

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Inovativní potenciál Pedagogiky Franze Ketta  
na příkladu Mateřské školy Papírenská  
v Českých Budějovicích

Vedoucí práce: Mag. Tomáš Cyril Havel, Dr. Theol.

Autor práce: Bc. Anežka Ochová

Studijní obor: Učitelství náboženství a etiky pro střední školy

Ročník: 3.

2020

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma „Inovativní potenciál Pedagogiky Franze Ketta na příkladu Mateřské školy Papírenská v Českých Budějovicích“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47 b 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 jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Anežka Ochová

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu práce Mag. Tomáši Cyrilu Havlovi, Dr.theol. a Mgr. Evě Muroňové, Ph.D. za odborné konzultace tématu

## Obsah

1 Úvod .....	6
2 Vznik a současnost Pedagogiky Franze Ketta .....	10
2.1 Historicko-spoločenský kontext vzniku pedagogiky Franze Ketta.....	10
2.2 Vznik a rozšíření Pedagogiky Franze Ketta .....	12
3 Teoretická východiska Pedagogiky Franze Ketta.....	15
3.1 Pojetí člověka.....	15
3.2 Způsob práce v Pedagogice Franze Ketta.....	19
3.3 Charakteristiky .....	23
3.4 Principy .....	26
3.4.1 Obecné pedagogické principy .....	27
3.4.2 Principy Pedagogiky Franze Ketta .....	29
3.5 Shrnutí.....	33
4 Inovativní potenciál Pedagogiky Franze Ketta .....	35
4.1 Metodologie výzkumu .....	35
4.2 Kritéria pozorování .....	40
4.3 Aspekty vybrané k pozorování .....	42
5 Sběr dat .....	44
5.1 Charakteristika MŠ .....	44
5.2 Průběh pozorování .....	45
5.2.1 Popis situací během pozorování .....	46
5.3 Vyhodnocení pozorování .....	48
5.3.1 Napětí mezi pozorností na dítě proti pozornosti na skupinu. ....	48
5.3.2 Napětí mezi otevřeným koncem nebo uzavřeným koncem. ....	49
5.3.3 Napětí mezi částmi tvořícími celek a celkem tvořeným částmi. ....	50
5.3.4 Napětí mezi pomalostí a stresem. ....	51
5.3.5 Napětí mezi společně nebo individuálně. ....	52

5.3.6 Napětí mezi pořádkem a chaosem.....	52
5.4 Závěr pozorování.....	53
6 Ověření výsledků.....	55
7 Závěr práce.....	59
Seznam použitých zdrojů.....	62
Seznam zkratk.....	65
Seznam příloh.....	66
Příloha I.....	67
Abstrakt.....	70
Abstract.....	71

# 1 Úvod

Ústředním tématem předkládané diplomové práce je pedagogika Franze Ketta (dále PFK) a její inovativní potenciál v běžné mateřské škole. Koncepce pedagogiky Franze Ketta nahlíží na předškolní vzdělávání jiným způsobem, než jak popisují učitelky mateřských škol, se kterými se znám. Rozhodla jsem se navštívit konkrétní mateřskou školu a pozorovat, v čem může být rozdíl mezi touto školou jakožto reprezentantem „běžných školek“ a tím, jak o dění ve školce vypovídají pedagogové, kteří pracují podle pedagogiky Franze Ketta.

Cílem diplomové práce je přispět k diskuzi o kvalitě v předškolním vzdělávání pojmenováním potenciálně inovativních prvků pedagogiky Franze Ketta. Důsledkem pozorování, návštěvy konkrétní mateřské školy a rozhovoru s učitelkami je šíření povědomí o pedagogice Franze Ketta a možnostech profesního vzdělávání pro pedagogy v MŠ. Toto šíření informací považuji za důležitější, přestože nebylo hlavním cílem. Dalším důsledkem práce je mé nabytí nových vědomostí jak o pedagogice Franze Ketta, tak o fungování mateřských škol v Českých Budějovicích.<sup>1</sup>

Před tím, než se dostanu k popisu průběhu a výsledků pozorování považuji za podstatné věnovat se i kontextu a teorii pedagogiky Franze Ketta. Jak vyšlo najevo v průběhu rozhovoru s učitelkou, kterým jsem ověřovala data získaná pozorováním, k porozumění záměru pozorování, jeho kritériím a výsledkům je třeba rozumět teoretickým východiskům a pojmům, které pedagogika Franze Ketta používá. Pojmy, které byly během konzultací s vedoucím práce srozumitelné, byly pro učitelku cizí.<sup>2</sup>

První kapitolou po úvodu bude historicko-společenský kontext vzniku. Pedagogika Franze Ketta vznikla v 70. letech minulého století v Mnichově. Školství v té době v celé západní Evropě, a tedy i v Německu, reagovalo zejména na několik výrazných událostí, které vedly k celospolečenským změnám. Ty se projeví i ve školské reformě a vzniku několika pedagogických směrů, mezi nimi i PFK. Zakladatelé Franz Kett a Esther Kaufmann reagovali kromě změn společenských i na změny na poli římskokatolické církve plynoucí z Druhého Vatikánského koncilu a následně Würzburšské synody.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Pokud by měl tento odstavec být napsán pravdivě, na prvním místě stojí můj zájem o práci v pedagogice a nutnost vzdělání, k jehož absolvování je požadována DP.

<sup>2</sup> Například se jednalo o vyjádření „je dobře, že jsi tu“, viz závěr práce.

<sup>3</sup> Druhý Vatikánský koncil se konal v letech 1962-1965, Würzburšská synoda probíhala v letech 1971-1975.

Po objasnění vzniku bude prostor věnován teoretickým východiskům pedagogiky Franze Ketta, a to od nejobecnějších po nejkonkrétnější. Začnu vysvětlením toho, jak PFK chápe člověka a jak se v pedagogice projevuje křesťanské chápání člověka. Další podkapitola se věnuje způsobu práce v pedagogice Franze Ketta, což zahrnuje metody, didaktický materiál a fáze didaktické jednotky. Následovat budou charakteristiky PFK, tedy to, jak PFK chápe sama sebe a jak pojmenovává své klíčové oblasti. Poslední částí teoretických východisek jsou principy. Nejprve předložím několik obecně-pedagogických či obecně-didaktických principů<sup>4</sup> a poté všechny ty, které M. Schneider pojmenoval jako specifické principy PFK.

Následně se práce již k tématu inovativního potenciálu pedagogiky Franze Ketta. Výzkumnou metodou bylo pozorování, což v příslušné kapitole zdůvodním. Zdrojem kritérií byly výsledky práce Institutu für Franze-Kett-Pädagogik, GESB (dále Institut). Institut definoval devatenáct aspektů, kterými se projevuje to, že daná mateřská škola pracuje pedagogikou Franze Ketta, mimo didaktickou jednotku. Ze seznamu jsem po úvaze vybrala šest, které jsem zformulovala jako kritéria pozorování. Všechna kritéria byla formulována formou protikladů, ve kterých je ideálem prospívat dítěti, to znamená vyrovnanost mezi extrémy. Jednalo se o napětí mezi zaměřením pozornosti na dítě proti pozornosti na skupinu, napětí mezi otevřeným koncem nebo uzavřeným koncem, napětí mezi částmi tvořícími celek a celkem tvořeným částmi, napětí mezi pomalostí a stresem, napětí mezi společně nebo individuálně a napětí mezi pořádkem a chaosem.

Těchto šest kritérií jsem pozorovala v jedné třídě Mateřské školy Papírenská v Českých Budějovicích. V práci popisuji průběh pozorování, několik buď typických nebo naopak extrémních situací ke každému kritériu. Některé situace jsou doplněny o fotografie. Následně jsem pozorování vyhodnotila a výsledky ověřila formou rozhovoru s učitelkou dané třídy, se kterou jsem byla v kontaktu.

Závěr práce je shrnutím celé práce, zejména výsledků pozorování a jejich ověření.

Přínosem pro psaní diplomové práce a orientaci v pedagogických tématech mi byly přednášky z úvodu do pedagogiky, obecné didaktiky, didaktiky náboženství a etiky a z kvalitativního výzkumu v pedagogice. Literaturu doporučovanou v těchto předmětech

---

<sup>4</sup> Rozdílnost či nerozdílnost mezi didaktickými a pedagogickými principy záleží na zdroji. Viz kapitola 3.4.

jsem využila i při psaní několika kapitol. Jedná se zejména o kapitolu o principech v pedagogice a metodologii výzkumu.

Odborná literatura k tématu pedagogiky Franze Ketta v češtině zatím neexistuje.<sup>5</sup> Proto jsem čerpala z německých publikací Martina Schneidera *Die Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, společné práce Roberta Koczyho a Franze Ketta *Die Die Religionspädagogische Praxis - Ein Weg der Menschenbildung* a v kapitole o pojetí člověka také z knihy *Gäsprache mit Franz Kett*. Několik závěrečných prací čerpalo ze zdrojů, které se mi nepodařilo získat, proto na několika místech čerpám z nich (zejména práce Barbory Pokorné, která byla napsána v Regensburgu).

Jedním z důsledků absence kvalitní publikace v češtině je nejednoznačnost v terminologii pedagogiky Franze Ketta. Proto jsem se rozhodla v této práci používat české výrazy použité v práci Barbory Pokorné *Podpora životní situace seniorů a jejich religiozity prostřednictvím pedagogiky Franze Ketta*. Původně její práce vznikla v němčině a později přeložena do češtiny. Tento překlad je uveden jako jeden ze studijních materiálů na webových stránkách Společnosti pedagogiky Franze Ketta, z.s. Moje diplomová práce také využívá dosud nezveřejněný materiál Institut für Franz-Kett-Pädagogik GSEB. Konzultantem překladu byl vedoucí DP, spoluautor připravované publikace.

S různorodostí jsem se setkala v názvu pedagogické koncepce. Během studia a přípravy literatury jsem se v jedné z bakalářských prací setkala s termínem „celistvá na smysly zaměřená PFK.“<sup>6</sup> Tato nepřesnost pravděpodobně vychází z motto PFK, a to: *skrže smysly ke Smyslu.*<sup>7</sup> Využíváním lidských smyslů (zrak, sluch, hmat, čich a chuť) objevujeme, odkrýváme smysl života a důvod existence. Dále jsou používány názvy „náboženská pedagogika celistvé výchovy“<sup>8</sup> nebo „celistvá na smysl zaměřená pedagogika Franze Ketta a Esther Kaufmann.“<sup>9</sup>

---

<sup>5</sup> Kniha je připravována, v jednom případě z připravované publikace E. Muroňové a T. C. Havla čerpám (kap. 2). Existují metodické příručky pro MŠ (např. EDER, M. a kol: *Aby malé bylo velké*) i pro katechezi (např. MUROŇOVÁ, E., T. C. HAVEL: *Marana Tha: Pane, přijď*), viz e-shop [www.petrinum.com](http://www.petrinum.com).

<sup>6</sup> Srov. DEVETTEROVÁ, M. Zapojení dítěte s ADHD do běžné MŠ, s. 20.

<sup>7</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 33.

<sup>8</sup> Např. MACHÁČKOVÁ, P. *Využití náboženské pedagogiky celistvé výchovy*, s. 8.

<sup>9</sup> Např. JAROŠOVÁ, J. H. *Přítomnost a naplňování kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v programu „Aby malé bylo velké“*, s. 7.



V diplomové práci používám termín „alternativní škola“ a „běžná škola“ Jeřábková<sup>10</sup> se zamýšlí nad problémem „alternativity“ ve školství. Klade si tři otázky. A to, k čemu hledáme alternativu, zda máme propracovanou základní či výchozí koncepci, a je možné hledat alternativu, když nevíme k čemu? Pokud se vyjadřuji o vzdělávání a potřebuji rozlišit mezi „běžným“ a „neběžným,“ potřebuji nějaké výrazy. Proto alternativními školami mám na mysli školy nevětšinového typu.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Srov. JEŘÁBKOVÁ, I. *Mateřská škola jako životní prostor*, s. 92. Autorka tamtéž uvádí jako jeden z typů alternativních škol „sítě křesťanských škol,“ kam by patřila i PFK, byť ji nejmenuje.

<sup>11</sup> Na tomto místě se také omlouvám za ne vždy přesné použití pojmu „pedagogika.“ V některých místech výraz chápu jako variantu zkrácení celého názvu Pedagogika Franze Ketta.

## **2 Vznik a současnost Pedagogiky Franze Ketta**

Pedagogika Franze Ketta vznikla v reakci na potřeby doby. Úmyslem této kapitoly je na kontext vzniku poukázat. Kapitola má dvě části. První část nastiňuje širší okolnosti vzniku PFK, historickou a společenskou situaci preprimárního náboženského vzdělávání v Bavorsku v 70. letech 20. století. Druhá část kapitoly pojednává o zakladatelích Franzi Kettovi a sr. Esther Kaufman a vývoji pedagogiky.

### **2.1 Historicko-společenský kontext vzniku pedagogiky Franze Ketta**

Ve druhé polovině 20. století se objevilo několik faktorů, které měly zásadní vliv na pojetí vzdělávání. Prvním faktorem bylo politické rozdělení Evropy po druhé světové válce na západní a východní blok. Vlivu politické situace na vzdělávání se věnuje český pedagog Jan Průcha. Druhým faktorem byly události konce 60. let. Změny v uvažování o vzdělávání v Německu vysvětluje Ralf Koerrenz, profesor dějin pedagogiky na univerzitě v Jeně. Třetím faktorem ovlivňujícím vzdělávání byla migrace. Jednalo se o přistěhovalce zejména ze zemí blízkého východu, kteří do Německa přicházeli v 70. letech 20. století. Školy musely reagovat zejména na jejich odlišné kulturní a jazykové zázemí, což zasáhlo do způsobu práce nejen v mateřských školách. Značná část imigrantů se usadila v Bavorsku. Následkem těchto faktorů začala reforma, která se dotkla i náboženského vzdělávání v mateřských školách. V tomto kontextu vznikala kromě jiných alternativních pedagogických koncepcí i PFK.

Průcha<sup>12</sup> v publikaci *Alternativní školy v západní Evropě* poukazuje na to, že vzdělávací reforma jako proběhla v Německu, je záležitostí celé západní Evropy. Období 70. let považuje za velmi plodná pro vznik nových škol. Uvádí, že snaha o reformu ve vzdělávacích systémech může být odezvou na vývoj společnosti v 60. letech. Průcha jmenuje společné rysy nových či „volných“ škol a zdůrazňuje rozdíl oproti Československu a dalším zemím východního bloku. Jedná se o emancipační, demokratické a socialistické ideje o vzdělání, antiautoritativní a liberální postoje v otázkách výchovy, ovlivnění psychoanalýzou a humanistickou psychologií (důraz na naplňování potřeb a seberealizaci jedince). Dále klima nově vzniklých škol ovlivnily názory o partnersko-kooperativních modelech řešení konfliktů. Ke vzniku takových škol docházelo v různých variantách v celé západní Evropě nejen v Německu, kterému se

---

<sup>12</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Alternativní školy v západní Evropě*, s. 36–37.

budu věnovat podrobněji. Dále Průcha upozorňuje na převahu církevních škol mezi soukromými (nestátními) školami.

Koerrenz<sup>13</sup> vidí jako zásadní impuls ke změně ve vzdělávání události konce šedesátých let, zvláště pak v roce 1968. V tomto roce v reakci na světové dějiny vyvstala diskuze o formě i o obsahu vzdělávání. Diskuzi zahájili studenti univerzit nespokojení se systémem výuky. Tato debata vyvolala reformu celého vzdělávacího systému v Německu od předškolních zařízení po univerzity. Autor uvádí tři hlavní reformní proudy: radikální antiautoritativní pedagogiku, umírněnější kritickou pedagogiku a levicově orientovanou neokonzervativní pedagogiku.<sup>14</sup> Antiautoritativní pedagogika (nazývaná také jako antipedagogika) se chce dívat na svět očima dětí spíše než učit děti dívat se na svět očima dospělých. Nabádá k tomu, aby děti měly maximální svobodu od útlého věku a mohly si co nejvíce oblastí života vyzkoušet samy). Kritická pedagogika říká, že cílem pedagogické práce má být svoboda a sebeurčení individua. K tomu je nutným předpokladem spoluúčast a dialog spíše, než autorita rodiče nebo instituce. Neokonzervativní pedagogika je reakcí na antiautoritativní proud. Říká, že úkolem pedagogiky je předávání kultury příštím generacím. Dospělí jsou příkladem a autoritou, kterou děti potřebují.

Pro církevní školství v Německu byl podstatným impulsem Druhý vatikánský koncil a na něj navazující Würzburšská synoda. Jedním z témat synody bylo náboženskému vzdělávání. Havel<sup>15</sup> uvádí dvě oblasti, a to tematizaci zodpovědnosti církve za vzdělávání a řešení výuky náboženství ve školách. Synoda mění pojetí výuky náboženství z misionářsko-katechetického na diakonické a upozorňuje na souvislost mezi životem a vírou. Cílem výuky má být schopnost zodpovědně uvažovat a jednat v náboženských otázkách. Takto pojaté vyučování je určené všem, nejen věřícím.

V reakci na reformní požadavky vzniklo několik vzdělávacích koncepcí<sup>16</sup>. Jednou z nich, která se věnuje náboženskému vzdělávání v předškolním věku, je například Trevírský plán (německy Trier Plan). Vznikl v Trevírské diecézi v 70. letech a jeho

---

<sup>13</sup> Srov. KOERRENZ, R. a kol. *Geschichte der Pädagogik*, s. 258.

<sup>14</sup> Srov. Tamt., s. 259–265.

<sup>15</sup> Srov. HAVEL, T. C., MUROŇOVÁ, E. *Pedagogika Franze Ketta*, kap. Kontext společnosti.

<sup>16</sup> Příkladem dalších pedagogických směrů vzniklých ve stejné době je také Řezenská koncepce (německy Hofmeierkonzept). Zakladatelem je profesor Johann Hofmeier a sociální pedagožka Rosi Bichler. Tato koncepce klade důraz na spolupráci rodiny a školy. Děti se učí od dospělých nápodobou a na to je třeba brát zřetel i v oblasti náboženství. Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 8.

autorem byl Fr. Dr. Hildegard Bogerts se svými spolupracovníci.<sup>17</sup> Byl určen pro náboženské vzdělávání v mateřských školách zřizovaných biskupstvím. Plán klade důraz na propojení náboženství s každodenním životem. Jmenuje pět hlavních oblastí, kde děti získávají životní zkušenosti. Jsou to vlastní život, soužití s druhými, setkání s Kristem (náboženská zkušenost v užším smyslu), společnost, kultura a civilizace a jednání a odpovědnost. Každodenní život má svou náboženskou dimenzi, a tu je potřeba dětem zprostředkovat. Později se Trevírský plán reformoval a pod názvem Nový trevírský plán je využíván k výuce náboženství v předškolním a mladším školním věku v Trevírské diecézi dodnes.<sup>18</sup>

Trevírský plán vznikl spíše „shora“ – z pokynu Trevírského biskupství vznikla metoda, podle které se začalo pracovat v mateřských školách. Pedagogika Franze Ketta vzniká naopak z potřeb praxe, v praxi mateřských škol se rozvíjí a teoretická pojednání se objevují až později. Obě koncepce mají přesto i společné rysy, například považují víru za součást života anebo jsou určené pro každého, nejen pro věřící.

## 2.2 Vznik a rozšíření Pedagogiky Franze Ketta

V této kapitole představím hlavní osobnosti pojednávaného pedagogického konceptu – Franze Ketta a řeholní sestru Esther Kaufmann, budu pokračovat jeho vývojem, a to od vzniku po současnou situaci ve světě i u nás.

Pedagogika Franze Ketta vznikla jako důsledek celospolečenské situace v Německu (Bavorsku), které se odrazily také ve skladbě dětí v mateřských školách a byla jedním z výsledků myšlenek období 70. let. Reagovala na situaci a potřeby doby, zejména na příchod dětí, které nemluví německy, do mateřských škol.

Franz Kett<sup>19</sup> se narodil v Mnichově roku 1933. V poválečné době vystudoval filozofii a teologii a z nedostatku jiných možností se rozhodl pro povolání učitele. Pedagogickou praxi získal na různých typech škol (mj. škola pro neslyšící nebo vyšší odborná škola). Od 70. let až do odchodu do důchodu pracoval jako vedoucí referátu pro předškolní vzdělávání v mnichovsko-freisingské arcidiecézi. Během té doby začal spolupracovat s řeholní sestrou Esther Kaufmann. Později založil vlastní nakladatelství, které vydává

---

<sup>17</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 8.

<sup>18</sup> Srov. BECHTEL, A. *Der neue Trierer Plan*, s. 7.

<sup>19</sup> Srov. KETT, Franz. *Zu meiner Person*. Osobní webová stránka.

publikace o PFK.<sup>20</sup> Franz Kett se stále věnuje promýšlení a šíření pedagogického konceptu.

Sestra Esther Kaufmann se narodila v roce 1944. V době, kdy se setkala s Franzem Kettem, žila v Mnichově, kde pracovala jako učitelka v církevní mateřské škole. V současnosti žije v klášteře v Spabrücken<sup>21</sup> v Trevírské diecézi. Sestry v klášteře pracují částečně v civilních zaměstnáních podle své původní profese, částečně ve farnosti (katecheze, práce s mládeží). E. Kaufmann je zaměstnaná jako šéfredaktorka v RPA-Verlag,<sup>22</sup> nakladatelství, které původně založili s Franzem Kettem a které zpočátku vydávalo první publikace pojednávající o tomto konceptu. Je autorkou mnoha titulů a katechetických příruček (např. do češtiny přeložená *Dnes budu tvým hostem*).

Franz Kett a Esther Kaufmann začali spolupracovat v 70. letech minulého století.<sup>23</sup> Mateřská škola, kde řeholní sestra pracovala, spadala organizačně k referátu zřizovatele vedený Franzem Kettem. Společně reagovali na měnící se situaci v předškolních vzdělávacích zařízeních v diecézi, která začaly hojně navštěvovat děti se zvláštními potřebami (zejména cizinci), a bylo třeba jim přizpůsobit výuku, aniž by to způsobilo újmu ostatním dětem. Franz Kett začal promýšlet intuitivní didaktické přístupy sestry Esther a společně je začali uvádět do praxe s cílem, aby bylo vzdělávání efektivní a náboženské obsahy srozumitelné pro všechny děti bez rozdílu. PFK využívá k vyjadřování kromě jazyka obecněji srozumitelné symboly, obrazy nebo řeč těla a pohyb. Ty umožňují aktivní zapojení i bez znalosti jazyka a fungují na niternější, osobnější úrovni. Pokorná<sup>24</sup> uvádí pro tuto pedagogiku jako typické používání předmětů ke znázornění a vyjádření pocitů a myšlenek.

Spoluprací Ketta a Kaufmann tak vznikl celistvý koncept zpočátku nazvaný „Religionspädagogische Praxis.“ Koncept se začal rychle šířit do okolních mateřských škol a od roku 1978 byl podpořen i tištěným metodickým čtvrtletníkem k šíření

---

<sup>20</sup> Jedná se o Franz Kett-Verlag, webová stránka <https://www.franzkett-verlag.de/>

<sup>21</sup> Komunity apoštolského života podobné té, kde šije sr. E. Kaufmann začal na hranicích Nizozemí, Belgie, Lucemburska a Německa zakládat ve 14. století nizozemský jáhen Gert Groote. Úmyslem společenství byl návrat ke kořenům a život podle evangelia, čerpají z myšlenek církevních otců, odkazují se ke sv. Augustinovi. Počet komunit narůstal a klesal v reakci na politickou přízeň. Současná komunita sester přišla do starobylého kláštera v Spabrücken v roce 1989. Srov. *Kloster Spabrücken*.

<sup>22</sup> RPA Verlag vydává náboženskou literaturu, viz [www.rpa-verlag.de](http://www.rpa-verlag.de).

<sup>23</sup> Pokorná uvádí přímo 1972–1978. Srov. POKORNÁ, B. Die Unterstützung der Religiosität und Lebenssituation bei alten Menschen durch die ganzheitlich-sinnorientierte Pädagogik, s. 34.

<sup>24</sup> Srov. POKORNÁ, B. Die Unterstützung der Religiosität und Lebenssituation bei alten Menschen..., s. 38.

nejnovějších poznatků, nápadů a myšlenek, který dodnes vydává RPA-Verlag s názvem Religionspädagogische Praxis – Zeitschrift für eine ganzheitliche Glaubensverkündigung.

Asi po 20 letech Kett a Kaufmann spolupráci ukončili, když Esther opustila Mnichov a odstěhovala se do Spabrücken, kde navázala užší spolupráci s paterem Meinulfem Blechschmidtem. V knižním rozhovoru Kett<sup>25</sup> k rozchodu říká, že sestra Kaufmann a P. Blechschmidt preferovali spolupráci s lidmi ze svého řeholního společenství a rozhodli se zaměřit se na katechetickou práci, zejména na přípravu na první svaté přijímání a svátost biřmování v klášteře v Spabrücken, novém působišti sr. Esther Kaufmann. On sám zatím dál pokračoval v práci v mateřských školách a věnoval se rozvoji této pedagogiky v oblasti širšího pedagogického proudu.

V německojazyčných zemích funguje PFK jednak pod původním názvem Religionspädagogische Praxis, (RPP), jednak jako Franz Kett-Pädagogik GSEB (ganzheitlich-sinnorientiert Erziehen und Bilden), kterou organizačně a odborně zajišťuje Institut für Franz-Kett-Pädagogik GSEB e. V. (dále Institut).<sup>26</sup> Institut organizuje kurzy a další vzdělávání pedagogů a každoročně vydává Jahrbuch, ročenku s aktuálními poznatky a praktickými příklady. Práce členů Institutu je podstatná i pro tuto diplomovou práci, závěry jedné pracovní skupiny jsou využity jako základ kritérií pro pozorování popsané v praktické části.

V současnosti má pedagogika Franze Ketta v německy mluvících zemích dvě větve, a to pedagogiku orientovanou na širší pedagogický kontext (zastupovanou F. Kettem a Institutem) a pedagogiku orientovanou na předávání víry (představovanou E. Kaufmann a jejími spolupracovníky).<sup>27</sup> Pedagogika Franze Ketta se rozvíjí i v dalších směrech.<sup>28</sup>

V České republice PFK zajišťuje dceřiná společnost Institutu – Společnost pedagogiky Franze Ketta, z. s., jejíž současným předsedou je Tomáš Cyril Havel. Odborným garantem této pedagogiky v Česku je Eva Muroňová.<sup>29</sup>

---

<sup>25</sup> Srov. MUROŇOVÁ, E., T. C. HAVEL, H. NEUBAUER. *Gespräche mit Franze Kett*, s. 67.

<sup>26</sup> Webová stránka o RPP a činnosti Institutu je [www.franz-kett-paedagogik.de](http://www.franz-kett-paedagogik.de).

<sup>27</sup> Srov. POKORNÁ, B. *Die Unterstützung der Religiosität und Lebenssituation bei alten Menschen...*, s. 34.

<sup>28</sup> Např. využití PFK v životní situaci seniorů se zabývá B. Pokorná, viz seznam literatury.

<sup>29</sup> Srov. SPOLEČNOST PEDAGOGIKY FRANZE KETTA. webové stránky společnosti, záložka kontakt.

### 3 Teoretická východiska Pedagogiky Franze Ketta

Teoretickým východiskům PFK se věnuji proto, že tato práce pozoruje inovativní potenciál PFK. Pro porozumění kritériím pozorování považuji za klíčové rozumět pedagogické koncepci jako takové. Jak popisují výše, PFK vznikala induktivně (tj. z potřeby praxe). Teorie byla popisována až následně. Nejprve vznikaly metodiky činností, až s odstupem doby Schneider<sup>30</sup> systematicky popsal, jaké metody PFK používá ke svému působení.

V kapitole o teoretických východiscích PFK popisují nejprve pojetí člověka a způsob, jakým tato pedagogika chápe dítě. V další části se věnuji způsobu práce a popisují, jakým způsobem probíhá didaktická jednotka, jaké využívá metody a materiály. Následovat budou charakteristiky PFK. Poslední část kapitoly se věnuje pedagogickým principům PFK. Rozdělila jsem ji na dvě části, a to obecné pedagogické principy a principy PFK, jak je v publikaci *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzeitlicher Erziehung* pojmenoval německý psycholog Martin Schneider. V celé této kapitole se snažím věnovat prostor zejména myšlenkám, které budou podstatné pro můj výzkum.

#### 3.1 Pojetí člověka

PFK vznikla původně jako nástroj předávání náboženských (křesťanských) vzdělávacích obsahů v prostředí církevních mateřských škol. Antropologicky vyrůstá z křesťanských základů. Proto nejprve nastíním biblické pojetí člověka. Poté se budu věnovat pojetí člověka v pedagogických koncepcích, které vycházejí z křesťanského pojetí. Poslední část kapitoly obsahuje pojetí člověka v PFK, tak jak popisuje publikace Martina Schneidera, které doplňují o názory, postoje a zkušenosti Franze Ketta.

Biblickým pojetím člověka je myšleno člověka stvořeného jako obraz Boží, jako bytost s potřebou vztahů, seberealizace a transcendence, bytost tělesně duchovní a

---

<sup>30</sup> Martin Schneider je autorem první teoretické publikace o PFK. Na konci 20. století vyučoval náboženskou pedagogiku na téže vyšší odborné škole v Mnichově (FASP), jako dříve Franz Kett. Na základě jejich spolupráce Schneider teoreticky zpracoval již existující praxi PFK. Publikace vyšla pod názvem *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzeitlicher Erziehung* (RPA Verlag, 1996) a později na ní odkazovali F. Kett a R. Koczy ve své knize o PFK. Schneider pracuje jako psycholog a psychoterapeut, hlásí se k logoterapii V. E. Frankla.

svobodnou. Tyto charakteristiky uvádí Katechismus katolické církve<sup>31</sup> i G. L. Müller.<sup>32</sup> Oba prameny čerpají z biblické zprávy o stvoření (Genesis 1–2).

Člověk byl stvořen Bohem jako Bohem chtěná bytost. Je Božím obrazem, to znamená, že je Bohu podobný. Podobnost spočívá ve schopnosti navazovat vztahy a svobodě jednání člověka. Bůh člověka stvořil jako poslední dílo stvoření a dal mu Zemi k užívání a péči (Genesis 2). Ze stvoření Bohem, který je dobrý, plyne dobro lidské existence a nezcizitelná důstojnost každého člověka během celého jeho života. Müller<sup>33</sup> na otázku kdo je člověk, vybízí k uvažování o člověku v jeho celistvosti včetně prostředí, které jedince formovalo.

V pedagogických koncepcích se křesťanské chápání člověka obecně projevuje v tom, že tematizují lidskou důstojnost a dobro existence každého. Přijímají člověka v jeho celistvosti duše a těla jako bytost stvořenou Bohem. Předpokládají náboženskost člověka a potřebu jedince směřovat k Bohu, od něhož pocházejí a k němuž směřují.

Franz Kett<sup>34</sup> výslovně odkazuje na tři skutečnosti, které jsou počátkem důstojnosti člověka (je darem, je přijatý, má životní naději). Člověk dostává život jako dar. Dostává určitý potenciál, schopnosti fyzické i duševní, které pro svůj život využívá. K člověku patří jeho dědictví po předcích (nejen majetek, ale hlavně podoba, povaha, vlastnosti) Ke svému životu člověk dostává životní energii, talenty a také životní prostředí nutné pro život (vodu, vzduch, zemi, rostliny a zvířata, světlo, teplo). Člověk je přijatý na zemi. První, kdo člověka přijímá je matka, která mu dává prostor k existenci. Rodiče jsou první prostředí, kde člověk zažívá přijetí a může skutečně být sám sebou. Člověk má zároveň s tím životní naději. Člověk doufá v to, že jeho existence má smysl. Kett odkazuje na dva verše starozákonních proroků, a to *dříve, než jsi byl v lůně tvé matky, znal jsem tě* (Jeremiáš 1,5) a *povolal jsem tě jménem, jsi můj* (Izajáš 43,1). Ve vztahu člověka k Bohu připomíná otcovský vztah (Abba).

PFK vychází z toho, že člověk je jedinec naplňující svůj smysl v seberealizaci. Schneider<sup>35</sup> cituje výrok řeckého filozofa Pindara „buď, abys byl.“ Chápání člověka jako bytosti stvořené k seberealizaci je podle něj základním motivem chápání člověka v PFK.

---

<sup>31</sup> Srov. KOLÁČEK, J. *Katechismus katolické církve*, čl. 44.

<sup>32</sup> Srov. MÜLLER, G. L. *Dogmatika pro studium i pastoraci*, s. 104.

<sup>33</sup> Srov. Tamt., s. 105.

<sup>34</sup> Srov. KETT, F., R. KOCZY. *Die Religionspädagogische Praxis*, s. 26.

<sup>35</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 20.



Podle Schneidera<sup>36</sup> je stávání se sebou samým životním úkolem člověka. Člověk není pouze produktem prostředí nebo dědičnosti. Je jedinečným a samostatným individuem. Člověk by se tak v průběhu svého života měl stávat tím, kým skutečně je. To však neznamená, že by se člověk měl stát tím, čím chce, nebo že může dělat, co chce. Dar života zahrnuje úkol.<sup>37</sup> Životním úkolem každého je odpovídat na své povolání ke stávání se sebou samým.

Franz Kett<sup>38</sup> se dále odkazuje na pedagoga a existenciálního filozofa Ottu Friedricha Bollnowa, a vysvětluje, že častá fráze „já jsem tu“<sup>39</sup> není samoučelná. Napomáhá sebezpřijetí dítěte. Součástí seberealizace je sebezpřijetí, tedy přijetí sebe samého takového, jaký jsem, se vším, co mám nebo umím. Součástí sebezpřijetí je i přijetí skutečnosti „je dobře, že jsem.“ K lidskému životu patří naučit se žít v přítomnosti, to znamená umět být přítomný na tomto místě a v tuto chvíli. Kett<sup>40</sup> uvádí jako základní životní kompetenci, že není vždy pro člověka lehké být, ale vždy je dobré, že je. Smyslem života je žít v přítomnosti. Bytí v přítomnosti dává Kett do protikladu k výrazu „být duchem nepřítomen.“ Tuto kvalitu prožívání života považuje za základní kompetenci, jejímž produktem je pozitivní zkušenost vyjádřená radostí.

Úkolem člověka je stávat se tím, kým je. To znamená odkrývat a realizovat své lidství.<sup>41</sup> To je důvod, proč je člověk na světě. Nestojí proti sobě, ale sám se sebou. Výchova má vést k sebepoznávání a stávání se sebou samým. Potřeba být sám sebou je zároveň člověku vlastní a přirozená. Různé životní události napomáhají sebeuvědomování. Setkávání s ostatními lidmi napomáhá reflexi životních událostí. Součástí životního úkolu je i přijetí skutečnosti postupného přijímání rozličných životních fází i konečnosti lidského života. Kett<sup>42</sup> připomíná, že každý den je darem. Každý den přináší svůj úkol a čeká na odpověď v podobě jeho naplnění.

Jako druhou základní kompetenci pro život Kett<sup>43</sup> uvádí schopnost vytvářet a prožívat vztahy. Seberealizace člověka se děje a naplňuje ve vztazích, jejichž základ

---

<sup>36</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 23.

<sup>37</sup> V němčině tuto skutečnost vyjadřují pojmy Gabe a Aufgabe. Výraz pro úkol obsahuje slovo dar.

<sup>38</sup> Srov. MURŮŇOVÁ, E., T. C. HAVEL, H.NEUBAUER. *Gespräche mit Franze Kett*, s. 93.

<sup>39</sup> PFK říká, že jedním z úkolů člověka je umět být v přítomnosti. Tato skutečnost je aplikována v pedagogické praxi v podobě písní, příběhů, aktivit trénujících schopnost být zde. Viz dále.

<sup>40</sup> Srov. MURŮŇOVÁ, E., T. C. HAVEL, H.NEUBAUER. *Gespräche mit Franze Kett*, s. 93.

<sup>41</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 21.

<sup>42</sup> Srov. MURŮŇOVÁ, E., T. C. HAVEL, H.NEUBAUER. *Gespräche mit Franze Kett*, s. 95.

<sup>43</sup> Srov. Tamt., s. 96.

vychází z prvotního vztahu s rodiči. Kett poukazuje na důležitost získání pocitu být chtěný. Člověk žije, když navazuje vztahy s lidmi okolo sebe i s prostředím, ve kterém žije. Podobně Schneider<sup>44</sup> říká, že člověk není ve svém procesu sebehledání osamocený. Setkává se s ostatními lidmi, kteří mu napomáhají k sebeuvědomování, a naopak on svou existencí pomáhá každému ve svém okolí. Prostřednictvím druhých tak jedinec poznává sebe sama.

Schneider<sup>45</sup> zdůrazňuje, že člověk je také v základním vztahu ke světu. Svět je pro člověka prostředím k realizaci životního úkolu, ale zároveň je i jeho součástí. Prostředí přináší člověku možnosti, jak se realizovat a uvědomovat si sebe sama. V okolí člověk nachází nesčetné množství podnětů pro svůj život. V takovém prostředí se odehrává životní úkol osobního sebeuvědomování. Co se týče vztahu k prostředí, odvolává se Kett<sup>46</sup> na Františka z Assisi a jeho chudobu, jednoduchost a život se vším respektem a láskou v souladu s přírodou.

V souvislosti s tím si Schneider<sup>47</sup> klade otázku, jakým způsobem člověk dochází k sebeuvědomění a ptá se po identitě. Může člověk proces vlastního sebeuvědomování nějakým způsobem řídit? Schneider naznačuje vývoj těchto otázek v psychologii a různorodost odpovědí (např. projevy vyššího Já, vnitřního hlasu nebo boží prozřetelnosti). Schneider sám uváděné cizí odpovědi shrnuje pod vnitřní sílu uvnitř každého člověka. Tato síla jako vnitřní hlas člověka ponouká k poznávání a uvědomování si vlastní individuality skrze jeho prožívání, zkušenost. Schneider považuje sílu za dispozici k poznávání sebe sama za přirozenou lidskou potřebu.

Toto sebeuvědomování se podle Schneidera<sup>48</sup> uskutečňuje v „srdci člověka“. Připomíná také termín R. Guardininiho „střed člověka“ a svědomí. Zde dochází k odkrývání impulsů pro jedinečnou životní cestu každého. Úkolem člověka je být tím, kým je. Člověk směřuje „ke svému středu“, stává se sám sebou. Kett<sup>49</sup> v této souvislosti klade důraz na osobnost jedince, jeho potřeby, schopnosti a životní historii. To je možná také důvod, proč přestože tato pedagogika vzniká v předškolním prostředí, nerozlišuje v teoretické rovině Franz Kett<sup>50</sup> mezi dítětem a dospělým. Klade důraz na to, aby bylo

---

<sup>44</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 21.

<sup>45</sup> Srov. Tamt., s. 22.

<sup>46</sup> Srov. MUROŇOVÁ, E., T. C. HAVEL, H. NEUBAUER. *Gespräche mit Franze Kett*, s. 97.

<sup>47</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 23.

<sup>48</sup> Srov. Tamt., s. 23.

<sup>49</sup> Srov. MUROŇOVÁ, E., T. C. HAVEL, H. NEUBAUER. *Gespräche mit Franze Kett*, s. 98.

<sup>50</sup> Srov. Tamt., s. 95.

s každým jednáno s ohledem na jeho osobní historii. Zrovna tak Martin Schneider hovoří obecně o člověku, aniž by se zabýval věkem.

Hledání a nalézání identity stejně jako utváření vztahů je pro PFK klíčové. Skutečnost, že člověk zjišťuje, že je, že je zde a že je s druhými lidmi, mnohokrát Franz Kett zdůrazňuje ve svých osobních výpovědích. Dokladem toho může být jeho kniha rozhovorů *Gespräche mit Franz Kett*. Hned první kapitola se jmenuje *Ich bin da* (Já jsem tu). Tento elementární výraz je jedním ze základních a poměrně častých motivů v popěvcích.<sup>51</sup> Má i svá jiná vyjádření např. v uspořádání prostoru MŠ, jak je tematizováno v praktické části práce. Filmový dokument o životě F. Ketta se jmenuje *Život ve vztahu*. Také tento název vypovídá o důležitosti vztahů s druhými lidmi.

### **3.2 Způsob práce v Pedagogice Franze Ketta**

Pozorování, kterému se budu věnovat v části nazvané *Inovativní potenciál PFK a následujících kapitolách*, se zabývá přesahem PFK mimo didaktickou jednotku (přímou pedagogickou činnost). Institut für Franz Kett-Pädagogik (viz kap. 4.2) došel ve svých diskuzích k tomu, že způsob, jakým se pracuje v řízené činnosti se projevuje i mimo ni a jmenoval způsoby a oblasti, ve kterých se projevuje pedagogika Franze Ketta mimo didaktickou jednotku. Proto přestože se pozorování nevěnuje řízené činnosti, považuji za smysluplné s ohledem na kritéria pozorování nastínit i způsoby (metody, uspořádání didaktické jednotky), které PFK využívá.

Považuji za vhodné zmínit metody, které jsou pro pedagogiku charakteristické. Jmenované metody nejsou jediné, které PFK využívá a nejsou ani původní. Jsou to různé pedagogické metody, které PFK využívá ke svému záměru. Schneider<sup>52</sup> rozdělil metody do sedmi skupin. Jedná se o skupiny metod vnímavosti, asociace a imaginace, identifikace a aktualizace, řeči těla, shrnutí a objasnění,<sup>53</sup> metody pracující se zvuky, hudbou a tancem, a znázornění.

Metody vnímavosti mají za cíl zcitlivění skupiny k danému obsahu, k navázání kontaktu, k vnímání nálad nebo pocitů. Metody vnímavosti zahrnují také smyslové

---

<sup>51</sup> Viz veřejná databáze na [www.kett.cz](http://www.kett.cz) sekce *Mateřské školy – Pros(z)píváme celý rok nebo EDER, M., E. MURONOVÁ, T. C. HAVEL. Aby malé bylo velké. Didaktický materiál.*

<sup>52</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 58.

<sup>53</sup> V českém překladu práce B. Pokorné je uvedeno „zhutnění a objasnění.“ Srov. POKORNÁ, B. *Die Unterstützung der Religiosität und Lebenssituation bei alten Menschen...*, s. 38.

vnímání tak, aby prožitek byl celistvý. Vnímavost úzce souvisí s principem soustředění (kap. 3.4).<sup>54</sup>

Metody asociace a imaginace pracují s fantazií a nápady. Metody pracují s otázkami typu „co by to mohlo být?“, „k čemu by to mohlo sloužit?“ nebo „co to připomíná?“ a využívají práce se znameními a symboly, pantomimou, hádankami atd. Metody umožňují zapojení každého v jeho osobní jedinečnosti, s jeho nápady a příběhem. Rozvíjejí představivost a fantazii.<sup>55</sup>

Metody shrnutí a objasnění shrnují význam a vedou k reflexi. Tyto metody souvisí s hledáním významu a smyslu, mají blízko k náboženské dimenzi člověka. Může se jednat o krátký moment shrnutí. Schneider uvádí jako příklad vyjádření na konci vyprávění „...můžeme vidět, jaké to je hezké.“<sup>56</sup>

Další skupinu tvoří metody pracující se zvuky, písněmi, hudbou a tancem. Využití těchto metod napomáhá zintenzivnit a oživit vzdělávací obsah a procesy. Různé typy zvuků či písně mohou označovat různé situace, rituály, navozovat náladu nebo vymezovat čas pro určitou činnost. Existují písně zkomponované záměrně pro využití v pedagogice Franze Ketta. Texty písní často umožňují kreativitu (např. doplňování vlastních sloves nebo jmen dětí).<sup>57</sup> Společnost pedagogiky Franze Ketta vede veřejně přístupnou databázi písní vhodných pro využití v mateřské škole.<sup>58</sup>

Využíváním metod identifikace a aktualizace dochází k vypořádávání se se skutečností. Podporují schopnost být tady a teď a vedou člověka ke stávání se sebou samým.

Metody využívající řeči těla umožňují vnější zapojení i vnitřní účast v souladu s principem oslovení a vyslovení (viz 3.4). Řeči těla dochází k vzájemnému působení těla a duše. Gesta mohou napomoci vyjádření toho, co je obtížné vyjádřit slovy.<sup>59</sup>

V metodách znázornění se uplatňují zejména principy zastoupení a oslovení a vyslovení. Znázorňující metody využívají různé prostředky, předměty, znamena, symboly k předvedení a ukázání toho, co se děje, nebo o čem se vypráví. Účelem využití

---

<sup>54</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 58.

<sup>55</sup> Srov. Tamt. s. 59.

<sup>56</sup> Srov. Tamt, s. 62.

<sup>57</sup> Srov. Tamt, s. 63.

<sup>58</sup> [www.kett.cz](http://www.kett.cz) sekce Mateřské školy – Pros(z)píváme celý rok.

<sup>59</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung* s. 61.

zástupných prostředků je přiblížení vyprávěného posluchači, zcitlivění posluchače pro dané téma i možnost sebevyjádření posluchače k tématu.<sup>60</sup>

K metodám znázornění se pojí využívání typického materiálu.<sup>61</sup> Pro vyprávění příběhu se využívají jednak věci, které jsou použitelné častěji a k různým příběhům (zlatá obruč, kruhové i čtvercové šátky, koruna, perly, zlatá koule...), a také figurky postav (Ježíšek, Maria s Josefem i jiné). Dalším typem materiálu, kterého je potřeba větší množství, protože může být používán také při individuálním tvoření, jsou nejrůznější přírodniny (kaštiny, mušle, šišky, pecky, klacíky, kamínky...). Dalším druhem materiálu jsou původní PFK materiály k tvoření (drobné dekorační materiály, barevná sklíčka, knoflíky, barevná dřívka, šňůrky, filcové čtverce, korálky a kuličky, dřevěné kroužky v různých barvách...). Schneider<sup>62</sup> klade důraz na rozmanitost nabídky, zvláště upozorňuje na tvar kruhu (koule) a její symboliku a význam pro soustředění, uspořádanost a harmonii. Podstatnou roli hraje barevnost, která má být v přírodních tónech. Volba barevných odstínů podléhá tomu, že se pracuje se symbolikou tvarů a barev (např. zelená může znázorňovat louku, les, jaro atd.). Materiál je příjemný na dotyk (ze dřeva, skla, keramiky atp.). Veškerý materiál by měl ponechávat prostor pro rozvíjení fantazie, kreativity, rozvíjet estetické cítění a porozumění symbolům. Materiály se uchovávají a nabízejí v příjemných a přehledných nádobách. Schneider považuje tuto skupinu metod za nejnvýraznější v PFK.<sup>63</sup>

O komplexnosti činností hovoří Franz Kett, jako příklad uvádí práci s materiálem. Během programu (vyprávění) se z materiálu postupně vytváří výrobek (obraz, koláž), který po skončení dítě samo rozebírá a materiály vrací na původní místo. Vyrábění je čas uvažování, „vdechování“ tématu a úklid je součástí, opuštěním tématu pro tuto chvíli (viz dále). Tvoření obrazů není pouze hraním si s materiálem, ale vědomou a záměrnou formou sebevyjádření.<sup>64</sup>

V metodické příručce pro náboženskou výchovu *Aby malé bylo velké*<sup>65</sup> jsou jednotlivé lekce připravovány na delší časový úsek, než je vyučovací hodina. Zároveň autoři uvádějí, že je možné využívat pouze některé části podle potřeb. Je vhodné mít

---

<sup>60</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 64.

<sup>61</sup> Mé vlastní fotografie materiálu určeného k tvoření jsou v Příloze I. Další ukázkou včetně zlaté obruče, různobarevných šátků nebo postav z filcu nabízí e-shop Společnosti pro pedagogiku Franze Ketta, z. s.

<sup>62</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 65.

<sup>63</sup> Srov. Tamt., s. 66.

<sup>64</sup> Srov. MUROŇOVÁ, E., T. C. HAVEL, H. NEUBAUER. *Gespräche mit Franze Kett*, s. 63.

<sup>65</sup> Srov. EDER, M., E. MUROŇOVÁ, T. C. HAVEL. *Aby malé bylo velké*, s. 25.

takový prostor, kde může zůstat rozpracovaný obraz do příští lekce, a postupně v tématu navazovat.

Základním tvarem, se kterým PFK pracuje je kruh (viz princip středu i soustředění). Nacházíme jej v pomůckách (zlatá obruč, kruhové šátky, viz výše), ale i v uspořádání práce (sedíme v kruhu, tance probíhají v kruhu, „jeviště“ příběhu je ve středu kruhu). Kruhové uspořádání může být symbolem sounáležitosti, vybízí k soustředěnosti na střed. To, co je ve středu, je důležité. Kruhové uspořádání se využívá i v jiných oborech a disciplínách, než je PFK, s podobným záměrem (komunitní kruhy ve skupinové terapii nebo mandaly).<sup>66</sup>

Důležitá je důstojnost každého jedince. PFK dává prostor k sebevyjádření každému, a to různými formami. Když pedagog komunikuje s dítětem, dává mu při tom najevo, že je dobře, že je.<sup>67</sup> Tento komunikační styl využívají i jiné koncepty, zde však jde o programové dávání dětem „zažít pocit vlastní důležitosti.“ Děti se postupně učí dávat prostor ostatním i unést sebe sama ve středu pozornosti.

Na závěr této kapitoly zmíním uspořádání výukové jednotky podle metodické příručky *Aby malé bylo velké* a navazujících teoretických prací. Jednotka má čtyři části, a to vytvoření společenství, setkání se skutečností, ztvárňování a prohloubení významu. Časové proporce se mění podle věku účastníků, ale není možné některou z částí vypustit úplně. Nyní velmi stručně charakterizují jednotlivé části.<sup>68</sup>

*Vytvoření společenství:* ztišení a upevnění vztahů se sebou (já jsem tady a teď), s druhým (jsi tu i ty), ke společenství (jsme tu dohromady), k Bohu (je tu s námi).

*Setkání se skutečností:* předkládaným tématem může být příběh, situace, předmět a jeho vlastnosti atp. Předkládaný má být celistvě, se zřetelem na všechny smysly a schopnosti vnímání. Nemá být zaměřen pouze na kognitivní složku, je to cesta dovnitř k podstatě věci.

*Ztvárňování* je cestou zevnitř ven. Vytváří se zažité v předchozí fázi (pomocí výtvarných materiálů apod.).

---

<sup>66</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 36.

<sup>67</sup> Srov. POKORNÁ, B. *Die Unterstützung der Religiosität und Lebenssituation bei alten Menschen...*, s. 29.

<sup>68</sup> Srov. JAROŠOVÁ, H. *Přítomnost a naplňování kompetencí RVP PV v programu Aby malé...*, s. 51n.

*Prohloubení významů* rozvíjí náboženskou dimenzi člověka, je nedílnou součástí, ukončením prožitého (uzavření tématu).

### 3.3 Charakteristiky

V této práci hovořím o charakteristikách (tato kapitola) a principech (následující kapitola). Začínám charakteristikami, protože se jedná o obecnější popisy PFK. Charakteristiky poskytují jiný pohled než principy. Jsou spíše pohledem zevnitř, označují hodnoty, které jsou pedagogy vnímány jako důležité a hodné zřetele. Jednotlivé charakteristiky zdůrazňují určité aspekty pedagogiky Franze Ketta, všechny dohromady tvoří doplňující se celek koncepce, jejímž subjektem je člověk v jeho celistvosti. V členění charakteristik vycházím z úvodního textu<sup>69</sup> Společnosti Pedagogiky Franze Ketta, který doplňuje publikace R. Koczyho a F. Ketta.

*Existenciální* – tato charakteristika je logickým předpokladem i důsledkem všech ostatních. Vyjadřuje ji výrok Franze Ketta, který je zároveň častým motivem v didaktických materiálech i v předchozí kapitole: není vždy lehké být, ale je dobře, že jsem. PFK má úctu k životu, život vnímá jako dar a úkol. Filozoficky se odkazuje na Martina Bubera. Člověk není do světa vržený, aby trpěl, ale má svůj úkol. Děti jsou vedeny k poznávání svého místa na světě. „Je dobře, že jsem na světě“ je častý motiv v písničkách a popěvkách.<sup>70</sup> PFK rozvíjí v dětech vnímavost k hodnotám jako lidství nebo důstojnost člověka. Témata, která patří existenciální charakteristice a pedagogika je didakticky rozvíjí, jsou vlastní bytí a původ, životní očekávání a naděje.<sup>71</sup> Hledá odpovědi na otázky jako: proč jsem na světě? Kde jsem byl, než jsem se narodil? Co bude, až zemřu?<sup>72</sup> Děti (a nejen ony) hledají své místo a smysl své existence. Úcta k životu se projevuje pouze ve vztahu k druhým lidem, ale k životu jako celku, ke všemu tvorstvu. Pokud odpovídáme na otázky svého vzniku, dostáváme se k další charakteristice, a to PFK jako pedagogice se zřetelem na vztahy.

*Vztahová* – člověk není na světě sám. PFK s touto skutečností vědomě pracuje. Jestliže existenciální charakteristika odkazuje na místní pobyt (já jsem tady), vztahová zdůrazňuje blízkost druhých lidí ty jsi tady. Obě perspektivy se v realitě doplňují a

---

<sup>69</sup> Srov. SPOLEČNOST PEDAGOGIKY FRANZE KETTA. *Pedagogika Franze Ketta*. [www.kett.cz](http://www.kett.cz) záložka teorie. Charakteristiky je taktéž možné zobrazit na webových stránkách Institutu für Franz-Kett-Pädagogik (německy, [www.kett-paedagogik.de](http://www.kett-paedagogik.de)).

<sup>70</sup> Např. v EDER, M., E. MURŇOVÁ, T. C. HAVEL. *Aby malé bylo velké*, s. 54.

<sup>71</sup> Srov. KETT, F., R. KOCZY, *Die Religionspädagogische Praxis*, s. 26.

<sup>72</sup> Srov. Tamt., s. 30.

prolínají. Člověk se realizuje ve vztazích k druhým lidem. Dokonce mluvíme o konstitutivním vztahu, vztahu, bez kterého by člověk nebyl (synovství, dcerství). Je to prostor k uvědomování si hodnoty vztahů a jejich vědomému vytváření skrze ochotu naslouchat druhému, ohleduplnost, úctu, projevování citů. Vztahovost se projevuje také vztahem k přírodě a životnímu prostředí celkově. Dítě/člověk se vztahuje i k transcendentnu, také to je druhem vztahu. Nemusí se jednat pouze o vztah v úzkém smyslu, ale o jakoukoli reakci na prostředí. Nicméně snahou je budovat vztahy pozitivní. Pokud bychom měli vybrat motiv z písni, jednalo by se o „je dobře, že ty jsi tu.“<sup>73</sup> Projevem této charakteristiky může být to, že MŠ neorganizují typické besídky, kde by děti předváděly, co se naučily obecnstvu, ale aktivita je společná formou nějakého společného programu. Může se jednat o společné tančení, tvoření, zpívání, sportování dítěte s „jeho hosty,“ rodiči, prarodiči, kdy aktivity jsou připraveny tak, že posilují tyto vztahy a je důležité aktivní zapojení obou stran. Dalším uvedením této charakteristiky do praxe je nesoutěžení, nesrovnáváním dětí (nestanovováním pořadí, neupřednostňováním). Vztahová charakteristika klade důraz na etiku a spolupráci, ohleduplnost vůči lidem a prostředí, které nás obklopuje. PFK záměrně buduje mezilidské vztahy, dává každému dítěti prostor se vyjádřit a zakusit své místo. Děti se učí respektovat toho druhého takového, jaký je. Každé dítě má možnost zakusit vlastní jedinečnost.

*Rozvíjí osobní jedinečnost (sebeuvědomění)*<sup>74</sup> – dítě má svůj prostor, ať už místem, tak i časem. PFK klade důraz na prožívání „tady a teď“ a k tomu je nutné dát prostor. Skrze setkávání se s vnějšími věcmi se člověk uvědomuje vnitřní skutečnosti, přibližuje se svému středu. Sebeuvědomování se rozvíjí několika způsoby (viz metody). Podle Jarošové<sup>75</sup> k uvědomování si sebe sama mohou sloužit pohádky a biblické příběhy, ve které nacházím paralelu se svým životem. Toto sebeuvědomování probíhá během tvoření se specifickými materiály (přírodniny jako kamínky a kaštiny, šátky, dřevěné válečky apod., ze kterých se tvoří koláže, praktickou výhodou je to, že se materiál po dokončení činnosti může rozebrat a znovu použít). Nikdo dítěti nezasahuje do jeho výrobků, protože to je jeho seberealizace, jeho prožívání tady a teď. V písni se charakteristika projevuje možností obměňovat text na míru situaci (doplňovat jména dětí nebo vyzvat děti

---

<sup>73</sup> Srov. KETT, F., R. KOCZY, *Die Religionspädagogische Praxis*, s. 74.

<sup>74</sup> Varianta v závorce je využita v DP Mgr. Jarošové, vychází ze vlastního překladu. Srov. JAROŠOVÁ, H. *Přítomnost a naplňování kompetencí RVP PV v programu „Aby malé...“*, s. 34. V němčině je používán výraz *Selbstwerdung*.

<sup>75</sup> Srov. JAROŠOVÁ, H. *Přítomnost a naplňování kompetencí RVP PV v programu „Aby malé...“*, s. 34.



k doplňování slov do textu písně).<sup>76</sup> Pro rozvoj osobní jedinečnosti je důležité mít možnost být sám sebou, tomu odpovídají volené metody (podporuje se spíše osobní ocenění a rozmanitost, než uniformita nebo soutěživost).

*Celistvá* – respektuje multidimenzionalitu osoby. Člověka pojímá jako je tělesně duševně duchovní jednotu a celek. Seberealizace zasahuje všechny tři tyto složky nerozdělitelně (pouze o tělesnost se přichází smrti).<sup>77</sup> Pedagogika zasahuje hlavu, srdce a ruku, to znamená člověka a jeho myšlení, emoce a jednání. Tělesnost, duševnost i duchovnost se podílí na utváření lidské existence (sebepřijetí jednotlivce) stejně jako okolní prostředí. Člověk se setkává se skutečností všemi smysly a snaží se ji zachytit v celé její šíři. Svět je chápán jako fungující celek. Sakrální a profánní chápání světa jsou v souladu.

*Symbolická* – symboly pomáhají skrze známé poznat neznámé. PFK hojně využívá symboly a symboličnost věcí (např. symboličnost barev, zlatá barva označuje vzácné, zelená může představovat jaro nebo trávu). Systematické předkládání symbolů rozvíjí schopnost porozumění symbolům. Porozuměním se myslí schopnost hledat a vidět skrytý význam věcí (skutečnosti) a tím nacházet smysl. S vnímavostí vůči symbolům a skrytému významu souvisí schopnost nazírání, kontemplace. Symboly mohou být způsobem komunikace. Vyslovují nevyslovitelné, tím mohou být cestou k vlastnímu středu a k Bohu.<sup>78</sup>

*Náboženská* – uznává, že „něco nad námi je.“ Vracíme se k existenciální charakteristice. Nemusí se jednat nutně o konkrétní náboženství, přestože PFK vznikla v křesťanském prostředí (viz výše). Projevuje se údivem, úžasem až obdivem ke světu a vnímáním krásy jako hodnoty. Lektori PFK v kurzech pro pedagogy v MŠ zdůrazňují komunikaci, která není indoktrinační: uznáváme, že to, co vidíme (slyšíme, vnímáme) je krásné anebo dobré. Náboženskost se projevuje osobním smyslem pro tajemství, a proto je potřeba se vyvarovat manipulaci nebo fanatismu. Uznáváme, že některé skutečnosti jsou zahaleny tajemstvím. Sedláčková<sup>79</sup> charakteristiku náboženskosti definuje jako vnímavost k životu. Podle Jarošové<sup>80</sup> se jedná o konečný bod spojující všechny předchozí, a to životní smysl a základ bytí. Na témže místě Jarošová označuje PFK za

---

<sup>76</sup> Např. v EDER, M., E. MURŮNOVÁ, T. C. HAVEL. *Aby malé bylo velké*, s. 60.

<sup>77</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 22.

<sup>78</sup> Srov. KETT, F., R. KOCZY, *Die Religionspädagogische Praxis*, s. 93.

<sup>79</sup> Srov. SEDLÁČKOVÁ, V. *Identita dítěte a prostor mateřské školy*, s. 32.

<sup>80</sup> Srov. JAROŠOVÁ, H. *Přítomnost a naplňování kompetencí RVP PV v programu „Aby malé...“*, s. 40.

„pedagogiku mystagogickou,“ což je pro mě nezvyklé slovní spojení, nicméně přesně vystihuje, co se myslí náboženskou charakteristikou PFK.

*Stále se rozvíjející koncept*<sup>81</sup> – dává pedagogům prostor ať už možnostmi využívat pouze prvky nebo upravovat písničky, tvoří komunitu pedagogů a dává příležitost ke sdílení. PFK se neuzavírá ve smyslu „už jsme hotový směr a není co dodat,“ ale reaguje a povzbuzuje k reakci na okolnosti, příležitosti a dění okolo sebe. Nebojí se měnit, posouvat, objevovat, zlepšovat a přizpůsobovat se prostředí a zároveň si zachovává svůj charakter.

Na rozpracování jednotlivých charakteristik se ukazuje, že se jedná o celistvý směr, který neakcentuje pouze vybrané aspekty lidského života. Principy se prolínají, není rozumné vytlačovat jeden na úkor druhého. Filozoficky řečeno, „já“ vzniká vymezením od „ty.“ Jedinečnost PFK je v tom, že uznává „já“ i „ty,“ nepovyšuje jedno nad druhé. Charakteristiky jsou spíše úhly pohledu na totéž, záleží, co chceme akcentovat, nicméně jedno bez druhého nedává smysl (či neexistuje, viz výše). Celistvost a vzájemné propojení charakteristik zdůrazňuje i Pokorná,<sup>82</sup> když říká, že člověk žije ve vztahu k lidem okolo, prostředí a sobě samému, což propojuje s tělesnou duševní a duchovní dimenzí člověka.

### 3.4 Principy

Výše jsme hovořili o charakteristikách, kterými PFK popisuje sama sebe. V této kapitole představované principy PFK doplňují a rozvíjejí informace v předchozí kapitole. Principy nacházíme v praxi PFK, do teorie je převedl M. Schneider, autor první kritické publikace o PFK vůbec. Jedná se o princip celistvosti, soustředění, zaměření na střed, dynamické rovnováhy, úplnosti poznání, oslovení a vyslovení, opakovaného, vztahovosti, zkušenosti, podílení se, symbolického významu, náhledu.<sup>83</sup>

Jak uvádí Schneider,<sup>84</sup> některé jmenované principy nejsou ničím výjimečným pro Pedagogiku Franze Ketta. Proto se principům budu věnovat nejprve na rovině obecné pedagogiky podle M. Kurelové. Ve druhé podkapitole se budu zabývat výše uvedenými principy z pohledu PFK.

---

<sup>81</sup> Tato charakteristika není v některých pracích uváděna. To může být potvrzením stálého rozvíjení PFK. Např. SEDLÁČKOVÁ, V. *Identita dítěte a prostor mateřské školy*, s. 32.

<sup>82</sup> Srov. POKORNÁ, B. *Die Unterstützung der Religiosität und Lebenssituation bei alten Menschen...*, s. 35.

<sup>83</sup> Srov. KETT, F., KOCZY, R. *Die Religionspädagogische Praxis*, s. 16.

<sup>84</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 32.

Formulace pedagogických principů je odpovědí na filozofickou koncepci vzdělávání a pojetí člověka (dítěte). Z toho důvodu řadím kapitulu o principech až po kapitole o pojetí člověka. Samozřejmě formulace principů zahrnuje i znalosti vyučovacího procesu, charakter doby vzniku. Formulace principů a zásad se tedy mění a aktualizují v průběhu doby. Podle L. Zormanové<sup>85</sup> se významnější snahy objevují v 16. století. Významnou českou postavou je Jan Amos Komenský, jak bude patrné ve výčtu principů v příští podkapitole.

### **3.4.1 Obecné pedagogické principy**

V učebnicích pedagogiky a didaktiky jsou popisovány principy, kterým se budu věnovat v nadcházejících odstavcích také pod pojmem pedagogické zásady, didaktické zásady nebo didaktické principy. Někteří autoři mezi uvedenými termíny neshledávají rozdíl (např. M. Kurelová,<sup>86</sup> L. Zormanová<sup>87</sup>). Jiní rozlišují, konkrétně L. Podlahová<sup>88</sup> považuje pedagogické zásady za obecnější, týkající se kromě vyučovacího procesu i výchovy jako takové, vytváření hodnot a postojů. Didaktické zásady se podle ní omezují na výuku a vzdělávání. Podlahová neuvádí třízení zásad, jmenuje pouze zásady didaktické a zdůrazňuje provázaný systém obojího. Srozumitelnosti v pojetí didaktických principů a zásad nepřidává ani to, že někteří autoři dokonce o nich nepíší vůbec, např. J. Skalková.<sup>89</sup>

Vzhledem k prolínání termínů využívám takové pojmy, jaké používá zdrojová literatura. Mým základním pramenem v této kapitole je kapitola M. Kurelové v publikaci Z. Kalhous a O. Obsta *Školní didaktika*.<sup>90</sup> Text je totiž zdrojem pro knihy ostatních autorů zmiňovaných v úvodním odstavci.

Kurelová definuje didaktické zásady jako „obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její

---

<sup>85</sup> Srov. ZORMANOVÁ, L.: *Obecná didaktika*, s. 63.

<sup>86</sup> Srov. KURELOVÁ, M.: Didaktické zásady in KALHOUS, Z., O. OBST. *Školní didaktika*, s. 268. Na jiném místě Kurelová uvádí, že rozdíl mezi zásadami a principy je podle některých autorů v obecnosti. Principy jsou nejobecnější zásady. Níže přidává pojem didaktická pravidla, která jsou specifikací a konkretizací zásad. Srov. tamt. s. 269.

<sup>87</sup> Srov. ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*, s. 63.

<sup>88</sup> Srov. PODLAHOVÁ, L. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*, s. 77.

<sup>89</sup> Srov. KURELOVÁ, M. *Didaktické zásady*, s. 269. Ani novější *Obecná didaktika* J. Skalkové z r. 2011 se tématu nevěnuje.

<sup>90</sup> Pokud není uvedeno jinak, do konce kap. platí srov. KURELOVÁ, M.: *Didaktické zásady* in KALHOUS, Z., O. OBST. *Školní didaktika*, s. 269–272.

charakter.“<sup>91</sup> Zásady se tedy vztahují jak k vzdělávání, tak k výchově. Zásady zahrnují objektivní (zákonitosti výuky) i subjektivní (např. osobnost učitele) stránku.

*Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka.* Žák má být rozvíjen v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické. Vzdělávání a výchova se prolínají, nedají se jasně a striktně oddělit. Zásada připouští, že škola sama nemůže přes veškerá očekávání nést plnou odpovědnost za komplexní rozvoj osobnosti žáka.

*Zásada vědeckosti* má podle Kurelové dva aspekty. Prvním je vědecká aktuálnost poznatků. Druhým je schopnost učitele poznatky předávat, vést k porozumění, rozšiřování a aplikaci poznatků.

*Zásada individuálního přístupu* k žákům klade důraz na osobnost vyučovaného, aspekty jako zdravotní stav, úroveň myšlení, chápání a řeči, citů, vůle, postojů, životních zkušeností, domácího zázemí apod.

Podle *zásady spojení teorie s praxí* má učitel vést žáky ke vnímání podnětů mimo školu a propojování a hledání souvislostí s učivem a naopak. Podle Kurelové je tato zásada charakteristická pro různé alternativní koncepce.

*Zásada uvědomělosti a aktivity.* Žák se umí učit vědomě a poznatky vysvětlovat, jinak formulovat a aplikovat. Aktivita v učení má být komplexní.

*Zásada názornosti.* Podle Kurelové se jedná o jednu z nejstarších formulovaných zásad. Jedná se o názornost jak smyslovou (žák poznává svět skrze smysly) i myšlenkovou (učitel používá žákům srozumitelné pojmy). Zormanová<sup>92</sup> hovoří pouze o smyslové názornosti.

*Zásada soustavnosti a přiměřenosti* dává hodnotu oborovým didaktikám: vybízí k systematickému a souvislému předávání a osvojování učiva. Učivo má být provázané, vysvětlované v souvislostech a návaznostech na předchozí a budoucí. Dalším efektem zásady je formativní účinek na žáka, učitel je vzorem v pravidelné přípravě.

Zormanová<sup>93</sup> přidává *zásady emočnosti, trvalosti a zpětné vazby*. První z nich říká, že žáci i učitelé se emocionálně ovlivňují a vyučování lépe probíhá v pozitivním klimatu. Zásada trvalosti má za cíl pevné a dlouhodobé osvojení poznatků. Proti ní stojí

---

<sup>91</sup> KURELOVÁ, M.: Didaktické zásady, s. 268.

<sup>92</sup> Srov. ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*, s. 66.

<sup>93</sup> Srov. Tamt., s. 65.

mechanické memorování bez provázanosti s dalšími znalostmi. Na základě zásady zpětné vazby učitel pozoruje kvalitu zpracování poznatků u žáků a naplnění výchovně-vzdělávacího cíle. Tuto zásadu považuje Kurelová za jednu z mladších, nicméně ve výčtu zásad ji nezmiňuje.

### 3.4.2 Principy Pedagogiky Franze Ketta

Pedagogické principy v pedagogice Franze Ketta pojmenoval a systematizoval Martin Schneider. Některé principy vykazují podobnost s obecně pedagogickými principy. Další jsou podobné principům, které považují za vlastní jiné alternativní pedagogické koncepce.<sup>94</sup> Přesto jsem se rozhodla principy nesrovnávat.

Jak Schneider<sup>95</sup> vysvětluje, principy nejsou pevně daná pravidla, ale spíše směrovky vedoucí k celistvému rozvoji jedince a zároveň reflektující jeho vývoj. Principy dohromady staví základ pedagogické praxe PFK. Všechny principy tvoří jeden celek, vzájemně se prolínají a doplňují. Rozvíjejí a zpřesňují obraz člověka pro pedagogickou praxi. PFK je aplikuje ve specifickém prostředí se specifickými materiály (o charakteristických metodách a materiálech viz kap. 3.2).

Celkem Schneider definoval dvanáct principů. Jejich pořadí není pevně dané, budu postupovat tak, jak jdou za sebou v zmiňované publikaci Schneidera. Jedná se o principy celistvosti, soustředění, zaměření na střed, princip dynamické rovnováhy, princip úplného poznání, princip oslovení a vyslovení, princip opakovaného, principy vztahovosti, zkušenosti, podílení se, princip symbolického významu a princip náhledu.

V následujících odstavcích se zaměřuji na pojetí principů v PFK podrobněji, tak, jak je popisuje Schneider.

*Princip celistvosti* je prvotním a základním principem. Ilustrací toho může být původní název „celistvá na smysl zaměřená pedagogika.“ Princip zasahuje integritu osoby a jednotlivce. Patří právě mezi ty principy, které nejsou specifické pro PFK, naopak jedná se o celoživotní proces a úkol každého člověka. Odráží celistvost tří dimenzí (tělo, duše, duch) křesťanské antropologie (viz výše). Je tedy zřejmé, že se jedná o primární princip chápání světa a uchopování skutečnosti. Celistvost zahrnuje také vědomí vlastní role ve světě.<sup>96</sup> Úmyslem je, aby člověk chápal svět v souvislostech a jako celek. Učí

---

<sup>94</sup> Schneider uvádí podobnost principu opakovaného s opakováním činností v Montessori koncepci. Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 41.

<sup>95</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 32.

<sup>96</sup> Srov. Tamt., s. 33.

vidět důsledky, ale i počátky jevů, uznává Stvořitele. V PFK překládané má pohltit člověka celého nikoli pouze morální či spirituální aspekt. Pokorné<sup>97</sup> dodává informaci, že tento princip stál na počátku vzniku PFK. Jarošová<sup>98</sup> zdůrazňuje, že celistvost není pouze principem, ale také cílem PFK.

*Princip soustředění* zahrnuje zaměření na aktuální situaci a její vědomé prožívání. Soustředění se odehrává ve třech úrovních, které se vzájemně prolínají. Jedná se o soustředění „já jsem tady a teď“, „já jsem tady a teď se skutečností“ a „já jsem tady a teď ve vztahu ke skutečnosti.“ Soustředění můžeme podpořit např. zvukem trianglu, postupným odkrýváním věcí, vhodným očním kontaktem. Schneider označuje vnitřní soustředěnost za protipól vnější motivace anebo zaměřenosti čistě na svou činnost. Princip soustředění tedy zahrnuje i skupinový prvek „spolubytí.“ Jestliže princip celistvosti zasahuje vyrovnaně a společně hlavu, srdce a ruku, princip soustředění působí zejména na srdce.<sup>99</sup>

*Princip zaměření na střed.* Středovost v PFK označuje jak prostorovou orientaci, tak orientaci myšlenkovou. Lidský život potřebuje svůj střed, hledání středu a jeho odkrývání je elementární lidskou potřebou. Středem člověka se rozumí duševně-duchovní dimenze jedince. Člověk se upíná ke vztyčnému bodu svého života, svému vlastnímu středu, z něhož vychází a čerpá. Zaměřenost na střed úzce souvisí s prací se symboly, hledáním smyslu a celistvostí. Střed se využívá i v aktivitách PFK, a to kruhovým uspořádáním při společné činnosti, vytvářením kruhových obrazů, používání kulatých pomůcek (zlatá obruč, kulatý šátek), na nichž se odehrává hlavní děj. Zároveň všechny tyto aktivity svým obsahem mají zasáhnout střed jedince. To, co je ve středu, stojí za pozornost.<sup>100</sup>

Zajímavým detailem, který žádná z dostupných prací neuvádí, je, že princip zaměření na střed následuje po soustředění a oba výrazy mají v češtině stejný kořen slova.

*Princip dynamické rovnováhy* vnímá svět v protikladech. Pro poznání jednoho je nutné poznávat i opak. Součástí poznání je i pojmenovávání skutečností a zkušeností. Člověk se v životě snaží nacházet pomyslnou zlatou střední cestu, střed mezi dvěma krajnostmi. Během pedagogického procesu skupina postupně hledá rovnováhu mezi extrémy. V principu se projevuje mnoho vrstevnost života a každodenní hledání

---

<sup>97</sup> Srov. POKORNÁ, B. *Die Unterstützung der Religiosität und Lebenssituation bei alten Menschen...*, s. 36.

<sup>98</sup> Srov. JAROŠOVÁ, H. *Přítomnost a naplňování kompetencí RVP PV v programu Aby malé...*, s. 41.

<sup>99</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 34.

<sup>100</sup> Srov. Tamt., s. 35-36.

rovnováhy každého člověka. Schneider ukazuje původ principu při vzniku PFK na příkladu témat čtvrtletníku Religionspädagogische Praxis (Světlo a tma, Smrt a život aj.).<sup>101</sup> Jarošová<sup>102</sup> připomíná náboženskou rovinu tohoto principu a to, že křesťanským pojátkem mezi dvěma krajnostmi (životem a smrtí) je Ježíš Kristus, který dává hledajícímu člověku pevný střed.

Tento princip je v této práci obsažen při definování pozorovacích kritérií ve čtvrté kapitole anebo v pojmenování jednoho z dalších principů – oslovení a vyslovení.

*Princip oslovení a vyslovení.* Vyslovením zakoušeného si zakoušené lépe uvědomujeme, přijímáme onu skutečnost, dáváme jí prostor v našem životě. Jak oslovení, tak vyslovení jsou procesy zvnitřňování, přijímání nového, prohlubování starého. Oslovování a vyslovování probíhá na úrovni pojmů (slyšené) nebo předkládaných předmětů (podržení v ruce, vlastní prostor s předmětem, viděné). Působení principu oslovení a vyslovení by se dalo přirovnat k dýchání: nadechnutí jako oslovení, načerpání a vydechnutí jako vyslovení, využití. K získání prožitku je nutné, aby proběhly oba směry. Oba procesy jsou náročné na čas, respektování svobody druhého a individuální schopnosti a kreativitu každého. Zároveň je zkušenost vyslovování a oslovení důležitá pro vývoj zdravého jedince. Princip pedagogicky využívá zkušenost lidského života, může usnadnit vyrovnání se s obtížnou situací.<sup>103</sup>

*Princip opakovaného* vychází ze skutečnosti, že opakované si lépe pamatujeme. Fakt uplatňuje nejen v kognitivní oblasti, ale zejména v afektivní. Opakovanou zkušeností dochází k vytvoření postoje. PFK princip uplatňuje záměrným vytvářením atmosféry důvěry a otevřenosti, situacemi ke koncentraci a pozornosti, prostorem pro sebevyjádření, možnost sdílení a vděčnosti (viz způsob práce v PFK). Je kladen přiměřený důraz na řád, který poskytuje jistotu (stejný čas, stejné místo, stejné pořadí činností). Dítě má možnost opakovat tolikrát, kolikrát potřebuje.<sup>104</sup>

*Princip vztahovosti* považuje Schneider za základní princip PFK. Člověk je součástí světa, zároveň má vlastní identitu. Vztahovost uplatňuje k druhým lidem i ke světu jako takovému. Jedná se o schopnost člověka říkat „ty,“ jednat zodpovědně a uvědoměle vůči druhému. Původ principu je v křesťanském chápání člověka jako obrazu Božího. PFK

---

<sup>101</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 38.

<sup>102</sup> Srov. JAROŠOVÁ, H. *Přítomnost a naplňování kompetencí RVP PV v programu Aby malé...*, s. 44.

<sup>103</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 40.

<sup>104</sup> Srov. Tamt. s. 41.

považuje schopnost vztahů jako součást lidskosti (viz výše). Člověk žije ve vztazích, ze vztahů a skrze vztahy.<sup>105</sup> Princip se realizuje ve vytváření společenství typickém pro PFK. Skrze vyjití ze sebe člověk získává zkušenost se světem a druhými, a tím nachází a stává se sám sebou.<sup>106</sup>

*Princip zkušenosti* nechává děti zakoušet realitu. Vychází z toho, že zkušenost vzniká vlastním praktickým vyzkoušením, osaháním si takříkajíc „na vlastní kůži.“ Pedagog cíleně vede k vytváření si vlastní a osobní zkušenosti a jejímu prožívání. Pracuje s reálnými předměty, preferuje společný rozhovor před prostým výkladem. Součástí reality jsou i emoce a vztahy, které člověk zakouší a pro hledání svého středu je potřeba věnovat jim pozornost. Důsledkem prožité zkušenosti je úcta k dílu druhého, proaktivita, schopnost propojovat informace a vidět důsledky.<sup>107</sup>

*Princip podílení* vede k zodpovědnosti za svůj podíl ve světě. Umožňuje zažít, to že jsem součástí něčeho a zároveň celek je tvořen svými díly. Pedagogika vnímá člověka v kontextu světa, který je lidmi tvořený. V PFK se principem setkáváme v situacích, kdy více dětí tvoří něco společně dohromady. Skupina reaguje na jednotlivce a jedinec na skupinu. Pedagog má snahu zapojovat více dětí a vytvářet situace spolupráce. Může se jednat o společné rozkládání šátku nebo skládání obrazu, skrze tyto zkušenosti děti zakouší pocit užitečnosti. Důsledkem je schopnost empatie, spolupráce a komunikace, zodpovědnost, solidarita, ekologické myšlení, vědomí vlastní role a možností.<sup>108</sup>

*Princip úplného poznání* umožňuje využívání symbolů, gest nebo jiných znamení označujících něco jiného, v lidských představách a asociacích. Princip zastoupení umožňuje další způsob setkání se skutečností nebo vyrovnání se s realitou. Přestože takové setkání není reálné, je účinné a užitečné (např. vyrovnání se s těžkou životní zkušeností, konfliktem).<sup>109</sup> Jarošová<sup>110</sup> k tomuto principu zdůrazňuje důležitost identifikace, dítě nereflektovaně vstupuje do příběhu a prožívá ho. Trávníčková<sup>111</sup> uvádí, že symboly napomáhají hledání souvislostí, abstraktnímu myšlení i hledání skrytých nebo

---

<sup>105</sup> Srov. TRÁVNÍČKOVÁ, J. *Tematický okruh „Lidé a čas“ v prvnou 1. ročníku ZŠ...*, s. 46.

<sup>106</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 42.

<sup>107</sup> Srov. Tamt., s. 43.

<sup>108</sup> Srov. Tamt., s. 45.

<sup>109</sup> Srov. Tamt., s. 48.

<sup>110</sup> Srov. JAROŠOVÁ, H. *Přítomnost a naplňování kompetencí RVP PV v programu Aby malé...*, s. 50.

<sup>111</sup> Srov. TRÁVNÍČKOVÁ, J. *Tematický okruh „Lidé a čas“ v prvnou 1. ročníku ZŠ...*, s. 47.



manipulativních projevů. Jakákoli skutečnost může být symbolem (znamením, označovat něco, čím není), hra „na něco“ je typická pro předškolní věk.

*Princip symbolického významu* se zaměřuje na hledání a pochopení smyslu světa a své role. Člověk uznává, že svět má smysl a že každý má svůj úkol v běhu světa. Děti poznávají svět, život, sebe i transcendentno. Toto poznávání je zároveň cestou do sebe. Úkolem pedagoga je pomoci dítěti objevovat svůj životní úkol.

*Princip náhledu* zahrnuje všechny způsoby, jakými nahlížíme na svět. Svět nahlížíme smysly, a to všemi pěti. Dle možností se má pedagog snažit umožnit využití všech smyslů, které povede k širšímu pochopení. Člověk získává náhled sám na sebe (kdo jsem já) a na okolní svět. V principu náhledu se prolínají principy vztahovosti, zkušenosti a podílení se.<sup>112</sup>

Těchto dvanáct principů tvoří pomyslné vedoucí linie pedagogiky Franze Ketta. Reflektují antropologii pedagogické koncepce a tvoří symbolický most k vlastní pedagogické praxi. Porozumění tomu, jakým způsobem pedagogika chápe člověka a jeho úkol ve světě vede k pochopení toho, proč pracuje takovým způsobem, jakým pracuje. To znamená s vědomím důstojnosti každého člověka, respektem k jeho životní historii a motivací v jeho životním potenciálu. Pedagog laskavě vede děti k hledání svého středu a uvědomování si svého úkolu. Umožňuje jim být sám sebou a zažít pocit přijetí a uvědomění si vlastní hodnoty.

### **3.5 Shrnutí**

Záměrem kapitoly o teoretických východiscích bylo objasnit, jakým způsobem pedagogika Franze Ketta uvažuje o člověku a o světě. Porozumění myšlenkovému pozadí je předpokladem ke správnému pochopení pozorování, jeho záměru a kritériím, v následujících kapitolách.

V pojetí pedagogiky Franze Ketta je lidský život dar určený k naplnění. Vzdělání je pak službou životu, vede k vnímavosti k životu a k radosti z bytí v přítomnosti. Dítě je subjektem vlastního vzdělávání a pedagog ho doprovází ve stávání se sám sebou. Mateřská škola je prostorem k tomu, aby dítě mohlo radostně naplňovat svou jedinečnost. Základním postojem vůči světu i druhým lidem je vnímavost, která disponuje člověka ke schopnosti nahlížet na svět s přijetím, respektem a úctou. Život člověka se uskutečňuje

---

<sup>112</sup> Srov. SCHNEIDER, M. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*, s. 46.

ve vztazích, a to vůči sobě samému, druhým lidem a světu. Základním životním postojem je přijetí skutečností „je dobře, že jsem tu“ a „není vždy lehké být, ale je dobře, že jsem.“

Pedagogika Franze Ketta chápe člověka celistvě, tedy v souladu těla, duše a ducha. Podle tohoto pojetí volí vzdělávací cíle a metody tak, aby postihly člověka v jeho celistvosti. Chápe každého člověka v jeho jedinečnosti, čemuž předchází chápání dítěte jako aktivního tvůrce vlastního života, role dospělého je v doprovázení. S jedinečností souvisí i pozitivní vnímání rozdílnosti, která vede ke vzájemnému obohacování. Skrze využívání lidských smyslů se člověk k objevování smyslu života. PFK využívá symboly, příběhy, písně, řeč těla, různé formy zobrazování a otázky vybízející k přemýšlení.

## 4 Inovativní potenciál Pedagogiky Franze Ketta

Jako inovativní potenciál PFK označuji ty aspekty, které jsem si vytyčila k pozorování jako typické pro pedagogiku Franze Ketta a které se zároveň nevyskytují v běžné mateřské škole (nebyly pozorovány). Zdrojem pozorovaných aspektů byly výsledky setkání expertní skupiny Institutu für Franz-Kett-Pädagogik, GSEB. Výsledky jejich setkání budu prezentovat v samostatné podkapitole.

Za účelem zjištění inovativního potenciálu PFK bylo potřeba navštívit konkrétní MŠ, která se nedeklaruje jako pracující podle této koncepce, tou je MŠ Papírenská v Českých Budějovicích. Důvody výběru této MŠ i charakteristiky MŠ samotné popíšu níže.

V této kapitole se budu věnovat nejprve metodologii výzkumu, poté objasním a představím výsledky zmiňované expertní skupiny a zformuluji kritéria pozorování. Samotnému pozorování se bude věnovat následující kapitola, kde uvedu charakteristiky MŠ, ve které proběhlo pozorování, a seznámím s průběhem a výsledky svého pozorování. Zjištěná data ověřím rozhovorem s učitelkou.

### 4.1 Metodologie výzkumu

Metodou kvalitativního výzkumného šetření bude pozorování. Švaříček definuje pozorování jako „dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“<sup>113</sup> Chrástka<sup>114</sup> uvádí, že pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě. Průcha, Walterová a Mareš (nevím, kdo z nich) v Pedagogickém slovníku definují pozorování jako „sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, interakce učitel-žáci, průběhu skupinové práce, průběhu konfliktu aj.“<sup>115</sup> Velmi podobně se o pozorování vyjadřuje i Křováčková.<sup>116</sup> Aby pozorování bylo výzkumnou metodou, musí být záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené a pozorovatel nezasahuje do objektivní reality (na rozdíl od experimentu).

Z výše uvedených autorů jsem vybrala za účelem vytvoření metodologie výzkumu publikaci Švaříčka a Šed'ové Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.

---

<sup>113</sup> ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 143.

<sup>114</sup> Srov. CHRÁSTKA M. *Metody pedagogického výzkumu*, s. 146.

<sup>115</sup> PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ, J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 213.

<sup>116</sup> KŘOVÁČKOVÁ, B.: Pozorování in SKUTIL, M. a kol.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, s. 101.

Švaříček<sup>117</sup> považuje pozorování za vhodné pro studium třídy. Za obtíže v pozorování uvádí nalezení vhodné role vůči vztahu k pozorovanému, přiměřené zapojení do aktivit a zároveň zachování si odstupů. Jako výhody pozorování uvádí deskriptivní zachycení situace, popis má být přesný, detailní, ale neobsahovat triviální informace, a srozumitelný. Pozorování umožňuje pochopit kontext, dovoluje badateli otevřenost vůči problému, umožňuje zachytit rutinní situace (na rozdíl od rozhovoru). Badatel může objevit nové vztahy mezi jevy nebo pozorovat detaily, které si aktéři neuvědomují. Účelem pozorování je popis jednání aktérů, nedokáže zjistit, co si účastníci myslí, jak uvádí Švaříček.<sup>118</sup> Dále říká, že v literatuře najdeme desítky druhy pozorování. Uvádí následující charakteristiky pozorování: zúčastněné nebo nezúčastněné (podle zapojení badatele), přímé nebo nepřímé (podle přístupu ke zdroji jevu), strukturované nebo nestrukturované (podle hledání odpovědi na předem vymezené jevy), otevřené nebo skryté (podle otevřenosti badatele). Pozorování v této práci je zúčastněné, přímé, polostrukturované a otevřené.

Na jiném místě Švaříček<sup>119</sup> považuje za vhodné metodu pozorování spojit s metodou rozhovoru. Tím totiž badatel lépe dosáhne pochopení situace v její komplexnosti.<sup>120</sup> V případě mého pozorování došlo k tomuto propojení několikrát. Příkladem je situace, kdy učitelka řekla: „děti, dneska si vezmou svačinku nejdřív ti, kteří odjíždějí lyžovat.“ Ve vhodnou chvíli jsem se učitelky ptala, podle jakých pravidel si děti chodí pro svačinku obvykle a mohla jsem se na to zaměřit příště.

Pozorovaný vzorek nemá být vybrán náhodně, ale má být vybrán s ohledem na výzkumný problém, jak říká Šedřová.<sup>121</sup> Dále popisuje pravidlo graduální konstrukce vzorku. To znamená, že vzorek je tvořen a redefinován v souladu s cirkulární logikou v průběhu celého zkoumání. Vzorkování má být ukončeno, když je sběr dat nasycen (nepřináší nové informace). Švaříček<sup>122</sup> říká, že je výhodou, pokud se badatel a někteří z pozorované skupiny znají. Napomůže to vstupu badatele do pozorované skupiny a důvěře účastníků.

---

<sup>117</sup> Srov. ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 143.

<sup>118</sup> Srov. Tamt., s. 144.

<sup>119</sup> Srov. Tamt., s. 157.

<sup>120</sup> Švaříček zde myslí rozhovor za účelem doplnění informací. V této DP je použit také rozhovor za účelem ověření dat. Pro tuto práci se jedná o dva odlišné rozhovory.

<sup>121</sup> Srov. ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 72.

<sup>122</sup> Srov. Tamt., s. 153.

Školka vhodná k návštěvě měla být registrovaná v rejstříku MŠMT (tzn. být mateřskou školou podle platné legislativy ČR, zák. 561/2004 Sb. v aktuálním znění). Školy zapsané v rejstříku musí plnit odpovídající rámcový vzdělávací plán (dále RVP). Na základě RVP si školy sami sestavují školní vzdělávací program (dále ŠVP). V něm si specifikují plnění RVP podle svých potřeb. Současné požadavky na vzdělávání v MŠ jsou přizpůsobivé vzhledem k představám MŠ. Díky tomuto systému se jednotlivé MŠ mohou velmi odlišovat jak koncepcí, tak obsahově tematickou náplní. Proto mým dalším požadavkem bylo, aby se daná školka ve svém ŠVP nedeclarovala jako alternativní. Při výběru jsem se však nezabývala povědomím učitelek o alternativních pedagogických koncepcích. Za vhodné jsem považovala spádovost a vyšší počet tříd. Výzkumným vzorkem pro tuto práci je MŠ Papírenská v Českých Budějovicích.

Šeďová<sup>123</sup> jmenuje čtyři role výzkumníka ve vztahu k terénu, cizince, návštěvníka, zasvěceného a domorodce. Nejbližší mé situaci je role návštěvníka. Návštěvníka respondenti znají jménem a vědí leccos o jeho povaze a práci. Šeďová roli návštěvníka nebo cizince doporučuje, protože znají prostředí a zároveň mají určitý odstup. S oběma učitelkami v navštívené třídě se znám z doby před uskutečněním pozorování. Děti ve třídě mě oslovovali stejně, jako oslovují kmenové učitelky, aniž bych je o to požádala. Například se přišly zeptat „paní učitelko Anežko, půjdeme dneska ven?“ nebo „paní učitelko, přečtete mi to?“

Švaříček<sup>124</sup> dává několik doporučení k zápisu terénních poznámek. Je potřeba věnovat se popisu fyzického prostředí pozorování, popisu sociální stránky a klimatu pozorované situace (vztahy mezi účastníky, jejich komunikace), popis jednání účastníků včetně nonverbální komunikace. Upozorňuje na to, že zapisování může vyrušit účastníka z činnosti a tím přerušit pozorovaný jev. Účel terénních poznámek je podle Švaříčka<sup>125</sup> dvojí. Jsou jedinou uchovanou verzí dat, která může být analyzována a později při psaní výzkumné zprávy slouží k doložení jevů. Podle Švaříčka neexistuje univerzální procedura zápisu poznámek a existuje jediná rada, a to zapsat si vše. Při svém pozorování ve třídě jsem vždy k zápisu poznatků využívala zapisování ručně do sešitu. Při zapisování jsem seděla u učitelského stolu. Zapsané informace jsem po odchodu přepsala do počítače.

---

<sup>123</sup> Srov. ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 76.

<sup>124</sup> Srov. Tamt., s. 152.

<sup>125</sup> Srov. Tamt., s. 155.

Švaříček<sup>126</sup> jmenuje tři důležité koncepty výzkumu, a to validitu, reliabilitu a zobecnění. Dále považuje za podstatné si uvědomit, že neexistuje žádná správná technika, která by zaručila kvalitu kvalitativnímu přístupu. Hledání kvality považuje za složitý a proces provázející celý výzkum od rozhodnutí výzkum provést až po publikaci výzkumné zprávy. Je právo badatele vybrat si či odmítnout kritéria nebo se ve svém výzkumu vyjádřit ke všemu. Rozdíl může být v designu, záměru i ve stupni angažovanosti. Za podstatné v kvalitativním výzkumu považuje autor řádné provedení šetření a napsání přesvědčivé výzkumné zprávy. Na základě přístupu k bádání Švaříček zmiňuje pojem kutilové, označující kvalitativní výzkumníky, kteří jdou za určitým cílem a techniku volí tak, aby cíle dosáhli.

Zároveň součástí bádání má být popsání kroků vedoucích k závěru. Závěr zkoumání musí být podpořen důkazy. Tím se dosáhne naplnění kritéria důvěryhodnosti, které Švaříček<sup>127</sup> dává do podobnosti s potvrditelností a autenticitou, dříve dohromady nazývané jako vnitřní validita. Jako techniky zajišťující tato tři kritéria jmenuje členské ověřování, audit kolegů, reflexe kolegů, výběr účastníků výzkumu, deník výzkumníka, postupy při interpretaci dat a přímé citace.

Za vhodnou techniku pro tuto práci považují přímé citace účastníků výzkumu společně s prepisy terénních poznámek. Švaříček<sup>128</sup> uvádí jako rizika přílišnou snahu o napsání atraktivní práce a následkem toho vybírání krajních citací a prepis citací bez dalšího zpracování získaných dat.

Kritérium přenositelnosti nebo aplikovatelnosti výzkumu bylo dříve nazývané jako vnější validita. Zajišťuje platnost výsledků v jiné skupině lidí nebo jiném prostředí. Technikou k zajištění přenositelnosti je zdokumentování celého výzkumného procesu (včetně volby přístupu a metod), reflexe subjektivity, popsání limitů a spojení výsledků výzkumu s realizovanými výzkumy.<sup>129</sup>

Kritéria autenticity tvoří skupinu kritérií zahrnující nestrannost, ontologickou autenticitu, výchovnou autenticitu, katalytickou autenticitu a taktickou autenticitu. Celá skupina odkazuje k osobnosti výzkumníka, jeho pozici, zvýšení uvědomění a aktivní změně spojené s výzkumem. Švaříček předpokládá, že badatel-politik bude sledovat jiné

---

<sup>126</sup> Srov. ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 28-29.

<sup>127</sup> Srov. Tamt., s. 32.

<sup>128</sup> Srov. Tamt., s. 35.

<sup>129</sup> Srov. Tamt., s. 36.

cíle, než badatel-výzkumník. Badatel se má přihlásit ke své pozici a dát prostor i jiným hlasům.<sup>130</sup>

Kritérium spolehlivosti, jindy nazývané jako konzistence nebo stabilita nebo dříve jako reliabilita. Švaříček<sup>131</sup> upozorňuje na posun ve významu pojmu reliability oproti kvantitativnímu výzkumu. Při posuzování spolehlivosti považuje Švaříček za důležité posuzovat celý proces kvalitativního výzkumu. Dále říká, že pojetí spolehlivosti a přenositelnosti se u badatelů poněkud liší. Rozhodla jsem se postupovat podle kritérií správnosti a pečlivosti. Správnost posuzuje přesnost kvalitativního výzkumu, badatel pracuje právě se získanými informacemi, neupravuje ani nedomýšlí myšlenky účastníků. Pečlivost znamená, že badatel dokazuje, jakým způsobem účastníky vybral a jakým způsobem pracoval. Pokud není schopen závěr doložit, neměl by s ním pracovat. S tím souvisí možná změna výzkumu. Jako techniky k zajištění spolehlivosti uvádí Švaříček konzistenci otázek, přepis nahrávek rozhovorů, konzistenci při kódování, dvojité kódování, opětovné kódování a procedurální kódování.

Důležitou součástí každého výzkumu, jak píše Švaříček,<sup>132</sup> je jeho etická dimenze. Úkolem výzkumníka je zvážit důsledky svého výzkumu, zvláště uveřejňování závěrů. Švaříček odkazuje na etické kodexy odborných asociací. Jako principy etického výzkumu uvádí důvěrnost (nezveřejňování dat vedoucích k identifikaci účastníka výzkumu), poučený souhlas účastníků, zpřístupnění práce účastníkům výzkumu

Švaříček na základě principu důvěrnosti doporučuje neuvádět osobní ani místní jména. Z toho důvodu jsou náhodně zaměněna jména dětí. Ředitelka navštívené MŠ souhlasila s výzkumem formou emailu. Učitelky i děti souhlasily s výzkumem ústně. Jedna z učitelek byla přítomná během celé doby mého pozorování. S ní jsem konzultovala veškeré náležitosti pozorování (doba trvání, téma výzkumu) i podobu textu, který může vést k identifikaci účastníků. Diplomová práce bude zveřejněna podle pokynů TF JU,<sup>133</sup> a tedy přístupná podle doporučení Švaříčka.

---

<sup>130</sup> Srov. ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 39.

<sup>131</sup> Srov. Tamt., s. 39-40.

<sup>132</sup> Srov. Tamt., s. 46.

<sup>133</sup> Viz opatření rektora 156/2010.

## 4.2 Kritéria pozorování

Teoretickými východisky pro pozorování jsou aspekty pojmenované expertní skupinou, která byla složená z pedagogů a zástupců Institutu für Franze Kett Pädagogik.

V červenci 2019 se v rámci pravidelného setkání organizovaného Institutem für Franz-Kett-Pädagogik GSEB v německém Steinerskirchen sešla pracovní skupina tvořená členy Institutu a která pod vedením Evy Muroňové a Tomáše C. Havla promýšlela otázky:

Jakým způsobem je možné uplatnit aktivity z výukové jednotky v každodenních situacích v MŠ?

Kde to nacházíme v jednotlivých didaktických jednotkách tak, jak jsou uvedeny v ročenkách?

Takto položit otázku je velmi příhodné nakolik se má pedagogický koncept promítnout nejen do konkrétní řízené činnosti, ale v konečném důsledku do celé kultury školy. Aspekty, které pojmenovala tato ohnisková skupina následně připomínkovala vědecká rada Institutu.

Výsledkem je následujících devatenáct okruhů, které uvádím doplněné o konkrétní příklady v prostředí MŠ:

- Vnímáme a napodobujeme (např. děti mají možnost učit se nápodobou od učitelky i od sebe navzájem)
- Ptáme se po smyslu a snažíme se pochopit význam poselství (např. děti mají možnost klást otázky, přemýšlet nad nimi a hledat odpovědi)
- Spolupracujeme (např. děti mají možnost rozvíjet schopnost vzájemné spolupráce a zakoušet radost z ní)
- Vážíme si jeden druhého a dáváme si to najevo (např. děti mají možnost projevit svůj zájem o druhého, vyjadřují to verbálně, oslovují se jménem)
- Věnujeme si pozornost (např. děti pracují s ohledem na druhé, všímají si detailů na druhých a věnují jim pozornost a cvičí se v empatii)
- Jsem tím, koho/co hraji (např. děti mohou vstupovat do hry v rolích, přemýšlejí o své podobnosti s kamenem, ohněm, vodou apod.)
- Mám možnost se jedinečně vyjádřit/ projevit (např. děti dostávají prostor ke kreativnímu projevu, který je z jejich strany spontánní a originální)



- Dopřáváme si čas (např. děti mají možnost svou práci dokončit podle svého vnitřního rytmu, mohou spočinout u činnosti, která je právě zaujala po dobu, jakou potřebují)
- Hledáme náš „střed“ (např. děti jej hledají provázení pedagogickou meditací – nebo hledají střed prostoru, a tak směřují k sesoustředění)
- Dělíme se a obdarováváme se navzájem (např. tím, že děti něco nejen dostanou, ale také to dají dál nebo mají možnost pro ostatní něco připravit)
- Je vidět, že sem patřím a mám své místo (např. formou označení místa)
- Jsem Bohem milovaný (např. upozorněním na tuto skutečnost odkazem na biblické texty)
- Zdravíme se (např. dítě vnímá pozdrav nejen jako formální projev, ale vyjadřuje jím a zakouší v něm potvrzení)
- Povzbuzujeme se k radosti ze života (např. společným momentem ujištění o tom, že jsme zvládli něco hezkého nebo společným zpěvem)
- Přijímáme, máme a předáváme dál (např. formou posílání předmětů po kruhu od jednoho k druhému s vědomím toho, že jsem něco dostal, mám to a dám to dál)
- Hledáme a odkrýváme (např. tím, že děti vnímají, že věci nejsou hned a teď, ale že k tomu, abychom je mohli mít, je třeba čas)
- Můžeme projevit slabost (např. děti mohou pracovat spolu s ostatními na společné činnosti nebo se jen dívat a pozorovat druhé)
- Rozpoznáváme své limity (např. experimentováním se svými dovednostmi, když třeba zkouším držet větší kámen co nejdéle)
- Učím se nakládat se svými omezeními a nedostatky (např. když vidím, že něco mi nejde ještě tak dobře jako druhému a vidím, že nejsem sám, kdo se to ještě může naučit)

### 4.3 Aspekty vybrané k pozorování

Z výše uvedených devatenácti aspektů jsem vybrala šest, které budou předmětem pozorování v mateřské škole. Množství pozorovaných aspektů jsem snížila na takový počet, abych byla schopná aspekty pozorovat a zaznamenat. Kritériem pro výběr aspektů byla moje osobní schopnost a zkušenost s pobytem a pozorováním v prostředí MŠ. Výběr jsem také konzultovala s učitelkami v MŠ tak, aby výsledky pozorování mohly být pro ně potenciálně užitečné. Odbornou stránku vybraných aspektů a formulaci kritérií jsem konzultovala s E. Muroňovou a T. C. Havlem ze Společnosti pro pedagogiku Franze Ketta.

1) *Napětí mezi pozorností na dítě proti pozornosti na skupinu.*

Budu pozorovat, jakým způsobem učitelka věnuje dětem pozornost.

Typickými situacemi v MŠ může být rozdávání nějaké věci nebo nalévání polévky (s výrazem „to je právě pro tebe, Mařenko“). Nebo jiné nezištné adresné vyjádření pozornosti vůči dítěti ve smyslu „je dobře, že jsi“.

Jakým způsobem dává učitelka dětem najevo, že je dobře, že jsou tu?

Odpovídá kategorii „věnujeme si pozornost“ v protokolu Institutu.

2) *Napětí mezi otevřeným koncem nebo uzavřeným koncem.*

Budu pozorovat, zda děti mají prostor k uvažování o věcech svým způsobem. Učitelka nechává ve vyprávěních i odpovědích na otázky po smyslu otevřený konec a nechává děti, aby samy hledaly odpovědi. Respektuje jejich názor či myšlenku.

Mají děti prostor přemýšlet o věcech samostatně (myšleno bez učitelky)?

Odpovídá kategorii „ptáme se po smyslu a snažíme se pochopit význam poselství“ v protokolu Institutu.

3) *Napětí mezi částmi tvořícími celek a celkem tvořeným částmi.*

Děti mají možnost pocítit, že jsou důležitou součástí skupiny.

Aspekt se může projevat formou společných výrobků, ve kterých každý tvoří část obrazu (dávání do hromady). Nebo naopak v odebrání ze společného (rozdávání).

Jakým způsobem se ve třídě projevuje, že třída je složená z jednotlivců a jednotlivci tvoří třídu?

Odpovídá kategorii „spolupracujeme“ v protokolu Institutu.

4) *Napětí mezi pomalostí a stresem.*

Budu pozorovat, zda den probíhá přiměřeným tempem. Děti mají dostatek času na své úkoly. Nejsou ani ve stresu, ani se nenudí.

Mají děti dostatek času na to, co potřebují?

Odpovídá kategorii „dopřáváme si čas“ v protokolu Institutu.

5) *Napětí mezi společně nebo individuálně.*

Budu pozorovat, zda si děti uvědomují, že jsou ve školce druhé děti a vzájemně na sebe reagují. Učitelka podporuje přátelské vztahy mezi dětmi.

Je dětem dáváno pozitivně najevo, že si jich ostatní všímají, berou je na vědomí?

Odpovídá kategorii „vážíme si jeden druhého a dáváme si to najevo“ v protokolu Institutu.

6) *Napětí mezi pořádkem a chaosem.*

Budu pozorovat vyrovnanost mezi chaosem a systémem v uspořádání prostoru třídy.

Je prostor třídy přehledný pro děti? Umí děti uklidit (vědí, kam patří) hračky?

Odpovídá kategorii „hledáme svůj střed“ v protokolu Institutu.

## 5 Sběr dat

### 5.1 Charakteristika MŠ

MŠ má kapacitu 168 dětí v sedmi třídách. Provoz je od 6:00 do 17:00. Zřizovatelem je Statutární město České Budějovice. Každá třída má své dvě učitelky podle potřeby doplněné asistentkou, ředitelka je v navštívené 7. třídě. Na dvojici tříd na patře připadá jedna provozní pracovnice, vyjma 7. třídy, která má svou provozní. Děti zůstávají po celou dobu docházky v téže třídě. Děti jezdí podle zájmu rodičů na lyžařský kurz, plavat i bruslit. Do školní tělocvičny zvou divadla i jiné vhodné umělce. MŠ nabízí dětem několik nepovinných zájmových činností ať už sportovních ve spolupráci se specializovanými organizacemi (např. gymnastika, jóga, karate) nebo vedených učitelkami (např. keramika, věda nás baví). Výrobky dětí z kroužků jsou vystaveny v podloubí ve veřejné části areálu. Jednou z výhod velké školky je možnost sdílet didaktické materiály.

Dokument ŠVP<sup>134</sup> je nazván podle písně J. Uhlíře a Z. Svěráka *Chválím Tě, Země má*. K písni se i odkazuje, zejména v oblasti vztahu člověka a přírody. ŠVP říká, že každé dítě má právo být své, jedinečné. Chce respektovat individualitu dítěte a vytvořit rovné podmínky pro vzdělávání a rozvoj všem dětem. Středem zájmu je konkrétní dítě se svými konkrétními potřebami. Dítě je partnerem. MŠ nabízí bezpečné, podnětné a láskyplné prostředí a pomocnou ruku rodičům. Vzdělání je ukotveno v evropských hodnotách. Děti ve třídě, do které nastoupí, tráví obvykle celou docházku.

Areál tvoří několik budov, které postupně procházejí rekonstrukcí a přizpůsobení současným požadavkům (provozní prostory, budovy se třídami, tělocvična). Uprostřed areálu je společná zahrada pro všechny třídy. Ve středu zahrady je kopeček se stožárem na vlajku, kde se konají pro celou školku společné akce pro rodiče (např. slavnostní zahájení školního roku). Na zahradě se nachází mnoho herních prvků, výuková přírodní zahrada, jezírka s rybkami, altánek, fontánky s pitnou vodou. Jednotlivé části zahrady jsou opticky rozděleny. V jednotlivých týdnech se třídy střídají na jednotlivých částech zahrady. Školka má vlastní kuchyni, ze které se strava rozváží do jednotlivých tříd.

Navštívená třída je v starší budově, která původně bývala pobočkou jiné MŠ. Třída má dvě hlavní zóny, které jsou rozlišené podlahovou krytinou. Prostor s kobercem slouží

---

<sup>134</sup> Srov. „*Chválím tě, Země má...*“ ŠVP PV MŠ Papírenská, s. 4.

zejména k hraní, ale i ke společným činnostem a řízeným aktivitám. Koberec vybízí k sezení na zemi, přestože tu je i pohovka v dětské velikosti. V prostoru se nabízí většina hraček a hracích koutků (obchod, kuchyňka, větší stavebnice). V druhé polovině je linoleum. Je to prostor, který je snadno udržovatelný, a tedy je využíván zejména pro činnosti, kdy se může něco vylít (jídlo, malování barvami). V této polovině jsou stolečky, které slouží i pro klub předškoláků. Dalo by se tedy říci, že prostor s kobercem je spíše hrací a odpočinková zóna a část s linoleem zóna jídelní a pracovní, vyžadující větší soustředění. Hračky, výtvarný materiál, stavebnice a podobně jsou uloženy v uzavíratelných skříňkách. Některé z nich jsou dětem volně k dispozici, v jiných jsou složitější hry a stavebnice, které se využívají při klubu předškoláků nebo je učitelka poskytne na požádání dítěte.

## **5.2 Průběh pozorování**

Pozorování se uskutečnilo v týdnu 17. – 21. února 2020 vždy v čase 7:15 – 12:00. MŠ jsem navštívila celkem třikrát (úterý, středa a čtvrtek). Vždy měla ranní službu stejná učitelka. Druhá učitelka přichází před odchodem na zahradu (10:00). Celkem jsem ve školce strávila přibližně 14 hodin v dopoledním čase. Veškeré pozorování jsem trávila v jedné třídě. Přizpůsobovala jsem se jejich režimu (pobyt uvnitř, pobyt na zahradě).

Zaměřila jsem se na dopoledne, protože jsem předpokládala, že během této doby získám více dat. Na vhodném čase jsem se domlouvala i s učitelkami, které si přály, abych chodila spíše dopoledne. Přicházela jsem v době, kdy děti přicházely do školky. Strávila jsem s nimi celé dopoledne a odcházela jsem během oběda. Učitelka mě první den provedla po budově, ve které se třída nachází a po areálu MŠ. Během pozorování jsem se mohla volně pohybovat po třídě (zahradě, pokud jsme byli venku). Při zapisování poznámek jsem seděla u učitelského stolu. Děti o mé přítomnosti věděly předem od učitelek, další dny i ode mě. Do třídy chodí 24 dětí, z toho 9 děvčat. Během mého pozorování v úterý chybělo jedno dítě, ve středu přišli všichni, ve čtvrtek bylo přítomných 22 dětí, z toho 8 jelo lyžovat a vrátily se během pobytu na zahradě.

Během dopoledne děti přicházejí do školky a mají prostor k volné hře, kolem 9 hodiny jedí dopolední svačinu. Děti, které posvačí si samostatně čtou na koberci a čekají na svačící děti. Poté následuje řízená činnost, která se skládá z několika pravidelných aktivit. Všichni se přivítají písničkou, řeknou si, jaký je den a datum. Následuje rozcvička, jedná se o nějakou fyzickou aktivitu, obvykle na hudbu, učitelka předvádí. Po cvičení

má učitelka má připravený nějaký program podle tematického plánu (v době mého pozorování to byl masopust). Na konci řízené činnosti učitelka seznámí děti s dalším programem. Obvykle se poté chodí na zahradu (po 10 hodině), a to až do oběda (11:45). Po obědě chodí děti odpočívat, poté je odpolední svačina a vyzvedávání rodiči.

Před vlastním pozorováním jsem měla připravený pozorovací arch s vyznačenými pozorovanými aspekty (viz výše), kam jsem zaznamenávala pozorované situace, které jsem později přepsala z ručního zápisu do počítače.<sup>135</sup>

### **5.2.1 Popis situací během pozorování**

Ke každému aspektu jsem pozorovala několik situací. Některé pozorované situace jsou doplněny fotografií v příloze. Uvádím pouze zajímavé či extrémní příklady.

#### *1) Napětí mezi pozorností na dítě proti pozornosti na skupinu.*

- Začíná rozcvička. Učitelka rozdává dětem třásně, se kterými budou cvičit. Dává každému a říká: „Pepíčku, tady máš ty“ „tyhle jsou pro tebe, Mařenko.“ Několik dětí vykřikuje „já ještě nemám!“ Učitelka postupně rozdává dalším dětem. Vojtík říká „já bych chtěl fialovou, prosím“ Učitelka „tady máš fialovou, Vojtíku.“ Učitelka „máte všichni? Tak můžeme začít cvičit, opakujte po mě.“
- Děti tvoří frontu pro svačinku. Dvě děti se nemohou dohodnout, kdo přišel dřív. Učitelka řekne staršímu „jdi na konec. Jsi předškolák, máš mít rozum.“ Mladší dítě neřeší.

#### *2) Napětí mezi otevřeným koncem nebo uzavřeným koncem.*

- Učitelka: „dětí, kdo má balonek řekne, jaká maska se mu včera líbila.“ Anička: „mě se líbila Elsa.“ Maty: „no já nevím. To, co měla Janička.“ Učitelka: „aha, to byl sněhulák.“ Janička: „nene, to byl Olaf.“ Učitelka: „to je sněhulák.“

#### *3) Napětí mezi částmi tvořícími celek a celkem tvořeným částmi.*

- Ve třídě jsou výrobky, na kterých má každý podíl. Celkem jsem jich napočítala šest, pět z nich je na principu jako na fotografii (každý tvoří část, které se nalepí do společného obrazu). Poslední společný výtvar byl tvořený z přírodních materiálů. Učitelky říkají, že si jako vzpomínku vyvěsili alespoň fotky. Výrobek na přiložené fotografii je na chodbě (viz obrazová příloha,

---

<sup>135</sup> Z toho důvodu, že je zápis v ručně psané papírové podobě, není součástí příloh. Je dostupný na vyžádání.

obr. 1). Každé z dětí namalovalo svůj perníček. Chaloupku vyrobily děti během klubu předškoláků.

- Svačinu si děti berou ze společného tácu na servírovacím stole. Na menším talíři jsou chleby pro děti, které dodržují bezlepkovou dietu. Nápoje rozlévá učitelka. Děti si berou hrnek s tím, co chtějí. Viz obrazová příloha, obr. 2.
- Jak mi vysvětlily děti, třída má svého maskota – plyšovou sovičku. Tuto sovičku si děti berou na víkendy domů a s rodiči zapisují, co sovička podnikla, do soviho deníku. V pátek se losuje, u koho sovička víkend stráví. Viz obrazová příloha, obr. 3 a 4.

#### 4) *Napětí mezi pomalostí a stresem.*

- Některé děti odjížděly na indoor lyžování do Skiareny. Několik z nich rodiče přivedli později, než bylo domluveno. Učitelka situaci komentovala „děti, pojdte rychle svačit, přišly jste pozdě, ať na vás nemusí ostatní děti čekat. Přidejte! Toníku, jez.“
- Míša: „paní učitelko, já to nestihnu dokreslit“ učitelka: „to nevádí, dáš si to do šanonu a doděláš si to odpoledne“

#### 5) *Napětí mezi společně nebo individuálně.*

- V šatně třídy je nástěnka s názvem „tak tohle jsem já“ a autoportréty dětí. Viz obrazová příloha, obr. 5.
- Na začátku dne (zahájení řízené činnosti) společně zpívají písničku „Ahoj, ahoj, tak jsme se tu sešli, ahoj, ahoj, tak jsme všichni tu. A je tady i [jména dětí].“
- Učitelka se ptá dětí „pamatujete si, jakou jste měli masku včera na karnevale? A jakou měli ostatní?“

#### 6) *Napětí mezi pořádkem a chaosem.*

- Učitelka dává pokyn k úklidu. Jiřík (k Aničce): „kam patří tohle?“ Anička: „tady.“ (ukáže správnou poličku).
- Adámek s Tomáškem před odchodem na zahradu: „paní učitelko, můžeme si tady nechat stavebnici na odpoledne?“ Učitelka: „můžete.“ Po návratu ze zahrady je stavebnice uklizená v polici. Chlapci ji shánějí „paní učitelko, nám to někdo zbořil“.

### 5.3 Vyhodnocení pozorování

Vyhodnotila jsem celkem čtyři základní varianty, kdy docházelo k zaznamenávání situací. Jsou to volná hra uvnitř a venku, řízená činnost a péče o sebe (jídlo, oblékání apod.). Podle této struktury jsou popisována jednotlivá kritéria.

#### 5.3.1 Napětí mezi pozorností na dítě proti pozornosti na skupinu.

Tímto kritériem jsem pozorovala míru pozornosti zaměřenou na jednotlivce proti pozornosti zaměřené na skupinu jako celek.

Ve volné činnosti (volná hra, pobyt na zahradě) výrazně častěji učitelka věnovala pozornost dítěti jako jednotlivci. Jednalo se o pomoc nebo přání dítěte („pomůžete mi to zavázat, paní učitelko“), řešení konfliktů (Anička: „Pavlík mi zbořil autodráhu“ učitelka: „Pavlíku, Anička říká, že jsi jí zbořil autodráhu. Pojď ji postavit a najdi si jiné místo ke hraní, tady je Anička“).

Při řízené činnosti učitelka věnovala pozornost všem dětem jako skupině a v případě potřeby komunikovala s jednotlivci („Posadíme se všichni do kruhu, Kristýnko, uklid' už knížku a pojď si také sednout do kruhu.“). Každý den byla jednou až dvakrát během řízené činnosti situace, kdy se učitelka ptala všech dětí a poslala balónek po kruhu, kdo má balónek odpovídá („děti, pošlu balónek a každý může říct, jaké má rád ovoce“). Učitelka nechává děti dělat drobné úkoly, na které navazuje společná aktivita („Zuzko, prosím tě, dneska můžeš přinést košík s magnetkami ty, budeme s nimi hrát hru“).

Obvykle se všechny děti chtějí zapojit do řízené činnosti, ale zaznamenala jsem i situaci, kdy dítě mělo vlastní činnost (pracovní list) v jiné části třídy, protože „paní učitelko, já už tohle všechno vím, nemáte něco pro mě?“

V situacích sebeobsluhy se pozornost projevovala ve dvou modelech, a to jídlo a oblékání. Každému z dětí učitelka nabídne nápoj a naliže („Pěťo, chceš čaj, nebo mléko?“). Podobně probíhá i nalévání polévky („Kačko, kolik polévky ti můžu nabrat?“).

Několik situací, kdy věnovala učitelka dítěti individuální pozornost probíhalo i v šatně. Tyto situace byly obvykle zaměřeny na stejné, obvykle mladší děti, které potřebovaly pomoc v oblékání (zapínání zipu, zavazování tkaniček, rozlišení pravé a levé boty).



V šatně, ve třídě i na webových stránkách<sup>136</sup> školky jsem zaznamenala vyvěšenou písničku o třídě soviček a seznam věcí, které umí moudrá sovička (devět pravidel chování, např. třídí odpad, pozdraví, je kamarád). Text písničky i pravidla identifikují děti jako sovičky. Během mého pozorování se ani s jedním nepracovalo. Učitelka mi vysvětlila, že písničku používají zejména na začátku školního roku, aby se děti naučily, že patří do této třídy.<sup>137</sup>

Největší množství situací, kdy učitelka zaměřovala pozornost na jednotlivce probíhalo při rozdávání jídla. Tyto situace se opakovaly s každým dítětem. Obvykle se opakovalo schéma od skupiny k jednotlivcům („Děti, pojd'te se nasvačit. Daníku, tvůj chleba bez lepku je tady.“) Během volné hry učitelka reaguje na děti pouze na požádání od dětí. Během řízené činnosti a rozdávání jídla je sama vůči dětem aktivní. Velmi osobně učitelka vůči jednotlivcům jedná při rozlévání pití nebo rozdávání věcí v rámci řízené činnosti. Mimo tyto situace jsem nezaznamenala laskavý, velmi osobní, vřelý kontakt a bezpodmínečnou pozornost dítěti.

### 5.3.2 Napětí mezi otevřeným koncem nebo uzavřeným koncem.

Kritériem jsem pozorovala, zda se vyskytují situace s otevřeným nebo uzavřeným koncem. Během řízené činnosti se několikrát opakovala situace, kdy učitelka položila dětem otázku, ale sama na ní odpověděla („jakou masku si můžeme zítra vzít na karneval, děti?“ dítě „Annu“ učitelka „můžeme přijít oblečení za nějaké zvíře, třeba medvěda, nebo třeba za princeznu. Já jsem jako malá chodila ráda za princeznu.“).

Téměř vždy, když dítě přišlo s učitelkou řešit konflikt s jiným dítětem, konflikt vyřešila učitelka („paní učitelko, on mi bere pastelky“ „Ferdo, vrať pastelky“). Pokud chodilo jedno dítě častěji, vyzývala ho k samostatnosti, („Paní učitelko, on mi to sebral“ učitelka: „a co ty jsi mu řekla?“ nebo „Aničko, zkuste domluvit spolu s Matýskem“).

Během mého pozorování jsem nezaznamenala situaci, která by měla otevřený konec a nechávala by děti uvažovat samostatně bez zásahu učitelky (učitelka položí otázku, ale neodpovídá).

---

<sup>136</sup> Svou písničku má každá třída v této školce. Jsou dostupné na webových stránkách [www.mspapirenska.cz](http://www.mspapirenska.cz).

<sup>137</sup> Učitelka uvedla, že po absolvování vzdělávacího semináře předčtenářské gramotnosti byla tato písnička nahrazena jinou. Tu uvádím jako příklad v kapitole 5.2.1 pod kritériem napětí mezi společně nebo individuálně. Informaci o písničce zmiňuji z toho důvodu, že je dohledatelná v databázi pro MŠ na [www.kett.cz](http://www.kett.cz).

### 5.3.3 Napětí mezi částmi tvořícími celek a celkem tvořeným částmi.

Kritérium se zaměřuje na situace, kdy se části podílí na celku.

Během volné hry dětí jsem pozorovala několik situací, kdy skupinka dětí spolupracovala na společném procesu (stavění velké dráhy ze stavebnice). Podobně při pobytu na zahradě několik dětí společně hrálo svou hru.

V rámci řízené činnosti se střídá několik variant. V budově, kde se nachází třída, mě zaujalo několik rozměrných výtvarných děl. Obvykle se jedná o obrazy, na kterých se podílely všechny děti ve třídě. Jedná se o veliký papír, na který každý přispěje. Pozadí obvykle tvoří předškoláci v čase odpočinku mladších dětí. Během řízené činnosti každé z dětí vytvoří svůj díl (perníček na perníkovou chaloupku, lesní zvíře do lesa) a poté je nalepí na pozadí. Tato výtvarná díla jsou pověšená na zdech (ve třídě, v ložnici, v chodbě, kde je místo). Vytvořený obraz zůstane pověšený dlouhodobě a to, dokud do třídy chodí děti, které se na něm podílely, nebo dokud není nahrazen jiným.

Druhým typem je výzdoba třídy. To jsou výrobky menších rozměrů, které jsou pověšené ve třídě nebo šatně. Během úterý mého pozorování děti vyráběly girlandy k tématu karnevalu. Girlandy učitelky zavěsily na osvětlení. Výrobky zůstávají vystavené jen po dobu trvání tématu.

Třetím typem výsledků společné výtvarné činnosti jsou fotografie. Fotografovány jsou výtvary, které není možné mít vystavené. S fotografií se ve třídě znovu pracuje. Příkladem je tvoření z přírodnin, které proběhlo v říjnu. Jak mi popsala učitelka, děti společně vytvořily obraz z nasbíraných přírodnin. Učitelka zdůraznila, že každé z dětí se na tvorbě obrazu nějakým způsobem podílelo. Fotografie učitelka vytiskla, společně je nalepili na kulatý karton a během další aktivity přes karton natahovali provázek. Vznikla tak „pavučina přátelství.“ Obraz je pověšený ve třídě.

Z rozhovoru s učitelkou a dětmi během prohlídky budovy vyplynulo, že při společném tvoření dochází k tematizaci této společné aktivity (učitelka: „Dneska děláme girlandy. Každý si dělá nějakou, jakou chce. Pak to pověsíme na světla. Bude to výzdoba na zítřejší karneval a pak to tu ještě chvíli zůstane.“)

Děti se společně vítají písničkou, ve které zaznívá jméno každého z přítomných.

Zaznamenala jsem každý den situaci rozdávání ze společného (vždy při svačině a při rozcvičce).

Spontánní situace tohoto kritéria probíhaly spíše vevnitř než venku. Zaznamenala jsem několik situací spolupráce při volné hře dětí, stále se opakovaly stejné skupinky dětí. Během pozorování jsem zaznamenala tento aspekt zejména ve výtvarné činnosti. Výsledky výtvarné činnosti zůstávají vystavené, dokud alespoň někdo z těch, kteří obraz tvořili, chodí do školky, nebo dokud není nahrazen jiným.

#### **5.3.4 Napětí mezi pomalostí a stresem.**

Tímto kritériem jsem sledovala tempo, pomalost nebo rychlost během dne.

Při změnách (ukončení hry a odchod ven, jídlo, převlékání) většina dětí okamžitě reagovala, nezaregistrovala jsem situace jako „já si to ještě dohraju.“ Dvě děti téměř vždy čekaly, až ostatní budou mít hotovo, a až poté sami začaly (např. oblékání, tyto dvě děti se začaly oblékat jako poslední). Při odchodu ven je učitelka pobízela („Pavlíku, oblíkej se“), v jiných situacích je nechávala vlastnímu tempu (svačina, oběd, úklid hraček).

V době čekání na ostatní, které je pravidelné, mají děti jinou činnost (samostatně si prohlížejí knížky, než ostatní snědí svačinu).

Zaznamenala jsem situace, kdy děti potřebovaly více času nebo se chtěly znovu vyjádřit během řízené činnosti (Učitelka: „děti, jaké máte rádi ovoce?“ Pepík: „mám rád jablíčko ... a potom jsme měli muffinky...“ učitelka „dobře, Pepíku, pošli balonek Zuzance, ty už jsi mluvil.“). Tento typ situací, kdy děti odbíhají od tématu a snaží se udržet si slovo před ostatními je poměrně častý. Týká se zhruba poloviny až třetiny dětí, které takto jednají téměř vždy. Učitelka jejich vyjadřování koriguje. Ostatní děti viditelně ztrácí pozornost (otáčí se, mluví nebo gestikulují na někoho), když mluvčí mění téma.

Při péči o sebe (oblékání, odchod, příprava k jídlu) nebo řízené činnosti starší děti čekají na mladší, mladší kopírují jednání starších.

Učitelka nezasahuje dětem do hry nebo jiné činnosti, pokud o to nepožádají. Pohybuje se po třídě pouze pokud to je potřeba, nechodí děti kontrolovat při hře. Pokud si dítě přijde požádat o pomoc, spíše čeká, až se dítě vyjádří a společně s ním problém vyřeší. („Paní učitelko, pomůžete mi?“ „S čím?“ „to tam dát“ „přines mi to ukázat, co myslíš“ „Ukaž, já provlíknu špičku a ty to dotáhneš.“)

V době volné hry nebo pobytu na zahradě mají děti dostatek času na své potřeby. V době volné hry jsou děti pány svého času. Děti okamžitě reagují na pokyn učitelky (uklízíme hračky, bude svačina). Učitelka často usměrňovala dobu mluvení dětí během

řízené činnosti. Tempo dne určuje učitelka, zároveň děti mají jasně vymezený čas, který si organizují sami.

### **5.3.5 Napětí mezi společně nebo individuálně.**

Kritériem jsem pozorovala napětí mezi situacemi, které děti dělají sami a s druhými.

Během volné hry se velmi často vyskytovaly situace, kdy děti vyhledávaly druhé děti, aby si mohly hrát společně (hry na něco, společenské hry pro více dětí). Převažovaly hry, které hrají děti často, mají je rozehrané („Davídku, budeme si hrát fotbal jako včera, abychom to dohráli?“). Na druhou stranu děti přibližně stejně často přišlo dítě za učitelkou, aby si postěžovalo, že mu někdo zasahuje do hry („Paní učitelko, on mi to bere a já jsem si s tím hrál první.“) V takových situacích učitelka dítě vyslechne a zopakuje jeho požadavek druhému dítěti („Honzíku, s tím si hrála Anička, tak jí to nech“). Některé děti preferovaly činnost o samotě (kreslení, hraní). Jednou jsem zaznamenala, že dítě záměrně kopnulo do rozestavěné stavebnice druhým dětem. Při řízené činnosti si děti mohly vybrat vedle koho budou sedět nebo s kým budou spolupracovat. Pokud ze strany dětí byla stížnost, rozhodla situaci učitelka. Pozorovala jsem několik situací, kdy si děti vzájemně pomohly, vyšší podaly menším. Převažovaly situace v rámci hry, ať už venku či uvnitř. Během pobytu na zahradě si děti spíše hrály na rozehraných hrách, vydržely u jedné hry delší dobu a méně často si chodily stěžovat učitelkám. Ani jednou jsem nezaznamenala, že by učitelky rozhodovaly o tom, s kým si má dítě hrát. Pokud zasahovaly do toho, které děti si spolu hrají, vždy to bylo na požádání ze strany dětí.

### **5.3.6 Napětí mezi pořádkem a chaosem.**

Kritérium pozoruje jistotu anebo nejistotu dětí při pohybu v prostoru.

Pozorovala jsem, že děti po sobě vrací hračku na místo, odkud si ji vzaly. Když neví, tak se ptají. Zaznamenala jsem, že děti hledaly určitou věc, pokud není tam, kde ji nechaly.

Děti rozlišovaly mezi vhodným prostředím pro určitou aktivitu (kreslí u stolku, dřevěné kostky staví na koberci). Každý má své místo u stolku, ale za určitých okolností si děti sedají jinak (děti, které malují vodovkami sedí u jednoho stolku, který se pokryje igelitem). Nezaznamenala jsem, že by to někomu z dětí vadilo. Zároveň děti respektují místa učitelek, na jejich židle se nesesdávají, na jejich stůl se nic neodkládá ani nebere, pokud nejsou vyzvány (dítě: „to je židle paní učitelky, na tu si neseď“ učitelka: „já dám tvoje

brýle na svůj stůl, až se vrátíme ze zahrádky, řekni si o ně“). Také některé skříňky jsou určené pro materiál učitelek („tam jsou puzzle, ale o ty si musíš říct paní učitelce“).

Po třídě se děti pohybují svobodně, podle potřeby si braly hračky nebo odcházely svléknout mikinu do šatny.

Během činností, které probíhají pravidelně jsem pozorovala, že děti mají přesně vymezený prostor, kde mají být (při čtení sedíme na pohovce, když přichází paní učitelka a budeme začínat společně, sedíme pod tabulí, když čekáme na svačinku, stojíme u okraje koberce).

V prostoru zahrady má každá třída vymezenou část, které si po týdnech střídají. Hrací prvky jsou připevněné do země.

Během jídla děti dodržují svá místa u stolu označená značkou, jménem a příjmením. Stejným způsobem mají označené i desky na výkresy, poličky na pyžamka, místo v šatně, postýlku, sáček s oblečením do tělocvičny. U těchto míst je zachovááno pevné pořadí nebo místo. Děti si dané věci nebraly, pokud je nepotřebovaly. Na cizí věci se sahá pouze se svolením. Toto pravidlo dodržuje i učitelka, pokud je dané dítě přítomné (učitelka: „Hynku, můžu tvoje desky ukázat Anežce?“).

Během celého pozorování jsem nezaznamenala, že by dítě odešlo z vymezeného prostoru, a to ani uvnitř ani venku. Děti hledají věci, pokud nejsou tam, kde byly. Vracejí vypůjčené na původní místo.

#### **5.4 Závěr pozorování**

Cílem DP je přispět k diskuzi inovativního potenciálu PFK v MŠ Papírenská v ČB. V následujících odstavcích shrnu výsledky pozorování a pokusím se pojmenovat možné inovace.

Během pozorování jsem zjistila, že v 7. třídě (Sovičky) MŠ Papírenská učitelka věnuje pozornost jednotlivcům i celé skupině přibližně vyrovnaně. Typickým schématem je postup od skupiny k jednotlivci, opačný postup jsem zaznamenala minimálně. Individuální pozornost jednotlivým dětem je věnována zejména v případě, že samo dítě přijde za učitelkou s žádostí nebo nějakým způsobem na sebe upozorní. V minimálním počtu situací učitelka vyhledává děti, aby jim věnovala bezpodmínečnou pozornost prostě proto, že je dobře, že jsou na světě. Inovativní potenciál by se mohl projevit ve věnování pozornosti dětem způsobem, který by byl bezpodmínečný, laskavý, nic nepožadující.

Učitelky kladou důraz na spolupráci mezi dětmi. Přípravují různé aktivity k nacvičení spolupráce. Téma spolupráce je zařazené v třídním plánu, ve třídě visí výtvarné výsledky. O spolupráci s dětmi mluví. Pozorovala jsem, že děti spolupracují, pokud pracují na zadané činnosti. V běžných každodenních situacích děti spíše chodí za učitelkami, aby jejich problém řešily. Učitelky problém vyřeší, čímž dětem neumožňují učit se řešit problémy. Inovativní potenciál pedagogiky Franze Ketta pro MŠ Papírenská může být v změně přístupu učitelek k řešení problémů dětí. Najít vhodný způsob, jak děti mohou řešit problémy mezi sebou sami.

Během celého pozorování jsem nezaznamenala situaci, kdy by děti přemýšlely naprosto samostatně bez korekce učitelkou. Nezaznamenala jsem žádný otevřený konec ve vyprávění nebo otázkách. Učitelka dětem nakonec řekne správnou odpověď. Inovativním potenciálem může být zaměření se na to, aby učitelka nechala děti přemýšlet samostatně. Záměrně položí otevřenou otázku a nechá odpovědi na dětech.

V čase určeném pro volnou hru mají děti svobodu v tom, co budou dělat. Kromě hraček, které jsou ve třídě stálé mají k dispozici pracovní listy, omalovánky nebo jiné aktivity obměňované podle tématu. Děti se mohou sami rozhodnout, jestli budou pracovat samostatně nebo s někým. Mohou si vybrat, ve které části třídy se budou pohybovat, pokud je místo volné a vhodné pro vybranou činnost. Děti se pod vedením učitelek podílí na vzhledu třídy. Konečné slovo má vždy učitelka.

Většina pozorovaných situací se odehrála uvnitř třídy, kde proběhly přibližně dvě třetiny z doby pozorování. Podíl pozorovaných situací mezi volnou hrou a řízenou činností je přibližně stejný, menší počet zaznamenaných situací probíhal během péče o sebe. Situace probíhající během této doby se často opakovaly s každým dítětem (nalévání pití) anebo se jednalo o opakovaně řešenou situaci jednoho dítěte (zavazování tkaniček).

## 6 Ověření výsledků

Za účelem ověření dat jsem provedla rozhovor s učitelkou. Podle Švaříčka<sup>138</sup> slouží hloubkový rozhovor ke zkoumání určitého prostředí nebo specifické sociální skupiny s cílem získat takové pochopení událostí, jakým disponují členové skupiny. Výhodou hloubkového rozhovoru je zachycení výpovědi v přirozené podobě. Švaříček<sup>139</sup> uvádí dva typy hloubkového rozhovoru, a to polostrukturovaný a nestrukturovaný neboli narativní. Dále rozhovor doporučuje k doplnění pozorování, což je i tento případ. Použila jsem polostrukturovaný rozhovor, moje otázky na učitelku kopírovaly kritéria pozorování.

Učitelka, s níž jsem vedla rozhovor pracuje v této MŠ dva roky, předtím jeden rok pracovala v soukromé MŠ. Na střední škole studovala sociální obor. Poté na vysoké škole absolvovala bakalářské studium pedagogiky volného času na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Kvalifikaci pro MŠ získala formou celoživotního vzdělání učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě tamtéž.

Ve třídě pracuje společně s ředitelkou a další učitelkou. Uvádí, že s kolegyní „si fakt povahově sedly, vždycky se domluvíme a na spoustu věcí se díváme stejně. Někdy se stane, že obě začneme říkat najednou to samé. Třeba i k dětem.“ Ředitelka tráví většinu dne v ředitelně, podle učitelky „nezasahuje do témat, to si děláme sami s kolegyní tak jak potřebujeme. Když něco nestihneme, tak to posuneme.“ Druhá učitelka je v této třídě od připojení třídy k MŠ Papírenská, což hodnotí učitelka, se kterou jsem vedla rozhovor pozitivně „ona to tu zná, znala se s dětmi, ukázala mi, jak co funguje. Ale zároveň je otevřená změnám a domluvě. Líbí se mi, že má ty děti fakt ráda.“

Všech šest sledovaných aspektů jsem probrala s učitelkou, která byla přítomná během celého mého pozorování. Rozhovor se odehrál až po ukončení pozorování. Uvádím vždy otázku a cituji z odpovědi učitelky.<sup>140</sup> Při kladení otázek jsem využívala své poznatky z pozorování pouze za účelem upřesnění komunikace. V době rozhovoru učitelka nebyla seznámena s žádnou z kapitol této práce.

---

<sup>138</sup> Srov. ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách, s. 159.

<sup>139</sup> Srov. Tamt., s. 160.

<sup>140</sup> Během rozhovoru jsem si dělala poznámky ručně, proto nejsou součástí příloh, jsou k nahlédnutí na vyžádání.

*1) Napětí mezi pozorností na dítě proti pozornosti na skupinu.*

Jakým způsobem dáváš dítěti najevo, že je dobře, že je na světě? Máš to tak? Vybavuješ si, jestli mluvíš častěji k jednotlivci nebo ke skupině?

Učitelka vysvětluje, že „některé děti potřebují, abych se jim více věnovala, ale jedním s nimi hodně tak, jak to je pro mě přirozené. Někdy se něco dozvím na vzdělávacím semináři a to použiju, když mi to sedí. Třeba ta písnička pro mě byla inspirativní. Líbí se mi, že je tu každý sám za sebe, ale jsme tu i dohromady. A taky se u ní děti učí jména ostatních, to se hodně zlepšilo.“

Učitelce nebyl srozumitelný pojem „je dobře, že jsi.“ To může souviset a pozorovanou absencí bezpodmínečného, laskavého kontaktu. Říká, že s dětmi komunikuje spíše intuitivně. Když se některý způsob osvědčí, používá ho častěji (jmenuje používání křestního jména, sehnout se k dítěti, a znalost specifík jednotlivých dětí). Vlastními slovy říká, že „chci, aby se dětem líbilo, ale někdy to prostě nejde.“ Zmiňuje, že navázání osobního kontaktu s dětmi a zlepšení spolupráce je téma, které ji zajímá. Zatím se však neúčastnila žádného semináře pro pedagogy, který by se tímto tématem zabýval a ani o žádném takovém neví.

*2) Napětí mezi otevřeným koncem nebo uzavřeným koncem.*

Mají děti u tebe ve třídě možnost přemýšlet o věcech samostatně, necháváš otevřený konec příběhů?

Učitelka uvádí, že „nenapadlo mě nechávat úplně otevřený konec. Potřebuji dětem vysvětlit, co tím autor myslel. Někdy se jich zeptám, co si myslí, ale vždycky to nakonec shrneme a řekneme si smysl nebo ponaučení.“

V případě tohoto kritéria se potvrdilo, to, co jsem pozorovala, totiž že ve školce neprobíhají situace s otevřeným koncem.

*3) Napětí mezi částmi tvořícími celek a celkem tvořeným částmi.*

Jakým způsobem se ve tvé třídě projevuje, že třída je složená z jednotlivců a jednotlivci tvoří tu třídu?

Učitelka říká, že „hodně dbáme s kolegyní na budování spolupráce“ a „děti umí splnit úkol i když je v něm vyžadována spolupráce, ale neumí spolupracovat a dohodnout se v běžných činnostech.“



Uvádí příklad společné činnosti, kde děti spolupracovaly „všimla sis těch velkých společných obrazů, to je většinou dělají s kolegyní. Měla jsem radost, když jsme měli téma spolupráce v říjnu. Děti dostaly hromadu přírodnin, které jsme byli sbírat, a z nich měly společně něco postavit. Každý dělal něco, někdo to řídil, někdo spíš nosil kaštiny, ale každý se zapojil a něco k obrazu přidal. Tak se mi to líbilo, že jsem to vyfotila a fotku máme pověšenou ve třídě.“

Učitelka velmi zdůrazňovala potíže dětí ve spolupráci v běžných každodenních situacích, kdy je potřeba si vyjít vstříc nebo se domluvit sami mezi sebou. Naopak chválila situace, kdy děti mají spolupráci „zadanou.“

#### 4) *Napětí mezi pomalostí a stresem.*

Myslíš, že mají děti dostatek času na to, co potřebují? Stíháte všechno, co podle plánu stihnout máte?

Učitelka zmiňuje, že „starší často čekají na mladší v tom smyslu, že uvažují rychleji nebo hlouběji. A některé děti jsou pomalé. Ne, že by nezvládly se třeba obléknout rychleji, ale prostě čekají a koukají po ostatních.“ Učitelka uvádí, že mají volnost v přípravě programu. „My si všechno plánujeme s kolegyní, vždycky v pátek si sedneme a probereme další týden. Třeba něco přesuneme. Ale paní ředitelka do toho vůbec nezasahuje.“

Učitelka také uvádí, že děti jsou zvyklé fungovat podle pokynů, pro některé je to těžší. Ve třídě funguje zvyk, kdy učitelka vydává pokyn a děti ho následují. To je klíčové pro fungování harmonogramu. Zároveň se učitelka dle svých slov snaží být ohleduplná vůči pomalejším dětem, dopřávat jim dostatek času a připravit alternativu pro děti, které jsou rychlejší.

#### 5) *Napětí mezi společně nebo individuálně.*

Všimla sis, že by si děti navzájem dávaly najevo, že si sebe všímají že si jich ostatní všímají, berou je na vědomí?

Učitelka vysvětluje, že děti mezi sebou mají problém se vzájemnou domluvou mezi sebou i přesto, že se ony jako učitelky snaží vést děti ke spolupráci a vzájemné domluvě. „Často si děti chodí stěžovat, že někdo něco sebral nebo neuklidil. Někteří rodiče doporučují dětem jít si stěžovat za námi nebo řešit konflikty ručně, což je fakt za hranou. Když přijdou za mnou, tak se jich ptám, jak to řešily sami. Ale zrovna ohleduplnost je

fakt těžká. Neumí si naslouchat, jsou vůči sobě jak hluchý. Ale je to individuální, někdo víc, někdo méně, myslím, že záleží na rodině. I když vlastně na zahradě je to lepší. Teď třeba hrají často hokej. Domluví se, kdo s kým hraje a jaký mají pravidla.“

Učitelka několikrát zmiňuje „ruční řešení konfliktů.“ Říká, že problém se objevuje spíše při hře uvnitř, kde je omezený prostor třídy, kterému je potřeba se přizpůsobovat. Děti tvoří ke hře spíše menší skupinky, které se průběžně proměňují. Některá děvčata si ráda sesednou okolo jednoho stolku, aby vyráběla a u toho si vyprávějí a vlastně hrají hru.

6) *Napětí mezi pořádkem a chaosem.*

Umí děti uklidit (vědí, kam patří) hračky? Je prostor třídy přehledný pro děti?

Učitelka říká, že upořádání prostoru tak, aby byl přehledný pro děti je téma, které aktuálně řeší. „Máme malý prostor a nové hračky není kam dávat. Dáváme je v průhledných krabicích nahoru na skříňku, ale to je pro děti nepřehledné. Objednali jsme nové skříňky, ale to zase bude v už tak malé třídě ještě méně místa. Když chceme sedět v kruhu, tak máme ovál.“

Na malý prostor mě učitelka upozorňovala už před pozorováním „sice vypadá to útulně, ale když přijdou všechny děti, je to náročné.“

Učitelka uvádí, že děti vedou k tomu, aby si po sobě uklízely hračky. Jmenuje několik jednotlivců, pro které to je náročné a příčinu hledá v rodině a neukotveném návyku udržovat pořádek.

## 7 Závěr práce

Záměrem práce bylo pozorovat a pojmenovat inovativní potenciál pedagogiky Franze Ketta na příkladu mateřské školy, která se nedeklaruje jako alternativní. Pozorování se odehrálo během několika dní v únoru 2020 v 7. třídě, která si říká Sovičky v Mateřské škole Papírenská v Českých Budějovicích.

Příprava pozorování vycházela z dokumentu Institutu für Franz-Kett-Pädagogik, GSEB. Institut pojmenoval devatenáct aspektů, kterými se koncept pedagogiky Franze Ketta projevuje mimo didaktickou jednotku. Z této sumy jsem vybrala šest vhodných aspektů, ze kterých jsem zformulovala kritéria pozorování. Posléze jsem výsledky pozorování ověřila formou rozhovoru nad kritérii s učitelkou přítomnou během pozorování.

Během ověřovacího rozhovoru učitelka potvrdila pozorovaná data, aniž by je měla k dispozici. Z rozhovoru vyšlo najevo, že pedagogika Franze Ketta pracuje se specifickými slovními výrazy, které bylo potřeba vysvětlit, což jsem vzala v potaz v části práce nazvané Teoretická východiska pedagogiky Franze Ketta. Dále vyplynulo, že PFK pracuje s prožitky, které učitelka zařazovala do programu třídy buď zcela intuitivně nebo na základě absolvování vzdělávacích seminářů pro pedagogy mateřských škol, které tyto zprostředkující písně převzaly z PFK a integrovaly.

V kritériu sledujícím napětí mezi pozorností zaměřenou na jednotlivce nebo pozorností zaměřenou na skupinu rozhovor potvrdil pozorované typické situace opakující se s každým dítětem (výdej jídla). Pojem „je dobře, že jsi tu“ byl učitelce cizí. Situace, kdy jsem tuto skutečnost pozorovala byly intuitivním jednáním učitelky v tom, že ona sama se k dětem chce chovat laskavě, ale nejednalo se o pedagogický záměr tak, jak vyjádření chápe pedagogika Franze Ketta. Učitelka označila jako náročné uspokojování potřeby po projevení pozornosti několika konkrétních dětí. Také tyto situace byly pozorovány, když jedno dítě na sebe stále poutalo pozornost a bylo pro něj obtížné dát prostor druhým.

V napětí mezi otevřeným a uzavřeným koncem učitelka potvrdila pozorovanou absenci situací s otevřeným koncem. Zároveň navazovala na předchozí kritérium výrazného vyžadování pozornosti některých dětí, které se projevuje žádostí o rozhodnutí konfliktu učitelkou. Řešení drobných domluv učitelkou namísto dětí samotných bylo nejčastěji pozorovanou situací s uzavřeným koncem.

V kritériu napětí mezi celkem tvořeným částmi a částmi tvořícími celek jsem pozorovala zaměření na výtvarné aktivity, které zůstávají vystavené. Rozhovor potvrdil, že děti jsou schopné spolupracovat, pokud dostanou od učitelky spolupráci zadanou. Spolupráce z vlastní vůle probíhá zřídka a jen mezi několika dětmi v menších skupinkách. Některé děti nedávají svým chováním najevo, že by pro ně bylo společenství tvořené spolužáky důležité, nepozorovala jsem vnímavost k druhým dětem v jejich jednání (pomoc druhému, ustoupit, když někdo něco nese). Dále se kritérium projevovalo během rozdávání jídla anebo psaním svého deníku.

Během pozorování nedocházelo k nepříjemným stresovým situacím pro děti. Zejména v době volné hry měly dostatek času na vlastní činnost. Během řízené činnosti učitelka popoháněla děti, které vyžadovaly více času. Tuto skutečnost učitelka potvrdila v rozhovoru a opět navazovala na potřebu některých dětí dostat více pozornosti. Tempo dne jednoznačně určuje učitelka, děti okamžitě reagují na pokyn (odchod ven, úklid). Bylo patrné, že děti vědí, jaká činnost bude následovat a jak bude probíhat (řadí se do fronty na svačinu apod.). Časovou pohodu zdůvodnila učitelka svobodou, kterou mají při tvorbě třídního plánu od vedení mateřské školky. Zároveň zmínila i požadovanou disciplínu vůči dětem, kterou považuje za nutnou pro fungování třídy vzhledem k počtu dětí.

Napětí mezi společně nebo individuálně jsem pozorovala zejména během spontánních her a aktivit dětí. Děti si samy vybíraly, zda a s kým chtějí spolupracovat jak v průběhu volné, tak řízené činnosti. Problematické chování vůči ostatním dětem jsem pozorovala méně v porovnání s výpovědí učitelky. Učitelka vidí zdroj v rodičích, kteří doporučují dětem řešit konflikty fyzicky, nebo svěřením se učitelce. Svěřování souvisí s uzavřeným koncem v konfliktní situaci, protože takovou situaci vyřeší za děti učitelka. Do tohoto kritéria spadá zmiňovaná píseň (Ahoj, ahoj, viz 5.2.1 bod 5). Učitelka uvedla, že pravidelným zapojováním této písně se vzájemnost dětí zlepšila.

V napětí mezi pořádkem a chaosem jsem pozorovala srozumitelné uspořádání prostoru třídy pro děti. Děti respektovaly osobní prostor druhých dětí (místo v šatně, šanon na pracovní listy) i učitelce (pracovní stůl a židle). Děti většinou vracely věci na své místo. Učitelka označovala úklid hraček na občas problematický, a to z důvodu malého prostoru. Jmenovala konkrétní místa nebo způsoby uspořádání, které jsou pro děti obtížnější (průhledné krabice umístěné na skřínce), než jiné (otevřené poličky, šuplíky).

Opakovaně zmiňovala malou podlahovou plochu třídy a jmenovala potíže, které jsou tím způsobeny a jejich následky (není možné společně sedět v kruhu, některé aktivity potřebují k realizaci větší prostor).

Inovativní potenciál pedagogiky Franze Ketta sledávám v důrazu na osobní jedinečnost každého. To potvrzuje i zapojení písničky, ve které každé dítě i učitelka dostávají svůj prostor a zazní jejich jméno. K realizaci došlo před uskutečněním mého pozorování, a proto učitelka mohla změnu reflektovat. Učitelky mohou hledat další situace, které tuto zkušenost dětem zprostředkují.

Dalším inovativním potenciálem pro tuto konkrétní třídu může být ponechávání vlastního prostoru k přemýšlení dětí. Učitelka se mi svěřila s tím, že řešení konfliktů dětí je pro ni vyčerpávající. Cestou může být naučit děti řešit konflikty samostatně bez zapojení učitelky. Formou může být společný nácvik situací během řízené činnosti, ustálená fráze, kterou děti dávají nelibost najevo (nelíbí se mi to, nedělej mi to) a poté vytrvalost a přiměřenost učitelky vůči stížnostem dětí, podpora dětí v samostatném řešení situací. Vzhledem k tomu, že stěžování na druhé děti pramení z rad rodičů, považuji za vhodné vysvětlit rodičům způsob, jakým ve školce vedeme děti ke vzájemné komunikaci v problematických situacích.

Za přínos (a v tuto chvíli si dovoluji pozitivně zabarvený výraz použít) diplomové práce považuji seznámení učitelky s dalšími způsoby sebevzdělávání. Učitelka pojmenovala některé situace ve třídě, které považuje za náročné, protože si není jistá, jakým způsobem jim předcházet nebo na ně reagovat. Neznala vhodný kurz pro získání dovedností, ale zároveň chce klima třídy, vztahy a komunikaci mezi dětmi a sebevědomí dětí navzájem zlepšovat. Na základě osobní zkušenosti jsem jí mohla seminář pedagogiky Franze Ketta doporučit. Vzdělávací semináře probíhá na základě osobní zkušenosti a prožitku účastníka. Je tedy vykročením z komfortní zóny. Zároveň je vlastní zkušenost jediná možnost, jak se naučit dát dětem pocítit jejich jedinečnost.

## Seznam použitých zdrojů

BECHTEL, A. *Der neue Trierer Plan: eine Didaktik der religiösen Erziehung im Elementarbereich*. [online]. Trier: KATECHETISCHES INSTITUT DES BISTUMS TRIER, 1996.

Dostupné z <https://cms.bistum-trier.de/bistumtrier/Integrale?SID=CDD3B9E567B419DD0E5F33948ECDA36F&MODULE=Frontend.Media&ACTION=ViewMediaObject&Media.PK=31206&Media.Object.ObjectType=full> [cit. 10. 1. 2020]

DEVETTEROVÁ, Marta. *Zapojení dítěte s ADHD do běžné MŠ*. České Budějovice, 2014. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce V. Plachá.

EDER, Margot, Eva MUROŇOVÁ, Tomáš Cyril HAVEL. *Aby malé bylo velké: náboženská výchova předškolních dětí v mateřských školách a ve farnostech. Metodická příručka*. Brno: Kartuziánské nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86953-23-6.

HAVEL, Tomáš Cyril, MUROŇOVÁ, Eva. *Pedagogika Franze Ketta*. Místo neuvedeno, rok neuveden. Nепublikovaný rukopis.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

„*Chválím tě, Země má...*“ Školní vzdělávací program předškolního vzdělávání MŠ Papírenská. [online]. České Budějovice: MŠ Papírenská, 2019.

Dostupné z [www.mspapirenska.cz](http://www.mspapirenska.cz), záložka dokumenty.

JAROŠOVÁ, S. M. Josefa Hana. *Přítomnost a naplňování kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v programu „Aby malé bylo velké“*. [online]. Olomouc, 2010. Diplomová práce. Univerzita Palackého. Cyrilometodějská teologická fakulta. Vedoucí práce E. Muroňová.

Dostupné z [http://kett.cz/clanky/Teorie\\_cesky](http://kett.cz/clanky/Teorie_cesky)

KETT, Franz. *Zu meiner Person*. [online] Osobní webová stránka. Poslední aktualizace 30. 10. 2009.

Dostupné z <http://www.franz-kett.de/biogr.html> [cit. 20.1.2020]

KETT, Franz, Robert KOCZY. *Die Religionspädagogische Praxis. Ein Weg der Menschenbildung*. Landshut: RPA Verlag, 2009. ISBN 978-3-86141-212-0.

*Kloster Spabrücken* [online] Spabrücken: Schwestern vom Gemeinsamen Leben. Dostupné z <http://www.kloster-spabruecken.de> [cit. 20. 1. 2020].

KOERENZ, Ralf, Karsten KENKLIES, Hanna KAUHAUS, Matthias SCHWARZKOPF. *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: UTB, 2017. ISBN 9783825245245.

KOLÁČEK, Josef. *Katechismus katolické církve*. Praha: Zvon, 1995. ISBN 80-7113-132-6.

KŘOVÁČKOVÁ, Barbora. Pozorování in SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

KURELOVÁ, Milena. Didaktické zásady in KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. S. 269-272.

MACHÁČKOVÁ, Petra. *Využití náboženské pedagogiky celistvé výchovy v praxi ČCE*. [online] Svatý Jan pod skalou, 2006. Svatojánská kolej Vyšší odborná škola pedagogická. Absolventská práce. Vedoucí práce Pavla Edita Herciková.

Dostupné z [http://kett.cz/clanky/Teorie\\_cesky](http://kett.cz/clanky/Teorie_cesky) [cit. 12. 2. 2019]

MÜLLER, Gerhard Ludwig. *Dogmatika pro studium i pastoraci*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7195-259-6.

MUROŇOVÁ, Eva, Tomáš Cyril HAVEL, Hanni NEUBAUER. *Gespräche mit Franze Kett: Über sein Leben und seine Pädagogik*. Gröbenzell: Franz Kett-Verlag, 2015. ISBN 978-3942445191.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: výukové cíle, organizační formy vysokoškolské výuky, didaktické metody a zásady, didaktická diagnostika, tvorba učebního textu, e-learning*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4217-5.

POKORNÁ, Barbora. *Die Unterstützung der Religiosität und Lebenssituation bei alten Menschen durch die ganzheitlich-sinnorientierte Pädagogik*. [online] Regensburg, 2015. Diplomová práce. Universität Regensburg. Fakultät für Katholische Theologie. Vedoucí práce Bernhard Lux.

Český překlad dostupný z [http://kett.cz/clanky/Teorie\\_cesky](http://kett.cz/clanky/Teorie_cesky) [cit. 12. 2. 2019]

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy v západní Evropě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991. ISBN 80-211-0094-X.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SCHNEIDER, Martin. *Religionspädagogische Praxis als Weg ganzheitlicher Erziehung*. Landshut: RPA Verlag, 1996. ISBN 978-3861411161.

SEDLÁČKOVÁ, Vlasta. *Identita dítěte a prostor mateřské školy*. [online]. Svatý Jan pod Skalou, 2013. Absolventská práce. Vedoucí práce T. C. Havel.

Dostupné z [http://kett.cz/clanky/Teorie\\_cesky](http://kett.cz/clanky/Teorie_cesky) [cit. 12. 2. 2019]

SPOLEČNOST PEDAGOGIKY FRANZE KETTA. *Pedagogika Franze Ketta*. [online]. Webové stránky společnosti.

Přístupné z [www.kett.cz](http://www.kett.cz) [cit. 20. 2. 2020]

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRÁVNÍČKOVÁ, Jana. *Tematický okruh „Lidé a čas“ v prvnice 1. ročníku základní školy jako didaktická aplikace „Celistvé na smysl zaměřené pedagogiky Franze Ketta.“* [online]. Hradec Králové, 2012. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce E. Muroňová.

Dostupné z [http://kett.cz/clanky/Teorie\\_cesky](http://kett.cz/clanky/Teorie_cesky) [cit. 12. 2. 2019]

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.



## **Seznam zkratk**

MŠ      Mateřská škola

PFK      Pedagogika Franze Ketta

ŠVP PV   Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

## **Seznam příloh**

- Příloha I. Fotografie materiálu ke kapitole 3.2
- Příloha II. Obrazová příloha ke kapitole 5.2.1

## Příloha I.

Fotografie materiálu, doplňuje kapitolu 3.2.



Obr. 1. Materiál připravený k použití.



Obr. 2. Použitý materiál. Uprostřed na hnědém kruhovém šátku se odehrával příběh. Menší kruhy jsou individuální výtvary účastníků.

## Příloha II.

Obrazová příloha, která doplňuje kapitolu 5.2.1.



Obr. 1. Ukázka výsledku společné výtvarné činnosti.



Obr. 2. Ukázka připravené svačiny. Děti si sami berou na talířek chléb a zeleninu, učitelka rozlívá nápoje. Zvlášť je bezlepková varianta pro celiaky.



Obr. 3. Soví deník.



Obr. 4. Plyšová sova.



Obr. 5. Nástěnka v šatně.

## **Abstrakt**

OCHOVÁ, A. Inovativní potenciál pedagogiky Franze Ketta na příkladu Mateřské školy Papírenská v Českých Budějovicích. České Budějovice 2020. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce T. C. Havel.

Klíčová slova: pedagogika Franze Ketta, celistvá na smysl zaměřená pedagogika, náboženská pedagogika, předškolní pedagogika.

Diplomová práce se zabývá pedagogikou Franze Ketta a jejím inovativním potenciálem v mateřských školách. Práce navazuje na činnost německého Institutu für Franz Kett-Pädagogik, který pojmenoval aspekty, kterými se pedagogika Franze Ketta projevuje v kultuře mateřské školy. DP vybírá šest z těchto aspektů (věnování pozornosti, hledání smyslu, tempo, spolupráce, úcta, středovost), které rozvádí a následně provádí pozorování, kterým zjišťuje přítomnost nebo inovativnost. Výsledkem je rozvedení těchto aspektů použitelných pro pozorování i v jiné mateřské škole a vyhodnocení jejich přítomnosti nebo inovativnosti v konkrétní mateřské škole.

## **Abstract**

The thesis deals with the pedagogy of Franz Kett and its innovative potential of kindergarten. The work is connected to the activities of German Institut für Franz Kett-Pädagogik, which identifies aspects of the pedagogy of Franz Kett in the culture of kindergarten. The thesis chooses six of these aspects (thoughtfulness, looking for meaning, pace, cooperation, respect, balance), which are described and afterwards it makes observation. It finds out the presence of the aspects or their innovation. The result is a description of these aspects applicable for observations in other kindergarten and evaluation of the presence and innovation of the aspects in particular school.

Key words: pedagogy of Franz Kett, complex pedagogy focused on meaning, religion education, kindergarten education