téma značně obsáhlé a je náročné najít společného jmenovatele pro stěžejní principy obou směrů vzhledem k odlišnosti jejich myšlenkového základu.

Slovní spojení „uplatnitelné principy“ v názvu tématu nemá naznačovat přímé metodické pokyny pro práci vychovatele s dětmi, ale uvádějí, že se jedná o principy, které jsou z obou směrů důležité a je možné je využít pro výchovné působení v oblasti pedagogiky volného času.

V první kapitole své práce představím několik základních pojmů, které souvisí s tématem této práce. Jedná se zejména o pojmy: alternativní škola, princip, pedagogika volného času, výchova mimo vyučování.

Ve druhé kapitole se budu zabývat pedagogikou Marie Montessori. Představím tedy zakladatelku tohoto pedagogického systému, poté popíši metodu, kterou vytvořila na základě praxe a dlouholetého zkoumání dětí různých potřeb a z různého sociálního prostředí.

Ve třetí kapitole této práce v několika základních informacích popíši život zakladatele waldorfských škol Rudolfa Steinera. Zmíním se také o antroposofii, což je filozofie vytvořená Rudolfem Steinerem. Na jejím základě stojí a je propracován celý waldorfský pedagogický systém.

Ve čtvrté, stěžejní kapitole této práce, se budu zabývat základními principy alternativní pedagogiky. Na základě přečtené literatury jsem našla několik základních principů, které jsou společné oběma směrům. Tyto principy popíši v pohledu obou pedagogických směrů.

V páté kapitole doplním další neméně důležité principy, které jsou specifické již pro daný konkrétní směr.

Téměř ve všech kapitolách se objeví mé vlastní postřehy z exkurzí a pravidelných návštěv, které jsem vykonala do Montessori předškolního zařízení v Novém Jičíně, do Montessori centra v Českých Budějovicích a do waldorfských škol v Písku, v Brně a v Českých Budějovicích.

V příloze bude možné shlédnout některé obrázky a fotky k tématům souvisejícím s jednotlivými kapitolami. Budou tam obrázky zakladatelů obou alternativních pedagogických směrů, dále fotografie prostředí Montessori mateřského centra v Českých Budějovicích, také Waldorfské základní školy o.p.s. v Českých Budějovicích.

Se vzrůstajícím zájmem o moderní pedagogické přístupy přibývá literatura věnující se tomuto tématu, proto si nemohu stěžovat na nedostatek zdrojů a pramenů. Největší inspirací ke zpracování zejména čtvrté kapitoly mi byla kniha *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi* od T. Bruceové. Nalezla jsem poměrně mnoho knih, které se věnují alternativní pedagogice, avšak jejich pojetí je většinou popisné. Představují dané směry, jejich zakladatele, historii, vývoj a hlavní zaměření. Publikací, které se věnují podrobnějšímu srovnávání těchto směrů, a hledáním společných pilířů jejich

pedagogického přístupu, není mnoho. Jelikož je kniha od T. Bruceové zaměřena zejména na předškolní pedagogiku, bylo nutností hledat rozšiřující informace v mnoha dalších publikacích a na různých místech.

Čerpala jsem také z oficiálních webových stránek Společnosti Montessori o.s. a Asociace waldorfských škol v České republice.

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V následujících řádcích vysvětlím několik základních pojmů jako je alternativní škola, princip, pedagogika volného času, výchova mimo vyučování, volný čas a školní družina, neboť úzce souvisí s tématem této práce.

Pojem **alternativní škola** je „*obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifichnostech obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.*“¹

„*Samotný pojem **alternativní škola** (alter z lat. znamená druhý a předpokládá možnou volbu z více možností) má celou řadu významů. Nejčastěji se jím označují školy, které naplňují pět základních rysů: škola je zaměřena pedocentricky (tzn. výrazné zaměření výchovy na osobu dítěte). Škola je aktivní (tzn. že nejvyšším cílem je rozvoj aktivity žáků a jejich osobní odpovědnosti s pomocí kreativních forem práce). Škola usiluje o komplexní výchovu dítěte (tzn. vytváří soulad mezi kognitivním, emotivním a sociálním rozvojem dítěte). Škola je chápána jako „živé společenství“ (tzn. život ve škole vychází ze vzájemné součinnosti žáků, učitelů, rodičů). Škola je chápána jako „z života pro život“ (tzn. že cílem vzdělávání je zapojení žáků do světa práce nad rámec školní třídy).*“²

Slovo **princip** je odvozen ze slova *principium*, což znamená počátek. Jedná se tedy o základní, obecně uznávané pravidlo, o základní myšlenku, zásadu.³ **Pedagogický princip** někteří autoři ztotožňují s pedagogickými zásadami. Mnozí vnímají mezi těmito pojmy rozdíl a to v rovině obecnosti, kdy principy považují

¹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 20.

² JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky. Studijní text*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 114.

³ Srov. KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1998, s. 605.

za obecnější (např. princip spojení školy se životem, což by mohla být zásada jednotnosti).⁴ Jiní autoři pedagogické principy odstupňovávají podle „kvality“, „*kdy pedagogický princip je chápán jako praxí prověřená pedagogická zásada. K základním pedagogickým principům můžeme přiřadit následující: princip samostatnosti, aktivity, názornosti, uvědomělosti, trvalosti, emocionálnosti, všestrannosti.*“⁵

Pojem výchova mimo vyučování má velmi blízko k pojmu pedagogika volného času, avšak nesmí se za sebe tyto dva pojmy zaměňovat. **Pedagogika volného času** je „*vědní obor, který se zabývá teoretickými i praktickými aspekty výchovy ve volném čase.*“⁶ V případě pojmu **výchova mimo vyučování** si můžeme představit pouze jednu oblast z oblastí výchovy, která zahrnuje kromě ovlivňování volného času také např. přípravu na školu a upevňování hygienických a kulturních návyků.⁷ Výchova mimo vyučování „*jako specifická oblast výchovného působení plní funkci výchovně-vzdělávací, preventivní, zdravotní a sociální. Jednotlivé typy výchovných zařízení, instituce a organizace plní tyto funkce v různé míře podle svého charakteru.*“⁸

Jedním z nejvýznamnějších zařízení pro výchovu mimo vyučování je **školní družina**. Ta se zaměřuje na práci s dětmi prvního stupně základní školy. V tomto věku se výchovná činnost orientuje na „*co nejpestřejší strukturu zájmových činností a uspokojení velké potřeby pohybu.*“⁹ Velký význam má sociální poslání školní družiny, neboť zajišťuje bezpečnost dětí a sociální péči v době, kdy jsou jejich rodiče v zaměstnání.¹⁰

⁴ Srov. JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky. Studijní text.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 52, 53.

⁵ JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky. Studijní text.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, s. 53.

⁶ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času.* Praha: Portál, 2002, s. 38.

⁷ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času.* Praha: Portál, 2002, s. 38.

⁸ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času.* Praha: Portál, 2002, s. 39.

⁹ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času.* Praha: Portál, 2002, s. 43.

¹⁰ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času.* Praha: Portál, 2002, s. 43.

Pojmem **volný čas** se zabývá mnoho publikací na odborné i laické úrovni. Vývojem dějin a oblastí zabývajících se člověkem ve všech oblastech jeho života, životního stylu a práce, se pohled na volný čas měnil a vyvíjel. V dnešní době se pod tento pojem běžně zahrnuje spousta činností, jako je zábava, zájmové činnosti, dobrovolná společensky prospěšná činnost, rekreace, aj. Podíváme-li se však na volný čas z hlediska dětí a mládeže, potom „*do volného času nepatří vyučování a činnosti s ním související, sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a osobní věci, povinnosti spojené s provozem rodiny, domácnosti, výchovného zařízení i další uložené vzdělávání a další časové ztráty. Součástí volného času nejsou ani činnosti zabezpečující existenci člověka (jídlo, spánek, hygiena, zdravotní péče).*“¹¹

Oddělíme-li tedy sféru povinností a sféru volného času, dalo by se shrnout pojem volného času jako čas, který „*je možno chápat jako opak doby nutné práce a povinností a doby nutné k reprodukci sil. Je to doba, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.*“¹²

¹¹ PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 13.

¹² PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002, s. 13.

2 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI



„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“¹³

"Jen pomocí svobody a vlastních zkušeností z okolí se může člověk rozvíjet."

Maria Montessori

¹³ Hlavní motto Montessori pedagogiky.

V první kapitole své diplomové práce se budu zabývat pedagogikou Marie Montessori, kterou založila velmi vzdělaná žena toužící po neustálém zdokonalování a rozvoji tohoto pedagogického systému. Myslím si, že její pedagogika je v komplexním pojetí jednou velkou moderní metodou přístupu k dítěti.

2.1 MARIA MONTESSORI (1870-1952)

Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Italském městě Chiaravalle (provincie Ancona), kde také strávila rané dětství. Vyrůstala v důstojnické rodině. Byla nadaná matematickým myšlením a toužila stát se inženýrkou. Přestože to bylo v té době pro ženy netypické, studovala matematiku a inženýrství na technické škole. Později se soustředila na biologii a nastoupila na univerzitu v Římě. Jako první žena v Itálii získala doktorát medicíny.¹⁴

Z počátku se soustředila na nervové nemoci u dětí, byla profesorkou a vedoucí katedry antropologie římské univerzity. Pracovala jako pomocný profesorův asistent na psychiatrické klinice v Římě, kde získala zkušenosti při práci s mentálně postiženými dětmi. Ve své práci se Maria Montessori věnovala nejprve dětem, které vyžadovaly speciální přístup, také dětem, které byly odmítnuty svými rodiči. Nabyté zkušenosti při práci s těmito dětmi měla možnost uplatnit u dětí z běžné populace, když se na požádání starala přibližně o 60 dětí z chudých, nevzdělaných rodin z římského předměstí San Lorenzo. V roce **1907** otevřela pro tyto děti svůj první Dům dětí **Casa dei bambini** v Římě.¹⁵

K velkému překvapení všech zde dosáhla Marie Montessori neuvěřitelných výsledků a nových poznatků ve své práci. Např. děti negramotných a chudých

¹⁴ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce.* Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 10.

¹⁵ Srov. SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy.* Brno: Paido, 1996, s. 38.

rodičů se spontánně naučily číst a psát. Maria Montessori tak nabídla dětem pravidelnost a řád v životě, lepší výživu, lékařské ošetření, možnost tělesné hygieny a celodenní výchovu a vzdělávání. Aktivovala děti skrze různé didaktické pomůcky a jejich zaměstnání jednoduchými praktickými pracovními činnostmi (utírání prachu, zametání, zalévání květin, přišívání knoflíků, aj). Hlavní vyučovací pomůckou byl dětem **didaktický materiál** určený pro cvičení smyslů, pěstování svalů a k výuce čtení, psaní, počítání a měření.¹⁶

Domy dětí se rychle rozšířily po celém světě.¹⁷ „*Historie tohoto hnutí ukazuje, že ten stejný způsob vzdělávání lze aplikovat ve všech společenských vrstvách a lze pomocí něho vzdělávat děti z bezproblémových rodin stejně jako děti poznamenané stresy, jakými bylo například zemětřesení.*“¹⁸

Za svého života se Marie Montessori věnovala všem dětem bez rozdílu. Tedy dětem pocházejícím z různého kulturního a společenského zázemí, dětem z nemajetných i bohatých rodin, dětem, které vyžadují, ale také nevyžadují speciální péči. Sama se stala matkou. Měla syna Maria, který jí později pomáhal v jejím pedagogickém působení a po její smrti pokračoval v propagaci jejích myšlenek.¹⁹

V roce 1912 založila Maria Montessori **Mezinárodní montessoriovskou společnost AMI**. Tato společnost má sídlo v Amsterdamu. V současné době rozvíjí poznatky a teorie Marie Montessori její vnučka Renaldine, která působí v AMI v Holandsku a v Torontu.²⁰

Maria Montessori se dočkala za svoji práci ocenění na mezinárodní úrovni. V roce 1950 **získala Nobelovu cenu míru**. Zemřela těsně před svými 82. narozeninami 6. května 1952 v Holandsku (Nordwijk aan Zee), kde je také pochována.

¹⁶ Srov. SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 38.

¹⁷ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 20-31.

¹⁸ MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS (nakladatelství světových pedagogických směrů), 2001, s. 31.

¹⁹ Srov. SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 37, 38.

²⁰ Srov. ZŠ MONTESSORI PRAHA MODŘANY. *Zakladatelka Maria Montessori*. [online]. Praha: ZŠ Montessori. 2008. [citováno 2008-11-19]. Dostupné na WWW: <<http://www.zsmontessori.net/zakladatelka-maria-montessori.html>>.

2.2 PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI

2.2.1 Pojetí výchovy podle Marie Montessori

Pojetí výchovy Marie Montessori vystihuje věta: „**Pomoz mi, abych to dokázal sám.**“ Je to snaha vést dítě k samostatnosti, svobodě rozhodování a volby, což je nutnost prožít. Současně jde o zachování důstojnosti dítěte. Není sporu o tom, že pojetí výchovy a vzdělávání dítěte v myšlenkách Marie Montessori je zcela pedocentrické s důrazem na individuální přístup. Je důležité dosáhnout nejprve individuálního řádu a disciplíny, teprve potom je možné pracovat kolektivně.

Maria Montessori vypracovala na základě studia dětí a jejich výchovy tzv. **Metodu Montessori**. Základním zjištěním Marie Montessori bylo, že dítě má až neuvěřitelnou vnitřní sílu a schopnost učit se skrze svoji vlastní tvořivost a aktivitu. Vlastní činnost dítěte je tedy základem vývoje dítěte.

Dospělý jedinec by měl respektovat tzv. **senzitivní fáze** dítěte, což jsou citlivá období v životě dítěte, které trvají jen určitou dobu. Vyznačují se zvláštní vnímavostí, a tím umožňují rychleji si osvojit určité schopnosti.²¹

Celkový přístup dospělého k dítěti a citlivé reagování na jeho potřeby učí rozvíjet přirozené schopnosti dítěte a jeho smyslové vnímání. Důležité je mít úctu ke svobodě dítěte, k jeho spontánním projevům, respekt k jeho samostatnosti a individualitě s důrazem na **všestrannou výchovu** a rozvoj smyslů, také na rozvoj pohybové aktivity pomocí sensorických a motorických cvičení.²²

²¹ Srov. SPOLEČNOST MONTESSORI O.S. *Pedagogika Montessori*. [online]. Praha: Společnost Montessori o.s. [citováno 2009-04-01]. Dostupné na WWW: <http://www.montessoricr.cz/Montessori_principy.php>.

²² Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JČU, 1994, s. 73, 74.

Láskyplným a tolerantním přístupem tak mohou dospělí kladně ovlivnit život dítěte a celé společnosti i budoucnosti lidstva.

Metoda Montessori je výsledkem dlouholetého hledání a ověřování metod vzdělávání dětí a mládeže v rodině a ve škole.²³ Metoda Marie Montessori tedy podporuje **přirozený zájem** dítěte, pomáhá mu získat a upevnit si správné pracovní návyky a vytvářet si vlastní úsudek, a to pomocí speciálních učebních pomůcek a vytvořením **vhodného prostředí**. Maria Montessori zahrnovala do své pedagogiky i náboženské rysy. Nelpěla však na tradičním vyučování, ale snažila se o to, aby se děti učily žít podle náboženských zásad a hodnot.²⁴

Učitelka v tomto pedagogickém systému zastává roli **průvodce** dítěte, který se musí neustále vzdělávat, ale především se musí neustále zdokonalovat v oblasti sebepoznání a vlastní přípravy. Učitel se tak soustředí na vlastní chyby a nedostatky, na záporné povahové rysy, namísto pozorování a vyhledávání záporných vlastností dětí.²⁵ Vytváří dětem maximálně podnětné edukativní prostředí s využitím specifického **didaktického materiálu** podněcujícího maximální **svobodný rozvoj** dítěte.²⁶ Jednoduše řečeno je „*role učitele a jeho aktivita v procesu výchovy chápána v duchu základní teze montessoriovské pedagogiky „Pomoz mi, abych to udělal sám.“*“²⁷

²³ Srov. SPOLEČNOST MONTESSORI O.S. *Maria Montessori*. [online]. Praha: Společnost Montessori o.s. [citováno 2008-11-21]. Dostupné na WWW: <http://www.montessoricr.cz/spolecnost_cinnost.php>.

²⁴ Srov. SVOBODOVÁ, J. JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 41.

²⁵ Srov. SPOLEČNOST MONTESSORI O.S. *Maria Montessori*. [online]. Praha: Společnost Montessori o.s. [citováno 2008-11-21]. Dostupné na WWW: <http://www.montessoricr.cz/Montessori_Maria.php>.

²⁶ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JČU, 1994, s. 73, 74.

²⁷ HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JČU, 1994, s. 73, 74.

2.2.2 Den v Montessori zařízení²⁸

Již několikrát se mě mnoho lidí ptalo, jak vlastně probíhá takový den v Montessori mateřské škole. Jak se liší od programu dne v běžné mateřské škole, co je tam „jiného“ a „nového“. Jelikož je v České republice v oblasti pedagogiky Marie Montessori mateřských škol více, než škol základních, zařadila jsem do své práce popis jednoho dne v tomto předškolním zařízení. Dalším důvodem je také to, že jsem měla možnost takové předškolní zařízení pravidelně navštěvovat.

Děti se schází později, než v klasické mateřské škole. Nejčastěji kolem osmé hodiny. Při příchodu si odloží své věci na místo, které k tomu mají vyhrazené. Potom si děti samy volí činnosti (aktivitky), kterými se chtějí zabývat. Materiály k těmto činnostem jsou ve třídě volně přístupné díky otevřeným policím. Připravené prostředí pro děti se vyznačuje také tím, že nejrůznější materiály jsou seskupeny do jednotlivých oblastí, a to do oblasti **praktického života, smyslového materiálu, matematiky, jazyka, vědy, umění, kultury a geografie**.

Návštěvník Montessori mateřské školy si nemůže nevšimnout elipsovitého tvaru na koberci. Je to lepicí páskou nalepená **elipsa**²⁹ na zem, která slouží k setkávání a ke cvičení koordinace pohybu. Tento útvar je stejný jako elipsovité osa, po které obíhají planety kolem Slunce. V Montessori prostředí všechno se vším souvisí. Velikost elipsy je volena podle počtu osob. Má být velká tak, aby se po jejím vnějším obvodu usadili všichni pohodlně. Děti společně zahajují den na elipse. **Elipsa** tedy slouží jako prostor k setkávání. Její tvar vyznačený jednostrannou páskou na zemi značí jakousi hranici, za kterou děti už nesedí, což pomáhá udržet při setkání neměnný tvar. Tvar elipsy zároveň slouží k nácviку správné, elegantní chůze, ke cvičení rovnováhy a koordinace pohybů. **Chůze po elipse** spočívá ve správném kladení nohou před sebe a taky ve správném držení

²⁸ Srov. MONTESORRI CENTRUM ČESKÉ BUDĚJOVICE. *Program dne*. [online]. České Budějovice: Montessori centrum České Budějovice. [citováno 2009-04-04]. Dostupné na WWW: <<http://www.montessoricb.cz/montessori-skolickove-hlidani-deti-program-dne.html>>.

²⁹ Viz. příloha 1.

těla. Děti chodí za sebou, nebo po jednom, záleží na počtu dětí a čase, který je k dispozici. Začíná-li dítě chůzi pravou nohou, při dalším kroku dává patu levé nohy těsně ke špičce pravé nohy. Tímto způsobem obchází celou elipsu. Udrží-li dítě při chůzi po elipse rovnováhu, je mu dán do rukou nějaký předmět, který při chůzi nosí. Tímto předmětem může být např. talíř s hořící čajovou svíčkou. Je-li hodně dětí, více než polovina dětí sedí okolo venkovní linie elipsy. Děti se v chůzi střídají. Dítě, které elipsu obešlo několikrát, jde k některému ze sedících dětí a určitým způsobem mu pokyne (úsměv, předání předmětu) a vymění se. Je zajímavé, že děti mají přehled, kdo ještě nebyl a všechny se přirozeně vymění. Tímto způsobem nemají děti možnost vybírat si ty, se kterými jsou, či nejsou kamarádi. Takto se děti nejprve zkoncentrují, potom si povídají, nebo se dovídají nové věci a trénují, co se již naučili dříve, vypráví si příběhy, zpívají, atd. Následuje svačinka a pobyt venku.

Po návratu z venku dostanou děti oběd. Po něm je vyhrazený čas pro spánek dětí, který je dobrovolný. Děti mohou spát, nebo jen odpočívat.

Odpoledne pokračuje individuální nebo skupinovou prací, jež zahrnuje činnosti umělecké, různé experimenty, péči o rostliny, zvířátko, úklid, atd. V odpoledních hodinách bývají součástí programu také různé kroužky (pohybové aktivity, hra na flétnu, cizí jazyk, výtvarné techniky, aj.). Potom děti odchází domů.

2.3 SPOLEČNOST MONTESSORI O.S.

Společnost Montessori o.s. v České republice je společností poskytující základní informace o pedagogice Marie Montessori. Snaží se o rozvoj alternativního školství v České republice nejen zakládáním nových mateřských a základních Montessori škol, ale také poskytováním rozšíření vzdělání jak odborné, tak i rodičovské a laické veřejnosti, k čemuž si získala akreditaci

MŠMT. Poskytuje odborné poradenství při aplikaci Montessori metody. K tomuto vzdělávání a poradenství bezesporu patří také podpora tvorby a vydávání metodických pomůcek a snaha o spolupráci s organizacemi, které také usilují o alternativní výchovu a vzdělávání.³⁰ Společnost Montessori o.s. podporuje vzdělávací program Montessori, což je „*alternativní vyučovací program pro předškolní výchovu, první i druhý stupeň základní školy schválený ministerstvem školství.*“³¹

³⁰ Srov. SPOLEČNOST MONTESSORI O.S. *Cíle činnosti Společnosti Montessori.* [online]. Praha: Společnost Montessori o.s. [citováno 2008-11-20]. Dostupné na WWW: <http://www.montessoricr.cz/spolecnost_cil.php>.

³¹ SPOLEČNOST MONTESSORI O.S. *O společnosti Montessori.* [online]. Praha: Společnost Montessori o.s. [citováno 2008-11-21]. Dostupné na WWW: <http://www.montessoricr.cz/spolecnost_cinnost.php>.

3 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA



„Jen v otevřeném prostoru může každý najít svou vlastní cestu.“³²

³² WIRZ, D. *Výchova začíná vztahem*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2007, s. 23.

V této kapitole své diplomové práce bych se chtěla zabývat waldorfskou pedagogikou. Jsem si vědoma toho, že o tomto tématu bylo napsáno již mnohé, přesto si myslím, že je podstatným základem mé práce obecně představit tento složitě propracovaný alternativní pedagogický směr.

Představím tedy stručně zakladatele systému waldorfských škol Rudolfa Steinera, antroposofickou teorii, na jejímž základě waldorfská pedagogika stojí a organizaci celého systému waldorfských škol.

Tato kapitola bude také protkána mým vlastním pozorováním a zkušenostmi, jelikož jsem měla možnost navštívit několik waldorfských škol a to školu v Písku, v Brně a také v Českých Budějovicích, kde v současné době pracuji jako vychovatelka ve školní družině.

3.1 RUDOLF STEINER (1861 – 1925)

Zakladatelem a myšlenkovým tvůrcem waldorfské pedagogiky byl Rudolf Steiner, který se narodil 25. února 1861 v Kraljenci na chorvatském pomezí Rakouska-Uherska jako syn železničního úředníka Johanna Steinera (1829-1910) a Franzisky Blie (1834-1918)³³. Rudolf Steiner studoval reálku ve Vídeňském Novém Městě, a také zde zahájil studium na vídeňské Vysoké škole technické, které však nedokončil. Později studoval na univerzitě v Rostocku, kde získal roku 1891 doktorát filozofie. Již od mládí se velmi zajímal o filozofii a přírodní vědy, jimž věnoval několik svých prvních spisů. Napsal také řadu vědeckých článků o zoologii, geologii a o teorii barev. Mimo vědeckou a badatelskou činnost se po celý život zajímal a věnoval také činnosti pedagogické, dokonce působil jako domácí učitel v několika rodinách.³⁴

³³ Srov. LINDENBERG, CH. *Steiner Rudolf*. Semily: Opherus, 1998, s. 7, 8.

³⁴ Srov. HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JČU, 1994, s. 45-47.

Rudolf Steiner zemřel 30. března 1925³⁵. Jelikož se o něm mnohdy hovoří jako o rakouském filosofovi, který byl zároveň pedagog, umělec, sociální myslitel, dramatik, literární kritik a esoterik, není divu, že po jeho smrti zůstalo v jeho odkazu na 6000 přednášek a 300 děl zaměřených na přírodní vědy, filozofii, pedagogiku, literaturu, duchovní a lékařské vědy.³⁶

3.2 ANTROPOSOFIE

Slovo **antroposofie** vychází z řeckého slova **anthropos** – člověk a **sofia** – moudrost. Antroposofie je tedy Rudolfem Steinerem vybudovaná soustava filozoficko pedagogických názorů, věda o podstatě člověka. Tuto vědu autor vyložil spolu se svým vztahem ke světu ve svých spisech *Filosofie svobody* a *Theosophie*. Antroposofie je složitá filozofie, samostatná duchovní věda, která se jako cesta k poznání života člověka vydělila z theosofie.³⁷ Antroposofie souvisí s křesťanskou orientací, má prvky východní filozofie, obsahuje egyptská a řecká mystéria, přírodní mystiku, okultismus³⁸ a filozofii J. W. Goetha. Antroposofie je „metoda, pokoušející se poznat člověka a svět v jeho komplexnosti. Zkoumá člověka, jeho dějiny, kulturu, i jeho kulturní projevy, např. náboženství.“³⁹

Antroposofie nám tedy nabízí poznatky o vývojových zákonitostech světa a člověka, o vzájemném vztahu těchto zákonitostí, o jejich funkčním uspořádání.

³⁵ Srov. LINDENBERG, CH. *Steiner Rudolf*. Semily: Opherus, 1998, s. 145, 146.

³⁶ Srov. SVOBODOVÁ, J. JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 19.

³⁷ Teozofie = „moderní teozofie = mystické učení o Bohu a božství, duši, aj., založené na různých západních i východních náboženstvích (gnosticismus, buddhismus, aj.), vzniklé v 2. pol. 19. stol.“ KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1998, s. 788.

³⁸ Okultismus = „soubor tzv. tajných věd, tj. nauk a názorů, že ve světě existují nadpřirozené, tajemné, zásvětné, dosavadními vědeckými prostředky nedostupné jevy a síly, s nimiž lze určitým způsobem navázat styky, spiritismus a tzv. vyvolávání duchů, jasnovidectví, teosofie aj.“ KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1998, s. 527.

³⁹ RÝDL, K. *Waldorfské školy mají své místo, ale nejsou nadprůměrné*. Učitelské noviny [online]. 2003, č. 46. [citováno 2008-11-24]. Dostupné na WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=02&rok=04&odkaz=wldskoly.htm>.

Také poskytuje poznatky o duchovních světech a jejich vzájemné souhře se světem hmotným. Nejde však o pouhé teorie a sumu poznatků, ale o prostředek zdokonalení a růstu člověka. Chce probouzet v člověku schopnosti, síly, které by měl člověk utvářet a rozvíjet. Tyto síly jsou každému předurčeny, ale jejich získání není samozřejmostí. Člověk se má pořád zdokonalovat a stále více se blížit a stávat se desátou hierarchií duchovní bytosti. Má se tedy blížit andělům.⁴⁰

Rudolf Steiner věřil, že hned po narození pomáhá člověku vyšší síla v rozvoji jeho přirozených tvořivých sil, které podněcují jeho nové duchovní hodnoty.

3.3 WALDORFSKÁ ŠKOLA

V předchozích řádcích jsem se zmínila, že zakladatelem waldorfských škol a teorie, na jejichž základech tyto školy stojí, byl Rudolf Steiner. Proč se ale škola jmenuje waldorfská a ne škola Rudolfa Steinera, jak je to s organizací waldorfských škol a jak vypadá jejich vyučování, o tom se chci zmínit v této kapitole.

3.3.1 Původ slova „waldorfská“ škola

V roce 1919 byla poprvé zřízená svobodná škola. Ředitel stuttgartské továrny na cigarety **Waldorf-Astoria** požádal Rudolfa Steinera, aby se ujal řízení školy pro děti zaměstnanců jeho továrny. Odtud tedy pochází název „waldorfská“

⁴⁰ Srov. HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 12-14.

škola. Škola vznikla na koncepci ideje sociální trojčlennosti⁴¹ a je na ní založen celý systém svobodných waldorfských škol.⁴²

3.3.2 Collegium a rodičovská rada

Řízení školy je obvykle zajišťováno **collegiem**⁴³ učitelů. Collegium učitelů se schází na pravidelných setkáních, které jsou každý týden. Na těchto konferencích se společně rozhoduje o provozních i odborných otázkách, řeší se tedy jednotlivé úkoly pro konkrétní zaměstnance, ale také problémy v oblasti pedagogiky a profesionálního přístupu k dětem a jejich rodičům. Toto setkání collegia je velmi důležitým bodem pro zaměstnance školy, neboť se jedná o čas, kdy dochází skrze různost názorů, diskuzi a výměnu zkušeností ke sblížení a jednotě pedagogického týmu.

S tím úzce souvisí také **angažovanost rodičů**. Iniciativa rodičů totiž je zásadním prvkem, který umožňuje vznik a fungování waldorfských škol. Nejvíce aktivní rodiče jsou voleni do **rodičovské rady**. Rodiče tak mohou zasahovat do chodu školy a to nejen v oblasti organizační (zakládání a budování škol, společenské akce, sbírky, kulturní večery, atd.), ale také výchovně vzdělávací (přednášky, diskuze, praktické kurzy, výchovné působení, konzultace o dítěti s odborníkem aj).⁴⁴

Ze své osobní zkušenosti mohu říci, co mě nejvíce zaujalo na waldorfských školách a zároveň mne velmi těší, je právě tato **úzká spolupráce rodičů dětí se školou**, s celým collegiem učitelů a vychovatelů. Rodiče jsou opravdu aktivní a ochotni pomoci. Očekávají zpětnou vazbu učitelů a vychovatelů v krátkých rozhovorech o svých dětech, což jim mimojiné umožňují **měsíční třídní schůzky**.

⁴¹ viz. dále v textu

⁴² Srov. LINDENBERG, CH. *Steiner Rudolf*. Semily: Opherus, 1998, s. 121-125.

⁴³ Slovem Collegium se ve waldorfských školách označuje učitelský sbor.

⁴⁴ Srov. SVOBODOVÁ, J. JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 23, 24.

Tyto schůzky probíhají v prostředí konkrétní třídy. Řeší se organizační věci, většinou obecného charakteru. Učitel shrne dění za uplynulý měsíc. Rodiče mají možnost dovědět se zde také něco z antroposofické pedagogiky, některé činnosti, které dělají děti při vyučování, si mohou rodiče sami vyzkoušet. Vše probíhá v přátelské a klidné atmosféře při malém občerstvení.

Každý měsíc (v některých školách každý týden) mají rodiče možnost shlédnout **měsíční slavnosti**, což je krátká ukázka toho, co se děti za uplynulou dobu (epochu) naučily.

3.3.3 Vyučování a rozvrh hodin

Waldorfské školy mají rámcové plány, které jsou upravené podle potřeb dané školy. V porovnání s klasickými školami jsou vyučovací předměty podobné, ale učební plán, způsob vyučování a rozvrh hodin jsou odlišné. Významnou zvláštností v organizaci vyučování jsou tzv. **epochy**. Epochu tvoří spojené 2-3 vyučovací hodiny, v nichž se každý den probírá tentýž předmět po dobu 3-6 týdnů. V těchto epochách se vyučují hlavní předměty (mateřský jazyk, matematika, zeměpis, atd.). Místo knih si děti zhotovují vlastní sešity, kterým se říká **epochové sešity**. Slouží k zaznamenávání látky a k zakreslování.

Vyučování v epoše se řadí v rozvrhu hodin ráno, tedy v době největší žákovy soustředěnosti a aktivity. Má tři části. Před zahájením epochy se třída společně zharmonizuje hudbou a pohybem v tzv. **rytmické části**. Tato část trvá přibližně dvacet minut. Poté následuje **hlavní výuková část**, ve které probíhá vlastní vyučování. To je koncipováno v jednotě s heslem Jana Amose Komenského: „Škola hrou“. Vyučování v epoše uzavírá **vyprávěcí část**, ve které se dětem vypráví příběhy, bajky, pohádky, atd., které mají sloužit k odpočinku dětí. Pomáhají rozvíjet vědomosti, slovní zásobu a jsou nástrojem k spontánnímu formování osobnosti. Po epoše následuje hlavní přestávka a další vyučování trvající již standardních 45 minut. Jsou zde zařazovány předměty, ve kterých je

kladen důraz na rytmické opakování, tj. cizí jazyky, hudba, eurytmie. Pak jsou předměty praktické, umělecké a tělesné.⁴⁵

Ve waldorfských školách nezvoní jako ve školách klasických. Učitel zahajuje a ukončuje hodinu sám zazvoněním na malý zvoneček

Měla jsem možnost navštívit vyučování ve waldorfské škole několikrát. Pozorujeme-li děti ve waldorfské třídě ráno před vyučováním, jistě si povšimneme, že při příchodu do třídy před vyučováním se děti vždy přivítají se svým učitelem **podáním ruky**. Učitel děti už u dveří čeká, někdy vyhlíží a při pozdravu prohodí s dítětem několik vět. Myslím si, že je to dobrý začátek dne, jak pro děti, tak i pro učitele. Učitel má tak přehled o příchozích dětech, skrze podání ruky a krátkou úvodní komunikační chvíli má možnost rozpoznat naladění dítěte a adekvátně reagovat. Dítěti učitel tímto ranním pozdravem signalizuje, že mu není jeho osoba lhostejná, že si jej všímá a je tady pro všechny děti stejně k dispozici.

Po příchodu si děti mohou hrát a povídat v prostorách třídy. V zadní části místnosti je koberec, na kterém si mohou děti hrát a odpočívat. Ke hře jsou k dispozici hračky z různých materiálů, nejvíce ze dřeva. Děti si hrají nebo povídají se spolužáky do té doby, než se všichni sejdou a začne vyučování, které zpravidla začíná v osm hodin. Učitel tak dává dětem před začátkem vyučování prostor k adaptaci a krátké relaxaci, které jsou bezesporu nutné k efektivnímu procesu učení.

3.3.4 Hodnocení žáků a vzdělávání učitelů

Na konci obou pololetí školního roku učitel vypracuje **slovní hodnocení žáků**, které vystihuje dosaženou úroveň nabytí vědomostí a dovedností. Toto slovně

⁴⁵ Srov. PIŇOS, J. *Výchova k harmonii*. [online]. Alternativní terapie. Poslední aktualizace 8. 3. 2008. [citováno 2008-11-25]. Dostupné na WWW: <<http://terapie.az4u.info/cs/alternativni-terapie/terapie-rodinou/alternativni-skoly/waldorfske-skoly/vychova-k-harmonii.html>>.

hodnocené vysvědčení vyzvedává výborné výkony žáka a zmiňuje se i o slabých místech dítěte s vysvětlením příčiny a následnou radou pro další práci. Učitel se snaží v tomto hodnocení vyzvednout pokrok, který žák udělal v uplynulém období. Toto hodnocení je na písemnou žádost možnost převést na hodnocení v obvyklou formu (známky), např. při přestupu žáka na jinou školu. Během školního roku není ve waldorfské škole zkoušení, avšak učitelé se o nabytých vědomostech svých žáků pravidelně přesvědčují a přizpůsobují jim tempo a způsob podání probírané učební látky.⁴⁶

Učitelé na waldorfských školách **musí mít vysokoškolské pedagogické vzdělání a speciální waldorfský seminář**, který je tříletý a koná se v různých městech, lze jej studovat i v zahraničí.⁴⁷ Základem vzdělání učitelů ve waldorfských školách je důkladné studium antroposofické antropologie. Nelze opomenout, že nedílnou součástí tohoto vzdělávání jsou osobnostní kvality učitele, které by měly sloužit dětem jako vzor v mnoha ohledech. Učitel má umět spojit tělesné, duchovní a duševní vzdělání, není tedy jen předavatelem vědomostí, nýbrž má umět vytvářet atmosféru harmonického rozvoje člověka. Tyto požadavky na učitele vychází ze Steinerovy myšlenky, že „**výchova je umění**“. Učitel totiž promyšleně a kreativně předává svým žákům umělecky zpracované vědomosti a dovednosti.⁴⁸

⁴⁶ Srov. SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 30.

⁴⁷ Srov. *Káva o čtvrté*. [online]. Český rozhlas. 2000-2008. Dostupné na WWW: <<http://www.rozhlas.cz/default/default/rnp-player.html?id=00806625&br=48&s=>>.

⁴⁸ Srov. SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 30, 31.

3.3.5 Asociace waldorfských škol v ČR a anthroposofická společnost

Asociace waldorfských škol v České republice je asociace poskytující základní informace o waldorfské pedagogice, vzdělávací semináře, kontakty na waldorfské školy, aj.⁴⁹

Anthroposofická společnost byla založena roku 1913 ve Stuttgartu. Duchovním centrem této Anthroposofické společnosti je Goetheanum v Dornachu u Basileje.⁵⁰

3.4 SHRNU TÍ

Waldorfská škola je **škola bez zkoušení, bez žákovských knížek, bez známek**. Je školou s bohatou uměleckou i řemeslnou činností dětí. Jejím zakladatelem je **Rudolf Steiner**. Dobrá pověst waldorfské školy, stejně jako počet žáků, se velmi rychle rozšířila. Dnes je možné waldorfské školy navštěvovat ve všech světadílech, celkem jich je okolo 1000, působí v 63 zemích.⁵¹

Waldorfská škola stojí na základech antropologické antroposofie, což je nauka, kterou založil Rudolf Steiner. Antroposofie se snaží rozvíjet duchovní schopnosti dřímající v každém člověku. Je původně odnoží teozofie. **Antroposofie** „přivádí

⁴⁹ Srov. ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY. *Školy a sdružení u nás*. [online]. 2007. [citováno 2008-11-21]. Dostupné na WWW: <http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa>.

⁵⁰ Srov. GOETHEANUM. *General Anthroposophical Society*. [online]. Goetheanum: Anthroposophical Society. [citováno 2008-11-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.goetheanum.org/>>.

⁵¹ ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČR. *Waldorfské školy ve světě. Člověk a výchova. Časopis pro waldorfskou pedagogiku*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2007, č. 4.

člověka cestou od meditací a cvičení koncentrace k poznání. Tohoto cíle dosahuje spíše intuicí, tvořivostí a fantazií, než prostředky logického myšlení. Četné prvky antroposofie pocházejí z indických náboženství. Nesmrtelnost duše antroposofie odmítá, zato však antroposofové věří ve znovuzrození (reinkarnaci). Nynější život člověka je výsledkem jeho dřívějších existencí. Je tak dána možnost vyvíjet se vzhůru od bytí k bytí. Celý vesmír jako i struktura člověka jsou podřízeny sedmistupňovému pozorování.“⁵²

Roku 1913 byla ve Stuttgartu založena **Anthroposofická společnost**. Jejím duchovním středem je Goetheanum v Dornbachu u Basileje.⁵³

Anthroposofická pedagogika se praktikuje ve waldorfské škole. Škola, která nestojí na základech antroposofické filozofie a pedagogiky Rudolfa Steinera je pouze školou s waldorfskými prvky, ne školou waldorfskou.

Chod waldorfských škol zařizuje **collegium** učitelů za pomoci rodičů dětí, kteří jsou aktivní.

Učitelé waldorfských škol musí mít vysokoškolské pedagogické vzdělání a speciální waldorfský seminář.

Ve waldorfských školách se velmi dbá na **slavení svátků a slavností** a na příjemně upravené prostředí, které koresponduje s potřebami dětí. **Vyučování probíhá v epochách**. Děti si místo učebnic vedou **epochové sešity**.

⁵² iEncyklopedie.cz. *Antroposofie*. [online]. iEncyklopedie.cz. [citováno 2008-11-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.iencyklopedie.cz/antroposofie/>>.

⁵³ Srov. GOETHEANUM. *General Anthroposophical Society*. [online]. Goetheanum: Anthroposophical Society. [citováno 2008-11-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.goetheanum.org/>>.

4 PRINCIPY ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKY UPLATNITELNÉ V OBLASTI PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU



„Nevidím žádnou metodu, vidím pouze dítě.“⁵⁴

*„Naším úkolem není zformovat dítě ku obrazu svému,
podle našich představ, ale vychovat ho k tomu,
aby mohlo být samo sebou.“⁵⁵*

⁵⁴ Marie Montessori. Citováno z: RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce.* Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 25.

Na základě přečtené literatury jsem vybrala hlavní principy pedagogiky Marie Montessori a waldorfské pedagogiky. Tyto principy jsem se snažila utřídit tak, aby byly co nejjasnější.

Již dávno jsem přemýšlela, zda-li je možné najít principy společné oběma směrům, popřípadě kolik takových společných principů lze objevit. V tomto hledání a třídění mně byla velkou inspirací kniha *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi* od T. Bruceové. Názvy některých principů jsem převzala právě od této autorky, jinými jsem se nechala inspirovat v dalším zpracování. Jelikož se autorka zaměřuje hlavně na předškolní výchovu, bylo nutné hledat rozšiřující informace v jiných odborných publikacích.

V této kapitole představím společné principy obou pedagogických systémů, které jsem na základě studia objevila a popíši, jak je chápali zakladatelé obou směrů. Vždy je první uveden pohled Marie Montessori, potom Rudolfa Steinera. V závěru každého principu následuje krátké shrnutí.

4.1 RŮZNÁ STÁDIA VÝVOJE DÍTĚTE⁵⁶

Mnoho psychologů a pedagogů rozdělilo vývoj dítěte do několika fází. Každá z fází vývoje má svá specifika, na které je nutno dbát při pedagogické práci. V této kapitole popíši, jak rozdělili vývoj dítěte Maria Montessori a Rudolf Steiner.

⁵⁵ HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 112.

⁵⁶ BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996, s. 30.

4.1.1 Vývojové fáze dítěte podle Marie Montessori

Marie Montessori rozčlenila vývoj dítěte do několika fází. Podle nich rozčlenila svůj pedagogický systém.

Rodina, jesle, herní skupina

První vývojový stupeň je **od narození do 6 let**. Tato fáze vývoje a výchovy je rozdělena ještě do dvou vývojových etap, a to od narození do 3 let a od 3 let do 6 let. Je to doba, kdy dítě navazuje první společenské vztahy a tvoří si vztah k dospělým.

Rodina, jesle, herní skupina je prvním stupněm pedagogického členění, které koresponduje s vývojovým obdobím od narození do tří let. Za nejdůležitější místo vývoje a výchovy dítěte považovala Marie Montessori **rodinu**. Dítě by mělo ve své rodině již od narození cítit jistotu a péči. Měl by mu být vytvořen prostor pro svobodný vývoj, objevování světa a budování vztahů k dalším lidem. **Jesle a herní skupina** dětí vznikají na základě iniciativy rodičů dětí. Objevují se jesle rodinného typu, kdy určitá rodina přijímá k denní péči i další malé děti a ve svém domově tak vytváří herní skupinu. Důležitá jsou setkání rodičů, respektive matek a vychovatelek s dětmi. Tato setkání slouží k výměně zkušeností a také k plánování podpory a podněcování dětí k získávání dostatečné sociální zkušenosti.

Prioritou v tomto věkovém období je zaměření se na rozvoj pohybových schopností, a to zejména na rovnováhu a pohyby prstů, dále na celkovou koordinaci pohybu. Důležitá je péče o podnětné prostředí. V tomto prostředí se má dítě cítit v bezpečí a přijímáno, má mu umožnit utvářet si svůj vnitřní řád a poznat důležitost vzájemných vztahů. Stěžejní je také podpora řečových

dovedností skrze neustálou komunikaci s dítětem, třeba i formou básniček a písniček.⁵⁷

Dům dětí a mateřská škola

Dům dětí a mateřská škola odpovídá navazující fázi, a to věku od tří do šesti let. V této fázi vývojového období se skrze aktivní jednání proměňuje nevědomé přijetí a inteligence do vědomé operativní inteligence. První **dům dětí „casa dei bambini“** založila Maria Montessori roku 1907 v Římě. Jednalo se o formu předškolních zařízení odpovídajících tehdejšímu již existujícím mateřským školám (dětským zahrádkám). V Montessori mateřských školách se i dnes, stejně jako v domech dětí v Římě, zdůrazňuje především používání smyslového materiálu, rozvoj hrubé a jemné motoriky, rozvoj řeči a smyslového vnímání, náboženská výchova ve smyslu tolerance a přijímání odlišných náboženských systémů. Důraz je kladen také na rozvoj uměleckých a kulturních aktivit, hry v různých variantách k vytvoření základů pro chápání čtení, psaní a matematiky. Běžná jsou také cvičení pro rozvoj koncentrace v souvislosti s vnímáním ticha, rozvoj sebeobslužných dovedností, základy společenského a zdvořilostního chování, péče o sebe, ostatní a okolí.⁵⁸

Škola s prvním stupněm základní školy

Druhým vývojovým obdobím je věk dítěte **od 6/7 do 12 let**, „*což je doba relativního klidu, růstu, tělesného vyspívání, rozšiřování společenských kontaktů,*

⁵⁷ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce.* Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 18, 19.

⁵⁸ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce.* Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 19.

*vystoupení z rámce rodiny a domácího vlivu, probouzení smyslu pro morálku, snaha pochopit řád okolního světa.*⁵⁹

K tomuto věku dětí přiřadila Maria Montessori ve svém pedagogickém systému **školu s prvním stupněm základní školy**. Toto období je charakteristické velkou zvědavostí a touhou dětí dovědět se co nejvíce nových věcí o našem světě. Je důležité naplnit tuto jejich touhu skrze pestrou nabídku aktivit ve škole. Mohou tak rozvíjet zejména utváření řečových projevů v různých formách, utváření matematického myšlení. Učí se respektovat individuální cestu každého dítěte (chce-li pracovat samostatně nebo ve skupině), prevenci poškozování zdraví, samostatnosti, spolupráci v týmu, sociální odpovědnosti. Rozvíjí se přechod od konkrétního k abstraktnímu myšlení a díky zvláštní citlivosti pro spravedlnost v tomto období mohou děti rozvíjet dovednost hodnocení vlastního i cizího chování a jednání.⁶⁰

„Erdkinder“, tzv. Škola zkušeností sociálního života

Dalším stupněm vývoje dítěte je období **od 12 do 18 let**. Je to citlivé období dospívání dítěte, ve kterém je stěžejní sociální (vrstevnická) skupina obklopující dospívajícího. U dítěte probíhá kulturní vývoj a vnitřní přestavba, upevňuje se pocit jáství.

„Erdkinder“, tzv. Škola zkušeností sociálního života, někdy také nazývaná zkušenostní škola nebo montessoriovské gymnázium, zahrnuje období dětí, které je velmi citlivým obdobím, jelikož děti prochází obdobím puberty, které vyžaduje podporu a ochranu. V tomto období přechází mentalita dítěte, jež žije v rodině, do mentality dospívajícího a dospělého člověka, který začíná žít ve společnosti.

„Erdkinder – Děti Země“. Tento název vytvořený Marií Montessori je koncepcí, jež v sobě zahrnuje práci mládeže s půdou. Skrze tuto práci s půdou na

⁵⁹ SVOBODOVÁ, J. JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 41.

⁶⁰ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 20,21.

venkově proniká mládež do počátečních kultur člověka. Umožňuje tak dětem pronikat do základních mechanismů ekonomiky, které tvoří výroba a spotřeba.⁶¹ Studijní a pracovní plán tohoto stupně školy Marie Montessori zahrnuje tři velké oblasti. První je **morální péče**, druhou oblastí je **tělesná péče** a do třetí oblasti patří **program a metody**.

Morální péče je oblast zahrnující vztahy mezi vrstevníky, učiteli a okolím, stručně řečeno umění komunikace. **Tělesná péče** zahrnuje správnou výživu, sportovní vyžití a ochranu před užitím návykových látek. A třetí oblastí je oblast nazývaná se **program a metody** a je zacílena především na školní vyučování ve třech základních směrech.

Prvním směrem je oblast podpory „osobního výrazu“ skrze umělecké aktivity (hudba, divadlo, přednes, aj.). Druhým směrem je rozvoj osobnosti, kde se klíčovým bodem stává mravní (etická) výchova. A posledním základním směrem je „všeobsahující studium“ země a živé přírody a multikulturní výchova.⁶²

Období do ukončení vysoké školy

Posledním, čtvrtým, vývojovým obdobím dítěte je období **od 18. roku** života až **do ukončení vysoké školy**, které se vyznačuje pokračováním vlastního nalézání a rozhodování, oddělováním se od rodiny.⁶³

⁶¹ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 21, 22.

⁶² Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 22.

⁶³ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*. Praha: Academia, 2003, s. 377.

4.1.2 Obraz člověka podle Rudolfa Steinera

Stejně jako Maria Montessori i Rudolf Steiner považoval za důležité věnovat pozornost a speciální péči každému z vývojových období dítěte. Byl toho názoru, že pro každé z nich jsou specifické určité činnosti.

Podle antroposofické teorie Rudolfa Steinera je **člověk komplexem tří světů**. Člověk však není pouhým součtem těchto tří světů, nýbrž v těchto třech sférách skutečnosti utváří sám sebe.⁶⁴ Sféry jsou představovány třemi druhy těla. Rozdělení souvisí v pedagogice Rudolfa Steinera s dělením věku dítěte na **tři stupně a vývojová období**.

Fyzické tělo

Do sedmi let dítěte se rozvíjí tzv. **fyzické tělo** ve třech etapách, a to hlava, hrudník, končetiny. Toto tělo má určitý tvar a reprodukční schopnost. Tělem je myšleno to, čím se na člověku projevují jevy jeho okolí.⁶⁵ Tělo tedy souvisí s fyzickým světem. S výměnou dětských zubů kolem věku sedmi let, je do určitého stupně ukončena výstavbová činnost těla. Na lidský organismus působí vnější vlivy, proto je v tomto období nejdůležitější příklad dospělého, děti se totiž učí nápodobou. Důležitý je také rozvoj fantazie dítěte. Hlavní myšlenkou tohoto období je: **Svět je dobrý**.⁶⁶

⁶⁴ Srov. WEHR, G. C. G. *Jung a R. Steiner*. Hranice: Fabula, 2003, s. 68-70.

⁶⁵ Srov. WEHR, G. C. G. *Jung a R. Steiner*. Hranice: Fabula, 2003, s. 68-70.

⁶⁶ Srov. SVOBODOVÁ, J. JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 20, 21.

Éterické tělo

Dalším druhem těla je tělo **éterické, éterné**, nebo také **životní tělo**, které se rozvíjí zhruba **od sedmi let** věku dítěte. Je tělem oživujícím, životadárným, které je přibližně stejně velké jako tělo fyzické. Toto éterické tělo umožňuje individuální život, dává sílu fyzickému tělu. Jeho činnost znamená hmotný vývoj tkání, orgánů, proto je jeho činnost také nazývána výstavbou. Éterné tělo je nositelem paměti, návyků, temperamentu.⁶⁷ Nejdůležitější pro oblast výchovy v tomto období je následování a poslušnost. Velmi významným prvkem se zde stává vychovatelova autorita a láska. Svět je dítěti zprostředkováván pomocí pohádek, říkanek, bajek, jež jsou plné symbolů a pěstují tak v dítěti rozvoj fantazie a paměti. Hlavním krédem je: **Svět je krásný.**⁶⁸

Astrální tělo

Od **čtrnácti let** věku dítěte se podle Rudolfa Steinera rozvíjí tělo **astrální** (duše), které je větší, než tělo fyzické. Probíhají v něm veškeré zážitky člověka, jež jsou u každého zcela individuální, tedy to, jak vnímáme, uvažujeme, cítíme. Skrze tělo fyzické může okolí vypořádat, co člověk v tomto astrálním těle prožívá, avšak nemůže to zakoušet sám v sobě. Je tedy zcela individuálním nositelem myšlení, citění a chtění, ale i pudů a instinktů.⁶⁹ Je spojeno s pohlavním dospíváním. Ve výchově jsou preferovány složky estetické, mravní a náboženské. Vychovatel je v tomto období člověkem, jenž otevírá cestu, pomáhá hledat odpovědi na otázky dospívajících týkajících se existence, a také by měl nacházet rovnováhu mezi působením rozumu a citu. Hlavní myšlenkou tohoto období je: **Svět je pravdivý.**⁷⁰

⁶⁷ Srov. HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 159-166.

⁶⁸ Srov. SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 21, 22.

⁶⁹ Srov. HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 159-166.

⁷⁰ Srov. SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 21, 22.

Já

Rudolf Steiner do této soustavy tří světů přidává ještě jeden článek, a to **nositele lidského Já**. Toto **Já**, nebo také **organizace Já**, je duchovní jádro člověka. Je představitelem nejdokonalejšího těla. Je to harmonizující střed člověka. Nositel morálních podnětů. V tomto bytostném jádru je duch individualizován a je schopen uvědomit si sám sebe. Toto Já je u každého člověka jiné, je věčné a je nositelem vědomí sebe sama.⁷¹

Toto rozčlenění vývojových období se odráží ve Steinerově třídění stupňů škol. Pro srovnání s Montessori pedagogikou uvedu, jaké jsou stupně waldorfských škol.

Předškolní stupeň

Patří zde mateřská škola (do 7 let) je prvním stupněm systému waldorfských škol. Na děti v předškolním věku působí veškeré vlivy okolí, proto je pro ně důležitý příklad dospělého. Dítě se v tomto věku učí především napodobováním, vnímá všemi smysly a snadno přijme za své projevy chování dospělého, s kterým jsou v častém kontaktu. Nepotřebují ve velké míře logické vysvětlování, platí na ně to, co dospělí ve svém okolí skutečně dělají. „*Dítě je cele smyslovým orgánem, reaguje na vše, co v něm vyvolává jako dojem... tedy vše, co děláme v blízkosti dítěte se v dětském organismu proměňuje v ducha, duši a tělo...*“⁷² Velmi důležitý

⁷¹ Srov. WEHR, G. C. G. *Jung a R. Steiner*. Hranice: Fabula, 2003, s. 68, 70.

⁷² CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991. s.7.

je pro ně pravidelný rytmus a řád. Skrze něj mohou totiž děti pocítit jistotu a klid.⁷³

Nižší stupeň

Nižší stupeň základní školy je pro děti od 1. třídy do 4. třídy (7-10 let). V tomto věku se formuje vůle a charakter. Učitel má v tomto období poskytnout dětem vzor a má pomáhat sebenalezení dítěte, jeho důležitým úkolem je poskytnout mu jistotu a důvěru v život. Na nižším stupni se rozvíjejí všestranné schopnosti, jako je vyjadřování, jazyky (mateřský a dva cizí), matematika, malování, eurytmie⁷⁴ a ruční práce. Žáci se zde učí také základy řemesel a zahradnických i polních prací.⁷⁵

Střední stupeň

Dále je to střední stupeň pro děti od 5. do 9. třídy (11-14 let). Na středním stupni je nadále důležitá role a vzor učitele. Žáci se učí více praktickým dovednostem, které jsou potřebné v běžném životě. Pracují více samostatně, než na nižším stupni. Učí se v samostatných pracích zpracovávat témata z veřejného života. Děti jsou vedeny k tomu, aby si vytvářely vlastní úsudek a dokázaly samostatně uvažovat.

Vyšší stupeň

⁷³ Srov. PIŇOS, J. *Výchova k harmonii*. [online]. Alternativní terapie. Poslední aktualizace 8. 3. 2008. [citováno 2008-11-25]. Dostupné na WWW: <<http://terapie.az4u.info/cs/alternativni-terapie/terapie-rodinou/alternativni-skoly/waldorfske-skoly/vychova-k-harmonii.html>>.

⁷⁴ Eurytmie je umění pohybu, ve kterém existuje pro každý tón, hlásku, slovo, rytmus jasně daný tělesný projev. (Srov. HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 82.)

⁷⁵ Srov. PIŇOS, J. *Výchova k harmonii*. [online]. Alternativní terapie. Poslední aktualizace 8. 3. 2008. [citováno 2008-11-25]. Dostupné na WWW: <<http://terapie.az4u.info/cs/alternativni-terapie/terapie-rodinou/alternativni-skoly/waldorfske-skoly/vychova-k-harmonii.html>>.

Na vyšším stupni, což je 10. třída až 13. třída (15-18 let) se učitel stává partnerem, tolerantním zkušenějším přítelem. Učitel svým žákům nevnučuje názory, ale otevírá cestu, vytváří prostor pro samostatné řešení problémů. Ve vyučování se klade důraz na vývoj intelektu a logického myšlení.⁷⁶

4.1.3 Shrnutí

Marie Montessori rozdělila růst a vývoj dítěte na několik základních vývojových období, která jsou úzce spojena s postupem učení a s prostředím, ve kterém dítě žije. Zajímavým objevem jsou zejména jednotlivá **senzitivní období** u dítěte, která by se dala charakterizovat jako doba, kdy je dítě zvláště citlivé a vnímavé, doba, kdy je nejvíce připraveno pro přirozené přijímání nových vjemů, poznatků. Práce a učení v Montessori školách odpovídá vždy určitému stupni vývoje dítěte a přirozeně s ním koresponduje.

Za nejdůležitější místo výchovy a vývoje každého dítěte od narození do šesti let považovala Montessori **rodinu**. Zde si dítě tvoří vztah k dospělým, navazuje první společenské vztahy. Montessori podtrhuje velkou důležitost pocitu jistoty a bezpečí, které by mělo dítě v rodině cítit.

Ve věku, kdy je dítě v mateřské škole je důležité pro něj zajistit co nejvíce podnětné prostředí pro rozvoj smyslů a sebeobslužných dovedností v oblasti péče o sebe, ostatní a okolí.⁷⁷

V období věku dítěte od 6/7 do 12 let je základem uspokojit dětskou potřebu poznání a zvědavosti, která je v tomto věku velmi výrazná. Montessori také klade důraz na učení se toleranci a schopnosti komunikace ve skupině dětí.⁷⁸

⁷⁶ Srov. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ W COLLEGIUM. *Waldorfská pedagogika* [online]. Poslední aktualizace 20. 11. 2008, [citováno 2008-11-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.waldorfcz.cz/>>.

⁷⁷ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 19.

Ve věku od 12 do 18 let poukazuje na potřebu dospívajících někam patřit, navazovat vztahy a mít kolem sebe skupinu vrstevníků, která bude dospívajícímu dostatečně podnětným prostředím pro zdravý vývoj osobnosti a utvoření vlastních hodnot.⁷⁹

Poslední, čtvrtá fáze vývoje dítěte, a to od 18 let do ukončení vysoké školy, se vyznačuje utužováním vlastních hodnot a kvalit osobnosti, hledáním vlastní životní cesty a oddělováním se od rodiny.⁸⁰

Rozdělení věku dítěte na tři stupně a vývojová období ve waldorfské pedagogice mají v přístupu pedagoga k dítěti a volbě výchovných metod své nezastupitelné místo. Vyžadují jejich detailní znalost a svým specifickým charakterem vymezují hranici jeho výchovného působení. Tímto způsobem se zároveň snaží obsáhnout výchovné aspekty, jimiž jsou respekt, úcta k individualitě dítěte a jeho vlastního vývojového tempa. Dopřává tak dítěti čas projít si jednotlivými obdobími podle svého vlastního tempa, svých možností a schopností. V této oblasti klade waldorfská pedagogika velké nároky na pedagoga, v jehož schopnostech by mělo být odhadnout síly a možnosti každého jedince zvlášť. Každé sedmiletí má svůj specifický úkol, který se vyplatí respektovat.

Montessori, stejně jako Rudolf Steiner pokládají rozdělení vývoje dětí jako jakýsi základní bod, ze kterého má učitel, či vychovatel vycházet při práci s dětmi. Je tedy bezesporu důležité, aby vychovatel byl vzdělán v oblasti vývojové psychologie dítěte, aby znal jednotlivá stadia rozdělení dětského věku a dokázal tak ve spojitosti s těmito vědomostmi pohotově reagovat na potřeby dětí.

⁷⁸ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce.* Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 20,21.

⁷⁹ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce.* Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 22.

⁸⁰ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie.* Praha: Academia, 2003, s. 377.

4.2 DÍTĚ JAKO CELEK⁸¹

Tento princip souvisí s předchozím principem respektování jednotlivých věkových období dítěte. Celek je vždy komplexem něčeho. Neexistuje celek bez jednotlivých složek, či částí.

4.2.1 Komplexnost v pohledu Marie Montessori

Celek se skládá z mnoha částí. Poznat celek můžeme podle Marie Montessori, až poznáme jednotlivé části. Stejně tak, jako všechno se vším souvisí ve světě, tak je tomu i u člověka. Zdůrazňuje propojenost jednotlivých stránek lidské bytosti. Dítě je tedy důležité jako celek. Ve své pedagogice používá metodu postupných kroků, cestu od jednoduchého ke složitějšímu, kdy z jednotlivých kroků skládá „chůzi“. Stejně tak z jednotlivých částí vývoje skládá Montessori celek.⁸²

Dospělý by se měl zajímat a pečovat o dítě v několika základních oblastech. A to v oblasti **tělesné, duševní**, ale i v **duchovní** rovině, neboť každý člověk má také potřebu vnímat, přemýšlet, mít duchovní zážitky. Vychovatel by se měl tedy naučit vidět dítě jako komplex jednotlivých částí.⁸³

⁸¹ BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi.* Praha: Portál, 1996, s. 22.

⁸² Srov. BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi.* Praha: Portál, 1996, s. 23.

⁸³ Srov. BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi.* Praha: Portál, 1996, s. 20.

4.2.2 Dítě jako celek v pohledu Rudolfa Steinera

Člověk je podle Rudolfa Steinera jakýmsi souhrnem čtyř částí bytosti, které se v člověku rodí postupně. Jak jsem již popsala v předchozí kapitole, jedná se o **fyzické tělo**, které člověku zůstává i po smrti, dále **éterné tělo**, což je vlastně nositel životních sil, tělo, které udržuje životní procesy. Potom je to **tělo astrální**, neboli lidská duše uvědomující si své okolí. Čtvrtý aspekt člověka je nositel **lidského Já**, které řídí tři ostatní části bytosti, je zdrojem morální orientace.

Souvislosti vztahu duševního života a těla a také duševního života k duchu, lze pochopit pomocí Steinerovy koncepce tzv. **trojčlennosti duševního života**, tj. z **představování, cítění a chtění**, které se liší stupněm vědomí. Představování se jako jediné odehrává zcela vědomě. Cítění probíhá ve vědomí, jaké mají snové představy. Chtění člověk neprožívá vědomě, ale ve stavu, jaký existuje ve spánku. Tyto procesy podle Steinera neprobíhají ani duševně, ani fyzicky souběžně, ale v sobě navzájem.⁸⁴

Rudolf Steiner zastával názor, že je důležitý všestranně harmonický rozvoj. Celistvost chápe jako **sjednocování ducha a těla**. Nejprve se sjednotí duch a končetiny (období chtění), potom dochází ke sjednocení ducha s rytmickým systémem srdce (období cítění), pak dochází ke splynutí ducha a hlavy (období myšlení). Celek se projevuje v každé části dítěte.

⁸⁴ Srov. LINDENBERG, CH. *Steiner Rudolf*. Semily: Opherus, 1998, s. 109-112.

4.2.3 Shrnutí

Oba pedagogové rozdělují vývoj člověka na několik fází, k tomu také pojmají člověka jako bytost, která má svoji fyzickou, psychickou, duševní a duchovní stránku a zdůrazňují nutnost o všechny tyto stránky člověka pečovat.

4.3 DĚTSTVÍ NENÍ JEN PŘÍPRAVA NA DOSPĚLOST⁸⁵

Člověka a také jeho vývoj lze rozdělit na jednotlivé části, kdy každá má svá specifika. Dalším důležitým poznatkem je, že každé toto vývojové období bychom měli brát jako plnohodnotné. Ne pouze jako přípravu na následující období života.

4.3.1 Jak vnímala dětství Maria Montessori

Dětství je podle Marie Montessori období, kterému má být věnována speciální péče. Byla toho názoru, že je důležité dítě chránit, opečovávat a zajistit mu bezpečný, svobodný rozvoj skrze připravené prostředí. Montessori věděla, že svět dítěte je jiný, než svět dospělých. Děti totiž chápou a vnímají svět naprosto odlišně. Období dětství je bezesporu důležitým začátkem a přípravou na dospělost, neboť v dětském věku člověk získává základy pro další rozvoj a životní

⁸⁵ Srov. BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996, s. 21.

cestu, avšak dětství je velmi důležité také samo o sobě.⁸⁶ Je známo, že většina problémů, které člověk má, pochází z dětství. Tyto v nás uložené a nevyřešené konflikty z dětství a svých rodin přenášíme, často nevědomě, dále na své děti. Maria Montessori si byla vědoma tohoto faktu, proto velmi prosazovala svoji metodu přístupu k dětem, která umožňuje co nejvíce předcházet této skutečnosti.⁸⁷ Jak velkou důležitost přikládala dětství, můžeme vyčíst z jejich slov: „*mír na světě začíná v našich dětech*“.⁸⁸

4.3.2 Význam dětství z pohledu waldorfské pedagogiky

Vzhledem ke Steinerově propracované antroposofické filozofii by nebylo na místě popírat specifický význam období dětství. Podle tohoto myšlenkového proudu dítě prochází třemi vývojovými fázemi, a to obdobím „chtění“, „srdce“ a „hlavy“. Rudolf Steiner považoval za velmi důležité v období dětství první vývojovou fázi „chtění“, zejména proto, že o dítě a jeho čerstvě reinkarnovanou duši je třeba pečovat a chránit je.

Doba dětství souvisí s první vývojovou fází, která trvá od narození do sedmi let.⁸⁹ Období dětství je v pohledu waldorfské pedagogiky doba, kdy dítě získává zejména skrze nápodobu skutečné základy do života. Waldorfský pedagog se snaží dětství uchopit ve své specifičnosti, v oproštění se od tlaku prostředí v podobě technických pomůcek či nároků na intelekt dítěte. Jakékoli urychlování či zkracování ve vývoji a v přístupu k dítěti v jednotlivých vývojových fázích je vnímáno jako nežádoucí a pro přirozený vývoj dítěte za škodlivé. „*Uděláme pro*

⁸⁶ Srov. BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996, s. 21, 22.

⁸⁷ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 25.

⁸⁸ HILLEBRANDOVÁ, V. *Ticho, klid, láska a harmonie*. Jablonec n. N.: MŠ Montessori, s. 1.

⁸⁹ detailně rozpracováno v kapitole 4.1.2

*dítě víc, když se obrníme trpělivostí a ponecháme mu vlastní tempo a namísto urychlujících snah ho zahrneme láskyplným porozuměním.*⁹⁰

Waldorfská pedagogika se cíleně snaží podporovat individualitu dítěte, zejména ve vztahu k vývojovým fázím. Důsledně dbá toho, aby žádná složka první vývojové fáze dítěte nebyla urychlena. Přihlíží k vývojovému tempu každého zvlášť. V období dětství považuje za nezbytné dát dítěti pravidelný rytmus a řád podporovaný rituály a slavnostmi v rytmu roku. Vše má své pevné místo v životě dítěte.⁹¹

4.3.3 Shrnutí

Dospělý člověk by měl mít stále na paměti, že každý okamžik a období života jsou samy o sobě velmi důležité. Dítě není jen někým, koho vychovatel pouze hlídá, ale každé dítě je především člověkem, který potřebuje všestrannou pozornost a péči.

Dětství má být tedy považováno za plnohodnotnou součást života, ne pouze za přípravné období, či „výcvik“ na dospělost. Pro pedagoga je nezbytné uvědomit si, čeho chce ve výchově dítěte dosáhnout a co dítě ve svém dětství opravdu potřebuje. Výchova by měla být brána jako něco, co je přínosem pro danou chvíli, daný okamžik.

Dítě je křehká bytost tělem i duší, která nežije své dětství jenom proto, aby se skrze něj dostala přes dospívání do dospělosti, ale především proto, aby si jej užila plnohodnotně se všemi specifickými zvláštnostmi tohoto období.

⁹⁰ HAJNOVÁ, H. Dítě a dětství. *Člověk a výchova*, 2005-2006, roč. 3,4, s. 5.

⁹¹ Srov. HAJNOVÁ, H. Rytmus malého dítěte. *Člověk a výchova*, 2001, roč. V, léto, s. 10.

4.4 PŘIROZENÉ PROSTŘEDÍ

Myslím si, že pro každého je velmi důležité prostředí, ve kterém se nachází, kde žije. Ať už je tím myšleno prostředí hmotné, tedy nějaký pokoj, byt, dům, nebo prostředí vztahů. Možná si to často ani neuvědomujeme, ale prostředí na nás silně působí a „něco“ nám, a také o nás, signalizuje. Ovlivňuje náš vnitřní život, který se potom odráží navenek v oblasti místa, kde žijeme a v oblasti komunikace s druhými lidmi.

4.4.1 Připravené prostředí v Montessori pedagogice

Dětství je tedy podle Marie Montessori období, o které je nutno pečlivě dbát, aby se dítě mohlo svobodně rozvíjet. K tomu má být nápomocné tzv. **připravené prostředí**. To spočívá v přizpůsobení okolí dítěte jeho věku a potřebám tak, aby se cítilo v bezpečí a dokázalo z tohoto okolí čerpat nové zkušenosti. Je dokázáno, že dítě má svůj vnitřní život, který dokáže projevit za příznivých okolností a podmínek.⁹² Dítě potřebuje ke svému rozvoji zažít pocit bezpečí a přijetí.

Maria Montessori byla toho názoru, že děti jsou schopné rozvíjet se a růst pouze v prostředí a za podmínek, které v nich vzbuzují pocit **svobody**. Vyzorovala, že mají-li děti k dispozici správný materiál a nacházejí-li se ve správném prostředí, v tzv. „**připraveném prostředí**“, inklinují k tomu, aby se samy zabavily. Těmito aktivitami, jež si samy děti vytváří, mohou řešit bez zásahu dospělého své specifické problémy.⁹³ Prostředí je tedy upraveno tak, aby co nejvíce vyhovovalo dětem a jejich potřebám. Dětem je přizpůsobena nejen

⁹² Srov. BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996, s. 34-36.

⁹³ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 10.

velikost a výška nábytku, ale často také její hmotnost, aby děti mohly s předměty samostatně manipulovat bez pomoci dospělého. Prostředí musí být příjemné, ve kterém se bude dítě cítit bezpečně a dobře. Vyvolává to u něj jistotu, pocit bezpečí a aktivitu. Toto prostředí má být samozřejmě upraveno pedagogicky, tedy tak, aby bylo pro děti prostředím co nejvíce podnětným, neboť velmi záleží na tom, čím je dítě obklopeno.⁹⁴

Podle Montessori je pro dítě také velmi důležité **ticho**. Ticho je totiž klíčem k vnitřnímu životu dítěte. Pomocí něj je dítě schopno velmi silně vstřebávat zážitky a podněty z okolí.

4.4.2 Prostředí, architektura ve waldorfských školách

Rudolf Steiner popisuje člověka jako bytost, která je součástí přírody a zároveň bytost, která patří něčemu, co tento svět přesahuje. Na celý svět je nazíráno jako na živoucí bytost. Steiner se pokoušel pro antroposofickou společnost vytvořit adekvátní budovu, ve které by se dalo vzdělávat i žít zároveň. Tak se Steiner dostal k architektuře. Snažil se vytvořit budovu, která by splňovala kritéria antroposofického učení. Celou stavbu považoval za **živou bytost** a do architektonických forem projektoval pocity živé bytosti, aby stavbě vtiskl její vlastní život. Tuto svou tezi o požadavcích na vlastnosti stavby demonstroval na příkladě ořechového jádra, které žije ve skořápce, jež je přizpůsobena jakýmsi zákonům jeho života. Toto ořechové jádro má dokonalý prostor, ve kterém žije, stejně tak žije i skořápka, která se vytvořila speciálně pro konkrétní jádro.⁹⁵

Požadavky kladené na antroposofickou architekturu se dají shrnout do několika základních charakteristik. První je **pohyb**. Myšleno zejména u linek, které se mají vlnit a zavíjet, mají dynamizovat prostor. Dále je to **sochařská**

⁹⁴ Srov. SVOBODOVÁ, J. JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 43.

⁹⁵ Srov. HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 88, 89.

forma, která má signalizovat, že architektura je výsledkem střetávání pozemských a kosmických sil, které sochařsky formují hmotu stavby. Na jedné straně je stavba živou bytostí, na druhé straně je stavba pevnou strukturou z betonu a cihel. Má tedy pozemský, ale i duchovní účel. A poslední základní charakteristikou je **proměna forem** (metamorfóza). Na stavbě je běžné opakování určitého motivu, který se současně organicky rozvíjí. Menší části jsou tak ve vztahu k vyššímu celku, který je harmonický.⁹⁶

Staví-li se tedy stavba za účelem využití pro waldorfskou školu, bývá postavena v přírodním prostředí jako komplex budov ve tvaru mnohoúhelníku, jež jsou propojeny spojovacími chodbami. K vnitřní úpravě se používají přírodní materiály. Třídy i chodby mají jiné barevné ladění, jsou zdobeny pracemi žáků, květinami a stolky ročních dob. V prostorách většinou nechybí ani velký sál, knihovna, technicko-hospodářské místnosti, tělocvičny, jídelna, herny, dílny, ordinace školního lékaře, aj. Vše je budováno a upravováno tak, aby se děti v prostorách školy cítily volně a příjemně.⁹⁷

4.4.3 Shrnutí

V obou případech je zřejmé, že se velmi dbá na upravenost prostředí, ve kterém se děti pohybují. V případě prostředí Montessori předškolního zařízení mohu potvrdit, že se o připravené prostředí důkladně pečuje. Velikost a hmotnost nábytku opravdu odpovídají velikosti dětí, které takto mohou nábytkem volně pohybovat. Nábytek bývá vyroben ze světlého dřeva, poličky na pomůcky a hračky jsou otevřené, bez dvířek a šuplíků, což umožňuje dětem neustálý kontakt s nejrůznějšími předměty. Příjemnému pocitu bezpečí také napomáhá světlá, přesto veselá výmalba stěn v místnostech, které jsou zdobeny výrobky dětí

⁹⁶ Srov. HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 88-93.

⁹⁷ Srov. SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 30.

nebo výzdobou, která je zároveň materiálem k získávání nových poznatků (např. ozdoba z kolíčků na prádlo, které jsou na zdi navěšeny tak, aby odpovídaly každému dni v roce. Jsou tedy rozděleny po sedmi dnech, čtyřech týdnech a dvanácti měsících).

Ve waldorfských školách se rovněž dbá na upravené prostředí, ve kterém se děti vyučují a hrají si. Z vlastních návštěv, exkurzí a zaměstnání mohu potvrdit, že přijde-li člověk do waldorfské školy, zaujme jej pečlivě upravené prostředí. Stěny chodby i tříd jsou vymalované vždy jinou barvou světlých odstínů. Jsou zdobeny přírodním materiálem nebo předměty, které vyrobili žáci.

Pro děti je nesmírně důležité prostředí, ve kterém se nachází. Vychovatel by se měl tedy zajímat o to, jak se děti cítí v prostředí, kde vyrůstají. Měl by se snažit připravit prostředí dětem tak, aby naplňovalo jejich potřebu pocitu bezpečí a svobody. Přizpůsobit prostředí tak, aby sloužilo dětem a respektovalo jejich specifické znaky (věk, velikost, zdravotní stav a omezení, aj.) a zároveň bylo prostředím nejvhodněji přizpůsobeným pro činnosti, které v něm mají děti vykonávat.

4.5 HRAČKY A DIDAKTICKÝ MATERIÁL

S prostředím, ve kterém dítě vyrůstá a kde si hraje, souvisí hračky a pomůcky, které tvoří podněty, jež jsou nezbytné pro vývoj dítěte.

4.5.1 Didaktický materiál

V předškolní výchově a na prvním stupni základní školy je základem Montessori didaktiky **didaktický materiál**. Jedná se většinou o jednoduché pomůcky, jejichž účelem je nechat děti získávat **vlastní zkušenost** skrze tento didaktický materiál a ne zkušenosti zprostředkované dospělými. Při jeho používání je základem využití co nejvíce smyslů dítěte. Didaktický materiál lze rozdělit do několika základních skupin. Materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy, smyslový materiál, jazykový materiál, matematický materiál, materiál ke kosmické výchově. Tyto jednoduché pomůcky mají sloužit dětem k nácviku nesložitých činností, jako je manipulace, rozebírání a skládání, rozlišování barev, tvarů a zvuků, nácvik rozvíjení motorických schopností a cvičení smyslů. Jejich pomocí je také cvičena pozornost a koncentrace.⁹⁸

Didaktický materiál Marie Montessori má svoji věcně logickou stavbu, podle níž je zpravidla každému dítěti důsledně prezentován.⁹⁹ Dítě se tento materiál učí zvládat ve třech krocích, potom je možné, aby pracovalo samostatně. Těmito třemi kroky, kterými je dítě provázeno svým učitelem, jsou **spojení smyslového vjemu s příslušným pojmenováním** („To je drsné.“ při dotyku smirkového papíru), druhým krokem je **rozpoznání předmětu podle příslušného názvu** („Který z nich je drsný?“), a třetím krokem je **zopakování jména příslušného předmětu** („Jaké to je?“). Zvládne-li dítě tyto tři fáze, může pracovat samostatně. Význam didaktického materiálu ustupuje do pozadí v určitém školním věku a s určitou úrovní dovednosti abstrakce.¹⁰⁰

V každém z didaktického materiálu má dítě možnost **vlastní kontroly chyby**. Učitel dítě za chybu netrestá, vyhýbá se negativnímu hodnocení, snaží se dítěti nabídnout znovu tentýž materiál, aby si dítě chyby všimlo a dokázalo se samo

⁹⁸ Srov. SVOBODOVÁ, J. JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 39.

⁹⁹ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 15.

¹⁰⁰ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS (nakladatelství světových pedagogických směrů), 2001, s. 100-102.

opravit. Dítě se takto naučí později chybu samo zpracovat a odstranit. **Chyba** je brána jako **prostředek ke zdokonalení**, k řešení problémů a možnosti nabytí nových poznatků. Pomáhá také k tomu, aby se dítě učilo hodnotit vlastní výkon.¹⁰¹

4.5.2 Specifičnost waldorfských hraček a pomůcek

Specifičnost waldorfských pomůcek a hraček spočívá především ve volbě **přírodních materiálů**, z nichž jsou vyrobeny. Dětem mají zprostředkovat autentický zážitek, protože právě materiál mocně působí na smysly dítěte, podle věku různou intenzitou. Některé pomůcky se zdají na první pohled jako nehotové (např. opracované špalky dřeva), ale mají svůj zvláštní význam. Dětem se skrze ně dostává prostor pro **rozvoj fantazie**. Ve velké míře jsou zastoupeny hračky ze dřeva (velké kostky, stavebnice, puzzle, domečky pro skřítky, atd.), šité hračky (zvířátka, loutky, panenky, skřítky, aj.). Na výrobě šitých hraček se podílejí rodiče dětí školy.

K činnostem jako je malování jsou využívány speciální waldorfské akvarelové barvy s pojidly z včelího vosku, toto malování má svou terapeutickou funkci v prožívání barev. Kreslí voskovými bločky tlumených odstínů, zanechávají na papíře širokou stopu bez ostrých kontur. Těchto vlastností je využíváno hlavně v mateřské škole a první třídy základní školy. Dále žáci modelují z různě zbarveného včelího vosku. Toto modelování se využívá ke zvýšení koncentrace, neboť musí vynaložit velké úsilí k zahřátí a následnému změknutí na počátku tolik tvrdého materiálu, ze kterého jsou děti schopny vytvářet neuvěřitelné výrobky.

¹⁰¹ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce.* Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 16.

K rukodělným činnostem se v hojné míře využívá přírodnin, ovčího rouna, ovčí vlny k pletení a háčkování nebo papíru.¹⁰²

4.5.3 Shrnutí

V obou alternativních směrech se dbá na využívání přírodního materiálu a hraček, které dítěti umožní co největší rozvoj smyslů a fantazie. Důraz je kladen na vlastní aktivitu dítěte, které si samo řídí svoji činnost. Skrze tuto aktivitu a vlastní prožitek je posilována zvědavost dítěte. Také jeho vůle k osobnímu růstu v podobě dalšího získávání vědomostí a dovedností ze svého okolí.

4.6 HARMONICKÉ VZTAHY

S prostředím, ve kterém se dítě pohybuje, souvisí také vztahy s lidmi, kteří jej obklopují. Lidé, se kterými je dítě v kontaktu, jsou pro něj velmi důležití. Jedná se zejména o dospělé osoby, ať už rodiče, nebo jiné vychovatele.

¹⁰² Srov. DOKOUPILOVÁ, P. *Slavnosti a rituály ve waldorfské mateřské škole*. Kap. Činnosti ve waldorfské mateřské škole. s. 39-41.

4.6.1 Prostředí vztahů v pohledu Marie Montessori

Výchova dítěte by se tedy dala chápat v pohledu Montessori jako vzájemné ovlivňování dítěte a vnějšího prostředí, které také zahrnuje sociální vztahy, tedy vztahy s ostatními osobami. Jsou to nejčastěji rodiče, sourozenci, učitelé, vychovatelé. Je-li toto vnější prostředí v harmonii, může se dítě rozvíjet za těchto příznivých podmínek.

Montessori zastává názor, že pro dítě je velmi důležité, aby jej dospělý nechal ponořit se do soustředění a klidu, aby jej vedl k samostatnosti v partnerském přístupu. Často se stává, že dospělý člověk svým direktivním způsobem spíše budí v dítěti strach, než buduje příjemné prostředí pro jeho svobodný vývoj.¹⁰³

Příznivý rozvoj a důležitost harmonického prostředí, které zahrnuje i vztahy, Montessori demonstruje na mnoha živočišných a rostlinných druzích, které hynou v nepříznivých klimatických podmínkách, protože se nedokázaly adaptovat.¹⁰⁴

4.6.2 Vztahy ovlivňující děti v názoru Rudolfa Steinera

Steiner klade velký důraz na vliv dospělých, rodiny a vrstevníků. Dítě totiž vstřebává velmi silně vše kolem sebe, proto je důležité, jakým člověkem je dospělá osoba a jak mocně působí svou osobností, svým přístupem k životu na dítě. Své charakterové rysy dítě nezíská skrze morální příkazy či zákazy, ty dnes na děti příliš neúčinkují, ale „jde spíše o morální skutečnost, kterou sám vychovatel směrem k dítěti vyzářuje.“¹⁰⁵

¹⁰³ Srov. BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996, s. 37.

¹⁰⁴ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001.

¹⁰⁵ SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: Maitrea, 2007, s. 36.

Vztah pedagoga a dítěte je ve waldorfských školách založen na „partnerství“. Žák má dostatečný prostor pro vlastní svobodný projev a rozhodování, za něž si přirozeně nese své důsledky. To vše v hranicích jistoty, kterou mu dopřává osobnost pedagoga spolu s pravidly platnými pro prostředí, v němž se zrovna nacházejí.

Výchova dítěte je v pohledu Steinerja chápána jako vzájemné působení dítěte a vnějšího prostředí, do kterého bezesporu patří osoby v okolí dítěte.¹⁰⁶

4.6.3 Shrnutí

Je nutností, aby se děti již od útlého věku učily toleranci a komunikaci s druhými lidmi. V případě pedagogiky Marie Montessori tomu již v předškolním věku napomáhají jednoduché skutečnosti, jako je například přítomnost hraček a didaktických pomůcek v předškolním zařízení. Ty jsou zde vždy pouze jednou, a to z prostého důvodu. Děti se tak učí vzájemné domluvě a respektu, jsou nuceny komunikovat v případě, že si chtějí hrát se stejnou hračkou, se kterou si právě hraje jejich kamarád. Zároveň jsou nuceny respektovat rozhodnutí svého malého kamaráda, přeje-li si pracovat nerušeně a samostatně. Důležitým prvkem v takto upraveném prostředí jsou především **koberečky**, které mohou děti používat při hraní si s didaktickým materiálem. Dítě si samo kobereček vezme a prostře si jej na místo, kde si chce hrát. Jakmile svoji činnost dokončí a nechce-li pokračovat jinou činností, kobereček smotá a vrátí jej na místo. Děti se tak učí respektovat osobní prostor a soukromí druhých, což je znázorněno plochou koberečku, a zároveň se již v takto útlém věku učí komunikaci, snaže domluvit se a respektovat rozhodnutí protější strany.

Ve waldorfské pedagogice slouží k rozvoji komunikačních dovedností a morálních hodnot, odrážejících se v přístupu k druhým lidem, zejména

¹⁰⁶ Srov. BOM, P. HUBER, M. *Průvodce péčí o dítě*. Hranice: Fabula, 2005, s. 43.

rozhovory a vyprávění příběhů, bajek, pohádek, atd. Dospělý skrze ně dítěti „umělecky“ předává životní moudra a přispívá tak k formování osobnosti dítěte.

Z pedagogovy a vychovatelovy práce s dětmi má vyjít najevo, že je zde plně k dispozici dětem. Vychovatel by měl vytvořit dětem zázemí. Je to jistě náročná práce, k níž je třeba mít značnou míru trpělivosti. K dobrému klimatu ve třídě jistě přispívá brát dítě jako partnera, komunikovat s ním jako s někým, na jehož názoru mi opravdu záleží a věnovat se mu. Hrát s dětmi hry, být s nimi, když tvoří, nebo si třeba vyměňují samolepky ze své sbírky. Nejde totiž o to, kolik toho pro děti vymyslíme a zorganizujeme, ale hlavně o to, zda s nimi dokážeme být v jejich světě, zda dokážeme žít tím, čím žijí ony samy. Absolutním základem ve třídě, či jakékoli skupině, se kterou pracujeme nejen ve výchově mimo vyučování, je totiž bezpečné klima.¹⁰⁷

4.7 VNITŘNÍ MOTIVACE

Myslím si, že otázka vnitřní motivace se nás silně dotýká. Je spousta těch, kterým chybí a bojují s ní. Člověk se od malička učí dělat věci, za které čeká nějaké ohodnocení. Většinou nás tedy motivuje naše okolí, společenský tlak něco utvořit, udělat. Tato vnější motivace je však nebezpečná, protože člověku hrozí, že se tak stane loutkou svého okolí.

¹⁰⁷ Srov. NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat. Kroměříž: Spirála, 2006, s. 41.

4.7.1 Vlastní aktivitou k vnitřní motivaci

Montessori prosazovala, že skrze připravené prostředí je třeba dát dětem možnost, aby si samy vytvářely aktivity a podněty ke hře. Pro dítě je důležité, aby se na svou práci mohlo soustředit, aby bylo nerušené a v tichu. Toto je někdy ve výchově mimo vyučování velmi náročné, protože to neumožňují prostory a počet dětí, zejména ve školní družině. Různý stupeň hlasitosti, se kterým své činnosti děti v jedné společné místnosti provozují. Ideálním řešením by bylo, mít k dispozici ještě jeden prostor, kde by si mohly hrát děti, které by si vybraly klidné aktivity, ke kterým je potřeba ticho a koncentrace.

Montessori chápe **aktivitu dítěte jako stěžejní**. Učitel, či vychovatel má být spíše průvodcem, partnerem, který dítěti pomáhá. Vnitřní motivace ústí v činnost, kterou dítě samo řídí. Skrze tuto aktivní činnost zase dítě získává (posiluje) vnitřní motivaci a stává se samostatným.¹⁰⁸

4.7.2 Temperament a vnitřní motivace

Waldorfské pedagogové se snaží vypěstovat v dětech vnitřní motivaci. Sami motivují děti k učení, které probíhá velmi hravou formou. Dítě se přirozeně vzdělává, aniž by mnohokrát postřehlo, že se právě učí.

Ve waldorfských školách pedagogové pracují s temperamentem dítěte. Již Rudolf Steiner pokládal za velmi důležité hluboké poznání vlastnosti dítěte z hlediska temperamentu.¹⁰⁹ Skrze toto poznání je možné vést dítě k tomu, aby

¹⁰⁸ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 43.

¹⁰⁹ Srov. ELLER, H. *Die vier Temperamente. Anregungen für die Pädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2007, s. 69-75.

používalo svoji povahu k prospěchu. Rozeznávání temperamentů a práce s nimi, může zlepšit výsledky pedagogického působení.¹¹⁰

Povaha je tedy v pohledu waldorfské pedagogiky ta síla, která vede dítě k samostatné činnosti. Je třeba dítě tedy pečlivě sledovat a skrze metody vlastní jednotlivým povahám rozvíjet vnitřní motivaci dítěte. Významným hlediskem vnitřní motivace je samostatná činnost vyvolaná dítětem.

4.7.3 Shrnutí

Ve svém zaměstnání se sama neustále přesvědčuji o tom, že je velmi důležité dát dětem prostor pro vlastní aktivitu a kreativitu. S dětmi ve školní družině se snažíme chodit každý den ven. Dbáme na to, abychom chodili také pravidelně do lesa. Nedávno, když bylo ve školní družině méně dětí, než obvykle, jsem měla možnost z povzdálí pozorovat činnost všech dětí hrajících si v lese. Stála jsem opodál a pozorovala. Děti byly naprosto ponořené do své činnosti. Všichni, kluci i holky, stavěli skrýše z větví a listí. Zapojili se dokonce i ti, kteří mají problém s koncentrací a běžně nemají zájem o žádnou aktivitu. Několikrát jsem se také při svém pozorování pokusila přiblížit k dětem co nejbližší. Chtěla jsem si ověřit, kam až mě děti „pustí“, jak moc jsou do své činnosti ponořené. Procházela jsem tiše, snažila jsem se nerušit děti, jen pozorovat. Musím říct, že bylo málo těch, kteří si mě všimli, nebo se dali vyrušit od své činnosti. Pokud tomu tak bylo, tak pouze v případě, že mi děti chtěly ukázat svůj výrobek, skrýš, nebo domeček pro skřítky, které postavily.

Myslím si, že dítě má opravdu obrovskou schopnost ponoření se do činnosti, kterou samo podněcuje a utváří. Při tomto pozorování dětí v lese, jsem měla dojem, že mě vlastně ani nepotřebují. Hrály si samy, plně ponořeny do své práce.

¹¹⁰ Srov. ELLER, H. *Die vier Temperamente. Anregungen für die Pädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2007, s. 58-68.

Pak jsem si ale uvědomila, že děti potřebují jistotu. Potřebují vědět, že je zde někdo, na koho se mohou obrátit o pomoc. Tuto pomoc si však vyžádají samy. Ať už jde o pomoc v řešení konfliktů, nebo o pomoc při tahání větví na stavění skryše v lese.

Vnitřní motivace je stěžejním bodem v dalším vnitřním růstu člověka. Je jakousi hybnou silou k životu a poznávání. Podle názoru obou směrů bychom mohli říct, že má vnitřní motivace velký význam, neboť ústí v činnost, ke které dítě dává podnět samo a samo ji řídí.¹¹¹

4.8 DŮRAZ NA SEBEKÁZEŇ / DISCIPLÍNU¹¹²

Sebekázeň vnímám jako umění vnitřního ztišení a moudrost v ovládnání sebe sama. Úzkou souvislost vidím mezi vnitřní motivací a sebekázní, kdy jedna vyvolává druhou a vzájemně se rozvíjí a posilují.

4.8.1 Sebekázeň v Montessori pedagogice

Není-li dotčena vnitřní motivace, rodí se v dítěti sebekázeň. Montessori se snažila skrze ochranu dětí před příliš direktivními dospělými pomoci vypěstovat v dětech sebekázeň. Věřila, že skrze toto mírumilovné prostředí a prostor svobody rozvoje a naplnění svých potřeb se dokáže dítě samo zklidnit. Avšak svoboda dítěte je podle Marie Montessori ohraničena zájmem celku. Podle ní pohovor

¹¹¹ Srov. BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996, s. 26.

¹¹² BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996, s. 28.

s provinilcem nemá velkou váhu. Spíše izolace. Byla toho názoru, že vnitřního zklidnění a sebekázně dítě může dosáhnout, když bude tiše sedět a pozorovat, jak se ostatní ovládají. Vztekají-li se děti z důvodu, který pro nás není viditelný, přisuzuje to Montessori vnitřnímu konfliktu, které v sobě dítě může mít. Montessori věřila, že se děti mohou „bezdůvodně“ vztekat proto, že nedokáží uskutečnit určité pohyby.¹¹³

Sebekázeň a disciplína úzce souvisí s tím, jaký pohled měla Montessori na odměny a tresty. Toto jsem však zařadila jako samostatný princip, který bude popsán dále v textu, a to v 5. kapitole.

4.8.2 Vnitřní disciplína ve waldorfských školách

Ve waldorfských školách se učí děti sebekázně ve zvyklostech a návycích, které provází jejich vyučování. Jsou to jednoduché činnosti, díky nimž děti ví, co bude v danou chvíli následovat. Učitel používá různá gesta, která děti již znají a kterým rozumí. Učitel například zapálí svíčku a děti ví, že v příští chvíli budou říkat průpověď, kterou začínají společně den. Jiným gestem je například vytažení obalu na flétnu, jež signalizuje, že si mají děti připravit flétnu, na kterou budou hrát.

Podle Steinera je sebekázeň pro dítě a jeho vývoj nesmírně důležitá. Klade důraz na společenství dětí a dospělých, které velmi dítě ovlivňuje, tedy i jeho schopnost sebekázně. Toto společenství posilují rozhovory a vyprávění příběhů. Podle Steinera má učitel důležitý úkol, a to pomoci dítěti k tomu, aby našlo své pravé místo v životě.

¹¹³ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 30, 31.

K nalezení sebe sama a svého místa v životě je bezesporu nutná sebekázeň dítěte. Harmonizace a zklidnění třídy a jednotlivce se ve waldorfských školách děje především skrze vyprávění různých příběhů, pohádek, legend, bajek, atd.¹¹⁴

4.8.3 Shrnutí

Sebekázní, vnitřní motivací a svobodným rozvojem v přirozeném prostředí, kde nechybí harmonické vztahy, se z člověka stává osobnost, která si je vědoma svého místa a úkolu v životě.

4.9 NOVÁ ROLE VYCHOVATELE / UČITELE

Vnitřní motivace a sebekázeň úzce souvisí s aktivitou dítěte. V klasickém školství bývají aktivní spíše učitelé a vychovatelé. Již na střední pedagogické škole nám bylo vštěpováno, jak musí být učitelka a vychovatelka aktivní, vymýšlet program pro děti a téměř zaplnit každou jejich volnou chvíli. Praxe mě ale přesvědčuje o tom, že děti vlastní aktivitu potřebují. Potřebují být těmi, kdo podněcují a iniciují svoji činnost. Jakou roli má mít tedy učitel, či vychovatel, nad tím se zamýšlím v této kapitole.

¹¹⁴ Srov. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ W COLLEGIUM. *Waldorfská pedagogika* [online]. Poslední aktualizace 25. 11. 2008, [citováno 2009-04-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.waldorfcz.cz/>>.

4.9.1 Učitel / vychovatel průvodcem

V pedagogice Marie Montessori není kladen důraz na aktivitu učitele, tak, jak to známe z výuky v klasické škole. Ba právě naopak, důraz je kladen na **aktivitu dítěte**. Důležitou roli v aktivitě dítěte zaujímají pomůcky, které nejsou pomocníkem učitele, jak tomu bývá v klasické škole, ale jsou pomocníkem dítěte. Hybnou silou výuky tedy není učitel, či jeho instrukce, ale pomůcka, se kterou pracuje dítě. Pomůcky jsou prostředek růstu dítěte. Učitel má být jakýmsi **průvodcem** dítěte. Je to důležité poslání. Nejde o to, aby vyzařoval přemíru energie a aktivity, aby byl autoritativní a příliš výřečný. Musí být však dobrým pozorovatelem, který umí postupovat uvážlivě, flexibilně a taktně. Je člověkem, který dítě provází, představuje mu pomůcky a navozuje vztah dítěte k určité aktivní činnosti.¹¹⁵

V jedné knoze jsem četla přirovnání, že role učitele je stejná jako role hvězdáře, který pozoruje planety. Toto přirovnání shledávám nedokonalým, a to z prostého důvodu. Učitel sice ve své třídě pozoruje děti jako hvězdář planety, tiše a pozorně sleduje každý detail, ale ve chvíli, kdy je to nutné, musí vhodně podle potřeby zasáhnout do dění, což v případě hvězdáře v jeho kompetenci není.¹¹⁶ Tento obraz měl zřejmě vyjádřit, že vychovatel má být podle Marie Montessori spíše člověkem, který vede děti tak, aniž by dítě výrazně pocítilo jeho přítomnost.

Vychovatel by měl tedy **pozorovat a čekat**. Dospělí se často snaží prosadit svoji vůli, autoritu, což podle Marie Montessori potlačuje spontánní vývoj dětí, který zpožďuje rozvoj dětských schopností. Nejde jenom o to, aby děti seděly poslušně a poslouchaly příkazy dospělého, ale jde zejména o to, aby bylo dítěti poskytnuto co nejvíce **svobody**, jde o to, osvobodit je od veškerého tlaku. Učitel by měl **dohlížet**, aby žádné dítě, které je ponořeno do své činnosti nebylo rušeno.

¹¹⁵ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS (nakladatelství světových pedagogických směrů), 2001, s. 96-98.

¹¹⁶ Srov. SVOBODOVÁ, J. JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 37, 38.

Podle Marie Montessori je jednou z nejdůležitějších povinností učitelky, být dětem, které se soustředí na nějakou činnost „**strážným andělem**“.¹¹⁷

V místech, kde jsem se byla do Montessori mateřských školách podívat, panoval mezi dítětem a učitelkami přátelský vztah. Děti je oslovovaly křestním jménem, nebo „teto“ a tykaly jim. Tato situace dle mého názoru podporuje pocit rovnoprávného vztahu dítě – dospělý, dále také rodinnou atmosféru a s tím spojený pocit jistoty a přijetí.

Maria Montessori považovala za zásadní aktivitu dítěte, ne učitele.¹¹⁸ Vzniká zde tedy jakýsi nový vztah učitele, vychovatele k dítěti¹¹⁹. Vychovatel se dítěti stává partnerem, který jej provází, směřuje a pomáhá mu.

4.9.2 Učitel / vychovatel „buditel“

Rudolf Steiner ve svém rozdělení vývojových fází dítěte pamatoval také na roli učitele ve vztahu k dětem v určitém věku. Do sedmi let dítěte je velmi důležitý příklad dospělé osoby. Učitel je tedy jakýmsi vzorem, což platí i pro mladší školní věk dětí a střední stupeň školy. Na vyšším stupni se učitel stává dětem partnerem.¹²⁰ Steiner poukazuje, že v každém tomto věkovém období musí být učitel a vychovatel jakýmsi „buditelem“, který v dětech probouzí v náležitý čas skryté schopnosti a umožňuje jim skutečný harmonický rozvoj individuality

¹¹⁷ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS (nakladatelství světových pedagogických směrů), 2001, s. 96-98.

¹¹⁸ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS (nakladatelství světových pedagogických směrů), 2001, s. 96.

¹¹⁹ Srov. SPOLEČNOST MONTESSORI O.S. *Pedagogika Montessori*. [online]. Praha: Společnost Montessori o.s. [citováno 2008-11-20]. Dostupné na WWW: <http://www.montessoricr.cz/Montessori_principy.php>.

¹²⁰ Srov. PIÑOS, J. *Výchova k harmonii*. [online]. Alternativní terapie. Poslední aktualizace 8. 3. 2008. [citováno 2008-11-25]. Dostupné na WWW: <<http://terapie.az4u.info/cs/alternativni-terapie/terapie-rodinou/alternativni-skoly/waldorfske-skoly/vychova-k-harmonii.html>>.

a jejich sociální integraci. Učitelé a vychovatelé tak nepožadují po dítěti nic, co by bylo v rozporu s psychickým vývojem dítěte.¹²¹

4.9.3 Shrnutí

Svým přístupem k dětem pedagog a vychovatel do velké míry ovlivňuje celistvý vývoj dítěte. Role a kompetence pedagogického pracovníka nesmí být tedy brány na lehkou váhu. Děti jsou velmi citlivé a vnímavé, rozpoznají během krátkého časového úseku, zda-li je s nimi někdo, komu na nich opravdu záleží. V tomto ohledu, stejně jako v mnoha jiných, nesmí být dítě podceňováno.

4.10 SVOBODA ROZVOJE, NEZÁVISLOST

O pojmu svoboda je často polemizováno. Každý člověk tento pojem může chápat jinak. Mnozí neradi o tomto pojmu hovoří ve vztahu k výchově dětí. Někteří jej vnímají jako něco, co má ve vztahu k dětem nádech negativismu, a to ve smyslu naprostého liberalismu, až anarchie, kdy je dítěti vše dovoleno. Jsem toho názoru, že dítě má mít svobodu volby činnosti, avšak v čase, který je tomu určen a za podmínek respektování určitých pravidel a hranic.

Myslím si, že je nutností v oblasti výchovy a vzdělávání vymezit a společně „správně“ rozumět tomuto pojmu. Pochopit, jak jej vnímali zakladatelé různých škol a směrů.

¹²¹ Srov. HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 108.

4.10.1 Svoboda a nezávislost podle Marie Montessori

Svoboda a nezávislost jistě velmi souvisí s rolí vychovatele v pedagogice Montessori. Jsem toho názoru, že v základním krédu Montessori pedagogiky¹²² tkví veškeré tajemství a moudrost tohoto pedagogického systému a je základem k jeho celistvému pochopení. Vychovatel je chápán jako člověk, který se snaží dítě něco naučit, usiluje o to, aby byly dítěti **odstraněny překážky, které brání jeho svobodnému vývoji**. Znamená to tedy, neobskakovat dítě jak to dělá sluha u svého pána, nedělat vše za něj, ale dát mu prostor k činnosti, která vede k jeho osamostatnění. Člověk, který se nesnaží dítě něco naučit, ale spíše se snaží dělat věci za něj, se tak distancuje od role vychovatele a vytváří v dítěti závislost na sobě samém. To se může stát pro dítě velkým nebezpečím, neboť se stává závislým, „otrokem“ svého „sluhy“, což vede k následnému ochabování svalů i mysli, které bývá příčinou vzniku lenosti.¹²³

Co mě také velmi příjemně překvapuje a s čím jsem se mohla setkat při navštěvování Montessori mateřské školy, je samostatnost dětí a přirozená touha po pomoci. Děti se učí samostatnosti skrze jednoduché činnosti praktického života. Umí si samy prostřít stůl, nalít si čaj, utřít vylitou vodu, zamést smetí na zemi, atd. Pomocí těchto jednoduchých činností, které potřebují každý den, se o sebe učí samy postarat.

V kontextu pedagogiky Marie Montessori má být svobodnému rozvoji dítěte rozuměno zcela jinak, než jako toleranci a podpoře neukázněného chování a bezúčelné činnosti. Maria Montessori to vysvětluje jako **souhrn co nejpríznivějších podmínek pro psychický a fyzický vývoj dítěte**. Má na mysli to, že život dítěte osvobozujeme od překážek, které brání jeho normálnímu vývoji¹²⁴. Tento svobodný rozvoj dítěte opět souvisí s prostředím, ve kterém dítě

¹²² „Pomoz mi, abych to udělal sám.“

¹²³ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 44, 45.

¹²⁴ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS (nakladatelství světových pedagogických směrů), 2001, s. 44.

žije a realizuje se. Toto prostředí má být příznivé, přizpůsobené přirozeným potřebám a velikosti dětí.

Marie Montessori vnímala výchovu dětí jako realizaci svobody, kterou rozdělovala na **svobodu biologickou** (volný vývoj tvořivých sil), **svobodu sociální** (život ve společnosti bez omezení podmínkami) a **pedagogickou svobodu** (samostatná činnost, vedení k samostatnosti). Marie Montessori chtěla vypěstovat z dítěte silnou osobnost, která se bude umět orientovat v životě, bude umět pracovat, bude vyrovnaná a aktivní.¹²⁵

Na první pohled by se mohlo zdát, že v Montessori prostředí vládne mírný chaos. Děti totiž chodí sem a tam, vybírají si aktivity, hrají si s kamarády, nebo samy. Když potřebují, tak si bez ptaní odskočí na záchod, nebo si nalijí čaj. Děti si samy vybírají aktivity, o které mají zájem. Činnosti, které je momentálně nebaví, ty odloží, nebo se jim jednoduše vyhnou. Může se tedy zdát, že to v člověku na první pohled zanechá dojem neorganizované práce a přílišné svobody dítěte. Opak je pravdou. Děti v tomto zařízení mají svůj vlastní řád, kterým se řídí. Řád, který není na první pohled znát, protože je skrytý v aktivitě dětí. Znají svá pravidla a hranice. Navíc je zde „průvodce a pozorovatel“ (učitelka, vychovatelka), jež vše sleduje. Děti, které se začínají ztrácet v tomto skrytém režimu nebo začínají vyrušovat ostatní děti, nasměruje správným směrem.

4.10.2 „Svobodné“ waldorfské školy

Výchova a vzdělávání na waldorfské škole směřuje ke svobodě, svobodnému rozvoji dítěte. Přívlastkem waldorfské školy by mohly být termíny jako svobodná, koedukovaná, nezávislá. Je školou, do které jsou přijímány děti bez ohledu na rasový původ rodičů a jejich sociální poměry nebo náboženství.¹²⁶ Cílem

¹²⁵ Srov. SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 42.

¹²⁶ Srov. SVOBODOVÁ, J. JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 23.

waldorfské školy je **rozvoj osobnosti po všech stránkách člověka**. Učitelé se snaží ve vyučování rozvíjet stejnou měrou rozum, cit i vůli.¹²⁷ V takto budované rovnováze může dítě nalézat přiměřený projev svobody. Děti tak postupně vstupují do společnosti jako citliví a svědomití občané, kteří nejsou pouze pasivními diváky, ale svojí aktivitou pomáhají utvářet dnešní svět.¹²⁸

4.10.3 Shrnutí

Svoboda je tedy v obou těchto pohledech chápána jako odstraňování překážek, které by bránily dítěti v dalším rozvoji ve všech oblastech lidského života. V oblasti výchovy, vzdělávání i budování sociálních vztahů, v celkové socializaci a enkulturaci, náboženské a názorové toleranci.

4.11 PRINCIP POSLOUPNOSTI A MEZIOBOROVOSTI

Mnoho pedagogů volí a uznávají ve výuce a výchově postup od jednoduchého ke složitějšímu. Jsou však i tací, kteří volí postup opačný. Na základě celku zkoumají jednotlivé části. Všichni však kladou důraz na vzájemný vztah jednotlivých částí mezi sebou a vztah jednotlivých částí k celku.

¹²⁷ Srov. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ W COLLEGIUM. *Waldorfská pedagogika* [online]. Poslední aktualizace 25. 11. 2008, [citováno 2009-04-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.waldorfcz.cz/>>.

¹²⁸ Srov. HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 108.

4.11.1 Posloupnost a mezioborovosti v Montessori pedagogice

Montessori učila děti metodou postupných kroků. Zvládlo-li dítě jednoduché činnosti, mohla jej učitelka vést k náročnějším úkolům. Pokud dítě v učení udělalo chybu, posloupnost učení se zastavilo do té doby, než dítě úkol zvládlo. Tento postup využívá Montessori běžně. Nejprve je nutno dát dítěti poznat jednotlivé části, krůčky, kterými můžeme objevit celek a dojít tak k cíli. Důležité je tedy postupovat od jednoduchého ke komplexnímu. Dítě tak získá ve zvládnutí jednoduchých úkolů jistotu a motivaci k řešení těch náročnějších. Proto je důležité zbytečně na dítě netlačit, nemít přehnané nároky.¹²⁹

Stejně tak, jako chápe souvislosti celku Montessori ve světě a u člověka, tak je chápe také v učení a nabývání vědomostí. Celistvost poznání je budována postupně. Po krůčcích se tak dítě blíží poznání světa, odhaluje jeho zákonitosti a souvislosti. Důležité je tedy postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, neboť celek a souvislosti mezi jednotlivými částmi a celkem jsou stejně důležité.¹³⁰

4.11.2 Posloupnost a propojenost ve waldorfské pedagogice

Mohli bychom říci, že hlavním mottem pedagogů a vychovatelů ve waldorfských školách je známé heslo Jana Amose Komenského: „Škola hrou“. Myšlenka spočívá ve spontánním procesu učení. Dítě si za pomoci a citlivého vedení pedagoga osvojuje různé vědomosti a dovednosti. „*Dítě si osvojuje*

¹²⁹ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce.* Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 37, 38.

¹³⁰ Srov. BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi.* Praha: Portál, 1996, s. 44-45.

*určité zvyky a dovednosti v dané oblasti, protože se učí aplikovat je vědomě a po zralé úvaze.*¹³¹

Rudolf Steiner chápe určitou souvislost mezi vším, co se děje. Stejně tak vidí propojenost jak ve vývoji jedince, tak v procesu jeho učení. Spojuje různá období vývoje s různými oblastmi znalostí. Tytéž pojmy osvětluje v různých vývojových obdobích v odlišných pohledech a souvislostech.

4.11.3 Shrnutí

Je důležité si stále uvědomovat, že pomocí jednoduchých činností je možno děti zároveň motivovat k dalšímu, již náročnějšímu úkolu, který tak rychleji a s radostí zvládnou. Je však nutné zároveň podporovat a vyzdvihoval činnosti, které dítě ještě nezvládá úplně samo, abychom tak pomohli rozvíjet právě se probouzející, tvořící schopnost.¹³² „*S výchovou a vzděláváním dítěte je třeba začít u činnosti, kterou dítě ovládá, ne u činnosti, kterou nezná.*“¹³³

V dnešním světě plném technických vymožeností a mediálního tlaku se na nás valí nezastavitelná řada informací. Nelze přijímat jen některé z nich a jiné vynechat. Člověk je vědomě i nevědomě zpracovává. Je proto důležité, aby se děti již od útlého dětství učily přemýšlet a třídit si jednotlivé poznatky získané ze svého okolí.

Vychovatel by se měl snažit otevírat dětem obzory, nesoustředit se jen na jeden předmět, či zájmovou činnost. Měl by se snažit pomáhat dětem přirozeně hledat souvislosti. To lze i při jednoduchých činnostech, třeba při stolních, společenských hrách. Tuto propojenost lze demonstrovat na příkladu jedné

¹³¹ BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi.* Praha: Portál, 1996, s. 51.

¹³² Srov. BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi.* Praha: Portál, 1996, s. 50.

¹³³ BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi.* Praha: Portál, 1996, s. 32.

jednoduché činnosti. Do školní družiny jsme dostali kvarteto, kde byly vyobrazeny jednotlivé značky a typy motorek. S dětmi jsme toto kvarteto hráli. Přitom jsme si povídali, která motorka se komu líbí, procvičovali jsme tak mnoho věcí z oblasti českého jazyka, matematiky a estetiky. Rozeberu-li to podrobněji, procvičovali jsme abecedu, kdy si děti z první třídy často pletou písmenka b a d, taky čtení čísel, nejen základní řadu od jedné do osmi, která bývá téměř v každém kvartetu, ale také čísla, které popisovaly výkon a nejvyšší možnou dosaženou rychlost. Z oblasti estetiky jsme si povídali, komu se líbí která motorka a proč, což zároveň posiluje schopnost utvářet si vlastní názor a umět si jej obhájit.

„Učení nelze rozškátulkovat, protože všechno poznání, vědění je vzájemně propojeno.“¹³⁴

4.12 POZOROVÁNÍ A DIAGNOSTIKA DÍTĚTE

Další důležitou součástí vykonávání pedagogické profese je dobré pozorování a diagnostika dítěte.

4.12.1 Maria Montessori a pozorování

Montessori považovala pozorování za jednu ze ztěžejších bodů své práce. Sama spoustu svých metod vyvinula díky soustředěnému pozorování dětí.

¹³⁴ BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996, s. 24.

Soustředěným pozorováním a správnou diagnostikou dětí může vychovatel nacházet správné metody, které následně umožní individuální přístup k dětem.

4.12.2 Význam pozorování u Rudolfa Steinera

Steiner rovněž považuje pozorování dětí za velmi důležitý prvek učitele a vychovatele, kteří mají vycházet z toho, co již dítě umí. Pak je možné plně využít všech vývojových stadií. Dospělý musí správně určit a vypořádat povahu dítěte.

Tato teze souvisí se Steinerovou vírou v reinkarnaci a v převtělování. Tvrdí, že je třeba stavět na tom, co si dítě doneslo na svět z předchozího života.¹³⁵

V jedné z kapitol pojednávající o temperamentu a vnitřní motivaci, jsem se zmínila o tom, že ve waldorfských školách pedagogové pracují s temperamentem jednotlivých žáků a přizpůsobují jim metody své práce. Je proto nutné pozorovat žáka, odhadnout jeho povahu, temperament a pracovat s nimi.

4.12.3 Shrnutí

Dobré pozorování je jistě velkou pomocí učitelů i vychovatelů. Ve výchově mimo vyučování je většinou poměrně hodně dětí na jednoho vychovatele, není možné tedy pozorovat tolik dětí najednou. Je však v silách vychovatele dát si určité úkoly, kterými se bude zabývat po dobu určitého časového úseku, například po dobu jednoho týdne. Sama jsem si ve školní družině vytvořila systém pozorování dětí. Jednomu dítěti většinou věnuji několik dnů. Pozoruji jeho

¹³⁵ Srov. LINDENBERG, CH. *Steiner Rudolf*. Semily: Opherus, 1998, s. 109-112.

chování, jednání, reakce. Fyzickou stránku a dispozice, také temperament a zájem, jeho vnitřní motivaci. Snažím se dítě co nejvíce poznat a přizpůsobit výsledku mého pozorování komunikaci s ním.

Je samozřejmé, že toto pozorování nesmí být nikterak patrné. Během pozorování, kdy se takto zaměřím na jedno dítě hlouběji, však pozoruji i ostatní děti, také jejich vztah k pozorovanému dítěti. Snadno se může stát, že při tolika dětech ve školní družině se vychovatel, třeba nevědomě, zaměří na ty děti, které jsou nejvíce dominantní a vyžadují vychovatelovu pozornost. V takovém případě je snadné opomenout dítě, které si hraje samo někde tiše v koutku. Tomu by se měl vychovatel vyvarovat a snažit se dát najevo svoji pozornost a zájem všem dětem.

Závěr

Bylo by možné najít ještě další společné principy obou směrů. Například **důraz na vlastní prožitek, na pobyt v přírodě, myšlenka výchovy bez křiku, bez soutěživosti, princip věkově smíšených skupin, aj.** Myslím si, že základní principy v pohledu alternativní pedagogiky byly již zmíněny a že by bylo možné pokračovat tímto způsobem do větší hloubky. Jsem si však zároveň vědoma toho, že se jedná o téma, které není v silách diplomanta a rozsahu jeho práce zpracovat více do hloubky bez dlouhodobého intenzivního studia, zkoumání a srovnávání obou směrů. Tato kapitola měla být především inspirací pro vlastní nalézání principů uplatnitelných ve výchově dětí a dospívajících a pro další studium této oblasti pedagogiky.

5 SPECIFICKÉ PRINCIPY PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORI A WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY



136



137

¹³⁶ Jedna z knih v Montessori MŠ pro snadnější učení.

¹³⁷ Slavení svátku vynášení zimy ve waldorfské škole.

U pedagogiky Marie Montessori a také u waldorfské pedagogiky se vyskytují také principy, které jsou vlastní a důležité pro každý z obou směrů zvlášť. Proto ve své práci uvádím ještě jednu kapitolu, kde uvedu právě tyto principy. V první části budou specifické principy pedagogiky Marie Montessori, ve druhé části waldorfské pedagogiky.

5.13 PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY

Každý z nás zná z dětství radost a dobrou náladu, když jsme se těšili na sladkost, která měla být odměnou za dobře vykonanou práci. Také si jistě pamatujeme na strach z trestu ve formě domácího vězení nebo výprasku, když jsme něco pokazili, nebo provedli. Maria Montessori má na význam odměn a trestů svůj specifický názor.

5.13.1 Vyloučení (běžných) odměn a trestů

Odměny a tresty jsou nedílnou součástí výchovy a vyučování. Jen málokdo z nás si umí představit vychovávat bez nich. V pedagogice Marie Montessori nemají odměny ani tresty své místo. Odměny a tresty jsou manipulací druhé osoby, vedou k soutěživosti, berou dítěti vnitřní motivaci, zastírají problémy dětí.

Pedagogika Marie Montessori přijímá názor své zakladatelky, že odměny a tresty se mívají účinkem, ba dokonce, mohou dítě svými následky vnitřně zranit.¹³⁸

¹³⁸ Srov. NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat. Kroměříž: Spirála, 2006, s. 24-27.

Odměna bere dítěti vnitřní motivaci a utváří závislost na odměně vnější. Žádáme-li na dítěti změnu chování a jako motivaci zvolíme nějakou odměnu, změní dítě své chování pouze na dobu, po kterou bude dostávat odměny. Dítě je schopno, a přirozeně se to u něj děje, vyvinout velkou vnitřní motivaci, pokud mu to ovšem my dospělí nepokazíme. Například známkování dětí ve škole vede k tomu, že dítě udělá jen tolik, kolik je k získání pěkné známky nutné. Chce uspět rychle a snadno. Zajíček. Vnější motivací můžeme podle Montessori dostat z lidí určitý výkon, ale ne vždy kvalitu.¹³⁹

Trest zahání dítě do opozice a dává mu poznat, že člověk, který má velkou moc, má zároveň možnost konat násilí a ublížit tak druhému člověku. Dítě, jež trestáme za špatné chování, toto chování nezmění, ale začne jej skrývat, aby se trestu vyholo. Trest je však něco jiného, než **přirozený důsledek**. Ten logicky vyplyne ze situace.¹⁴⁰

Sama mohu uvést příklad z mého nynějšího zaměstnání. Jde o chlapce z první třídy. Jeho chování, v němž se projevuje jeho velmi dominantní osobnost, je agresivní a utlačující spolužáky, silně prosazující svá práva na úkor práv druhých. Přirozeným důsledkem chování tohoto šestiletého chlapce je obranná reakce spolužáků, kteří se s ním nechtějí kamarádit, vyčleňují ho ze společných her. Svým negativním chováním se chlapec sám vyčleňuje z kolektivu. Ve chvílích, kdy chlapec zjišťuje, že si s ním kamarádi odmítají hrát, je ochoten přistoupit na kompromis. Z přirozených důsledků se dítě učí měnit své chování.¹⁴¹

Odměny a tresty mohou dítě motivovat z vnějšku, ale vnitřní motivaci nemohou dítě naučit. Odměna nutí dítě dělat činnost pro odměnu, ne pro činnost samotnou. Trest může v dítěti zasít pocity viny a méněcennosti, nebo může být podnětem ke skrývání činnosti, jež byla shledána špatnou a následně potrestána, například odepřením odměny. V této situaci se může stát, že dítě bude svoji činnost opakovat, avšak skrytě, aby za své chování nebylo potrestáno. Maria

¹³⁹ Srov. NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat. Kroměříž: Spirála, 2006, s. 22-25.

¹⁴⁰ Srov. NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat. Kroměříž: Spirála, 2006, s. 24, 25.

¹⁴¹

Montessori přišla na zajímavý jev, který se vyskytuje u dětí ponořených do své činnosti. Jsou-li opravdu zaujaty a vnořeny do své činnosti, mají-li o sobě samých pozitivní mínění, již samotná činnost je uspokojuje. Pozornost ve formě hmotné odměny se pro ně stává nedůležitou.¹⁴²

Maria Montessori se snažila děti podporovat v tom, aby samy pochopily, co je správné a co ne. Snažila se vychovávat děti k vlastní odpovědnosti. Sama jsem se z vlastní praxe mohla převědčit, že velmi účinným způsobem, jak přimět děti k tomu, aby nerušily v činnosti ostatní je, posadit dítě mimo dění s jeho vlastní aktivítou ve třídě tak, aby na ostatní děti vidělo, ale nemohlo být s nimi v konkrétní činnosti. Dítě samo přijde časem na to, v čem je výhoda být s ostatními dětmi a dochází k nápravě z přirozené potřeby člověka budování sociálních vztahů.¹⁴³ Toto chvilkové odloučení dítěte od kolektivu, (které ovšem nesmí být prezentováno jako trest!) dítěti prospívá. Vzpomínám zejména na jednoho chlapce ze školní družiny. Občas se mu nedaří vycházet se svými kamarády. Ublíží jim a vyrušuje je od společné hry. Již několikrát jsem jej posadila stranou s tím, že jsem mu nabídla několik variant činností. Sám si vybral. Chvilí jsem jej pozorovala a užasla jsem, jak se chlapec ponořil do své aktivítou. Když jsem na něj mluvila, nevnímal mě, jen si hrál. Měl stavebnici z jednoduchých plochých dřívěk a stavěl z ní nějakou stavbu. Nerušila jsem jej tedy od práce a jen jsem jej pozorovala. Po několika minutách, když stavbu dokončil, zavolal mě k sobě, aby mi ji ukázal. Překvapilo mě, za jakou chvíli dokázal z vlastní fantazie vytvořit tak velkolepé dílo. Sama jsem netušila, jaké možnosti skrývá takto jednoduchá stavebnice. Chlapec si, po mém ujištění, že stavbu nebudeme ničit, šel hrát s ostatními. Radostí poskakoval, že si jde hrát zase s kamarády. Přitom z něj vyzařoval vnitřní klid, který ještě před několika minutami postrádal.

¹⁴² Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS (nakladatelství světových pedagogických směrů), 2001, s. 42-44.

¹⁴³ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS (nakladatelství světových pedagogických směrů), 2001, s. 42-44.

5.13.2 Vlastní objevování nových poznatků dítětem¹⁴⁴

Souvisí s vlastní aktivitou dětí a jejich vrozenou touhou po poznání. V pedagogice Marie Montessori se setkáme s pojmem **senzitivní fáze**. Dospělý jedinec by je měl respektovat, stejně tak, jako jednotlivé vývojové fáze. Senzitivní fáze jsou zvláštní určitá období dítěte, která se vyznačují vyšší mírou citlivosti pro vnímání a chápání určitých jevů a skutečností. Jde o časové úseky, jakési momenty v životě dítěte, kdy je nutné, aby byl použit didaktický materiál k úspěchu dítěte v učení.¹⁴⁵

5.13.3 Volná práce dítěte¹⁴⁶

Podle Marie Montessori je **dětská aktivita** a spontánnost základem rozvoje samostatnosti a učení. Kládla proto důraz na **spontánní činnost dětí**. Věřila v samostatnost dětí, jejich vrozený pud k aktivitě, sebevýchově a seberozvíjení. Zásahy dospělých ve snaze dítěti pomoci mohou však tomuto přirozenému rozvoji dětí spíše uškodit. Didaktický materiál a jeho využití má sloužit k tomu, aby byla zajištěna samostatnost dítěte pomocí vlastní aktivní činnosti.¹⁴⁷ Můžeme tedy říci, že základním principem Montessori pedagogiky je **volná práce**. Neboť „*jen pomocí svobody a vlastních zkušeností z okolí se může člověk rozvíjet.*“¹⁴⁸

¹⁴⁴ Srov. SPOLEČNOST MONTESSORI O.S. *Pedagogika Montessori*. [online]. Praha: Společnost Montessori o.s. [citováno 2008-11-20]. Dostupné na WWW: <http://www.montessoricr.cz/Montessori_principy.php>.

¹⁴⁵ Srov. SVOBODOVÁ, J. JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996, s. 38.

¹⁴⁶ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 16.

¹⁴⁷ Srov. RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006, s. 15, 16.

¹⁴⁸ Citát Marie Montessori.

V Montessori mateřské škole, kde jsem byla několikrát vypomáhat, sloužily dětem k samostatné práci a hře malé koberečky. Kobereček si děti samy roztáhnou na místo, kde si chtějí hrát. Vyberou si tzv. **aktivitku** a na tomto koberečku vytváří svoji činnost. Myslím, že tento kobereček je viditelně ohraničený osobní prostor každého dítěte. Děti se tak učí respektovat osobní zónu a potřeby každého člověka. Chtějí-li si se svým kamarádem, který si takto hraje a věnuje se své činnosti, společně hrát, musí k němu přijít a domluvit se s ním. To obnáší také tolerovat rozhodnutí kamaráda a zachovat se adekvátně k jeho odpovědi, což znamená v případě odmítnutí v tichosti odejít a nerušit.

5.14 PRINCIPY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

5.14.1 Výchova a vzdělávání je umění

Učení je ve waldorfských školách považováno za **umění**, a také se tak praktikuje. Učitelé, kteří se snaží být dětem vzorem, pomáhají dětem odhalit a milovat svět. Nepřetěžují žáky vědomostmi. Probouzejí v pravý čas náležité schopnosti. Berou v potaz psychický vývoj dítěte a nepožadují nic, co by nebylo v souladu s ním. Děti zůstávají spolu podle věkových skupin. Základem sociální výchovy je vést děti k respektování se navzájem, tedy k respektu různosti

lidí.¹⁴⁹ Waldorfská škola staví na **celostním přístupu** k člověku a stejný význam klade i na prvky umělecké, praktické a mravní.¹⁵⁰

5.14.2 Slavení svátků a slavností

Zvláštní význam ve waldorfské výchově má **řád, rytmus, příroda a svátky**¹⁵¹. Waldorfská pedagogika chápe význam biorytmů a dává mu originální výraz při utváření učebního plánu, rozvrhu hodin a slavení svátků. Smyslem slavností je vytvořit v dětech pocit sounáležitosti, a to nejen se spolužáky a učiteli, ale i s přírodou, se Zemí, s vesmírem.¹⁵²

Specifické a důležité postavení ve waldorfských školách má **slavení svátků a slavností**. Nejde pouze o oslavy narozenin, školních výročí, ale také o svátky, které souvisí s ročními dobami a pohybem Země kolem Slunce. Jedná se o svátky souvisejícími s lidovými tradicemi, svátky, které naši předci slavili pravidelně s velkou úctou a obdivem k přírodě a tradici svých předků.

Tyto svátky a slavnosti, bychom mohli rozdělit podle ročních období na podzimní, zimní, jarní a letní slavnosti. Pro představu vyzvednu aspoň několik slavností tak, jak jdou po sobě od září, kdy začíná dětem školní rok. Jsou to Michaelská slavnost, Martinská slavnost, Adventní spirála, Mikuláš, Vánoční jarmark, Vánoční slavnost, Tříkrálová hra, Hromnice, Masopust a slavnost

¹⁴⁹ Srov. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ W COLLEGIUM. *Waldorfská pedagogika* [online]. Poslední aktualizace 25. 11. 2008, [citováno 2008-11-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.waldorfcz.cz/>>.

¹⁵⁰ Srov. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ W COLLEGIUM. *Waldorfská pedagogika* [online]. Poslední aktualizace 25. 11. 2008, [citováno 2008-11-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.waldorfcz.cz/>>.

¹⁵¹ Srov. HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, s. 108.

¹⁵² Srov. OBČANSKÉ SDRUŽENÍ W COLLEGIUM. *Waldorfská pedagogika* [online]. Poslední aktualizace 25. 11. 2008, [citováno 2008-11-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.waldorfcz.cz/>>.

vynášení smrtky, Velikonoční slavnost, Otvírání a čištění studánek, Svatojánská slavnost, aj.

Důležitou součástí vyučování jsou také **týdenní** nebo **měsíční slavnosti**, které dávají nejen rodičům dětí, ale taky učitelům a dětem z jiných tříd možnost shlédnout praktickou přehlídku toho, co se děti ve škole naučily od předešlé týdenní nebo měsíční slavnosti.

Moje vlastní zkušenost a práce ve waldorfské škole mě přesvědčily o tom, že se ve waldorfských školách opravdu dbá na **slavení různých svátků a slavností**. Sama jsem měla možnost některých se zúčastnit. Mým prvním setkáním se slavnostmi ve waldorfské škole byla Martinská slavnost. Na tuto slavnost si každé dítě ve vyučování vyrobilo lucerničku (různě veliké zavařovací sklenice pomalované barvičkami na sklo s připevněným drátkem, aby se lucernička mohla upevnit na klacík), se kterou šlo v podvečer svátku sv. Martina za zpěvu písní a doprovodu rodičů, učitelů a vychovatelek na místo, kde očekávalo příjezd Martina na bílém koni. K velkému úžasu všech Martin na bílém koni opravdu přijel, rozdělil se s žebrákem, kterého potkal o plášť a opět odjel. Po odjezdu Martina děti darovaly žebrákovi ještě rohlíčky, které také samy upekly ve vyučování nebo doma se svými rodiči.

Na každou slavnost jsou děti pečlivě připravovány. Povídají si příběhy a pověsti, které se k slavnosti váží, malují obrázky a vyrábí výrobky s tematikou související s daným svátkem. Vše se vším souvisí a je navzájem propojeno. Děti tak mohou prožít tradiční slavnosti a svátky již skrze přípravné činnosti, které probíhají ve vyučování nebo školní družině.

Velká důležitost je také přikládána **slavení narozenin** dětí, zejména v mateřské škole a na prvním stupni základní školy. Zúčastnila jsem se oslavy narozenin ve druhé třídě ve waldorfské škole v Českých Budějovicích. Oslava narozenin zde probíhá vždy stejně. Dítě, které slaví narozeniny, přinese do školy fotky, kde je zachycen průběh jeho dětství od narození. Přinese také něco dobrého (perníčky, rohlíčky, dort, aj.) a děti si společně v čase na svačinku pochutnají. Oslavenec dostane královskou korunu na hlavu a obleče si královský plášť. Je

zapálená jeho narozeninová svíce. Paní učitelka i děti mu popřejí. Potom dítě dostane dáreček a usedne na královský trůn.

Nastává čas, který je věnován pouze oslavenci. Paní učitelka přečte dopis od maminky, kde je popsáno, kdy se dítě narodilo a jak rostlo, popřípadě, co mělo rádo a jací lidé ho provází od narození. Potom ještě paní učitelka přečte **narozeninovou báseň**¹⁵³, kterou dítěti složila. Potom následuje čas, kdy se mají spolužáci možnost ptát na různé věci, které se týkají jeho osoby, např. co rádo dělá, jaký předmět ve škole má nejraději, jaká je jeho oblíbená barva, či jídlo, atd. Dítě si samo spolužáky vyvolává a odpovídá na otázky. Po ukončení otázek spolužáků má dítě možnost vybrat si pohádku, kterou si přeje, aby mu paní učitelka přečetla.

Při slavení těchto narozenin jsem se zaměřila na pozorování oslavence. Bylo zřejmé, že dítěti je velmi příjemné, že nastala chvíle, která je věnována pouze jemu. Den, kdy si s ostatními připomíná dobu svého příchodu na svět. Nesmírná radost z toho, že právě ono je dnes tím tolik vzácným „králem“, se nedala přehlédnout.

5.14.3 Spolupráce s rodinou a pomoc rodičů

Celý program waldorfské pedagogiky od mateřské školy počínaje a waldorfským lyceem konče je založený na úzké spolupráci rodičů se školou. Rodiče se aktivně podílejí na utváření prostředí třídy, každý přispěje tím, co má k dispozici a jakými schopnostmi zrovna oplývá. Děti od samého počátku nástupu do konkrétního zařízení můžou zažít pocit, že veřejná instituce, kterou je také škola, je přirozenou součástí jeho života, i života jeho rodičů.

¹⁵³ Narozeninová báseň je báseň složená konkrétnímu dítěti. Má dítě provázet. Dítě se jí učí z paměti a potom ji recituje každý týden v den, kdy se narodilo. Např. děti, narozené v úterý recitují každé úterý tuto svoji narozeninovou básničku. Děti narozené v neděli, recitují báseň v pondělí.

Rodiče se účastní jednou měsíčně rodičovských schůzek, kde jsou informováni jak o dění ve třídě, tak spolu připravují organizaci slavností. Při slavnostech učitel zaštiťuje přípravu dětí na slavnost (motivované činnosti ke slavnosti, písničky, výroba některých pomůcek) a rodiče zajistí (pokud jsou nutná) místo konání slavnosti, občerstvení pro děti, materiál, nebo „herecké obsazení“ v případě dramatického ztvárnění.

ZÁVĚR

Téma **Alternativní pedagogika a její principy využitelné v pedagogice volného času**, které se mi původně jevilo velmi široké, jsem zúžila na dvě konkrétní oblasti. Oblast, ve které představuji pedagogiku Marie Montessori a waldorfskou pedagogiku.

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo pomocí přečtené literatury zabývajících se alternativní pedagogikou, nalézt základní principy, které by bylo možné uplatnit ve výchově v oblasti pedagogiky volného času. Principy, které by mohly být pomocným vodítkem k tomu, aby se dospělý učil vychovávat dítě s úctou a respektem.

Jsem si vědoma toho, že vzhledem k odlišnostem obou pedagogických směrů, to byl úkol náročný. Jednotlivé principy spolu souvisí a propojují se. Jiné jsou specifické pouze pro daný směr. Nelze tedy udělat obecný závěr a najít společného jmenovatele pro tyto základní principy. Jednotlivé principy se velmi prolínají, proto nebylo snadné je utřídit.

Některé principy mají hlubší opodstatnění u Montessori pedagogiky, jiné u waldorfské pedagogiky. V obecné rovině se tyto směry velmi liší, dalo by se říci, že krácejí každý jinou cestou, avšak při hlubším zkoumání lze pozorovat, že se vydávají společným směrem a jejich cesty se v mnoha místech kříží. V těchto křižovatkách principů lze nalézat ty společné.

Principy alternativní pedagogiky, o kterých zde hovořím, nejsou většinou ničím „novým“ a objevují se i v klasických školách a klasických zařízeních výchovy mimo vyučování. Cílem mé práce nebylo srovnávat tyto „nové“ alternativní principy s těmi tradičními. Nebylo jím ani nalézt, či vymyslet principy, které ještě nikdo nezná. Mým cílem bylo představit základní principy dvou, v poslední době do popředí se dostávajících, alternativních pedagogických směrů a zaměřit se na jejich přístup k dětem.

Jedná se o principy, které vyzdvihují nutnou vzdělanost vychovávajícího v oblasti pedagogiky a psychologie, schopnost budovat vztah založený na úctě

a respektu a touhu zajistit dítěti v bezpečném zázemí pocit jistoty a tím umožnit jeho svobodný rozvoj.

Klasický systém hromadné výchovy dětí, je podle mého názoru ještě stále silně zakořeněn v některých pedagogických pracovnících. Sama jsem měla možnost při svém studiu poznat spoustu klasických předškolních i mimoškolních zařízení. Některé z nich mě nemile překvapily, protože se jejich pohled na dítě a způsob práce nezměnil od doby, kdy jsem sama byla malá a navštěvovala je. Jiné praxe v zařízeních stejného typu mně daly poznatky, ze kterých čerpám doposud. Tato poznání v souvislosti s mým osobním setkáním s alternativní pedagogikou, mně přivedly k poznání, že přistupovat k dětem se dá s úctou, aniž by to snižovalo autoritu dospělého.

Mnozí by mohli namítnout, že není možná změna přístupu k dětem, protože státní systém je tak již nějakou dobu „nastavený“. Většina míst, kterými jsem prošla a práce s dětmi, ať už dobrovolná práce nebo v zaměstnání, mě stále dokazují, že je spousta pedagogů pracujících v klasických školách, kteří jsou díky svým znalostem, pokrokovému myšlení a otevřenosti schopni používat myšlenky alternativní pedagogiky v praxi, aniž by pracovali v zařízení, které se hlásí k jakémukoli alternativnímu pedagogickému směru.

V kontextu s touto prací je možné říci, že nejdůležitější je vidět dítě s celým jeho vnitřním i vnějším světem, ve kterém žije. Umět s ním prožívat každodenní radosti i starosti. Brát jej jako partnera, být s ním, dát mu prostor pro přirozený rozvoj, probouzet v něm zájem a podporovat růst jeho vnitřní motivace.

Myslím si, že při práci s dětmi a jejich výchově není tolik podstatné to, kolik činností pro děti vymyslíme a zorganizujeme, ale zda s nimi dokážeme být v jejich světě, zda dokážeme žít tím, čím žijí ony samy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam Literatury

ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČR. Waldorfské školy ve světě. *Člověk a výchova. Časopis pro waldorfskou pedagogiku*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2007, č. 4.

BOM, P. HUBER, M. *Průvodce péčí o dítě*. Hranice: Fabula, 2005. ISBN 80-86600-25-4.

BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.

CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

DOKOUPILOVÁ, P. *Slavnosti a rituály ve waldorfské mateřské škole*. České Budějovice: 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. ISBN neuvedeno.

DVOŘÁKOVÁ, T. *Moc a bezmoc vychovatele – práce s naší agresí. Člověk a výchova. Časopis pro waldorfskou pedagogiku*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2007, č. 3.

ELLER, H. *Die vier Temperamente. Anregungen für die Pädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2007. ISBN 978-7725-1644-3.

EYR, R. EYROVÁ, L. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-360-9.

HAINSTOCK, E. *Metoda Montessori a jak ji učit doma*. Praha: Pragma, 1999. ISBN 80-7205-662-X.

HAJNOVÁ, H. Rytmus malého dítěte. *Člověk a výchova*, 2001, roč. V, léto, s. 10.

HERMAN, M. „Najděte si svého manžela“. Olomouc: Hanex, 2006. ISBN neuvedeno.

HILLEBRANDOVÁ, V. *Ticho, klid, láska a harmonie*. Jablonec n. N.: MŠ Montessori. ISBN neuvedeno.

HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-00-9.

HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JČU, 1994. ISBN 80-7040-104-4.

JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky. Studijní text*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-019-1.

KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-04-26710-6. ISBN 80-7235-023-4.

LINDENBERG. *Steiner Rudolf*. Semily: Opherus, 1998. ISBN 80-902647-0-0.

MATĚJČEK, Z. *Škola rodičů*. Praha: Maxdorf, 2000. ISBN 80-85912-29-5.

MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.

MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Integrated education, 1998. ISBN 80-86-189-00-7.

NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.

NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-8-2.

PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: Maitrea, 2007, s. 36. ISBN 80-903761-2-6.

STEINER, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Praha: Opherus, 2003. ISBN 80-902647-8-6.

STEINER, R. *Waldorfská pedagogika. Seminární hodiny*. Praha: Opherus, 2006. ISBN 80-902647-9-4.

SVOBODOVÁ, J. JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

TOMÁŠEK, F. K. *Pedagogika*. Brno: Nibowaka, 1992. ISBN 80-901294-0-4.

WEHR, G. C. *G. Jung a R. Steiner*. Hranice: Fabula, 2003. ISBN 80-86600-04-1.

WIRZ, D. *Výchova začíná vztahem*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2007. ISBN 978-80-7204-503-7.

ZUZÁK, T. Pomoc, mé dítě je v pubertě! *Člověk a výchova. Časopis pro waldorfskou pedagogiku*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2008, č. 3.

Online zdroje

ANTHROPOSOFOCKÁ SPOLEČNOST V ČESKÉ REPUBLICE. *Posláním Antroposofické společnosti „...“* [online]. Poslední aktualizace 26. 11. 2008. [citováno 2008-11-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.anthroposof.org/index.html>>.

ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY. *Školy a sdružení u nás*. [online]. 2007. [citováno 2008-11-21]. Dostupné na WWW: <http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa>.

BUZKOVÁ, P. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní věk* [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. 2005-2008. Dostupné na WWW: <http://www.rvp.cz/soubor/RVP_PV-2004.pdf>.

DOBROMYSL.CZ. *Montessori pedagogika*. [online]. [citováno 2008-11-21]. Dostupné na WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=307>>.

GOETHEANUM. *General Anthroposophical Society*. [online]. Goetheanum: Anthroposophical Society. [citováno 2008-11-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.goetheanum.org/>>.

iEncyklopedie.cz. *Antroposofie*. [online]. iEncyklopedie.cz. [citováno 2008-11-26]. Dostupné na WWW: <<http://www.iencyklopedie.cz/antroposofie/>>.

Káva o čtvrté. [online]. Český rozhlas. 2000-2008. Dostupné na WWW: <<http://www.rozhlas.cz/default/default/rnp-player.html?id=00806625&br=48&s=>>>.

METODICKÝ PORTÁL RVP. Asociace waldorfských škol. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2008. [citováno 2008-11-19]. Dostupné na WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/510/862>>.

OBČANSKÉ SDRUŽENÍ W COLLEGIUM. *Waldorfská pedagogika* [online]. Poslední aktualizace 19. 11. 2008, [citováno 2008-11-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.waldorfcz.cz/>>.

PIŇOS, J. *Výchova k harmonii*. [online]. Alternativní terapie. Poslední aktualizace 8. 3. 2008. [citováno 2008-11-25]. Dostupné na WWW: <<http://terapie.az4u.info/cs/alternativni-terapie/terapie-rodinou/alternativni-skoly/waldorfske-skoly/vychova-k-harmonii.html>>.

RÝDL, K. *Waldorfské školy mají své místo, ale nejsou nadprůměrné*. Učitelské noviny [online]. 2003, č. 46. [citováno 2008-11-24]. Dostupné na WWW: <http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=02&rok=04&odkaz=wldskoly.htm>.

SÁRKÖZI, R. Montessori v Čechách. Získá si respekt? *Učitelský zpravodaj* [online]. 2007, [citováno 2008-11-21]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/aktualne/tabid/331/articleType/ArticleView/articleId/188/Montessori-v-echch-Zsk-si-respekt.aspx>>.

SPOLEČNOST MONTESSORI O.S. [online]. Praha: Společnost Montessori o.s. [citováno 2008-11-20]. Dostupné na WWW: <http://www.montessoricr.cz/spolecnost_cil.php>.

ŠTAMPACH, I. O. *Antroposofie*. [online]. [citováno 2008-11-21]. Dostupné na WWW: <<http://www.sweb.cz/vit.p/streva/antropo.html>>.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA WALDORFSKÁ PARDUBICE. *Fungování a samospráva školy* [online]. 1994. Dostupné na WWW: <<http://www.waldorfpardubice.cz/s-samosprava.htm>>.

ZDRAŽIL, T. *Co je to waldorfská škola?* [online]. 2006. Dostupné na WWW: <<http://www.waldorf.zuzak.com/waldorfska-pedagogika/>>.

ZŠ Montessori Praha Modřany. *Zakladatelka Maria Montessori*. [online]. Praha: ZŠ Montessori. 2008. [citováno 2008-11-19]. Dostupné na WWW: <<http://www.zsmontessori.net/zakladatelka-maria-montessori.html>>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I – fotky zakladatelky pedagogiky Marie Montessori a fotky z prostředí Montessori centra v Českých Budějovicích

Příloha II – fotky zakladatele waldorfských škol a fotky z prostředí Waldorfské školy o.p.s. v Českých Budějovicích

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Škola Marie Montessori

Maria Montessori



Dr. med. Maria Montessori, 1870 - 1952

Elipsa, po které děti chodí a která slouží k podobným účelům jako tzv. komunitní kruh.



Stoleček s čajem, kde se děti mohou samy obsloužit. Na stěnách visí pomůcky z oblasti praktického života, kde se děti učí zapínat knoflíky, aj.



Otevřené police s didaktickým materiálem.



Mapa Evropy a Asie s možností
„osahat“ si jednotlivé státy.



Příloha č. 2

Waldorfská škola

Rudolf Steiner



Stolek ročních dob na podzim.



Zapalování svíček při slavnosti adventní spirály.



ABSTRAKT

KOVÁŘOVÁ, M. *Alternativní pedagogika a její principy využitelné v pedagogice volného času*. České Budějovice 2009. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Doc. Michal Kaplánek, Th. D..

Klíčová slova: alternativní pedagogika, pedagogika Marie Montessori, waldorfská pedagogika, princip, pedagogika volného času, výchova mimo vyučování.

Práce se zabývá alternativní pedagogikou a jejími principy, které se dají uplatnit v oblasti pedagogiky volného času. Z oblasti alternativní pedagogiky je zaměřená na dva u nás největší alternativní pedagogické systémy, a to na pedagogiku Marie Montessori a waldorfskou pedagogiku.

V obecné rovině představuje zakladatele a vznik obou směrů s jejich stručnou charakteristikou nutnou pro uvedení do tématu.

Hlavním zaměřením práce jsou základní principy obou směrů, které lze využít jako základ pro pedagogickou práci v oblasti pedagogiky volného času, zejména výchovy mimo vyučování. V pohledu těchto principů zároveň zdůrazňuje význam vztahu mezi pedagogem a dítětem se zdůrazněním úcty a respektu k osobnosti dítěte.

ABSTRACT

Alternative pedagogy and its principles used at the free-time education.

Key words: alternative pedagogy, Marie Montessori pedagogy, Waldorf pedagogy, free-time pedagogy, upbringing outside education

My work deals with the alternative pedagogy and its principles, which can be used at the free-time pedagogy.

The work intents on the montessori pedagogy and waldorf pedagogy, because these two pedagogy systems are the most common in Czech Republic.

It introduces the founders of both systems and the origin of the systems together with the characteristics needed for the understanding of the theme.

Main goals of my work are the basic principles of both trends and their usage for free-time pedagogy, especially for the upbringing outside education. It rises up the relation between the teacher and the learner, stressing out the respect for the child.