

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

DISCIPLINACE DĚTÍ V MONTESSORI TŘÍDĚ A BĚŽNÉ TŘÍDĚ
MATEŘSKÉ ŠKOLY

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Kulturní antropologie

Autor: Lucie Szusciková

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Šotola, Ph.D.

Olomouc 2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „*Disciplinace dětí v Montessori třídě a běžné třídě mateřské školy*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne

Podpis.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Jaroslavu Šotolovi, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích. Mé poděkování patří též účastníkům výzkumu za spolupráci při získávání údajů pro praktickou část práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá procesem disciplinace ve třídách mateřské školy, které mají odlišný přístup ke vzdělávání dětí. Jedna třída je příkladem běžného vzdělávání, druhá jedná podle principů Montessori pedagogiky. Cílem je popsat rozdíly mezi disciplinacemi v obou třídách. Práce vychází z výsledků pozorování a studia literatury. Čerpáno je především z díla M. Foucaulta *Dohlížet a trestat*.

Klíčová slova

Mateřská škola, terénní výzkum, disciplinace, M. Foucault, Montessori, pozorování

Abstract

This bachelor work applies the process of disciplinary power to classes of kindergarten which brings a different attitude to the kids' education. One class is an example of ordinary education. Second class act on the base of Montessori pedagogy. The goal of this work is to describe differences between disciplinary power in both. The work comes from the results of observation and studying of literature. Mainly the writing of M. Foucault: *Discipline and punish*.

Keywords

Kindergarten, field research, disciplinary power, M. Foucault, Montessori, observation

Obsah

Obsah	5
Úvod	7
I. Teoretická část	9
1 Disciplinace	9
1.1 Základní techniky disciplinace dle M. Foucaulta	10
1.1.1 Hierarchický dohled	10
1.1.2 Prostor a rozdělení jedinců v něm	11
1.1.3 Kontrola aktivity a využitelnosti času	12
1.1.4 Ovládání těla a pohybu	13
1.1.5 Normalizační sankce	14
1.1.6 Zkouška	15
2 Pedagogika mateřské školy	15
3 Pedagogika Marie Montessori	17
3.1 Základní principy	18
3.1.1 Senzitivní období	18
3.1.2 Připravené prostředí neboli smyslový materiál	19
3.1.3 Princip svobody a samostatnosti	19
3.1.4 Osobnost vychovatele a princip vedení	20
3.1.5 Pojetí chyby a její kontrola	21
3.1.6 Odměny a tresty	21
3.2 Kritika Montessori pedagogiky	22
3.2.1 Hra jako výchovný činitel	22
3.2.2 Příliš individualistická pedagogika	23
II. Praktická část	24

4	Metodologie.....	24
4.1	Výzkumný design.....	24
4.2	Průběh tvorby výzkumných otázek	24
4.3	Sběr dat a vstup do terénu	25
5	Zkoumaná mateřská škola.....	26
6	Participanti.....	27
7	Etické otázky výzkumu.....	28
8	Prostor jako nástroj poslušnosti	29
8.1	Kluzura (uzavřený prostor)	30
8.2	Elementární lokalizace	31
8.3	Funkční umístění	33
8.4	Práce s prostorem.....	35
9	Čas	36
9.1	Harmonogram běžné třídy:.....	37
9.2	Harmonogram Montessori třídy:	39
10	Tělo a jeho pohyb.....	43
11	Normy a jejich dodržování	48
12	Komunikace	50
12.1	Mezi učitelkami a dětmi.....	50
12.2	Mezi dětmi.....	52
	Závěr.....	54
	Seznam použité literatury a jiných zdrojů	56
	Seznam obrázků.....	58

Úvod

Pedagogika M. Montessori a další alternativní formy vzdělávání se v poslední době dostávají do popředí. Je jim věnováno čím dál víc pozornosti, ať už ze strany rodičů, tak ze strany výzkumníků. Ve většině případů dochází pouze ke srovnání různých forem vzdělávání či jejich dílčích specifik a aspektů. Zkoumání různých pedagogik probíhá nejčastěji z pedagogického hlediska. Mým záměrem je problematiku zkoumat z hlediska antropologického. V mateřských školách jsou děti socializovány a probíhá proces enkulturace, učí se žít ve vlastní společnosti. Jeden z důležitých aspektů tohoto procesu je disciplinace, tedy mechanismus moci, který reguluje chování jednotlivců skrze uspořádání prostoru, času, činností a chování lidí. Právě skrze tuto disciplinaci se jedinci učí jednotlivým pravidlům společnosti, a ty se pak stávají součástí jedince.

Téma jsem si zvolila na základě svého zájmu o alternativní způsoby výchovy dětí. S malými dětmi přicházím často do styku, a tak se setkávám i s rodiči, kteří se inspirojí alternativními směry při výchově svých dětí. Nejčastěji jsem slýchala o Montessori pedagogice, tak jsem se rozhodla zjistit si o ni více informací. Setkávala jsem se pouze s literaturou, která sloužila jako příručky ke správnému aplikování této pedagogiky. Rozhodla jsem se podívat se na tuto pedagogiku hlouběji skrze koncept disciplinace a to proto, že se vyznačuje především individuálním přístupem k dětem a jejich potřebám. Na základě toho se může zdát, že děti mají větší svobodu a mohou si tak dělat to, co pokládají za vhodné. Oproti tomu se běžná pedagogika jeví jako příliš svazující. Je zaměřená především na práci se skupinou, a ne s jedincem jako takovým. Kvůli této rozdílnosti bych se chtěla zaměřit právě na způsoby, jakými probíhá disciplinace i v alternativních pedagogikách.

Cílem výzkumu je popsat a porovnat, jakým způsobem probíhá disciplinace, tak jak ji vymezil M. Foucault ve svém díle *Dohlížet a trestat*, nejen v Montessori třídě, ale i v běžné třídě mateřské školy. Tento koncept jsem zvolila, protože sám autor uvádí

příklady způsobů disciplinace nejen ve vězení, ale i školách, nemocnicích a kasárnách. Jelikož je život v mateřské škole organizován jinak a také je čas vyplněný jinými činnostmi, tak se může zdát, že se disciplinace do této sféry vzdělávání nedostala.

Výzkum byl proveden kvalitativním přístupem a jako design byla použita etnografie. Etnografická data byla získávána na základě nezúčastněného pozorování. To mi umožnilo stát se tichým pozorovatelem interakcí, které ve třídě probíhají.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části bude představen koncept disciplinace a její hlavní metody, dále bude na základě studia literatury představena pedagogika mateřské školy a principy Montessori pedagogiky. V praktické části se bakalářská práce zabývá metodologií a poté samotnými výsledky výzkumu. Ty jsou členěny do kapitol podle základních metod disciplinace.

I. Teoretická část

1 *Disciplinace*

Koncept disciplinace zavedl Michel Foucault ve svém díle *Dohlížet a trestat*. V tomto díle se Foucault odklonil od chápání moci jako nějakého majetku, který je vlastněný určitými jednotlivci nebo sociálními skupinami. Uvažuje nad mocí jako nad souborem vztahů mezi silami, které prostupují jak silami ovládajícími, tak ovládanými. Je to represivní síla, na kterou si lidé zvyknou. V tomto duchu studuje instituce – věznice, kláštery a školy – a jejich techniky a postupy, kterými jsou schopny zaručit maximální poslušnost svých členů.

„Podle jedné z klíčových myšlenek knihy *Dohlížet a trestat* lze moderní společnosti definovat jako „disciplinární“; disciplínu však není možné identifikovat s jakoukoli institucí nebo aparátem právě proto, že disciplína je typ moci, technologie, která prochází každým druhem aparátu nebo instituce tak, že je propojuje, prolouhuje, vede je ke konvergenci a k novému způsobu fungování.“ (Deleuze, 2003: 42)

M. Foucault pak „analyzuje, nakolik se v podmínkách moderní společnosti dohled a kontrola nad jedincem zároveň systemizují a zvnitřňují. Ukazuje podobnosti mezi disciplinací pracovní síly v továrně, ukázkováním dětí ve škole a trestáním vězňů v nápravných zařízeních. Na těchto příkladech demonstruje prostupování dohlížecí moci s údajně objektivní a nestrannou vědou a věděním, což právě v podmínkách moderní společnosti vytváří předpoklady pro dříve nemyslitelnou univerzalizaci dohledu a kontroly.“ (Keller, 2010: 118)

Instituce, ve kterých probíhá tato disciplinace, bychom mohli zařadit do institucí, které Keller nazývá totálními. Foucault sám považuje tyto instituce za dokonalé a přísné. Jedincův život je zde zcela organizován, dále je omezen styk s osobami, které žijí mimo danou instituci. Dochází tam k centralizaci veškerých činností, které běžně probíhají na různých místech. Školství pak analyzuje jako aparát moderní disciplinární moci.

Specifickou technikou moci je disciplína. Její specifičnost spočívá právě v tom, jakým způsobem se projevuje, a jaké techniky využívá. Je orientována na lidské tělo a je zaměřená na to, aby je disciplinovaly do určitých forem bytí. Jedinci se tak stávají předměty i nástroji její zkušenosti. Disciplinace je mechanismus moci, který reguluje chování jednotlivců. To je uskutečňováno zjevně „nevinnými“ aspekty institucionálního života, např. pravidelné činnosti, jízdni řády, společná práce, ... Foucault zavádí termín disciplinární moc, jejíž hlavní funkcí je tělo vycvičit tak, aby bylo poddajným, snaží se znásobit síly, a to vše pomocí cvičení, správného výcviku.

Cílem je zpracovat tělo v detailu, už nestačí zacházet s tělem jako s celkem. Tělo je neustále vystavováno mírnému donucení, a je postupně zpracováváno na rovině mechaniky – pohyby, gesta, postoje, rychlost. Dále se mění předmět kontroly, tím se stává efektivita pohybů, jejich vnitřní organizace. A nakonec modalita: jedná se o donucování, které je soustavné a nepřetržité. Zájem směřuje spíše k postupům než výsledkům činností. Toto donucování se provádí podle kodifikace, která organizuje prostor, čas a pohyb. (Foucault, 2000: 201) Komplexní systém dohledů to pomáhá vynucovat. Výsledkem jsou podřízená, vycvičená a poslušná těla.

1.1 Základní techniky disciplinace dle M. Foucaulta

Učebna je základní jednotkou školy, ve které je umístěn disciplinární proces. Dovednosti, které děti získávají prostřednictvím disciplíny ve škole, jsou klíčem k tomu, aby se stali „produktivními“ účastníky pracovního procesu. V této kapitole, bych chtěla popsat základní techniky, kterými se dítě, a nejen ono, stane poslušným, disciplinovaným členem společnosti.

1.1.1 Hierarchický dohled

Dohled v sobě zahrnuje jeden z nástrojů, který je předpokladem úspěchu disciplinární moci. Zviditelňuje ty, na které jsou aplikované prostředky donucení. Dohled nejen pomáhá řídit a regulovat chování studentů, ale částečně představuje pedagogickou praxi a umožňuje studentům se učit a znalosti si udržet.

Začala se budovat architektura, jejíž cílem nebyl okázalý vzhled nebo dohled nad okolím, ale tyto budovy měly umožnit detailní kontrolu vnitřního prostoru, tzv. panoptikon. Vnitřní prostor se stává otevřeným prostorem s mnoha průchody a průhledy. „Dokonalý disciplinární aparát by umožňoval sledovat všechno neustále jedním pohledem.“ (Foucault, 2000: 248) Většina škol, i těch mateřských nejsou doslova jako panoptikony. I když i zde můžeme vidět tyto tendence. Kanceláře ředitelů jsou umisťovány v centru budova a kabinety jsou velmi blízko tříd, ideálně vedle nich. Samotná architektura nestačí k dokonalému dohledu. K tomu jsou potřeba osoby, které se budou specializovat přímo na něj. Stává se tak z něj přesně vymezená funkce. Jedinci, kteří se jím zabývají, jsou všudypřítomní a nepostradatelní. Dohlížení probíhá jak horizontálně, tak vertikálně a zároveň je hierarchizovaný. V mateřské škole dohled probíhá tak, že školské orgány dohlíží na ředitele, ti dohlíží na učitelky a ty zase na děti (dohlížení vertikální). Zároveň se učitelky kontrolují mezi sebou, a nejen ony, ale i děti navzájem se kontrolují (horizontální dohlížení). V některých případech je dítě dohledem přímo pověřeno samotným učitelem.

Disciplinární moc může být „indiskrétní“, jelikož je všudypřítomná a neustále ve střehu. Není zde oblast, kterou by ze svého dohledu vynechávala, a dokonce kontroluje ty, kteří jsou kontrolou pověřeni. Zároveň může být „diskrétní“, jelikož pracuje v tichosti, do značné míry. (Foucault, 2000: 253)

1.1.2 Prostor a rozdělení jedinců v něm

K tomu, aby mohl být dohled co nejúčinnější, musí dojít k vymezení prostoru a také rozdělení na určité segmenty, přičemž každý plní svou určitou funkci. Jedinci jsou odděleni od okolního světa, tento prostor je tedy uzavřený a nepřístupný. Nejlepší příklad takového prostoru je prostor věznice. Mateřské školy jsou také uzavřené, ale nejsou tak nepřístupné jako věznice.

Každý jedinec má pevně vymezené své místo. Tím je prostor zpracován mnohem detailněji. Zároveň se tím zabraňuje nekontrolovatelnému rozptýlení jedinců, a tím se také zabrání jejich střetávání. (Foucault, 2000: 209) Na základě tohoto rozdělení, můžeme sledovat práci jednotlivce, ale zároveň i celé skupiny. V mateřské škole se s tím můžeme setkat v případě rozložení stolů a jednotlivých míst, které děti u nich zaujmají. Děti jsou rozdělovány na základě jejich zvládnutých dovedností. To umožňuje bližší dohled a individuálnější disciplinaci každého studenta. Tato individualizace nezačíná až na školách, ale často začíná již před mateřskou školou a končí až po ukončení formálního vzdělávání. Taková diferenciací umožňuje moci pracovat na jednotlivých subjektech co nejúčinnějšími způsoby, protože umožňuje individualizovatelné a specifické vzdělání a disciplínu. (Devine-Eller, 2004: 9-10)

Cílem této metody je zavést kontrolu absence a prezenze (tj. mít přehled o tom, kde se daný jedinec právě nachází, jak jej lze znovu nalézt); zavést takový způsob komunikace, který je efektivní a prospěšný. V podstatě dochází k tomu, že je dohlíženo na chování každého jednotlivce, to je poté posuzováno a případně sankcionováno. Jsou měřeny jednotlivé kvality jednice a také prospěšnost. (Foucault, 2000: 208-209)

1.1.3 Kontrola aktivity a využitelnosti času

Foucault připisuje vznik organizace času klášterním společenstvím, které se řadí k těm nejstarším institucím vůbec. Kontrola aktivit probíhá skrze rozvrh času, časového vypracování úkonu a maximálního využití. Časové rozvrhy, jako techniky výcviku a disciplíny, jsou pomocníky pro kontrolu činnosti. Čas byl mnohem více rozkouskovan, začalo se počítat na čtvrt hodiny, na minuty, na vteřiny a tím byl umožněn neustálý dohled – detailněji sledovat aktivitu a využití času. Proto i školy pracují na přísném a podrobném denním rozvrhu. Cílem rozvrhu času je stanovit jistý rytmus, vnutit určená zaměstnání a usměrňovat cykly opakování, jedná se

o jakýsi obecný rámec aktivit. V mateřské škole rozvrh umožňuje rozdělení dětí podle činností, což zajišťuje, že děti tráví odpovídající čas příslušnou činností.

Čas strávený během určité činnosti musí být dobře využitý. Disciplína chce, aby z času bylo vytěženo co nejvíce použitelných momentů a z každého momentu stále více sil, které lze využít. Čas se tedy rozpadá na menší a menší jednotky, z nichž každá je zjevně užitečná. Časový plán umožňuje, aby se všechen čas stal produktivním a efektivním; děti se tak neustále zabývají pedagogickou činností. (Foucault, 2000: 217)

1.1.4 Ovládání těla a pohybu

Aby byl čas efektivně a maximálně využit, muselo dojít ke kontrole provádění činnosti. Je stanoven přesný postup, který přikazuje správné pohyby, celkový postoj těla a plynulost přechodů mezi pohyby. Je přesně určeno, jaká je správná pozice těla; každému pohybu je přisouzen směr, rozpětí, doba trvání a je předepsán pořádek, ve kterém mají následovat. Také je definována pozice těla vůči manipulovanému objektu. Foucault používá příklad vojáka, který se učí ovládat zbraň, ale stejný postup platí i pro děti, které se učí ovládat tužky. Přesné umístění prstů, správné množství tlaku, volná, ale přesná manipulace se zápěstím a ramenem a koordinace těchto pohybů s psacím přístrojem a jeho pohyby – to vše musí být určeno, praktikováno a vykonáváno studenty. Cílem je být co nejefektivnější a nejrychlejší. (Foucault, 2000: 221-222)

V mateřských školách se děti neučí jen novým znalostem, ale i dovednostem. Během toho je jim vštěpována správná pozice k objektu a také jak s tím objektem mají správně manipulovat. Od začátku jsou jejich naučené pohyby kontrolovány a případně jsou po nich vyžadovány správné pohyby.

1.1.5 Normalizační sankce

K tomu, aby se disciplinární moc udržela, je potřeba trestního mechanismu. Jeho funkčnost je založena na pěti principech:

1. Disciplína určuje vlastní normy chování, určuje si vlastní zákony, kde specifikuje přestupky a formy sankcí.
2. Disciplinární trest vychází z nedodržování pravidel, z toho, co se jim vymyká. Potrestán je ten, kdo nedosahuje požadované úrovně, ten, kdo není způsobilý plnit zadané úkoly.
3. Disciplinární trest má za funkci redukování odchylek. Přednost je dána trestům, které využívají zesílené, znásobené formy učení nebo několikeré opakování.
4. Trest jako krajní řešení. Podvojný systém: odměna – trest.
5. Postavení/hodnost mohou sloužit jako trest i jako odměna. Jedná se o klasifikaci jedinců na základě chování a prospěchu.

Dle Foucaulta je již samotná disciplína nápravná: aplikuje další cvičení osobě, která potřebuje sankci. Takto pojmávaný trest není trest, nýbrž samotný prostředek, kterým jednotlivci zlepšují své chování i postavení. Důležité je, přivést jednotlivce zpátky do středu normy. (Devine-Eller, 2004: 12)

V mateřské škole se také setkáváme s normalizačními sankcemi. Každá třída i školka jako celek, mají určená pravidla a normy, které musí dodržovat. Jako trest je často používáno odloučení od skupiny, znásobené formy úkolů a zákaz činnosti. I v mateřských školách funguje výše zmiňovaný podvojný systém: odměna – trest. Jako odměna může být slovní pochvala, nějaká maličkost (sladkost, hračka) a uvolnění z nějaké činnosti (dřívější vstávání při odpoledním odpočinku) či naopak dovolení nějaké činnosti (když uděláš tohle, můžeš si jít hrát).

1.1.6 Zkouška

Zkouška umožňuje klasifikaci a kategorizaci studentů na základě jejich správnosti při předvádění znalostí, které byly předem určeny jako vhodné pro jejich úroveň. S její pomocí se každý student stává viditelným jako objekt moci, samotná moc se pak stává neviditelnou. Umožňuje jak individuální hodnocení žáka, tak i všech žáků ve škole a současně umožňuje porovnávat každého žáka se všemi ostatními. Zároveň v sobě zkouška skrývá techniky hierarchie, která dohlíží, a techniky trestu, který normalizuje. Taková zkouška umožní zjistit, jak na tom dítě je a umožní učiteli se lépe zaměřit na jeho nedostatky a tím ho dokáže zpracovat do detailu.

Úkolem zkoušky také je, spolu s archivem dokumentace, vytvořit z jednotlivce případ. Tímto se z dětí stává analyzovatelný objekt. Znalosti z těchto archivů se mohou využít pro zdokonalení disciplinárních technik.

2 *Pedagogika mateřské školy*

Mateřská škola je instituce, která se zabývá výchovou dětí v předškolním věku. Předškolní věk je nejčastěji ve věku od tří do šesti let, případně do sedmi. Jedná se o zařízení, které navazuje na výchovu dítěte v rodině. Stává se tak jednou z prvních institucí sekundární socializace, se kterou se dítě setkává. „Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.“ (Průcha, 2008: 186) Dítě sem přichází za účelem rozšíření stávajících poznatků a také získání poznatků nových. Dále zde rozvíjí dovednosti a zkušenosti, které potřebuje pro zdravý sociální, mravní, duševní a také tělesný rozvoj. Dochází zde také ke zprostředkování potřebných norem, znalostí, schopností a dovedností. Také zde probíhá příprava na další vzdělávání na základní škole.

V mateřské škole jsou děti vychovávány podle jasně formulovaných cílů, „tj, učí děti těm kompetencím, které společnost na základě stávajících sociálně ekonomických podmínek považuje za cenné a užitečné. Všechny významné společenské skupiny – např. strany, církve, hospodářské zájmové svazy a rodiče – se pokoušejí prosadit svá

očekávání a představy o normách s důrazem na kulturní mravní a hospodářské hodnoty prostřednictvím formulace cílů výchovy a vzdělání. Takto formulované cíle se pak odrážejí v učebních plánech, výchovných plánech a zkušebních požadavcích.“ (Prokop, 2001: 51)

Obecně platí, že „dvacáté století je známé jako dětské století ve srovnání s minulými dobami, je to skutečně zlatý věk pro děti. Když se postupně vracíme do historie, úroveň péče o děti se stává nižší.“ (Bahmaee, Saadatmand, Yarmohammadian, 2015: 148) Po roce 1990 se české školství velmi proměnilo. Mateřské školy se začaly zajímat o individuální potřeby dětí, potřeby vzdělávací, citové a socializační. Svou práci zpřístupnily rodinám. Také se staly přístupnějšími k alternativním směrům pedagogického působení. (Kořátková, 2014: 101) Alternativní škola je „obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.“ (Průcha, 2008: 16)

„Hlavní činností předškolního dítěte je hra.“ (Průcha, 2008: 186) Ta je nedílnou součástí dětského vývoje. Ovlivňuje na sociální, pohybové, rozumové a emocionální oblasti dětského života. Děti si hrají, protože to v nich vyvolává pocit radosti, ne proto, aby se něco naučilo. Činí tak z čistého zájmu, chce si něco vyzkoušet, prozkoumat a na základě toho získává nějaké zkušenosti, jinými slovy učí se. Samo přichází na to, jak funguje svět kolem něj. (Kořátková, S. 2014: 128) Toto platí pro volnou hru. Hry, které můžeme vidět ve třídách mateřských škol, jsou hry, které slouží jako metody pedagogické práce. Tyto hry poté mohou mít vzdělávací a výchovný význam (Ibid.: 130) „Učitelka je přirozeným vzorem chování a modelem,

který působí na osvojování a rozvíjení sociálních dovedností. V tomto směru děti, které rozšiřují své povědomí o možnostech lidského jednání nad rámec své rodiny, velmi ovlivňuje.“ (Košátková, Průcha, 2013: 52)

Všechny mateřské školy v ČR se musí řídit Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Ten upravuje cíle předškolního vzdělávání, metody a formy práce, vzdělávací oblasti a další podrobnosti, týkající se péče o děti v mateřských školách. Na základě toho dokumentu si každá školka vypracovává vlastní školní vzdělávací plán, který je již konkrétnější.

3 Pedagogika Marie Montessori

Jedná se o „typ alternativní školy nazývaný podle italské lékařky M. Montessori (1870-1952), která rozvinula reformní pedagogické hnutí především v oblasti předškolní výchovy. Její koncepce zdůrazňuje vliv vhodných výchovných podnětů na rozvoj dítěte, zejm. v „senzitivních fázích“ dětského života.“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2003: 127)

M. Montessori se jako první žena stala doktorkou medicíny. Díky své práci jako zdravotní asistentka navštívila římský ústav pro chorobomyslné, kde si všimla, že toto prostředí nevyhovuje potřebám zde umístěných jedinců. Později byla spoluředitelkou ve škole pro duševně postižené. Zde se zabývala vzděláváním léčebných pedagogů, a především vytvářela výchovně zaměřené pomůcky, které později uvedla do praxe ve své mateřské škole Casa dei Bambini (Dětský dům), která byla určena pro chudé děti předškolního věku. V této době svou metodu ověřovala a zdokonalovala a výsledkem byla kniha *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově v dětských domovech*.

V dnešní době existují nejen mateřské školy, ale i základní školy a různé kluby, sloužící ke vzdělávání dětí i rodičů touto metodou. Zakládány jsou především soukromými osobami, ale můžeme tuto pedagogiku najít i ve státních zařízeních.

3.1 Základní principy

M. Montessori věřila, že každé dítě má svůj vrozený plán vývoje a ten je třeba respektovat. Nelze dítě ponechat jen samotnému plánu, ale je potřeba ho podporovat a poskytovat mu k tomu vhodné podmínky. Děti se učí především skrze vlastní zkušenost a prožitek především vlastním tempem. Je tedy potřeba nechat dítě, aby se učilo skrze volnou práci. Děti si mohou svobodně zvolit aktivitu, kterou chtějí dělat, místo a jestli bude pracovat sám nebo ve skupině. Pokud se už jednou dítě pro nějakou práci rozhodne, tak je jeho povinností práci dokončit. Důraz je tím kladen na vnitřní disciplínu, ne na vnější jako u tradiční pedagogiky. Učitelé neřídí přímé učení, ale respektují úsilí dětí o nezávislé zvládnutí úkolu.

Montessori a tradiční vzdělávací programy se údajně liší několika způsoby, včetně fyzického prostředí, metodiky výuky a přístupu k učebnám. V Montessori třídách žáci obvykle stráví tři až čtyři hodiny denně individuální činností či činnostmi v malých skupinách a tráví méně než jednu hodinu denně ve skupinové výuce. V kontrastu s tím v tradičních učebnách žáci především sledují učitelskou práci. Rovněž jsou zde velké rozdíly v postojích řízení učeben, Montessori třídy jsou založeny na spolupráci, zatímco tradiční učebny jsou založeny na konkurenci. (Finn, Lopata, Wallace; 2005: 34)

3.1.1 Senzitivní období

Termínem senzitivní období označuje M. Montessori období, kdy má dítě zvýšenou vnímavost pro získání určitých schopností. Úkolem učitele je vyzorovat tato období a připravit pro děti vhodné prostředí, které s daným obdobím koresponduje. Dítě si poté může svobodně vybrat aktivitu a té se věnuje, dokud nezíská tu určitou dovednost nebo znalost. Jakmile si dítě osvojí novou schopnost, tak senzitivní období skončí.

3.1.2 Připravené prostředí neboli smyslový materiál

Připraveným prostředím je rozuměno prostředí, které obsahuje tzv. smyslový materiál. Zároveň je to prostředí, které je „originálně vytvořené a výzkumně ověřené, které umožňuje zkoušet a učit se nezávisle na druhých podle svých dispozic a aktuálního nasměrování.“ (Košátková, Průcha, 2013: 130-131) Tím se rozumí prostředí, které mu umožní uskutečňovat smysluplné aktivity a získávat nové pohybové zkušenosti.

Smyslový materiál jsou předměty, které děti mohou brát do rukou, otáčet jimi, prohýbat je a vnímat. Tyto pomůcky „se skládají z řady předmětů, které jsou seskupeny podle jejich určitých fyzikálních vlastností, jako například barva, tvar, velikost, zvuk, struktura látky, hmotnost, teplota a roztažnost.“ (Montessori, 2001: 67) Je přesně určen způsob, jak děti mají s pomůckami správně zacházet, každá sada předmětů je totiž koncipována vzestupně. Jsou uspořádané od nejjednoduššího ke složitějšímu (poznávání podobného, shodného, rozdílného a vlastností předmětů). (Košátková, Průcha, 2013: 130-131) Pozornost dítěte je upoutána ještě předtím, než pomůcku použije. Jeho pozornost právě upoutají viditelné nebo slyšitelné rozdíly. (Montessori, 2001: 67)

Pomůcky se ve třídě jsou volně přístupné a každou pomůcku můžeme ve třídě najít jen jednou, to umožňuje zdokonalovat i sociální dovednosti. Děti se tím učí domluvit se mezi sebou a vzájemnému respektu, jsou totiž uzpůsobeny pro samostatnou práci jednoho dítěte. Dítě může s pomůckami experimentovat, udělá-li chybu, snadno ji odhalí a vyřeší, tím získá analytické myšlení, nezávislost a sebeuspokojení.

3.1.3 Princip svobody a samostatnosti

Jedním z klíčových pojmů této metody je svoboda. Svoboda je zde brána jako svoboda vývoje. Montessori tvrdí, že dítě má svou přirozenou cestu vývoje, kterou bychom neměli narušovat, ale naopak respektovat a podporovat. „Projevem lidské svobody je spontánní aktivita, která je specifickým znakem člověka. Spontánní

aktivita jako projev jedince je východiskem pedagogické práce. V jejím průběhu dochází k polarizaci pozornosti, která je základem vzdělání.“ (Zelinková, 1997:19) Svoboda je zde tedy míněna jako neomezování pohybu a získávání zkušeností právě v určitých mezích. „To znamená nechat vše přirozeně plynout uvnitř vychovatelem vytyčených hranic.“ (Zelinková, 1997: 35) Pravidla tvoří učitel společně s dětmi a poté dohlíží na jejich dodržování.

V průběhu dětského vývoje se míra jejich samostatnosti neustále zvyšuje. Snahy být nezávislým se začínají projevovat již od narození. (Montessori, 2003: 62) Základní složkou přirozeného vývoje je boj dítěte za vlastní nezávislost. „Jinými slovy, pokud sledujeme přirozený vývoj dostatečně pozorně, můžeme si povšimnout, že jeho podstatou je získávání stále většího stupně samostatnosti. To platí nejen v oblasti psychiky, ale i oblasti fyzického rozvoje, neboť tělo má také tendenci se vyvíjet a tento vývoj podléhá impulsům natolik silným, že jen smrt může být silnější.“ (Montessori, 2003: 62) Aby se dítě normálně vyvíjelo, musí své nové dovednosti, na jejichž základě rozšířilo svou samostatnost, svobodně uplatňovat. A tím je právě provázána svoboda se samostatností.

3.1.4 Osobnost vychovatele a princip vedení

Hlavní rozdíl mezi učitelem v běžné škole a Montessori škole je v tom, že učitel v tradiční škole „sleduje chování žáků přímo a má předepsáno, jak žáky hlídat a co je učit, ve škole montessoriovské je třeba neustále odhalovat věci, které ještě nejsou na povrchu.“ (Montessori, 2003: 184)

Učitel má roli průvodce nebo pomocníka, tedy má působit nepřímě. Přípravuje prostředí, didaktický materiál a další pedagogické oblasti. Do dětské samostatnosti a soustředění nezasahují. Může zasáhnout pouze v případě, kdy jsou porušována pravidla a když se dítě nudí a nedokáže si samo vybrat činnost. Učitel dítěti pomáhá, když si dítě s něčím neví rady. Ovšem dítěti může pomoci jen v případě, kdy je o to požádán. Dohlíží na to, aby práci dětí nikdo nerušil.

Učitel by měl také dítě pozorovat. Tím získá informace o jeho stavu rozvoje a jeho aktuálním zaměření. To, co vyzoruje by měl použít k úpravě prostředí, které by pak mělo lépe vyhovovat potřebám dítěte. (Kofátková, Průcha, 2013: 130-131) A jeho následnou povinností je to dítě v takovém prostředí vést. (Bahmaee, Saadatmand, Yarmohammadian, 2015: 150)

Pro tuto pedagogice je typické, že dítě se samo rozhoduje, na co je již připravené a na co ne. Úkolem učitele je to respektovat. Dítě by se mělo do aktivity zapojit spontánně s minimálním zásahem dospělých. (Bahmaee, Saadatmand, Yarmohammadian, 2015: 150)

3.1.5 Pojetí chyby a její kontrola

Montessori je toho názoru, že je potřeba vypěstovat si kladný vztah k chybám. Mohou nám sloužit jako orientační pomůcka, umožňují nám správně plánovat naši činnost. Klade tedy důraz na to, aby děti rozpoznávaly vlastní omyly a tím si chyby uvědomily a následně je opravily. Rýdl pak doplňuje, že „při provádění činnosti potřebují děti vůli a časovou svobodu, protože teprve tehdy se může dítě věnovat přesnosti, když mohlo procvičovat činnost na základě vlastního vnitřního klidu. Dále děti potřebují různé hračky a pracovní pomůcky, které odpovídají jejich věkové úrovni a které umožňují kontrolu chyby.“ (Rýdl, 1999: 37)

3.1.6 Odměny a tresty

Tradiční pedagogika pracuje s tím, že je děti potřeba chválit, napomínat, opravovat jejich chyby a trestat. Oproti tomu M. Montessori tvrdí, že ani odměny ani tresty nejsou potřeba. Činnost má být vykonávána pro radost z práce samotné. Cílem je, aby děti dělaly to, co vnitřně uspokojuje především je samotné. Ovšem je dobré, dávat dítěti nějakou zpětnou vazbu během činnosti.

Montessori zastává ten názor, že tresty snižují zájem dítěte a berou mu chuť do práce, a navíc ho nic nenaučíme. Aby dítě přestalo dělat chyby, musí se neustále

procvičovat a tím se zdokonalovat. „Nedisciplinované dítě se naučí disciplíně činností ve společnosti ostatních, a ne tím, že se mu nadává.“ (Montessori, 2003: 164)

3.2 Kritika Montessori pedagogiky

Metoda Marie Montessori byla od počátku přijímaná s kritikou i nadšením, dnes tomu není jinak. Především v odborných kruzích se objevila řada připomínek. Ty je potřeba porovnat se skutečností a novějšími výzkumy, abychom zjistili, zda jsou opodstatněné. Někteří autoři se domnívají, že Maria Montessoriová: „podcenila výchovné činitele, jako jsou hry, společenská výchova nebo pohádky. Některými pedagogy je kritizována také za důraz, který kladla na náboženskou výchovu. Jistým nedostatkem, který z jejího výchovného působení vyplývá, je poměrně málo příležitostí ke společným činnostem dětí a vzájemnosti práce v kolektivu“ (Svobodová, Jůva; 1996: 45).

3.2.1 Hra jako výchovný činitel

Pohled M. Montessori na hru, a především imaginární hru byl velmi kritizován. Montessori věřila, že hra je dětská práce. Na základě pozorování zjistila, že děti si hračky samy od sebe nevybírají, a tak usoudila, že hra není tak důležitá. Děti se k ní uchýlovaly pouze v případě, že nebyla žádná jiná aktivita, která by rozvíjela jejich intelekt. Proto doporučuje používání didaktických pomůcek, jejichž úkolem je rozvíjet intelekt dítěte. (Montessori, 1998: 76)

Imaginární/fantaskní hry odmítala, jelikož jsou daleko od reality. Vzhledem k tomu, že v magických příbězích a legendách jsou zvířata a příšery, které mluví, děti čelí falešným a zkresleným obrazům reality. (Bahmaee, Saadatmand, Yarmohammadian, 2015: 151–152) Z toho vyplývá, že kreativita je často potlačována, a to i v případě, kdy jsou materiály správně používány. M. Montessori prosazovala konkrétní učení založené na skutečnosti.

3.2.2 Příliš individualistická pedagogika

Pedagogika M. Montessori bývá někdy považována za příliš individualistickou, nepodporující schopnost dětí kolektivně spolupracovat. (Svobodová, Jůva, 1996) Pravdou je, že individuální učení je upřednostňováno, ale zároveň skupinová interakce není zavrhována.

Kevin Rathmund ve své studii „A comparison of Montessori and middle school: Motivation, quality of experience and social context,“ prokázal, že žáci v Montessori školách stráví o 50 % více času při individuálně zaměřené činnosti než je tomu u žáků z tradičních škol. Také tito žáci Montessori škol věnují mnohem méně času pasivním aktivitám (poslech, výklad učitele, audiovizuální pořady), ale mnohem více jsou aktivními činiteli při svém vzdělávání. (Rathunde, 2003).

II. Praktická část

4 Metodologie

Cílem mé práce je popsat a komparovat disciplinaci v Montessori třídě a běžné třídě mateřské školy. Dílo Dohlížet a trestat od M. Foucaulta se pro mě stalo klíčovým teoretickým rámcem, který mi pomohl jasněji zacílit celý výzkumný proces a dát mu potřebnou konceptuální hloubku v situaci, kdy jsem vstupovala krátkodobě do prostředí, které bylo z počátku neznámé. Ke splnění tohoto cíle jsem zvolila kvalitativní přístup, který mi umožnil podrobný popis prostředí, komunikací a interakcí, které jsou podstatné pro zkoumání disciplinace.

4.1 Výzkumný design

Pro účely tohoto výzkumu jsem zvolila etnografický výzkum. „Etnografický výzkum se provádí s cílem získat holistický obraz určité skupiny, instituce nebo společnosti.“ (Hendl, 2005: 117) Na první pohled se může zdát, že tento design není příliš vhodné pro školní prostředí. Opak je pravdou. Etnografický výzkum, podle Hendla, se totiž v současné době zabývá výzkumy skupin ve vlastní společnosti, kde se klade důraz na dokumentování každodennosti jedinců. (Hendl, 2005: 117) Sledováním této každodennosti v mateřské škole, dokážeme odhalit techniky disciplinace. To je umožněno na základě toho, že její techniky prostupují životem jedince. Techniky, které popsal M. Foucault sám vztahoval ke školám, mateřské školy jsou jistým způsobem specifické, ale i zde dochází k tvarování jedinců do požadovaných forem.

4.2 Průběh tvorby výzkumných otázek

Výzkumné otázky byly stanoveny na základě studia literatury, čímž došlo k předporozumění problému. Dále otázky vznikaly na základě prvních návštěv ve třídách. S přibývajícím zkušenostmi s děním ve třídách byly otázky postupně tvořeny a upravovány do finální podoby.

Hlavní otázka byla tedy stanovena obecně:

- *Jakým způsobem probíhá disciplinace dětí v Montessori třídě a běžné třídě mateřské školy a jak se od sebe liší?*

Vedlejší výzkumné otázky byly stanoveny na základě výzkumu a studia literatury, postupně se odhalovaly zajímavé aspekty disciplinace v různých pedagogikách.

Vedlejší výzkumné otázky:

- *Jakým způsobem se v těchto třídách pracuje s časem, prostorem a pohybem dětí?*

M. Foucault popisuje, že probíhá skrze čas, prostor a pohyb. Na základě výzkumu bych chtěla zjistit, jestli je tomu tak i v případě mateřské školy.

- *Jakým způsobem probíhá stanovení norem a také jejich vyžadování?*

Cílem výzkumu není jen pospat způsoby disciplinace, ale i to, jakým způsobem probíhá stanovování pravidel. Také bych se chtěla zaměřit, jak dochází k jejich vyžadování, jelikož se pedagogiky liší zejména v pojetí svobody dítěte.

- *Jakým způsobem v obou přístupech pracováno s individualitou dítěte?*

Tato výzkumná otázka byla stanovena na základě odlišného přístupu k individualitě, který byl z počátku zjištěn na základě studia literatury. V Montessori pedagogice je individualita respektována a podporována. Na druhou stranu v běžné třídě se pracuje především se skupinou, takže se může zdát, že individualita je spíše potlačována. Disciplinace zachází především s tělem, snaží se ho formovat. Individualita dítěte by mohla tuto snahu narušovat, jelikož by se dítě, které je podporováno k individualitě, mohlo vymykat.

4.3 Sběr dat a vstup do terénu

Pro účely své práce jsem si zvolila jako hlavní metodou sběru dat pozorování. Pozorování mělo dvojí charakter, nezúčastněné. Tuto metodu jsem si zvolila, neboť

jak píše Švaříček a Šedřová je pozorování vhodné „pro studium školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole.“ (Švaříček, Šedřová, a kol., 2007: 143) Výzkum byl uskutečněn v únoru a březnu roku 2015 a v říjnu 2016, celkem tedy trval tři měsíce. Po dobu výzkumu jsem docházela do tříd a pozorovala vzájemnou interakci mezi učiteli a dětmi a také mezi dětmi samotnými. Svou přítomností jsem nenarušovala chod dne. Děti si na mou přítomnost rychle zvykly, a proto se domnívám, že nedošlo ke zkreslení jejich chování na základě mé přítomnosti.

Další metodou sběru dat se staly neformální a polostrukturované rozhovory, které byly vedeny především s učitelkami a s asistentkou v Montessori třídě, ale také s učitelkami v běžné třídě. V Montessori třídě probíhaly rozhovory častěji, jelikož to pro mě bylo nové, neznámé prostředí, zatímco prostředí běžné třídy mi bylo již známé. Neformální rozhovory probíhaly většinou spontánně hned ve třídě, když mě nějaká situace zaujala a chtěla jsem jí více porozumět. Dále jsem si připravovala osnovy rozhovorů na základě terénních zápisků. Jednalo se především o jevy, které mi nebyly jasné, jako například denní režim, stravování, pravidla ve třídě a některé detaily, které jsem nestihla zachytit na papír.

5 Zkoumaná mateřská škola

Školka, která byla použita pro účely tohoto výzkumu, byla vybrána na základě toho, že v sobě zahrnuje oba zkoumané přístupy, a to formou odlišených tříd. Vstup mi byl umožněn na základě gatekeepera v podobě mé sestřenice, která zde pracuje jako učitelka v Montessori třídě.

Během prvních dní v Montessori třídě jsem porovnávala aktuální dění ve třídě s předem nastudovanou literaturou, zabývající se Montessori pedagogikou. Na základě tohoto porovnání bylo zjištěno, že i přesto, že je tato školka státní a má hodně dětí ve třídě, dodržují se zde základní pravidla Montessori pedagogiky.

Školka se nachází téměř v centru obce nedaleko většího města. V nejbližším okolí této vesnice se nachází CHKO a centrum ekologických aktivit. Školka je součástí základní školy, která je situována v její bezprostřední blízkosti. Kolem budovy mateřské školy se je nově zrekonstruovaná zahrada, která má mnoho možností pro hru, ale i poznávání. Můžeme zde například najít pískoviště, květináče na pěstování rostlin, koryto na vodu a spousty pohybových prvků. Součástí přízemí budovy mateřské školy je školní jídelna, která nezásobuje jídlem pouze školu, ale i samotnou školku.

Celkem se ve školce nachází čtyři třídy, které jsou od sebe rozlišeny barvami. Dvě třídy – oranžová a zelená třída – jsou běžného typu. Žlutá třída je běžná třída s Montessori prvky a modrá třída je třídou, která je celá postavena na pedagogice M. Montessori. Výzkum probíhal především v modré třídě a zelené třídě. Žlutá třída nebyla do výzkumu vůbec zahrnuta, jelikož nesplňuje jeho podmínky. V oranžové třídě jsem strávila jeden den a poté mi bylo vedoucí učitelkou oznámeno, že si se mnou již dále nepřejí spolupracovat. Důvod mi nebyl sdělen. Nejdelší čas jsem strávila v modré třídě. Tato třída je třídou vedoucí učitelky.

Zřizovatelem školky je stát, to školku samozřejmě ovlivňuje. Bez ohledu na vzdělávací směr, musí dodržovat zákony, které stát stanovil o mateřském vzdělávání. Dále pro třídy platí pravidla o počtu dětí a přijímacích řízeních. Z tohoto důvodu se i v Montessori třídě může nacházet až 26 dětí, i když je pro tuto pedagogiku typické, že se pracuje s menším počtem dětí a větším počtem učitelek. Ty se ve třídě nachází dvě plus jedna asistentka. Na tuto asistentku dávají rodiče finanční příspěvek. Rodiče se mohou sami rozhodnout, který vzdělávací směr odpovídá jejich představám a své dítě tak mohou do této třídy přihlásit.

6 Participant

Jak jsem popsala výše, cílem pozorování je především interakce mezi učitelkami a dětmi. Z toho tedy vyplývá, že participantkami se staly učitelky tříd, jejich děti a také další zaměstnanci školky, kteří se s dětmi během dne potkávají. V posledním

případě se jedná především o provozní pracovnice. Každá třída má přidělenou tuto provozní pracovníci a děti se s nimi tak setkávají každý den. Starají se o čistotu ve třídách, čistotu hraček, chystají dětem lůžka na odpolední spánek a také pomáhají se servírováním obědů a svačin.

V případě Montessori třídy je jim k dispozici i asistentka, která je zároveň i provozní pracovnící. Absolvovala i Montessori kurz v oblasti Praktický život, aby mohla práci asistentky zastávat. Je přítomna během dopoledne, kdy je dětem nápomocna právě při procvičování praktického života a také při dalších činnostech. Tato asistentka je jednou z podmínek k tomu, aby mohl být zajištěn individuální přístup. Další, kdo přichází v této třídě s dětmi do styku je také asistentka jedné z dětí. Ta nezasahuje do chodu dne a stará se především o svou svěřenkyni.

7 Etické otázky výzkumu

Vzhledem k tomu, že má práce vychází z dat, které byly získány během výzkumu v mateřské škole, převážně s nezletilými, je důležité dbát na etické zásady. Pro tyto účely jsem pracovala se zásadami, které sepsal Jan Hendl (Hendl, 2005: 155). Uvádím stěžejní body pro mou práci.

- *Potřeba získat informovaný souhlas.* V první řadě byl získán souhlas ředitelky pro vstup do mateřské školy. Ta poté informovala své zaměstnance během porady. Při setkání s konkrétním učitelem, jsem jej informovala o mé práci a seznámila je s tím, jak vše bude probíhat.
- *Přístup k nezletilým.* Jelikož můj výzkum probíhal v mateřské škole, tak jsem se setkávala s nezletilými. Na začátku výzkumu byli jejich rodiče informováni o mé přítomnosti pomocí informačního letáku na nástěnce.
- *Svoboda odmítnutí.* Učitelé byli seznámeni s možností odmítnout se mnou spolupráci. To se také stalo v oranžové třídě, kdy se mnou po prvním dni nechtěli dále spolupracovat.

- *Anonymita.* V této práci jsou anonymizovány veškeré osoby účastníci se výzkumu. U dětí jsem většinou znala jen křestní jména, a i ta jsou změněna. Mateřská škola je zde popisována anonymně, aby se údaje v tomto výzkumu nedaly zneužít.

8 *Prostor jako nástroj poslušnosti*

Montessori třída a běžná třída mají stejný půdorys, jen mají různě uspořádaný nábytek a hračky či pomůcky. V každé třídě se nachází učitelský stůl, dětské stolečky a židle a skříňky různých velikostí. Skříňky slouží různým účelům, některé jsou otevřené a slouží na ukládání dětských hraček nebo pomůcek. Stoly slouží jak k práci, tak k jídlu.

Do šatny si mohou děti odkládat své osobní věci. Každé z nich má svoji skříňku označenou značkou. V této šatně se také nachází nástěnka, která slouží ke komunikaci mezi školkou a rodiči, nachází se zde obecné informace, plánované akce a také jídelníček. Šatna je vyzdobena obrázky dětí, které třídu navštěvují. Dalo by se říct, že tato výstavka manifestuje moc, která na dítě působí. Jedná se o „přehlídku, „parádu“, okázalou formu zkoušky.“ (Foucault, 2000: 266) Jelikož rodiče nemají možnost sledovat své dítě během toho, kdy svůj čas tráví ve školce, tak neví, co se s ním děje. Obrázky ukazují, že dítě je schopné s učitelkou spolupracovat. Mohou tedy sloužit jako důkaz toho, co děti dokáží pod dohledem školky. Množství obrázků v šatně bylo odlišné. V běžné třídě mělo každé dítě, které bylo v ten den ve třídě, svůj podepsaný obrázek vystaven. Na základě těchto obrázků jsou pak děti mezi sebou porovnávány, učitelky se snaží zjistit, jak si dítě osvojilo dovednost, zda odpovídá daným normám. V Montessori třídě tomu bylo jinak. Jelikož je tato pedagogika založená na dobrovolnosti, tak již z toho vyplývá, že ne každé dítě ten daný obrázek vytvořilo, i když bylo přítomno. Z toho vyplývá, že působení moci v běžné třídě je plošné, neselektivní, podléhá mu tedy každý přítomný jedinec. Rodiče s tímto

způsobem souhlasí a počítají s ním. Oproti tomu v Montessori třídě je na jedince moc aplikována specificky.

Pro obě třídy platilo, že šatna je v podstatě zakázaným prostorem. Pokud tam dítě chtělo vstoupit, muselo se nejprve zeptat učitelky. V případě Montessori třídy zde děti měly vlastní složky na pracovní listy, ale i k těm mohly děti až po vyzvání učitelky. „Pracovní listy si odnese do šatny, každý do své složky.“ Vše potřebné měly děti přímo ve třídě. Nebyl tedy důvod, aby šatnu navštěvovaly.

Také do kuchyně nebo spíše přípravné místnosti mají děti vstup zakázán. Pouze v případě, kdy odnáší své špinavé nádobí, mají přístup povolen. A také v dalších případech, kdy je to dovoleno učitelkou. V Montessori třídě je tomu naopak, děti, pokud chtějí, pomáhají s mytím nádobí a s utíráním stolů, tudíž mají přístup do této místnosti. Tyto činnosti jsou součástí oblasti praktický život v Montessori pedagogice. Praktickým životem se rozumí běžné, každodenní činnosti spojené s péčí o sebe, své blízké a také své okolí. Tím, že děti pomáhají, jsou disciplinovány skrze práci, ze které mají navíc dobrý pocit.

Další prostory, které jsou součástí třídy (viz obrázek v kapitole elementární lokalizace), jsou přístupné v závislosti na pokynech učitelek. Učitel odděluje prostor, určuje, co je zakázané, co povolené. V běžné třídě se tak děje na základě zákazů, díky kterým se moc upevňuje. V Montessori třídě je disciplinace mnohem jemnější skrze pokyny učitelek.

8.1 Klauzura (uzavřený prostor)

Děti jsou v rámci školky rozdělené do tříd a v rámci té třídy probíhá výuka a samotná disciplinace. Prostor této třídy je přesně vymezený. Tento prostor děti opouští pouze v případě, kdy odchází domů a kdy jdou s celou třídou ven. Také platí, že prostor třídy je otevřený pro rodiče jen v době, kdy vodí děti do školky

a kdy si je vyzvedávají. Tento prostor je uzavřen osobám z venku. V Montessori třídě je tento prostor otevřenější. Rodiče mohou výuku navštívit, pokud se předem ohlásí.

8.2 Elementární lokalizace

Každé dítě má své přidělené místo, které je přiřazováno na základě věku – předškoláci mají větší stoly a menší děti mají malé stoly. Nejsou jim přiděleny jen stoly, ale i konkrétní místo u stolu. Foucault ve své knize Dohlížet a trestat popisuje, že pokud je každému jedinci přiřazeno konkrétní místo, pak je možné kontrolovat práci každého zvlášť a zároveň práci všech ostatních. (Foucault, 2000: 214)

Svůj osobní prostor má každé dítě zajištěné svou skříňkou, místem u stolu a také přidělenou matrací na spánek. V Montessori třídě mají navíc pytlíčky na plyšáky a vlastní pořadač (také označený značkou) a také složku v šatně. Do těch si mohou dávat své výtvary a pracovní listy. Navíc pro předškoláky má učitelka speciální složku, do které jim schovává celoroční projekty. Na první pohled se může zdát, že větší pozornost je věnována předškolákům. Na základě pozorování to mohou potvrdit. Jsou pro ně připravovány složitější úkoly a také více práce. Především trénují psaní, abecedu a také při společných aktivitách jsou jim pokládány těžší otázky.

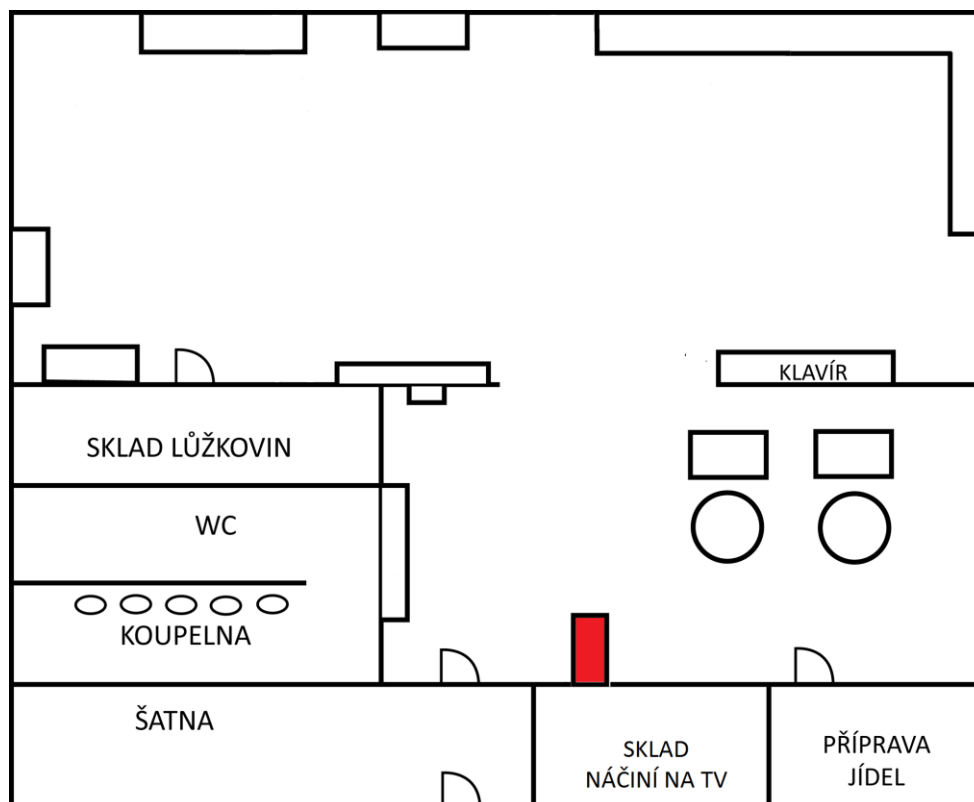
Svůj prostor mají ve třídě i učitelé. V první řadě mají svůj kabinet. Tam ale tráví málo času. Většinou v něm mají nějaké pomůcky a přípravy k různým tématům. Jejich hlavním pracovním místem je stůl ve třídě. Děti tento učitelův prostor relativně respektují. Odkládají na něj své výtvary, ale učitelčiny věci nechávají na pokoji. Dále mají skříňky a nějaké police. V nich jsou nějaké materiály, které jsou potřeba k tématům. Poté tam můžeme najít dokumenty každé třídy a všech žáků.



Obrázek č. 1: Plánek Montessori třídy.

Na obrázku je vidět, kde je umístěný učitelský stůl (v plánu označen šedou barvou). Jak je vidět z jeho pozice, tak umožňuje dokonalý dohled především ve třídě, kde probíhají aktivity z největší části u stolečků. Pokud jsou děti v herně, tak učitelka musí jít od stolu pryč a postavit se do herny. Pokud chce sedět, tak sedí vedle klavíru v křesle. Ve většině případů ovšem chodí po třídě a dohlíží na jednotlivce zvlášť a zároveň na všechny dohromady.

Na obrázku je vidět, kde je umístěna elipsa, která je nakreslená na koberci. Ta slouží k dopolednímu setkávání všech dětí. Dochází zde k tomu, že pouhá čára vede k závaznosti v prostoru. Děti se zde musí v určitý čas srovnat.



Obrázek č. 2: Plánek běžné třídy.

V běžné třídě je stůl umístěn jinak. Učitelky, pokud jsou u svého stolu, tak jedna z nich vždy sedí zády k dětem. Z tohoto umístění stolu je i lépe vidět do herny, ovšem dohled z tohoto místa není dokonalý. Učitelka tak dochází do herny a děti kontroluje tímto způsobem.

8.3 Funkční umístění

V Montessori třídě se nachází skřínky, které jsou přizpůsobeny dětskému vzrůstu. Najdeme v nich různé pomůcky, které jsou uspořádány do oblastí této pedagogiky. Jedná se o praktický život, český jazyk, matematika, příroda a vesmír. Klasické hračky, které jsou umístěny v zadní části herny, nejsou nijak speciálně uspořádány. Jsou do polic rozmisťovány podle toho, kde je místo, i když je zde tendence, že holčičí hračky (panenky, kadeřnický koutek aj.) jsou pohromadě. Oproti tomu Montessori pomůcky musí být ukládány do polic podle její oblasti a také zpět na místo, ze kterého byla odebrána. Pozice pomůcek je tedy velmi přesně definována. V některých případech, je před pomůckou nalepená její fotografie. Podle ní mají děti

pomůcky ukládat. Zde můžeme vidět, jak probíhá disciplinace skrze prostor. Je zde kladen mnohem větší tlak na to, aby se dítě orientovalo v pomůckách a jejich umístění.

V běžné třídě jsou hračky uspořádány následovně: ve třídě jsou hračky, se kterými se nejlépe hraje u stolu (puzzle, malování, ...). V herně poté najdeme zbytek, většinou je vše uspořádáno podle toho, kde je místo, nějaký pevný řád zde najít nelze. Ovšem holčičí hračky jsou pospolu, taktéž stavebnice a velké kostky. Kolem malé kuchyňky se pohybují tematicky podobné hračky, mikrovlnka, plastové jídlo, ale i žehlička apod. Na hraní mají děti k dispozici i plastovou zmenšeninu domku.

Po obědě se z herny stává velká ložnice. Děti zde mají lehátka, na kterých mají své peřiny a polštáře. Lehátka jsou rozvržena většinou účelně. Provozní pracovnice většinou ví, kdo s kým zlobí a kdo chce vedle koho spát. Podle toho pokládá lehátka. Určuje dětem místo tak, aby byl zajištěn co největší klid. Během spánku se několikrát stalo, že učitel některé dítě i s lehátkem přesunul, dle potřeby jinam, většinou blíž k sobě. Tady můžeme vidět další formu disciplinace. Na základě zohlednění individuálních specifik dochází k rozmisťování jedinců v prostoru, tím dochází k omezení nežádoucí komunikace mezi dětmi. Tato metoda je typická jak pro Montessori třídu, tak pro běžnou třídu.

Herna je přístupná všem dětem bez rozdílu, a především zde žádné z nich nemá své vlastní místo. Kontrola zde probíhá mnohem obtížněji. Například hraje-li si dítě s něčím a nechá to ležet na zemi, je potom náročné určit, kdo si s tím hrál. Většinou se učitelky ptají ostatních dětí anebo, v případě, kdy je učitelka v herně, tak sama viděla, kdo to byl. Potom už jmenovitě určí jedince, který to má uklidit. V Montessori třídě je tento problém téměř vyřešen. Děti si musí nejdříve vzít kobereček, na který si dají svou jmenovku, a teprve potom si mohou vzít nějakou pomůcku nebo hračku a pracovat nebo si hrát. Tento způsob umožňuje mnohem větší kontrolu a dohled nad dětmi a jejich činností, a tím usnadňuje disciplinaci. Díky tomuto systému má

každé dítě svůj vlastní prostor i v místnosti, kde je určování vlastního místa náročné. Kobereček tvoří hranici mezi prostorem všech a prostorem jednotlivého dítěte, nebo dvojice. Na tento prostor a na věci, které se nachází uvnitř, nemá nárok žádné jiné dítě. Když svou aktivitu ukončí, uklidí si věci z koberečku a následně i kobereček. Pokud to neudělá, je snadné najít toho, kdo si na tom koberečku hrál, a to díky jmenovce. Z toho vyplývá, že Montessori pedagogika dokáže i v takovém prostoru, který je chaotický a zdá se, že jedinci v něm nemůžou být nijak uspořádáni, nastolit řád a tím usnadnit disciplinaci. Umístěním dítěte na kobereček dochází k omezení komunikace s ostatními jedinci. Během práce/hraní se dítě soustředí na hračku/pomůcku. Alternativní pedagogika, která se údajně vyznačuje především svobodou dětí, je rázem odhalena jako ta, která má mnohem propracovanější způsob působení moci. Moc zde nepůsobí plošně, ale zaměřuje se na individualitu každého jedince, což znamená, že působí mnohem přesněji.

8.4 Práce s prostorem

Prostor tříd slouží různým účelům. Většinu dne mají děti k dispozici hernu a třídu. V případě, kdy jdou ven, jsou tyto prostory prázdné a probíhá údržba hraček a pomůcek, a především proměna herny na ložnici. Během dne se herna ještě může změnit na tělocvičnu a posluchárnu. Z třídy se několikrát denně stává jídelna, zároveň zde probíhá výuka, tvořivá činnost a hraní. Když jsou děti venku, to je před obědem, tak se z herny stává velkou ložnici. Provozní pracovnice sem z malé místnosti za hernou nanosí lehátka a deky s polštáři. Každé prostěradlo, do kterého je zabalená deka a polštář je označené značkou dítěte, která je stejná jako značka na skříňce. Do tohoto balíčku mají zabalené i pyžamo.

Práce s prostorem probíhala ve třídách odlišně. V Montessori třídě je prostor mnohem členitější. Herna je rozdělena na části Montessori výuky: český jazyk, matematika, příroda, kosmická výchova, a navíc klasické hračky, které jsou zde jen díky námitek rodičů. Ty byly během prvního pozorování před dětmi uzavírány

pomocí křesla, které vytvářelo jakési dveře mezi dvěma skříňkami. Během druhého pozorování, které bylo prováděno v říjnu, byl již tento prostor volně přístupný, ovšem vztahovala se na něj určitá pravidla. Původně byly hračky přístupné jen odpoledne. Na začátku školního roku došlo ke změně a bylo ustanoveno pravidlo, kdy děti mohli jít do tohoto prostoru až poté, co splnili dvě pomůcky z praktického života a jakékoli dvě pomůcky z oblastí, které se nachází v herně. Tímto sem pronikl tlak z jiného prostředí, a to z prostředí rodičů. „Vedoucí učitelka chce vyhovět většině, v tomto případě rodičům, jelikož většina byla pro, a taky proto, že to je na vesnici.“ Mezi hernou a třídou (před klavírem) se nachází posuvné dveře, které v běžné třídě většinou nezavírají. Ovšem v Montessori třídě, se to stávalo běžně. Učitelka mi to vysvětlila slovy: „Pomáhám si tím, abych je udržela na místě, tam kde potřebuji.“ Ovšem během druhého pozorování tato situace nastala pouze v případě, kdy šli děti po obědě spát, a učitelka zavírala hernu, aby děti měly klid na spaní. Během spánku se totiž třída uklízí a vytírá.

Prostor lze využít i tak, aby děti vzdělával i mimo řízenou činnost. Na stěnách v běžné třídě visely obrázky toho, jak se k sobě správně chovat. Na magnetické tabuli byly obrázky aktuálního tématu. V Montessori třídě visel kalendář, kde byly vypsány všechny měsíce a byly rozděleny podle barev do ročních období. Dále je tam kalendář, na který se postupně přidávají čísla s daty a v poslední řadě je tam přichycené aktuální téma, písmenko a obrázek, který tam dítě chce mít. Když si ho chce dát na nástěnku, učiní tak. V Montessori pedagogice nejde jen o to, aby se působilo na sluch dětí, ale i na zrak. K tomuto účelu právě slouží tyto věci na nástěnce. Pomáhají dětem lépe se orientovat v těchto abstraktních pojmech.

9 Čas

To, co je vidět ihned po příchodu do třídy je, že je stanoven jakýsi rozvrh. Ten je vytvářen samotnými učitelkami a je limitován provozním a školním řádem. Ve školce můžeme najít stejnou snahu, jakou popisuje Foucault na příkladu vězení. „Je

tu však i snaha ujistit se o kvalitě využití času: nepřetržitá kontrola, nátlak ze strany dozorců, potlačení všeho, co by mohlo rozptylovat a odvádět pozornost...“ (Foucault, 2000: 219) Během času, který děti tráví volnou hrou, na ně dohlíží učitelky. Ty dohlíží i na to, jakou aktivitu dítě dělá a jestli vůbec nějakou dělá. Čas ve školce by měl být řádně vyplněn nejrůznějšími aktivitami. Učitelky v běžné třídě chodí a nabízí dětem nejrůznější činnosti. V Montessori třídě je tomu jinak. Učitel v běžné třídě je uspokojen, když si dítě nějakou aktivitu vybere. V Montessori třídě učitel dětem aktivitu doporučuje, ale je na dítěti, jestli s nějakou aktivitou začne. Dle zásad M. Montessori by se dítě mělo ponechat v klidu, pokud si to přeje.

V mateřských školách tráví děti čas různě. Některé tam jsou jen pár hodin a jiní tam tráví většinu dne. Školka, ve které jsem prováděla výzkum, má zavedený celodenní provoz a to od 6.15 do 16.15. Děti přichází v rozmezí od otevření školky až do 9.00 a to i přesto, že se školka v 8.45 zamyká. Poté se školka odemyká, když jdou děti ven. Pro tento účel má každý učitel svůj klíč, po odchodu školku za sebou opět zamkne. Školka je poté odemčena v době po obědě, tj. od 12.00 do 12.30, v tento čas mají rodiče možnost vyzvednout si své děti. Dále se školka odemkne až ve 14.15 a zamkne se až po odchodu posledního dítěte a pracovníka školky. Pokud rodiče dorazí po uzamčení školky, musí zvonit na zvonek a vyčkat, až někdo přijde otevřít (většinou přicházela některá z provozních pracovníků). Rodiče, jejichž děti navštěvují běžné třídy, přiváděly své děti nejpozději do uzamčení školky. V Montessori třídě tomu bylo jinak. Čas příchodu byl velmi různý. Některé děti přicházely hned po otevření školky a jiné mnohem později než do běžné třídy, a to většinou nejpozději do 9.00.

9.1 Harmonogram běžné třídy:

6.15-8.30	příchod dětí
8.30-9.00	svačina
9.00-10.00	výuka
10.00-11.30	volná hra a venek

11.30-12.00	oběd
12.00-14.00	odpolední odpočinek/spánek
14.15-14.45	svačina
14.45-16.15	odchod dětí/volná hra

Jak je vidět rozvrh běžné třídy je pevně daný, navíc veškerá činnost probíhá kolektivně, až na volnou hru, při které se děti sami rozhodují, jak a s kým si chtějí hrát. Tento přesný harmonogram a kolektivní práce umožňují učitelkám mnohem lepší dohled a kontrolu nad tím, co děti právě dělají. Všechny děti se ve stejný čas nachází na vymezeném prostoru. Učitelky tak mohou dohlížet i na to, jak děti čas využívají. Je zde také stanoveno „časové vypracování úkonu. Jde spíš o kolektivní a povinný rytmus uložený zvnějšku, o určitý „program“; ten zajišťuje vypracování samotného úkonu, kontroluje zevnitř jeho průběh a jeho fáze.“ (Foucault, 2000: 220)

Od příchodu dětí po začátek svačiny probíhá volná hra, ta je ukončena pokynem učitelky: „uklidíme hračky a běžte se vyčůrat a umýt ruce“. Poté probíhá svačina, na kterou chodí všichni spolu a všichni začínají ve stejný čas a musí ji dojíst všichni stejně. Poté probíhá řízená činnost neboli vyučování. V tuto dobu se probírají různá témata, o našem prostředí, společnosti a přírodě. Tato část dne trvá 45 minut. Poté mají děti možnost volně si hrát, případně si hrají jen malé děti a předškolákům se učitelky dále věnují, většinou u stolečků a pracovními listy. Ven většinou vyráží až kolem 10:30 (viz harmonogram). Před odchodem ven dostanou malé děti na své místo pití, které musí vypít a velké děti si pro něj chodí. Poté, kdo má vypito, jde na záchod, následně na to odchází do šatny se převléknout. Po návratu si jdou zase všichni umýt ruce. Oběd by měl začít v 11:30, ovšem ve většině případů začínal později, protože jídlo z kuchyně bylo dopraveno do přípravné místnosti později. Děti, které ve školce zůstávají se přesouvají do herny, která se proměnila v ložnici, a co nejrychleji se převlékají do pyžama a lehají si. Učitelky jim poté čtou pohádku. Odpolední spánek trvá do 14.00. Usínají většinou malé děti a starší jen leží a relaxují.

Ty děti, které odchází po obědě domů, dojí jídlo a u stolečku čekají, než si pro ně přijdou rodiče. Během toho čekání si mohou vzít nějakou tichou aktivitu a hrát si. Po odpočinku následuje svačina. Odpolední program většinou nebývá řízen. Většina dětí si hrála v herně a jen málo z nich trávilo svůj čas u stolečků. Děti začínají odcházet od 14.30. Ne všechny třídy jsou otevřeny do konce provozní doby. V 16.00 dochází ke slučování tříd, a to včetně Montessori třídy, do této doby zůstává ve třídě jen pár dětí.

9.2 Harmonogram Montessori třídy:

6.15-8.30	scházení dětí
8.00-9.00	svačina
9.00-9.30	elipsa – zde se děti schází s učitelkou, která jim sděluje důležité informace, poté probíhají různé aktivity, které jsou určeny dnem v týdnu ¹
9.30-10.00	výtvarná výchova, pracovní činnosti, hudební výchova, pracovní listy, Montessori úkoly Úklid, napít, WC, převlékání
10.00-11.30	pobyť venku
11.30-12.15	oběd
12.15-14.00	odpočinek

¹ PO – písmeno – z abecedy se vybere písmeno, které je právě na řadě a děti přemýšlejí nad slovem začínajícím na něj, ukazuje se, jak se píše, u stolečku poté následuje malování pracovních listů na dané písmeno, Kufr – viz pátek

ÚT – číslo – jak se píše na tabuli, čeho je takový počet, namalovat dané číslo a daný počet předmětů – po vyčerpání čísel (1-10) se více probírá téma a ukazují se dětem Montessori pomůcky

ST – pokusy

ČT – tělesná výchova nebo hudební výchova

PÁ – kufr – jedno dítě dostane na víkend domů kufr a do něj má nasbírat věci, které o víkendu dělal.

V pondělí potom o svém víkendu vypráví svým spolužákům.

Předškolní děti odpočívají do 13:30

14.15-15.15 svačina

14.15-16:15 odchod dětí, volná hra

V Montessori třídě není rozvrh tak pevný. Jsou určena časová rozmezí, ale nejen na dobu nutnou k vykonání úkonu, ale k tomu, aby se dítě mohlo rozhodnout a úkon vykonat. Příchod dětí do třídy probíhal mnohem déle. Děti přicházely i kolem deváté hodiny. Dopolední svačina začne úderem na triangl a tím, že učitelka oznámí, že svačina právě začíná a zároveň je vybízí k tomu, aby této možnosti využily. Většinou svačilo jen pár dětí. Učitelka každou chvíli chodila po třídě a ukazovala, jak dlouho bude svačina ještě dostupná. Pokud nějaké dítě nesvačilo a mělo hlad, tak správný postup by byl, nechat ho tak. Je to důsledek toho, že se nenasvačilo a pro příště již bude vědět, že je lepší možnosti svačiny využít. Ovšem toto se nestávalo, pokud v kuchyni byl nějaký zbytek ze svačiny, tak dítě dostalo alespoň suché pečivo. Do konce svačiny si děti volí Montessori úkoly, které musí dokončit. Následují aktivity na elipse, která je k tomuto účelu namalovaná na koberci v herně. Je dostatečně velká k tomu, aby se na ní vešly všechny děti. Tato činnost je zahájena tím, že si všechny děti na elipsu sednou, nohy musí mít za elipsou. Všichni se přivítají básničkou, následuje počítání dětí, kalendář a chůze po elipse. Poté následuje různý program v závislosti na dni v týdnu. Učitelky mají svůj rozpis, podle kterého se řídí.

Před odchodem ven si musí děti uklidit, a jít se převléknout do šatny. Také je jim doporučeno, aby si došly na záchod. Venku chodí spolu celá skupina. Oproti běžné třídě děti nemusí chodit ve dvojicích. Venku mohou děti lézt po stromech, hrát si s klacíky (s tím musí dát rodiče písemný souhlas) a nemusí chodit jen po vyznačených cestách.

Běžná třída nejčastěji navštěvuje školní hřiště a nově i zahradu, která přiléhá k budově školky. Zde probíhá téměř volná činnost. Děti si mohou hrát s míčem, malovat křídami a hrát nejrůznější hry. Učitelky nejčastěji postávají kolem dětí

a dohlíží na ně. Venku musí být velmi ostražitě, jelikož jsou děti rozprostřeny ve velkém prostoru a mohou se po něm volně pohybovat.

Montessori třída mnohem více využívá okolí školky. Nejen školní hřiště, zahradu, ale i prostory centra ekologických aktivit. Pokud jsou na hřišti, tak aktivity jsou stejné jako u běžné třídy. I učitelky se chovají stejně. Nejčastěji vyráží s dětmi na procházky do centra ekologických aktivit. Tam se nachází nejruznější vzdělávací atrakce. Starší děti často navštěvují kopřivový háj, kde mohou stavět různé pevnosti ze dřeva, hrají si přímo v lese. Menším dětem většinou stačí vycházka s krátkými zastávkami na odpočinek. Když jsou na vycházce, tak mají po cestě určená místa, u kterých na sebe čekají. Když jsou děti venku, chtějí hodně pobíhat, tak aby si je učitelka udržela na dohled, má po cestě určená místa, kam děti mohou vždy doběhnout a počkat tam na zbytek skupiny. Poté dá učitelka opět pokyn k tomu, že mohou pokračovat dál. Cesta je předem určená. Není možné, aby si děti běžely, kam by chtěly. Běžná třída na vycházky moc nechodí, ale když vyrazí, tak se drží ve dvojicích. V pátek vyráží Montessori třída na výpravu do okolí. Ta začíná v 8.30 a trvá až do oběda.

V 11.30 byl měl začít oběd, ovšem ne vždy je začátek přesný. Většinou je posunutý až o 15 min, a to ze stejných důvodů jako v běžné třídě. Ten už není založen na dobrovolnosti jako svačiny. Všechny děti sedí u stolečku a musí ochutnat alespoň 3 lžičky, aby zjistily, jestli jim jídlo chutná. Pokud zjistí, že ne, tak ho nemusí jíst. Poté následuje odpočinek nebo spánek. Děti se na odpočinek chystají hned jak dojí oběd. Většina dětí to stihne do 12:15, ale pokud to nějaké dítě nestíhá, není s tím problém, připojí se k ostatním dětem později. Předškoláci vstávají dříve a to ve 13.30. Učitelka se jim věnuje pomocí pracovních listů.

Od 14.00 až do 16.15 děti odchází domů. V tuto dobu probíhá svačina, volná hra, různé dodělávky z dopoledne a také úklid. Během tohoto odpoledne nejsou děti již povinovány k tomu, aby pracovaly s Montessori pomůckami.

Na začátku školního roku učitelky sestavují třídní vzdělávací plán. V něm jsou zanesena témata, kterými se budou zabývat, a také plánované akce. V něm je stanoveno, jak bude s časem nakládáno během celého roku. V běžné třídě je tento plán dodržován mnohem více než v Montessori. „My se snažíme zaměřovat spíše na ty pomůcky, na to Montessori, takže téma se projde tak stručně.“ Z výzkumu vyplývá, že v Montessori třídě stíhají mnohem méně aktivit, které mají stejné s běžnou třídou, a to je výuka. Témata jsou téměř stejná, rozdíl je v hloubce probíraného tématu. V Montessori třídě je látka probíraná s mnohými pomůckami, navazuje se na něj venku při procházce a učitelky se snaží vymýšlet i různé pokusy. Cílem je, aby děti dosáhly komplexnějších znalostí, aby viděly, jak spolu věci souvisí. Z toho vyplývá, že taková výuka je velmi časově náročná, a ne vždy na ní je tolik času, učitelky tak většinu aktivit nestíhají. Prioritou jsou pro ně Montessori pomůcky a jejich předvádění dětem.

Pro Montessori třídu je také typická názorná prezentace času. Jelikož mají děti na některé činnosti delší časové úseky a mohou se sami rozhodnout, kdy a jestli vůbec činnost splní, bylo potřeba zavést ukazování času pomocí rukou, jelikož málo které dítě, navštěvující mateřskou školu, umí určovat kolik je hodin. „Při svačině učitelka chodí za dětmi a ukazuje jim pomocí rukou, kolik mají ještě času.“ Paní učitelka mi to následovně vysvětlila takto: „Pro děti je jednodušší představit si, kolik času ještě mají, když to vidí před sebou. Pojem 1 hodina, 30 minut atd. jim nic neřeknou, kdežto podle rozpětí si mohou říct, jestli jim zbývá času hodně anebo jen málo.“ Čas je určován prostorem mezi dlaněmi. Po oznámení svačiny, učitelka dětem ukáže, kolik času na svačinu budou mít. Je to přibližně 40 cm úsek mezi dlaněmi. Jak čas ubíhá, tak se tato mezera postupně zmenšuje. Děti tak názorně vidí, že čas plyne a uvědomují si, že konec se blíží. Pokaždé, když učitelka dětem ukazovala zbývajících čas, získala si jejich pozornost větou „děti, už vám zbývá na svačinu jen tolik času“. Děti chodily na svačinu velmi různě. Některé po dokončení své činnosti, jiné na popud učitelky a zbývajících času. Některé děti, když viděly, že času je opravdu

málo, přerušily práci/hru s ostatními a šly se nasvačit. Poslední upozornění je oznámeno touto větou: „poslední šance jít na svačinku a čekám vás na elipse“. Disciplinace časem tady tedy probíhá nepřímou. Děti jsou vedeny k tomu, aby činnosti přijaly za své a nebylo tedy potřeba je vynucovat např. křikem.

V obou třídách je stanoven rozvrh, který se liší tím, že v Montessori třídě je dán delší časový úsek na vykonání, i příp. nevykonání, činnosti. Děti v obou třídách mají stanovený čas, ve kterém musí danou činnost vykonat. Rozvrhy se liší pouze tím, že v Montessori třídě mají děti k dispozici více času na některé úkony (viz harmonogramy). Děti v běžné třídě měly mnohem častěji stanovený čas, za který musely úkon vykonat. Děti byly popoháněny, aby byl úkol splněn v daném čase. V Montessori třídě mají děti také stanoven čas, který mají na vypracování úkolu. Tento čas byl ve většině případů delší než v běžné třídě. Děti v běžné třídě pracují pouze dopoledne, po zbytek dne se učí skrze volnou hru. Ovšem v Montessori třídě se především pracuje. Čas v Montessori třídě je tedy mnohem více využíván k tomu, aby se dítě neustále zdokonalovalo.

10 Tělo a jeho pohyb

Ve chvíli, kdy dítě vstoupí do třídy je pod neustálým dohledem učitelky. Ta kontroluje jeho pohyb, to, jak je oblečené, jak se chová a také s kým si hraje. Dítě je, dalo by se říct, uvězněno v budově mateřské školy a jsou na něj uplatňovány techniky disciplinace. Cílem je vytvořit poslušné tělo, „které může být podřízeno, které může být využito, které může být transformováno a zdokonaleno.“ (Foucault, 2000: 201)

Po příchodu dítěte do třídy je jeho přítomnost zapsána do třídní knihy. V běžné třídě tak učiní učitelka. V Montessori třídě je tomu jinak. Učitelka se věnuje především dětem. Přítomnost dětí pak zapisuje až asistentka, a to až po příchodu hlavní provozní pracovnice, která ji hlásí, které děti odchází po obědě a které mají odhlášený oběd. Pokud má dítě odhlášený oběd, nemůže vůbec navštívit mateřskou

školu, tudíž je zřejmé, že ten den nepřijde. To samé se děje i v běžné třídě, akorát si vše zapíše učitelka sama.

Školka si nárokuje i vzhled dítěte. Dokonce i ve školním řádu je určeno, jak mají děti být oblečené a upravené. Ovšem není to konkrétní příkaz, jako například ve vězení, spíš jen obecné poučení. V řádu mají rodiče za povinnost „zajistit, aby dítě bylo vhodně oblečeno, upraveno a zajistit, aby dítě mělo vhodnou obuv (pevné papuče s protiskluzovou podrážkou).“²

Při zápisu dostane každý rodič seznam věcí, které jsou nezbytné pro pobyt ve třídě. Opět to má formu doporučení. Děti by měly mít pohodlné oblečení a přezůvky, které mají protiskluzovou podrážku. Učitelky v Montessori třídě příliš neřeší, co mají děti na sobě. Je to na rodičích i samotných dětech. V běžné třídě se může stát, že učitelka upozorní rodiče na nevhodnou obuv či oblečení a doporučí jim zakoupit jiné.

Převléknutím se dítě zbaví oblečení, které má z domu a oblékne se do „školkovského“. Oblečení není to jediné, co si s sebou dítě přináší. Do školky si s sebou může přinést i nějakou hračku. Do běžné třídy si děti mohou přinést pouze plyšové hračky. Při příchodu se s ním mohou ještě mazlit, aby překonaly přechodnou fázi mezi tím být doma s rodiči a být ve školce. Poté musí hračky odložit do košíčku, kde podle slov učitelky odpočívají. Opět si mohou svou hračku vzít, až když jdou spát nebo odpočívat. Po skončení odpočinku musí hračku opět vrátit do košíku a berou si ji až při příchodu rodičů a odnáší si ji domů.

Pokud si do Montessori třídy přinese dítě hračku, její druh není nijak omezen, je to na volbě dítěte, musí ji odložit do pytlíku na zdi, který je zde pro tyto účely. Nejprve si musí splnit své povinnosti a teprve poté se může zeptat, jestli si již smí hračku vzít. Učitelka to samozřejmě povolí a dítě si s ní může hrát. Dítě ji může mít u sebe, když

² Školní řád – aby byla zachována anonymita školky, není uveden v seznamu literatury.

je odpočinek a také odpoledne. V tomto ohledu je to méně omezené, za což může celková individualizace provozu.

Pro tuto Montessori třídu je také typické, že děti si s sebou také nosí batůžky, které jsou po celý den zavřené ve skříňce v šatně. Berou si je pouze tehdy, když jdou ven. Ne všechny děti mají batůžek každý den. Batůžek je doporučován především na pátek, kdy děti vyráží na výpravu. Z domu tam mohou mít nějakou svačinku a láhev s pitím. V případě horšího počasí si tam ze skříňky přibalí pláštěnku. Svačinku, kterou mají sbalenou, mohou jíst až venku, ve třídě se jí jídlo ze školky.

Pohyb dětí po školce je omezený, minimalizovaný. Děti se v prostorách mimo třídu zdržují co nejkratší možný čas nutný k přesunu z venku do třídy nebo z třídy ven. Tímto je možné mít děti pod kontrolou, sledovat jejich pohyb a zamezit tak nebezpečným aktivitám. Pokud se děti pohybují po školce, tak jen se svým učitelem a ten je tím pádem má pod kontrolou. Vše potřebné mají děti ve třídě. Jedině sportovní náčiní je ve společném kabinetu. Pokud učitelka ze třídy odejde, stále je tam buď druhá učitelka, nebo provozní pracovnice. Tudíž je dítě neustále pod dohledem.

V samotných třídách je pohyb také omezen. Když probíhá kolektivní činnost, tak musí být všechny děti na určeném místě. Výjimku tvoří děti, které se zapojit nechtějí. Především děti, které jsou ve třídě nové a nechtějí se účastnit téměř žádných aktivit a poté děti, které jsou za trest vyloučeny ze skupiny. V podstatě jedinou zónou v rámci třídy, kam si děti nemohou jít, kdy se jim zachce, je šatna. Pokud tam potřebují jít, musí se nejdřív zeptat učitelky. Jinak je pohyb definován především aktivitami, které zrovna probíhají.

Děti jsou vedeny k tomu, aby se naučily povely a reagovaly na ně, co nejrychleji. Základním povelům je zvuk trianglu nebo zvonku. Ten znamená, že se děti mají utiшит a poslouchat učitele. Tato metoda je používána v běžné i v Montessori třídě.

Když se děti naučí tento signál, tak ulehčí učitelce práci. Nemusí děti překřikovat. „Nechce se mi křičet,“ řekla jednu učitelka v běžné třídě té druhé a použila triangu. Z toho vyplývá, že triangu nemusí být vždy použit. Použitím triangu si většinou získá dětskou pozornost hned, kdežto křik ne vždy zabere. Pokud je ve třídě hluk, je těžké všimnout si jednoho konkrétního hlasu, kdežto zvuk triangu uslyší každé dítě.

Montessori třída má ovšem i další specifické povely. Ty se provádí pomocí vzájemné polohy rukou. Používají je děti i učitelky. Pro odcházení jsou zvednuté ruce – tento symbol používá jen učitelka. Pokud chce jít dítě na záchod, tak pouze překříží ruce a odchází. Poloha rukou pro ticho je, že jedna ruka je rovně (vzpřímeně) a druhá ruka do ní kolmo naráží. Tyto signály fungují tak, že učitelka, nebo dítě, začne signál ukazovat a ostatní se postupně přidávají a zároveň plní to, co signál představuje. „Všechny děti sedí u stolečků a plní zadanou práci – pracovní listy. Předškoláci mají více práce, těžší pracovní list s písmenkem a poté musí udělat to, co malé děti. Když děti dokončili práci, dali svůj list do své složky a odchází si do herny hrát. V tento moment spíš menší děti, ale i ty předškolní se začínají bavit poměrně nahlas. Od jednoho ze stolů předškolních dětí se najednou objeví nad hlavou dítěte symbol pro ticho. Postupně se přidávají další děti i učitelka. Třída se začíná opět uklidňovat. Trvá to déle než okřiknutí, ale přijde mi to jako jemnější varianta, která sice trvá déle, ale zdá se mi lepší než křik řešit křikem.“ Těmito symboly se působí na i na zrak dítěte ne, jen na sluch, tím disciplinace působí na více smyslů. Navíc u symbolu pro ticho nedochází jen k tomu, že ho používá jen učitel, jakožto osoba, která disciplinuje, ale i samotné děti. Tím disciplinární kontrola dostává novou rovinu, nepůsobí jen na rovině učitelka-dítě, ale i na rovině dítě-dítě. Děti jsou vedeny k tomu, aby se disciplinovali navzájem.

„Disciplinární kontrola nesestává pouze z naučení či uložení série definovaných pohybů; ukládá i nejlepší provázání mezi pohybem a celkovým postojem těla, jež je zde podmínkou efektivnosti a rychlosti. Při správném zapojení těla, které umožňuje

správné využití času, nesmí nic zahálet či zůstat nevyužito: vše musí být povoláno na podporu požadovaného úkonu. ... Učitel seznámí žáky s pozicí těla, kterou musejí při psaní dodržovat, a když se od ní odchýlí, bude je opravovat buďto pokynem, anebo jiným nějakým způsobem.“ (Foucault, 2000: 221) Toto se stávalo jen v běžné třídě. Pokud nějaké dítě špatně sedělo nebo drželo tužku, tak mu bylo předvedeno, jak se to dělá správně, případně ho sama učitelka urovnala, zasunula pod stůl apod. V Montessori třídě dohlíží pouze na správné držení tužky, o sezení učitelky zájem nejevily. Zájem jevíly především o to, aby děti seděly mimo kobereček, ten totiž slouží jen k ukládání pomůcek. Poté důsledně dohlížely na to, aby děti neseseděly přímo na čáře elipsy, nesměly na ní ani ležet. V tomto ohledu byla pozice těla důležitá, ovšem ne v takovém smyslu, jako v běžné třídě. Přímou pozici těla dohlížely jen ve výjimečných případech, a to, když byla pozice těla opravdu škodící.

V běžné třídě, je jediná definovaná pozice sezení u stolu a také manipulování s tužkou a jinými psacími a výtvarnými potřebami. V Montessori třídě je kladen důraz na správnou manipulaci s pomůckami. Pokud se chce dítě věnovat nějaké činnosti musí si nejdříve rozložit svůj kobereček a dát na něj jmenovku. Poté si musí uvědomit, v jaké oblasti se nachází. Následně si svou pomůcku přinese na kobereček. Sám sedí mimo něj. Jak jsem psala výše, o samotný sed učitelky zájem nejevily. Dítě může pomůcky používat i kreativním způsobem, ovšem nezíská žádnou znalost ani dovednost. Pokud je používá správně, pak si je může osvojit.

„Vzdělávací působení učitelky mateřské školy by mělo vycházet z pedagogické diagnostiky, která poskytuje učitelce informace o aktuálním stavu rozvoje dítěte v různých oblastech vývoje a o jeho individuálních potřebách a zájmech. Na základě průběžné pedagogické diagnostiky může učitelka kvalitněji a individuálně navazovat na dětské poznatky, zkušenosti a dovednosti, sledovat pokroky přirozeného zrání, schopnosti učit se a přijímat návaznost ve vzdělání.“ (Kofátková, Průcha, 2013: 51) Tak se samozřejmě děje i v této školce. Učitelky běžné i Montessori

třídy musí děti pozorovat a zapisovat si, jak jsou na tom jejich dovednosti a poznatky. To vše se zapisuje do připravených archů, ve kterých je předepsáno několik sledovacích oblastí a také hodnotící škála. Ta je stanovena takto: A – zvládá to sám, B – zvládá to s dopomocí, C – nezvládá. Tyto archy slouží učitelkám, aby věděly, jakou oblast potřebuje dítě zlepšit, ale mohou do nich nahlédnout i rodiče. Tato diagnostika se provádí měsíc po nástupu do školky, kolem Vánoc a poté na konci školního roku. Dítě je tak den, co den sledováno a hodnoceno.

„Poslušné je takové tělo, které může být podřízeno, které může být využito, které může být transformováno a zdokonaleno.“ (Foucault, 2000: 201) Tomuto napomáhá i diagnostika dítěte a jeho pozorování. Umožňuje to učiteli zpracovat jej v důsledku, dokonale. Na základě výsledků pozorování je možno na dítě působit mnohem účinněji. Lze se zaměřit na jeho nedostatky a tím dosáhnout požadované normy. Stává se z něj tělo, „jímž se manipuluje, jež se tvaruje, jež se cvičí, jež poslouchá, jež odpovídá, jež se stává obratným či jehož síly se rozmnožují.“ (Ibid.: 200)

Děti ve školkách neskládají žádné zkoušky. Je zde pouze určeno 12 bodů předškoláka, které by měl předškolák zvládnout. Učitel si přisedne k jednomu dítěti a postupně s ním body projde. Pokud zjistí nějaké nedostatky, tak se poté na tuto oblast společně zaměří.

11 Normy a jejich dodržování

Pravidla v Montessori třídě jsou tvořena spolu s dětmi. „Spolu s dětmi se snažíme přijít na pravidla, ale vedeme je nenásilně k pravidlům, které chceme my. Mají pocit, že je vymýšlí s námi.“ Z toho vyplývá, že děti jsou rádobý postaveny na vrchol hierarchie, mohou si určit pravidla. Když se na to podíváme z jiného hlediska tak z toho vyplývá, že pomocí této malé lsti jsou děti stejně přivedeny k tomu, co chce instituce. Její působení je mnohem nenápadnější než v běžné třídě. Přibližně jednou za měsíc se k pravidlům vrací a znovu je prodiskutují, jestli jsou dosavadní pravidla vyhovující nebo jestli je chtějí pozměnit. Pravidla, která jsou takto určena, se musí

dodržovat. Učitelka dohlíží na jejich dodržování. Svoboda v Montessori je možná jen v předem pevně stanovených mezích. I zde dochází k porušování pravidel. Nejprve je dítě upozorněno na nedodržování pravidel. V první fázi učitelka vyjádří své pocity nebo vysloví doporučení:

„Nelíbí se mi, že ty plánky jsou na elipse.“

„Nelíbí se mi, co dělají kluci.“

„Bylo by dobré, aby si dojedl a šel si lehnout.“

„Doporučuji ...“

Pokud dítě nereaguje na některou z těchto výzev, tak je mu jmenovitě nařízeno, co má udělat. Někdy to má formu prosby, jindy příkazu. Záleží, kolikrát učitelka již dítě napomenula. V některých situacích se snaží učitelka s dítětem nějak dohodnout. Vznikají tak individuální dohody mezi učitelkou a dítětem. Tyto dohody udržují individuální přístup k dětem a také zachovávají svobodnou vůli dítěte. V krajních případech si učitelka sjedná pořádek rázným způsobem, začne počítat do tří a děti ví, že v tento moment je zle, tak splní to, co učitelka po nich chce. Příkazy jsou proti pravidlům Montessori pedagogiky, proto se je učitelky snaží používat co nejméně. Ovšem jsou situace, ve kterých, na základě pozorování a slov učitelky, nejde jinak, dítě je jinak neposlechne. Tresty jsou v této třídě užívány méně, ale když už je použit, má stejný charakter jako v běžné třídě. Nejčastějším trestem je odloučení od skupiny s větou: „můžete přemýšlet nad tím, co jste udělali“. Děti odchází většinou do třídy a sedí a přemýšlí. S pochvalami a odměnami by se také mělo šetřit, používat by se neměly. Ovšem i tady se najdou výjimečné situace. V některých případech si děti pro pochvalu samy chodily. V jiných případech je odměna používána jako technika disciplinace. Pokud dítě splní zadaný úkol, dostane odměnu. Může se ovšem stát, že dítě již nedělá činnost pro činnost samotnou, ale pouze pro získání odměny, pochvaly. Dochází tak skrze chválení dětí k porušování ideologie směru.

„Děti sami od sebe s Montessori pomůckami nepracují, proto učitelka zavedla systém, kdy jsou na papíře sepsána jména všech předškoláků a ten, kdo splní Montessori úkol, tak dostane za odměnu čárku. Ten, kdo jich bude mít nejvíc, bude odměněn.“

12 Komunikace

Proudy komunikace probíhají různými směry: mezi učitelkami a dětmi, mezi dětmi, mezi učitelkami a také mezi učitelkami a rodiči. Pro disciplinaci je nejdůležitějším komunikačním kanálem ten, který je mezi učitelkami a dětmi. Učitel je průvodce po znalostech, které se má dítě naučit, ale především dohlíží na pořádek a klid ve třídě a vybízí děti k činnosti. Během výzkumu byl znatelný rozdíl mezi komunikacemi v běžné třídě a v Montessori třídě.

12.1 Mezi učitelkami a dětmi

V běžné třídě je učitel ten hlavní, co stanovuje pravidla a hranice a poté trestá a odměňuje. Pravidla vycházela především od něj. Poté dohlíží na jejich dodržování, a když usoudí, že pravidla dodržována nejsou, tak zakročí. Když dítě porušuje pravidla, tak většinou následují tři fáze řešení tohoto porušování. První je okřiknutí, napomenutí dítěte jeho křestním jménem. Nebo také se ozývá pouhé „Přestaň!“, „Nech toho“, „Nedělej to“ apod. V druhé fázi již následuje domluva. Dochází k vysvětlení toho, co dítě dělá špatně a jak by to měl dělat jinak, správně. V poslední fázi dochází k trestu. Nejčastějším trestem je oddělení od skupiny, nebo opačná činnost k činnosti skupiny, např. pokud je hlavní činností pobíhání, jako trest je sezení. „Pepo uklid' si a budeš tady u stolečku.“ Odměny jsou různého typu. Nejčastější je jednoduchá pochvala, nejčastěji jednoslovná: „výborně“, „teda, perfektní“, nebo je pochválena celá činnost: „to je ale krásný obrázek“. V jednom případě byla odměnou i nějaká jiná činnost: „děti, které krásně odpočívaly, jsou vyzváni, aby šli na záchod a potom ke stolu. Budou barvit květináč, ovšem vše musí probíhat potichu.“

Veškerá činnosti probíhá kolektivně a podle toho vypadá i komunikace s dětmi. Činnosti jsou jim v podstatě příkazovány, děti nemají na výběr, dělají to, co zbytek třídy.

„půjdeme si všichni sednout ke stolečku, pomalu a potichu“

„uklízíme“

„kdo má uklizeno, posadí se na své místečko“

„chytíme se za ruce“

Typické pro komunikaci učitelky s dětmi je používání první osoby množného čísla: „uklízíme“, „ztlumíme pusy“, „nebudeme vykřikovat“, „na koberec nechodíme s jídlem“... Děti učitelku oslovují slovy „paní učitelko“, tak jak je zvykem. Učitelky oproti tomu děti oslovují křestním jménem, nejčastěji nějakou zdrobnělinou nebo zkráceninou (např. Kateřina = Katka, Miroslav = Mirek). Oslovování dětí je v Montessori třídě stejné.

V Montessori třídě má komunikace mnoho podob a je rozmanitější než v běžné třídě. Pro některé se může zdát až příliš neobvyklá. Učitelky jednají s dětmi zdvořile. Ráno, když dítě přišlo do třídy, tak si našlo učitelku a pozdravilo ji slovy Dobrý den, taktéž odpověděla i učitelka a zároveň si u toho potřásl rukou. To stejné se dělo i při odchodu, učitelka si s dítětem potřásla rukou a navzájem si řekli Na shledanou.

Děti v Montessori třídě učitelkám tykají a učitelky tykají dětem. Jsou na stejné úrovni. Děti učitelku oslovují: „paní učitelkou Katko, teto“. Pokud chce nějaké dítě s učitelkou mluvit, musí se jí nejdříve dotknout ramene či lokte. Teprve až se na něj učitelka otočí, může začít mluvit. Toto pravidlo v praxi ne vždycky fungovalo. Děti většinou mluvily bez dotýkání anebo začaly mluvit zároveň s dotykem. Pokud dítě potřebuje s něčím pomoci, tak jde za učitelkou. Tomu by měl přesně formulovat co od něj potřebuje. Pokud se tak nestane, dostane jednoduchou odpověď: „děkuji za

informaci“. Tak se bude dít, dokud dítě přesně nezformuluje, co potřebuje. Také by se nemělo stávat, že učitelka přijde za dítětem a sama od sebe mu začne pomáhat. Správně by mělo dítě přijít za učitelkou s prosbou o pomoc. Jsou situace, kdy se toto nedodržovalo. Šlo především o situace, na které byl kratší časový úsek. Pokud se děti převlékaly na ven, tak ne vždy jim bylo pomoci až po předchozí žádosti.

Důležité informace jsou dětem každý den sdělovány ráno na elipse. Poté, když se objeví nějaká zpráva během dne, tak je začátek předávání informace odstartován zvukem trianglu. Pokud dítě nedělá žádnou činnost, učitel mi může nějakou nabídnout nebo doporučit. Určitě by neměl používat příkaz. Formulace je věty je následující: „Mohu ti nabídnout...“

V Montessori pedagogice se také hodně pracuje s důsledky chování dítěte. Je to způsob, jak dítě něco naučit skrze jeho vlastní zkušenost, která je založená na jeho vlastním rozhodnutí. „Odpolední odpočinek – dítě chce jít na záchod. Nejprve je optáno, jestli bylo po obědě, pokud nebylo, musí si jít opět lehnout. Pouze v případě, že se zeptá znovu, je mu odchod na záchod dovolen.“

Děti se mohou podílet na dění ve třídě a ovlivnit tak průběh dne. Nejčastěji se podílejí na výběru činnosti během venku. Pokud se sejde více návrhů na aktivitu, probíhá hlasování.

12.2 Mezi dětmi

Děti ve školce mezi sebou neustále komunikují. Z některých se stali velcí kamarádi a svůj den ve třídě nechtějí trávit jeden bez druhého. V běžné třídě i v Montessori třídě se tak tvořily skupinky, které si spolu hráli/pracovali. Většinou se jednalo o děti stejného věku. Předškoláci byli spíše pospolu. U menších dětí to bylo různé, někteří tvořili skupinky a jiní byli spíš samostatní.

Když děti v Montessori třídě pracují v herně na koberečkách, tak je komunikace omezená. Děti se věnují své práci. Jelikož si děti vybírají, s kým chtějí aktivitu

provádět, tak je jejich komunikace určena právě touto volbou. Děti tak buď vůbec nekomunikují nebo komunikují pouze se svým partnerem a koberečku. Práce dětí je především individuální.

Dodržování pravidel bývá nejčastěji na učitelkách. Směr disciplinace je tedy shora dolů. Velmi často se stává, že samy děti dohlíží na to, co dělají jiné děti. V takových případech se začali okřikovat, a především došli pro učitelku a ta rozhodla o trestu. Jak je vidět, tak i mateřské škole se dohled nad pravidly rozšířil všude. Učitel nevidí všude, ale i tak je zde udržován pořádek, jelikož je dohled všudypřítomný. Nepřichází jen od jedné osoby, ale i od samotných dětí, na které je dohled cílen.

Závěr

Ve své bakalářské práci s názvem *Disciplinace dětí v Montessori třídě a běžné třídě mateřské školy*, jsem se snažila zjistit a porovnat jakým způsobem probíhá disciplinace dětí v Montessori třídě a běžné třídě mateřské školy. Aplikován byl koncept disciplinace od M. Foucaulta, který ho popisuje ve své knize *Dohlížet a trestat*. Autor sám se zabývá školou, já jsem se pokusila tento koncept aplikovat na mateřskou školu. Zkoumány byly dva odlišné přístupy vzdělávání. Ústředním přístupem se stala Montessori pedagogika, která se vyznačuje především svobodnou volbou činnosti. Pro srovnání byla použita běžná pedagogika. Na základě inspirace M. Foucaultem byl v těchto třídách analyzován prostor, čas a práce s tělem jako nástroj disciplinace.

Jako první byla popsána disciplinace skrze prostor. Obě třídy mají jasně vymezený, uzavřený prostor, který slouží ke kontrole těch, kdo jsou v něm. V tomto prostoru zaujímá každý jedinec své místo. To je přiděleno především u stolečků. V části třídy, jako je herna, je obtížné přidělit každému jedinci jedno konkrétní místo, v běžné třídě nebyla nalezena ani snaha. V Montessori třídě je tato kontrola skrytá – probíhá za pomoci koberečků a jmenovek. Tato metoda je rafinovaná v tom, že ty koberečky jsou přenosné, takže dítě i rodič mají pocit volby a různého využití prostoru, ale tu kontrolu si de facto nosí s sebou. Tím byl v prostoru nastolen jakýsi řád a byla tím usnadněna disciplinace. Jakousi základnou pro dohled je učitelský stůl, který byl v každé třídě umístěn jinde. Prostor ve třídě není postaven úplně podle představ panoptikonu, jelikož je členitý, je dohled z jednoho místa náročný. Učitel se musí procházet po třídě, a tak zajistit neustálý dohled.

V obou třídách je stanovený rozvrh. Děti v běžné třídě jsou mnohem více popoháněny k tomu, aby dodržely daný čas na práci. Z toho vyplývá, že učitelé chtějí mít více pod kontrolou čas, který děti stráví při jedné činnosti. Na druhou stranu zde děti tráví méně času cílenou vzdělávací činností, ale více času tráví volnou

hrou. V Montessori třídě mají děti mnohem více času na vypracování úkolu, není na ně kladen tlak, aby svou práci rychle dokončily. Ovšem děti zde tráví mnohem více času prací, a ne volnou hrou. Z toho vyplývá, že v Montessori třídě, se snaží z každého okamžiku využít maximum, tím se také snaží získat více využitelných sil. Dítě tuto práci nevnímá jako nátlak, ale svobodnou volbu, jelikož si smí zvolit jakou aktivitu bude kdy dělat. Oproti tomu v běžné třídě není kladen takový důraz na práci, ale spíše na volnou hru.

Mateřská škola se také zaměřuje na tělo jedince a jeho pohyb. Dítě v běžné třídě je neustále pozorováno a porovnáváno s ostatními dětmi. V Montessori třídě je také kladen důraz na dohled, ale děti se mezi sebou neporovnávají. Každé dítě je považováno za individualitu, a tak se s ním i pracuje. Disciplinace v běžné třídě tak probíhá spíše plošně, navíc se snaží, aby se nikdo příliš nevymykal jejich pojetí normálu. V Montessori třídě jsou naopak připravení na to, že techniky disciplinace budou muset přizpůsobit individualitě, a to na základě předešlého pozorování.

Oproti běžnému laickému pohledu, který může vnímat jednostranně alternativní prostředí jako svobodnější, se ukázalo, že to neznamena, že by nebyly využívány techniky disciplinace. Naopak byly rafinovanější svojí skrytostí a tlakem na vnitřní internalizaci pravidel každého individua (práce na koberečku).

V Montessori třídě je disciplinární moc přesně namířena na jedince, přizpůsobuje se individualitám každého z nich. I když má dítě možnost volby, nemůže si dělat, co chce, ale může dělat jen to, co mu pravidla dovolují a možnosti třídy poskytují. A také podle toho, co učitelky vyžadují. Z toho vyplývá, že děti jsou drženy v hranicích instituce. Oproti tomu v běžné třídě je moc viditelná a nesnaží se za nic schovat. Disciplinace zde probíhá plošně.

Seznam použité literatury a jiných zdrojů

BAHMAEE, A.B.; SAADATMAND, Z.; YARMOHAMMADIAN, M.H. Principle elements of curriculum in the preschool pattern of Montessori. *International education studies*, 2015. (148-153)

CIPRO, Miroslav. *Průvodce dějinami výchovy*. Vydání první. Panorama, 1984.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Vydání druhé. Praha: Herrman & synové, 2003.

DEVINE-ELLER, Audrey. *Applying Foucault to education*. Rutgers University, 2004.

FINN, Kristin V.; LOPATA, Christopher; WALLACE, Nancy V. Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. *Journal of research in childhood education*. Association for childhood education international, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat*. Kniha o zrodu vězení. Vydání první. Praha: Dauphin, 2000. 432 stran. Edice Studie, 10. svazek.

HENDL, JAN. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vydání první. Praha: Portál, 2005.

KELLER, Jan. *Sociologie organizace a byrokracie*. Vydání druhé. Praha: nakladatelství Slon, 2010. Ediční řada Základy sociologie, 1.svazek.

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. Vydání páté. Praha: nakladatelství Slon, 2010. Ediční řada Studijní texty, 2.svazek.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa: *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Vydání druhé. Praha: Grada publishing, 2014.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa; PRŮCHA, Jan. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vydání první. Praha: Portál, 2013.

MAREŠ, Jiří; PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Vydání čtvrté. Praha: Portál, 2003.

MONTESSORI ČR. *Montessori ČR* [online]. [citováno dne 26.2. 2017] <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Vydání první. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání první. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Vydání první. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998.

PROKOP, Jiří. *Sociologie výchovy a školy*. Vydání první. Liberec: Technická univerzita, 2001.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2002.

Předškolní a primární pedagogika. Editor KOLLARIKOVÁ, Zuzana; editor PUPALA, Branislav. Vydání první. Praha: Portál, 2001.

RATHUNDE, Kevin. *A comparison of Montessori and traditional middle schools: Motivation, quality of experience, and social context*. The NAMTA Journal, 2003, Vol. 28, No. 3.

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Nakladatelství Public history Praha, 1999.

SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. Vydání druhé. Brno: Paido, 1996.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání první. Praha: Portál, 2007.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Vydání první. Praha: Portál, 1997.

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: SZUSCIKOVÁ, Lucie. *Plánek Montessori třídy.*

Obrázek č. 2: SZUSCIKOVÁ, Lucie. *Plánek běžné třídy.*