

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra hudební výchovy



**PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI
V KONTEXTU REFORMNĚ
PEDAGOGICKÉHO Hnutí**

Bakalářská práce

Vítězslava Šujanová

3. ročník

Obor: Speciální pedagogika pro 2. stupeň a střední školu + Hudební kultura
se zaměřením na vzdělávání

Forma studia: prezenční

Vedoucí práce: PaedDr. Lena Pulchertová, Ph. D.

OLOMOUC 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Pedagogika Marie Montessori v kontextu reformně pedagogického hnutí vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce PaedDr. Leny Pulchertové, Ph. D. za použití pramenů uvedených v závěru bakalářské práce.

V Olomouci dne 7. dubna 2011

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce PaedDr. Leně Pulchertové, Ph. D. za laskavou pomoc a podnětné rady při zpracovávání práce. Poděkování patří také Bc. Marii Rumanové za umožnění návštěvy MŠ Sluníčko v Olomouci.

OBSAH

ÚVOD	7
1 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ.....	9
1.1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY	9
1.1.1 Alternativní a inovativní školy	9
1.1.2 Charakteristika alternativních škol	10
1.1.3 Funkce alternativních škol	10
1.1.4 Typy a dělení alternativních škol.....	11
1.2 REFORMNĚ PEDAGOGICKÉ Hnutí	12
1.2.1 Cíle reformního hnutí	12
1.2.2 Počátky vývoje pokusných škol.....	13
1.2.3 Reformně pedagogické hnutí v oblasti hudební pedagogiky.....	16
2 ŽIVOT A DÍLO MARIE MONTESSORI.....	17
2.1 ŽIVOT MARIE MONTESSORI.....	17
2.1.1 Dětství.....	17
2.1.2 Studium.....	17
2.1.3 Lékařská a pedagogická činnost	17
2.1.4 Mateřství	19
2.1.5 Šíření nové pedagogické koncepce.....	19
2.2 PEDAGOGICKÝ KONCEPT	21
2.2.1 Teoretická východiska	21
2.2.2 Svoboda	24
2.2.3 Polarizace pozornosti.....	25

2.2.4	Senzitivní fáze.....	26
2.2.5	Kosmická výchova.....	26
2.2.6	Montessori materiál	27
2.2.7	Role pedagoga a příprava na pedagogické povolání	29
2.2.8	Připravené prostředí.....	30
2.2.9	Stupně vzdělávání	30
2.2.10	Hudba v pedagogice Marie Montessori	31
2.2.11	Normalita a abnormalita v pojetí Marie Montessori.....	33
2.2.12	Výchova a vzdělávání jedinců s postižením dle konceptu Marie Montessori...34	
2.2.13	Kritika pedagogického systému Marie Montessori	36
3	MONTESSORI AKTUÁLNĚ	38
3.1	MONTESSORI SPOLEČNOSTI.....	38
3.1.1	Association Montessori Internationale	38
3.1.2	Montessori společnost, o. s.	38
3.2	MONTESSORI ZAŘÍZENÍ V ČR.....	39
3.2.1	Počet Montessori zařízení v ČR dle Montessori společnosti, o. s.	39
3.2.2	Rozložení zařízení z hlediska krajů ČR.....	39
3.3	VZDĚLÁVÁNÍ BUDOUCÍCH PEDAGOGŮ V USA A V ČESKÉ REPUBLICE .40	
3.3.1	USA	40
3.3.2	Česká republika.....	40
	ZÁVĚR	42
	SUMMARY	44
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	45

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHY

ANOTACE

ÚVOD

Výchova a vzdělávání jsou vlastní každé společnosti, jejich podoba a prostředky se však stále modifikují v závislosti na kulturně-historickém kontextu, stavu současného bádání, možnostech výměny informací, kdy cíle korespondují s potřebami, ideály a hodnotami konkrétní historické epochy.

Spolu s rozšiřujícím se množstvím poznatků si pedagogové často kladou otázku, které informace a dovednosti jsou pro reálný život jedince klíčové, aby model výchovy korespondoval s aktuální potřebou jednotlivce v každodenním životě. Pragmatický ráz výchovně-vzdělávacího procesu přináší na přelomu 19. a 20. století americký pedagog Dewey. Pokládá tak základ budoucímu reformně-pedagogickému hnutí, jehož zastávce spojuje obrácení pozornosti k dítěti, odmítání dominantní role pedagoga a pokusy o realizaci nových pedagogických modelů. Vzhledem k uplatňování principu pedocentrismu a ženevské Deklaraci práv dětí z r. 1924 je 20. století právem označováno jako „století dítěte“.

Počátkem 20. století rozpracovává vlastní pedagogickou koncepci také italská lékařka Marie Montessori. Rozvíjí sensorický materiál pro rozvoj dětí s mentálním postižením, který se po úspěšné aplikaci rozhodne rozpracovat pro potřeby dětí zdravých. Roku 1907 získává pověření pro vedení Domů dětí v římské chudinské čtvrti San Lorenzo. Úspěchy, kterých při práci s dětmi dosahuje, se brzy rozšíří do povědomí veřejnosti nejen v Itálii, ale také v Americe a jiných částech světa. Vedení Domu dětí Montessori předává a po zbytek života se věnuje šíření své specifické pedagogické koncepce. Za svou činnost získává i Nobelovu cenu míru.

Pedagogika Marie Montessori mě zaujala již při studiu na střední pedagogické škole, proto jsem se rozhodla blíže se seznámit s jejími specifiky. Zajímavé je také propojení dílčích poznatků o alternativních školách s širším kontextem reformně pedagogického hnutí a celkového ladění společnosti v době jejich vzniku. Vzhledem ke své budoucí pedagogické aprobaci speciální pedagogika - hudební kultura se pokusím objasnit postoj M. Montessori k těmto oblastem. Nadčasovost pedagogického konceptu můžeme hodnotit až s jistým časovým odstupem, proto se chci zaměřit i na současné rozšíření

jejích škol v České republice a fungování institucí, které M. Montessori založila téměř před sto lety.

V první kapitole bakalářské práce se zaměřím na definování pojmu alternativní a inovativní školy, seznámení se zástupci reformního hnutí jak ve světě, tak v Čechách a na Moravě. Ve druhé kapitole se budu věnovat životu a dílu Marie Montessori, přiblížím jednotlivá specifika jejího pedagogického konceptu. Třetí kapitola přinese aktuální informace o činnosti Mezinárodní Montessori společnosti, kterou M. Montessori založila se svým synem již v roce 1929, také o české Montessori společnosti, o. s. a počtu Montessori vzdělávacích institucí, center a sdružení na území České republiky.

1 VZNIK A VÝVOJ ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ

1.1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

1.1.1 Alternativní a inovativní školy

Hranice mezi pojmy alternativní škola, inovativní škola, inovativní vzdělávání nejsou příliš jasné, vládne zde terminologická nejednotnost. Stěžejním kritériem pro zařazení pedagogických koncepcí může být časové vymezení probíhajících odlišností od standardního vzdělávání ve smyslu délky trvání změn, také rozsah odlišností v oblasti kurikula dané pedagogické koncepce. Jako méně závažné se jeví kritérium zřizovatele školy.

Alternativní škola - „Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určitého vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné.“¹

Inovativní škola - „Anglicky innovative schools. V české pedagogice nový termín označující školy, v nichž se uplatňují nějaké inovace ve vzdělávání, tj. odlišnosti od standardních vzdělávacích obsahů, forem učení a vyučování, hodnocení výkonu žáků, vztahů mezi žáky a učiteli, aj. Termín inovativní škola není dosud jednoznačně vymezen, do značné míry se shoduje s významem termínu alternativní škola. Avšak zatímco „alternativnost“ se zakládá na dlouhodobých a zásadnějších koncepcích vzdělávání, „inovativnost“ se vztahuje spíše na dílčí a časově omezenější změny a úpravy.“²

Svobodová a Jůva vymezují alternativní školu v širším a užším významu. Alternativní školy, jako vedlejší proud standardního vzdělávání, se jeví jako přirozený jev charakteristický při stabilizaci určitého vzdělávacího systému v průběhu dějin

¹ PRŮCHA, J., WALEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 16-17.

² PRŮCHA, J., WALEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník, s. 105.

pedagogiky. Alternativní školou tak může být škola soukromá, církevní a státní. V užším významu chápeme jako alternativní vzdělávací koncepce z přelomu 19. a 20. století při narůstajícím rozporu mezi tradiční školou a aktuálními potřebami společnosti. (Svobodová, Jůva, 1996)

Průcha (2001) vymezuje tři základní aspekty pro označení školy jako alternativní. Z hlediska školskopolitického je možno považovat za alternativní každou školu s jiným než státním zřizovatelem, například církevní a soukromé školy. Ekonomické hledisko je chápáno ve smyslu placení školného, čemuž by měla odpovídat širší nabídka služeb alternativní školy. Pro posuzování školy jako alternativní se jeví jako nejzávažnější pedagogický a didaktický aspekt, alternativní škola se od standardní liší v organizaci vzdělávání, koncepci kurikula, v prostředí vzdělávání, hodnocení výkonů žáků. Pedagogickou inovací Průcha označuje jak teoretické koncepce změn ve vzdělávání, tak proces jejich realizace včetně výsledků provedených změn. (Průcha, 2001)

1.1.2 Charakteristika alternativních škol

Základními rysy alternativních škol jsou tedy odlišnosti v oblasti pedagogiky a didaktiky. Blíže je vymezuje Rýdl (2004). Děti nejsou děleny do tříd podle věku, výuka je členěna do delších výukových bloků, kromě teoretického výkladu je důraz kladen na praktické zkušenosti, aktivní zapojení dítěte a kreativní přístup. Výchovné působení je orientováno pedocentricky, výuka probíhá na základě zájmu dítěte, vyučující je v roli partnera a poradce. Je uplatňována vyšší míra samostatnosti žáků při osvojování učiva. Hodnoceny jsou vedle výsledků výuky také osobnostní kvality a míra socializace. Rodiče mají možnost aktivního zapojení do života školní komunity. Děti pracují individuálně i ve skupinách, mají možnost volného pohybu při vyučování.

1.1.3 Funkce alternativních škol

Průcha (2001) vymezuje tři základní funkce alternativních škol, které mají objasnit příčinu jejich vzniku a trvání. Jedná se o funkce kompenzační, diverzifikační a inovační. Alternativní škola tedy má kompenzovat mezery a slabé stránky standardního vzdělávacího proudu. Diverzifikace spočívá v nabídnutí dalších možností edukace, zajištění plurality a variability v oblasti vzdělávání. Inovační funkce spočívá v obměňování organizace a obsahu vzdělávání, jež se mohou stát inspirací pro běžné školy. Teorie přenosu inovací je však problematická, protože některé prvky alternativních škol jsou obtížně slučitelné s provozem běžných škol, jako například

menší počet dětí ve třídě. Dále je možno konstatovat, že běžné školy se vyvíjejí progresivněji než některé školy alternativní, které ve větší či menší míře zůstávají v podobě, jakou ponechal její zakladatel. Navíc není jednoznačně prokazatelné, zda prvky aplikované ve standardním vzdělávání za účelem obměny mají původ v alternativním školství.

1.1.4 Typy a dělení alternativních škol

Vzhledem k rozmanitosti a neustálému vývoji alternativních škol existují různá kritéria pro jejich dělení. Může to být dělení dle kritéria časového, dle převažující filosofie, zřizovatele, dle převažujících metod, dle teorie edukace či na základě více kritérií zároveň.

Zelina (2000) uvádí dělení na základě doby jejich vzniku, tedy školy první poloviny dvacátého století, dále školy druhé poloviny dvacátého století. Školy klasifikuje také na základě kritéria časového a současně věcně-obsahového, jež zahrnuje alternativy ve vzdělávání v průběhu dějin pedagogiky. Do skupiny reflexivně-předvědecké tak patří sokratovský přístup, spartánská škola, koncepce Komenského, Descartův přístup, Lollus, Bolzano aj. Do oblasti pragmaticko-behaviorálních škol řadí například Deweyho projektovou metodu, školu Freieu a Shora či heuristické školy. Kognitivně-scientistické školy zahrnují například sugestologii G. Lozanova, jenskou školu a přístup K. Zsolnasova. Oblast humanisticko-personalistická čítá pedagogiku Rudolfa Steinera, Marie Montessori, Freinetovu školu, daltonskou školu či Rogersovu školu. Multimediální teorie sdružují programové vyučování, systémové vyučování, hypermediální přístupy a virtuální školy.

Průcha (2001) dělí alternativní školy nejprve podle zřizovatele, a to na státní a nestátní. Nestátní dále dělí na klasické reformní (montessoriovská, jenská, daltonská, waldorfská, freinetovská) a církevní školy dle jednotlivých konfesí (katolická, protestantská, židovská a jiného vyznání). Státní nebo soukromé alternativní školy označuje souhrnně jako moderní alternativní školy, sem řadí například školy bez ročníků, zdravé školy, školy s angažovaným učením, školy s volnou architekturou aj.

Další možné členění může být na základě filosofie výchovy. Rozlišujeme tak školy, v jejichž centru je dítě (humanistická pedagogika, pragmatická pedagogika, reformní pedagogika aj.), dále školy s primárními společenskými požadavky (sociální pedagogika, komunikativní pedagogika, socialistická pedagogika) a konečně směry

normativní s náboženským nebo ideologickým základem, jako je náboženská pedagogika, duchovní pedagogika či pedagogika kultury.

1.2 REFORMNĚ PEDAGOGICKÉ HNUTÍ

Jedná se o mezinárodní názorové hnutí, jehož zastánci z řad pedagogů, psychologů, filosofů a lékařů různých národností kritizují především tradiční pojetí pedagogiky. Autoři nových koncepcí odmítají pasivitu žáků, mechanické způsoby učení, dominantní postavení pedagoga. Jejich odkaz z konce 19. století a první poloviny 20. století čítá vedle teoretických koncepcí také praktické snahy o uvedení nového pojetí edukačního procesu do praxe. Můžeme sledovat návaznost na předchozí pedagogické ideje, například na volnou školu dle Tolstého či díla Rousseaua, jež jsou orientovány na přirozenou výchovu. Reformní snahy můžeme chápat také v kontextu reakce na materialistické ladění společnosti v důsledku průmyslového rozvoje. Je zde patrný důraz na nový rozvoj tvořivosti, kreativity, smyslového vnímání, duchovního rozměru existence. Změna pojetí edukačního procesu má být nástrojem celkové reformy společnosti.

1.2.1 Cíle reformního hnutí

Cílem iniciativy byla nová koncepce vzdělávání, jako stěžejní sloupy změn můžeme označit princip pedocentrismu a individualizace vzdělávacího procesu, kdy je odmítáno tradiční pojetí převahy pedagoga a jeho direktivní role při výuce. Školní život má být humanizovaný, orientovaný na všestranný rozvoj osobnosti a živé společenství žáků a pedagogů. Společnými znaky alternativních systémů je také odmítání tradičního známkování, jež se nahrazuje ústním hodnocením a zprávami jak o pokrocích v oblasti vědomostní, tak výchovné a společenské. Děti jsou při výuce organizovány ve skupinách nestejného věku, což má přispět k větší míře socializace. Globální pojetí učiva má zajistit výuka v epochách či kurzech s větší časovou dotací a zakomponováním praktických činností pro názornost výkladu a ověření v každodenní realitě. Důraz je vedle kognitivního rozvoje kladen především na osobnostní a sociální kvality jedince. Do výuky a života školy jsou zapojováni rodiče jako plnohodnotní partneři. Důležité je respektování svobody vychovávaného jedince. (Rýdl, 1994)

1.2.2 Počátky vývoje pokusných škol

Na konci 19. století vznikají v Evropě a později i v Americe první pokusné vzdělávací školy, venkovské výchovné ústavy či hnutí pracovních škol, jež aplikují principy reformního školství.

1.2.2.1 Anglie

Cecil Reddie, anglický reformní pedagog vyzdvihuje vedle sociálních dovedností žáka, které mají být formovány žákovskou samosprávou, také manuální zručnost a fyzickou zdatnost jedince. V tomto duchu zřizuje roku 1889 školu v Abbotsholmu. Jeho výchovně-vzdělávací koncepce měla podstatný vliv na vývoj pokusných škol v Evropě, zejména v německém Hamburku a Břemenu. Na základech antiautoritativní pedagogiky vzniká v roce 1924 Summerhillschool založená A. S. Neillem.

1.2.2.2 Německo

A. Lichtwark zakládá spolu s dalšími hamburskými pedagogy Gemeinschaftsschule. Důraz pokládá nejen na požadavky výchovné, ale i estetické pro formování prostředí celé společnosti. Hermann Lietz později zřizuje roku 1898 v pohoří Hartz venkovský výchovný ústav – Landerziehungsheim. Gustav Wyneken otevírá v roce 1906 Freie Schulgemeinde Wickrdsdorf. Ve stejném roce zřizuje Bethold Otto v Berlíně Hauslehrerschule a o čtyři roky později zřizuje Paul Geheeb Odenwaldskou školu. Výuka je postavena na zájmu žáků, kteří jsou rozděleni do skupin na základě pokročilosti. Stejně jako v jiných ústavech zde funguje žákovská samospráva. Peter Peterson vede od roku 1923 pokusnou školu v Jeně. Rudolf Steiner zakládá první waldorfskou školu v roce 1919 u Stuttgartu.

1.2.2.3 Rakousko

Pokusnou školu zakládá ve Vídni Otto Glockel. Josef Úlehla aplikuje v letech 1911-1918 na menšinové české škole ve Vídni vzdělávání inspirované pedagogickým odkazem Tolstého. Výukovou metodou se stávají především besedy, pozorování a praktické činnosti.

1.2.2.4 Belgie

Ovide Decroly, lékař a pedagog, zahajuje v Bruselu roku 1907 vyučování ve Škole životem a pro život. Stěžejní zásadou je návaznost školních činností na zájmy dítěte

s ohledem na jeho vývoj a schopnost porozumění. Kritizuje převahu verbálních vyučovacích metod.

1.2.2.5 Francie

Francouzský pedagog Eduard Demolins založil v Normandii výchovný ústav École de Rotes. V roce 1920 vzniká ve Francii Moderní škola Celestina Freineta. Z života pro život prací, tak zní heslo freinetovské pedagogiky. Ve škole mají mít děti prostor pro svobodnou tvůrčí aktivitu, pracovní činnosti mají probíhat s ohledem na individuální zájmy jedinců a jejich pracovní tempo.

1.2.2.6 Švýcarsko

Adolphe Ferriér zakládá roku 1921 na prvním kongresu zástupců reformní pedagogiky Společnost pro novou výchovu. Vydává teoretickou práci L'école active, kterou se inspiroval reformátor českého školství V. Příhoda. Vyzdvihuje do popředí orientaci na zájmy dítěte, jeho všestranný rozvoj a školní samosprávu.

1.2.2.7 USA

Helen Parkhurstová začíná se svým daltonským plánem v USA roku 1919. Žáci jsou vedeni k samostatnému osvojování vědomostí ve věkově smíšených skupinách. Učební látku rozděluje do dílčích plánů, které pak žáci naplňují samostudiem. Daltonský plán kritizuje Carleton Wolsey Washburne, individuální práci doplňuje skupinovou činností. Soustava získala název winnetská dle města Winnetce u Chicaga.

1.2.2.8 Itálie

Marie Montessori otevírá v Římě roku 1907 Dům dětí (Casa dei bambini) pro děti předškolního věku. Připravené prostředí a vnímavost pedagoga pro senzitivní fáze vývoje mají být předpokladem pro spontánní vývoj dítěte.

1.2.2.9 Čechy a Morava

Stejně jako v jiných evropských státech se objevují i na území současné České republiky snahy o obnovu školství. Úsilí jednotlivých pedagogů spojuje snaha o rozvoj přirozené aktivity a spontánnosti dítěte ve školním prostředí a vedení k optimální socializaci.

Výuka s prvky reformní pedagogiky

František Bakule působí v letech 1902 – 1913 v obecné škole v Malé Skále u Trutnova. Učení provádí na základě praktických zkušeností a kontaktu s přírodou. V Jedličkově ústavu v Praze vedl pěvecký sbor dětí s postižením, známý ve světě jako Bakulovi zpěváci. Antonín Kafka zavádí ve škole v Jedlině u Klášterce nad Orlicí do pracovní výuky výrobu hraček, které v roce 1925 získávají ocenění na výstavě v Paříži. Praha je sídlem hned několika pokusných škol či jednotlivých tříd. Prvky reformní pedagogiky zavádí do výuky Frank Mužík, dále Bohumil Zemánek na chlapecké škole a Marie Kühnelová na dívčí škole.

Pokusné školy

Anna Süsová zakládá v roce 1910 pokusnou mateřskou školu v Brně. Důraz je kladen na fyzickou aktivitu dětí, kreativní činnost a rodinnou atmosféru ve školském zařízení. V Brně – Husovicích funguje v letech 1910 – 1925 Domov lásky a radosti. Na dívčí škole působí Josef Bartoň, soustředí se na mravní výchovu. Ladislav Švarc, Ferdinand Krcha a Ladislav Havránek působili v Domě dětství v Horním Krnsku. Domov s internátní výchovou byl zřízen pro děti padlých legionářů s cílem nahrazení rodiny a všestranného osobnostního rozvoje. V duchu reformního hnutí je zřízena Volná škola práce na Kladně, kde jsou dětem nabízeny činnosti v dílnách, učebnách, záhradách, také možnost zájezdů a exkurzí. Působili zde například pedagogové Čeněk Janout a František Náprstek. Dětskou pracovní obec zakládají v Praze - Holešovicích roku 1924 Jaroslav Sedlák a Karel Žitný. Výuka probíhá v humanistickém duchu s důrazem na osobnostní rozvoj a mravní hodnoty. Eduard Štorch vede v letech 1926 – 1930 Dětskou farmu v Praze – Libni na vltavském ostrově.

Komplexní reforma českého školství

Václav Příhoda stál v čele Reformní komise při Škole vysokých studií pedagogických, na přípravě reformy spolupracoval s brněnskou Novou školou. Důvodem pro snahu o zavedení jednotné třístupňové školy byla nedemokratičnost školského systému. Zastánci komplexní reformy požadují rovné šance pro všechny, uplatňují možnost postupu do vyšších ročníků dle schopností žáka. Výuka má probíhat v duchu produktivní pracovní školy, inspirací byly pro Příhodu četné studijní pobyty v USA.

Místo školního roku navrhuje semestr, žáci mají postupovat po předmětech, ne ročnících.

Činnost pokusných škol pro ověření reformní koncepce byla zahájena v září 1929 na různých místech České republiky. Do praxe však změny nebyly přijaty kvůli nedostatečné podpoře učitelů a veřejnosti, a také krátké době ověřování výsledků pokusných škol. Další vývoj reformních škol a hnutí ovlivnily totalitní politické systémy, které nedovolovaly pluralitu vzdělávání. Vlivem válečných událostí byly ovlivněny také finanční možnosti pro zřizování těchto typů škol.

1.2.3 Reformně pedagogické hnutí v oblasti hudební pedagogiky

Ideje reformně pedagogického hnutí se vyznačují požadavkem komplexního vzděláváním s důrazem na rozvoj všech složek osobnost. Celistvý rozvoj zahrnuje také požadavek podnětů pro rozvoj estetického a kulturního vnímání, schopnost uplatnění vlastní kreativity jako protipól materiálního ladění společnosti v důsledku průmyslového rozvoje. Estetické vnímání můžeme chápat jako pojem zastřešující i oblast hudební.

1.2.3.1 Zástupci reformního hnutí v hudební sféře

Přínos osobností evropské hudební pedagogiky přelomu 19. a 20. století, jejichž koncepce odráží vlivy reformního hnutí, přibližuje ve své monografii M. Krušinská (2009). Seznamuje nás s odkazem hudebních pedagogů z německé oblasti – H. Kretzschmara, L. Kestenberga, F. Jodeho, M. Battkoho a C. Orffa, Švýcara E. Jaques-Dalcrozea. Belgii zastupuje E. Willems, v Maďarsku se hudební pedagogice věnuje Z. Kodály. V Rusku je do hudební pedagogiky zainteresován D. B. Kabalevský. Hudebně reformní snahy jsou patrné také v Čechách a na Slovensku. V Čechách to byli například J. Kříčka a F. Krch působící v Domu dětí v Krnsku, na Slovensku především J. Vronča, L. Stanček či J. Šamkom.

2 ŽIVOT A DÍLO MARIE MONTESSORI

2.1 ŽIVOT MARIE MONTESSORI

2.1.1 Dětství

Marie Montessori se narodila 31. 8. 1870 po čtyřech letech manželství Alessandra a Renilde Montessori. Otec zastával vedoucí post v průmyslovém odvětví, matka byla vzdělaná a podporovala Mariiny zájmy. Roku 1875 se rodina přestěhovala z malého městečka Chiaravalle do Říma.

2.1.2 Studium

V italské metropoli splnila malá Marie šestiletou školní docházku a nastoupila na technickou školu s převážně mužským kolektivem, kde dosahovala vynikajících výsledků, zvláště v matematice. Zvažovala inženýrské studium, dala ale přednost studiu medicíny, které se u žen vymyká zvyklostem konce devatenáctého století. Stála si za svým rozhodnutím i po prvním neúspěšném pokusu o přijetí.

Roku 1892 splnila premedicínskou přípravu, po které nastoupila na samotné studium medicíny. Zaměřila se na dětské choroby, vědecké výsledky publikovala v odborných časopisech. Pozornost upoutala také při povinné přednášce pro další posluchače lékařského studia, které překvapila precizním zpracováním zadaného tématu, namísto očekávaného foux pau (Janík, 2007). Studium završila obhajobou doktorské práce v oboru neuropatologie a stala se tak vůbec první ženou – lékařkou v Itálii. Poté se věnovala studiu pedagogiky, psychologie a filosofie, rovněž na univerzitě v Římě.

2.1.3 Lékařská a pedagogická činnost

Dva obory lidského bádání, které zdánlivě nemusí mít mnoho společného, Marie Montessori dokonale spojuje. Průsečík obou oborů nachází v cílové skupině svého odborného působení, kterou se stávají děti s mentálním postižením. Marie Montessori však postupně přesouvá těžiště zájmů z lékařské oblasti směrem k cílené pedagogické intervenci. Můžeme ji tak řadit mezi průkopníky odborné speciálněpedagogické péče.

2.1.3.1 Lékařská činnost

Marie Montessori působila od roku 1897 na psychiatrické klinice, zastávala pozici asistentky. Při studiu možných přístupů v péči o děti s nervovými chorobami našla inspiraci v dílech významných evropských lékařů Periera, Bourneville, především pak

v odkazu M. G. Itarda a jeho žáka Edouarda Séguine. Itard se do dějin zapsal aplikací metod práce s neslyšícími dětmi, kterou uplatnil a rozšířil při socializaci nalezeného divošského dítěte, Séguin pak položil základy francouzského speciálněpedagogického školského systému. (Rýdl, 1994)

Její činnost je patrná také v oblasti antropologie, několik let zastávala i vedoucí post na této katedře. Opakovaně kritizovala stav školství, jednak v oblasti školní hygieny z lékařského hlediska, dále dávala do souvislosti kriminalitu a sociální nouzi s chybějící školní reformou. Nezůstala však pouze u slov, v pozdějších letech navrhovala a prosazovala používání nábytku, jehož parametry by odpovídaly dětskému vzrůstu a fyziologickým potřebám.

2.1.3.2 Pedagogická činnost

Vedle teoretické oblasti vědeckého bádání a vzdělávání učitelů prováděla také přímou pedagogickou práci, kde s úspěchem aplikovala získané poznatky. Charakteristickým rysem její práce byl vědecký přístup, který můžeme přirovnat k pedagogické laboratoři s cílem důkladného pozorování přirozené dětské činnosti.

Pod jejím vedením dosahovaly děti s opožděným vývojem a postižením nebývalých pokroků a posunu ve vývoji. Marie Montessori je zaměstnávala především jednoduchou manuální činností, kterou se rozvíjela zároveň jemná a hrubá motoriku, zařazovala nejrůznější pohybové aktivity.

Své poznatky posléze aplikovala i při výchovném působení na zdravé děti. Roku 1907 byla pověřena vedením prvního tzv. domu dětí - Casa dei Bambiny. Nacházel se v chudinské čtvrti San Lorenzo a navštěvovaly jej děti, jejichž rodiče byli zaměstnání v průmyslových továrnách a starší sourozenci je nemohli hlídat z důvodu školní docházky. Vedle zamezení svévolného ničení majetku dětí, které by byly ponechány doma vlastnímu osudu, docházelo ke komplexnímu rozvoji a kultivaci chování svěřenců. Ti byli zaměstnání jednak drobnými manuálními pracemi, dále pro ně Marie Montessori připravovala a neustále zdokonalovala pomůcky pro smyslový rozvoj. Jednalo se o skládačky, kostky, hlavolamy a další pomůcky, které se u dětí setkávaly s hlubokým zájmem a zaujetím a probouzely vnitřní radost a uspokojení přirozené zvědavosti. Významným momentem, označovaným jako fenomén Montessori, se stává zážitek při porozování dítěte neúnavně opakujícího určitou činnost. „*Jednoho dne*

*pozorovala tříletou holčičku, která se zjevným zaujetím dvaadvacetičetkrát za sebou vsunula váleček do určeného otvoru, jako by se nemohla nasytit potěšení z této jednoduché, ale zřejmě fascinující manipulace. Ani zpěv ostatních dětí, ani přemístění i s křesilkem na stůl holčičku nevyrušily z jejího okouzlení.*³ Pomocnicí a spolupozorovatelkou jí byla Anna Maccheroniová, která posléze vedla Dům dětí v Miláně.

2.1.4 Mateřství

Zajímavou kapitolou, která je v literatuře vyčerpána zpravidla několika větami, je přístup věhlasné pedagožky k vlastnímu dítěti. Již během působení na univerzitní klinice čekala dítě s lékařem Montesano. Syn Mario přišel na svět v březnu roku 1898, jeho výchova byla však přenechána známým žijícím na venkově, kde ho matka navštěvovala. Se svým lékařským kolegou do manželství nevstoupila. Mario se ve svých patnácti letech navrátil ke své matce, s níž poté cestoval po světě.

2.1.5 Šíření nové pedagogické koncepce

Mezníkem v životě Marie Montessori se stal rok 1908, kdy tato lékařka opustila dosavadní místa působení, a to psychiatrickou kliniku a univerzitní půdu, a začíná se intenzivně věnovat šíření svých poznatků, psaní publikací, vzdělávání pedagogů a zakládání škol po celém světě.

2.1.5.1 USA

V tomto roce založila v Římě sdružení Opera Montessori. O rok později vydala knihu *Metoda vědecké pedagogiky*, která se dočkala mnoha překladů. V roce 1913 uskutečnil v Římě vzdělávací kurz, který se setkal s velkým ohlasem u posluchačů z USA. Tam také Montessori ještě téhož roku odcestovala i se synem Mariem, a setkala se s vřelým přijetím. Roku 1914 Montessori vydala knihu *Můj deník*, ve které podala informace o správném využití materiálu. Do USA se roku 1915 vrátila i se svým synem. Pozornost veřejnosti upoutala mj. prezentací práce dětí s jejím materiálem na výstavě v rámci oslav otevření Panamského průplavu.

³ Cipro, M. Průvodce dějinami výchovy, s. 297.

2.1.5.2 Španělsko

Dále se vydala do Barcelony, kde mimo občasně cesty do rodné Itálie setrvala dvě desetiletí. Založila zde výchovně-vzdělávací instituce pracující na jejich pedagogických principech. Po vypuknutí občanské války Španělsko opustila a odcestovala do Itálie.

2.1.5.3 Meziválečná situace v Itálii

Zpočátku měla Montessori podporu i u vlády, její činnosti byl nakloněn ministr školství Anil a fašistický vůdce Mussoliniho. Situace se ale změnila při vyhrocování předválečné situace, nejen v Itálii byly její školy rušeny a literatura likvidována.

2.1.5.4 Německo

Příznivce i odpůrce měla Montessori v celé Evropě, také v Německu. V Berlíně vznikl mezinárodní společenství Asociation Montessori Institut. Marie Montessori ho zakládá roku 1929 společně se svým synem. Cílem společenství je šíření Montessori metod a bránění odchylkám od původních záměrů. Z tohoto důvodu docházelo k rozporům, neboť si Marie Montessori vyhrazovala výhradní právo na zaškolování budoucích pedagogů. Ve Stuttgartu vydala knihu Sebevýchova v raném dětství.

2.1.5.5 Holandsko

Holandsko se stalo v pořadí druhým zázemím sídla Asociation Montessori Institut, k přesunu z Berlína do Amsterdamu dochází v roce 1935. O rok později se do Holandska přestěhovala i M. Montessori.

2.1.5.6 Indie

V letech 1939 – 1946 pobývala Montessori v pokročilém věku v Indii, kde se rovněž věnovala šíření svého pedagogického konceptu. Očekávání přínosu jejího působení bylo patrné již ze samotného pozvání do Indie Thákurem a Gándím. Roku 1947 se sem Montessori na krátký čas vrátila.

2.1.5.7 Další evropské státy

Roku 1950 navštívila M. Montessori Švédsko a Norsko, kde se opět setkala s pozitivním ohlasem. V Helsinkách dokonce proběhl první mezinárodní kongres Montessori. Montessori působila rovněž v Anglii, Švýcarsku a Tyrolsku, vedle řady evropských

států navštívila i Pákistán. V Angličtině vydává kniha *The absorbent Mind* (Absorbující duch).

2.1.5.8 Kongresy

Již v době jejího života proběhlo v letech 1929-1951 devět kongresů, konaly se zpravidla v Evropě. První proběhl v Helsinkách, další v Nize, třetí v Amsterdamu. Následující kongresy proběhly v Římě, Oxfordu, Kodani, Edingurghu. Dalšími místy mezinárodního kongresu se staly města San Remo a Londýn.

2.1.5.9 Ocenění

Montessori za svou neúnavnou činnost získala roku 1950 Nobelovu cenu míru. Její život se však chýlí ke konci. Dne 6. května roku 1952 v Amsterdamu zemřela v úctyhodném věku, dožila se bez několika měsíců osmdesáti dvou let. Než došlo k transformaci italské měny, zdobil její portrét jednu z bankovek (Janík, 2007).

2.2 PEDAGOGICKÝ KONCEPT

2.2.1 Teoretická východiska

Spolu s dalšími pedagogy konce 19. století a začátku 20. století patří M. Montessori mezi zastánce reformně - pedagogického hnutí. Cílem je změna dosavadní edukační praxe, kde převládá memorování, pasivita žáků, výjimkou nejsou ani fyzické tresty. Děti vychovávané v duchu těchto postupů přirovnává k expozici motýlů připevněných ke svým místům pomocí špendlíků. Škola má být naopak pro dítě příjemným místem, kde se podle svého tempa rozvíjí, má být umožněn volný pohyb. Pozornost se obrací k individuálním zájmům a specifickým jednatelce, kterým je podřízen edukační proces, hovoříme tedy o pedocentrismu. (Cipro, 1984)

Montessori navazuje na práci Periera, Bourneville, M. G. Itarda či jeho žáka Edouarda Séguine. Jedna z jejich knih nese název *Příručka vědecké pedagogiky*, který charakterizuje exaktnost jejího díla. Svě dílo vypracovává na základě pozorování; *Dům dětí*, ve kterém se tak děje, označuje jako pedagogickou laboratoř, kde odhaluje zákonitosti přirozeného vývoje.

Pedagogický koncept také podstatně odráží náboženské vyznání M. Montessori. Jak uvádí Rýdl (1994), často mylně dochází k dezinterpretaci Montessori pedagogického systému jakožto přímo závislého na katolictví. V praxi je patrné propojení s katolickou

církvi spíše ve smyslu zřizovatele Montessori zařízení, není to podmínkou, pouze častým jevem. Společná modlitba a využívání pomůcek k přiblížení biblických souvislostí je nezávaznou nabídkou. Jak je patrné i z pojetí kosmické výchovy, coby prostředku k poznání vyššího řádu, jedná se spíše o vštěpování religiózního uvědomění než apelování na příslušnost k určitému konfesnímu proudu.

2.2.1.1 Vývoj dítěte

Duševní a fyzický vývoj dítěte hodnotí jako paralelní zákonitý proces, přičemž v průběhu života se pouze dotváří charakteristiky zakotvené již z prenatálního období. Inspiruje se teorií vývoje holandského biologa de Vries, který poukazuje na určité fáze v životě jedince, kdy v určitou dobu živočich disponuje potřebnými schopnostmi pro přežití. Po skončení doby potřebnosti tyto schopnosti zanikají. Montessori tuto teorii aplikuje na lidský vývoj, fáze označuje jako senzitivní.

Zavádí také pojmy jako absorbující duch, horme a nebula. Pojem absorbující duch je vymezen v publikaci O. Zelinkové jako „*vědomá činnost inteligence*“⁴. Horme je „*vitální pohon, který je vrozený. Je organizován ve strukturách absorbujícího ducha. Horme mění struktury v průběhu růstu a projevuje se silným zájmem o činnost.*“⁵ Nebula „*označuje tvořivou energii, která vede dítě k absorbování vnějšího světa.*“⁶ Na základě jejich spolupůsobení v senzitivních fázích dochází k vývoji dítěte.

Pro optimální průběh vývoje je důležité dávat průchod životní energii dítěte, podporovat dítě v aktivní koncentrované činnosti a citlivě nabízet vhodné podněty. Potlačování aktivity vede k vychýlení od normálního vývoje. (Cipro, 2002)

2.2.1.2 Pojetí edukace

Edukací rozumí syčení přirozené potřeby poznání, které se má dít na základě kvalitních vnějších podnětů při současném plném respektování svobody vychovávaného jedince. Potřeba poznání je dána podstatou ducha dítěte, který je připraven vstřebávat vnější podněty. Citlivost pro určitý typ podnětů označuje Montessori jako senzitivní fázi.

⁴ Zelinková. Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessori a její metody dnes, s. 30.

⁵ Tamtéž, s. 30.

⁶ Tamtéž, s. 30.

Stravou pro sycení potřeby poznání se mají stát impulzy okolního světa - sociální kontakty a kvalitní materiál. Prostředkem pedagogického působení má být láska k dítěti. (Rýdl, 1994)

2.2.1.3 Cíl výchovy

Výchovné cíle Montessori přesahují předání elementárních vědomostí a dovedností, klade důraz i na osobní odpovědnost, poznání světa ve smyslu vědomostí je pouze prostředkem k plnohodnotnému zapojení do společnosti. Jak uvádí Zelinková, „*cílem výchovného působení je zodpovědný člověk obdařený lidskými kvalitami, jako je láska, která však neznamena přítulnost, disciplína, která neznamena podrobení, ale možnost vytvořit si vztah ke skutečnosti, která není fantazií, ale realitou.*“⁷ Montessori apeluje na pěstování hodnot jako „*vzájemná ohleduplnost, pomoc bližnímu a slabšímu, vděčnost a láska,*“⁸.

2.2.1.4 Charakteristika pedagogického konceptu M. Montessori

Pro pedagogiku M. Montessori je charakteristický požadavek svobody vychovávaného jedince. Při svobodné volbě činnosti může docházet k polarizaci pozornosti, soustředěné práci, kterou můžeme dále dělit do několika fází. Montessori také uvádí senzitivní fáze ve vývoji dítěte, které můžeme chápat jako období zvýšené citlivosti pro rozvoj určité oblasti lidských vědomostí a dovedností. Pro aktivní rozvoj jedince připravuje M. Montessori senzorický materiál. Prostředí, kde má dítě k dispozici materiál vhodný pro jeho senzitivní fázi, se nazývá připravené. Jeho součástí je v přeneseném slova smyslu i pedagog, který je pouze pomocníkem, dítě se pomocí materiálu, kde je možná samostatná kontrola chyb, prakticky učí samo. Řád světa má dítěti prostřednictvím orientace na detaily a poté větší celky přibližovat kosmická výchova. Vzdělávání probíhá ve třech stupních, jsou jimi mateřská škola, základní škola a vyšší školy. Součástí Montessori pedagogiky je i výchova v hudbě, pro kterou připravuje specifický materiál. Respektování individuálních zvláštností a vlastního pracovního tempa vychovávaných jedinců v pedagogice M. Montessori umožňuje integraci jedinců s postižením do zařízení zřízených v duchu pedagogiky Montessori. Stejně jako jiní

⁷ Zelinková. Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessori a její metody dnes, s. 22.

⁸ Rýdl. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti, s. 105.

průkopníci alternativních pedagogických systému se ani M. Montessori nevyhne kritice a nepochopení. Jednotlivá specifika jejího pedagogického konceptu si přiblížíme v následujících kapitolách.

2.2.2 Svoboda

Respektování svobody dítěte – jeden ze základních kamenů pedagogiky Marie Montessori. Svoboda je podmínkou pro optimální rozvoj dítěte, vede k aktivitě, umožňuje volbu s vědomím jisté ztráty jedné z alternativ. Montessori rozlišuje čtyři kompaktní oblasti svobody.

2.2.2.1 Oblasti svobody

Svoboda biologická značí prostor pro vývoj po etapách, jehož plán je zakódován již v embryu. Poskytnutím možnosti průchodu spontánní aktivity a elánu je možná realizace normálního vývoje. Svobodu sociální můžeme charakterizovat jako postupné odpoutávání od dospělých. Děje se tak postupným získáváním kompetencí. Zde je nutné připomenout, že přílišná pomoc dospělých vývoj dítěte spíše brzdí. Pedagogická svoboda znamená možnost rozhodnutí, které činnosti se dítě bude věnovat a soustředit se na ni. Činnost má být organizovaná, dítě má mít k dispozici materiál vhodný vzhledem k jeho stadiu vývoje. Pedagog by měl umět nabídnout zajímavou činnost. Svobodu v mravní oblasti chápeme jako postupné zvyšování morálního kreditu a osobnostních kvalit. Svoboda zároveň vede ke kreativní činnosti a je nezbytná pro dobré vztahy ve společnosti.

2.2.2.2 Svoboda - základ vnitřní kázně

Bylo by mylné vykládat svobodu v pojetí M. Montessori jako ponechání dítěte vlastnímu osudu. Svobodnou činností má dítě vrůstat do vnitřní disciplíny a sebeovládání. Dítě se má stávat pánem sebe sama, být za své chování zodpovědný a při volbě jedné z možných variant si být vědom opuštění jiné. Respekt je patrný také ve vztahu k okolním věcem, při manipulaci s křehkými se učí zvýšené opatrnosti. Svobodný jedinec je schopen navazovat dobré vztahy, stává se přínosem pro společnost. Činnost zvolená na základě vlastního výběru je také předpokladem pro polarizaci pozornosti. (Zelinková, 1997)

2.2.3 Polarizace pozornosti

Fenomén polarizace pozornosti (viz str. 19) se stal stěžejním momentem pro další práci M. Montessori, která se poté zaměřuje na konstruování dalších pomůcek, u kterých by děti setrvaly s podobným zaujetím. Soustředění se stává základem pro vykonávání manuální činnosti, provedení vytyčené činnosti naopak dodává duševní síly jako neustále plynoucí koloběh. Pokud je jedinec v kterémkoliv věku schopen koncentrace na manuální činnost, kterou se záplem provádí a s radostí z vykonané práce ji třeba i opakuje, dochází zároveň k vnitřní proměně, celkovému zklidnění a obnovení vnitřního řádu. (Rýdl, 1994; Cipro 2002)

2.2.3.1 Podmínky polarizace pozornosti

Polarizace pozornosti vyžaduje určité podmínky, při jejich vymezení se autoři O. Zelinková a K. Rýdl mírně odlišují. Shodují se v potřebě svobody dítěte v oblasti možnosti výběru činnosti a volného pohybu a potřebě uzpůsobeného prostředí s nabídkou zajímavého materiálu. Zelinková přidává nutnost pozorování za účelem zjištění, pro který typ podnětů je dítě senzitivní.

2.2.3.2 Fáze polarizace pozornosti

Polarizace pozornosti probíhá ve dvou až třech fázích, Zelinková poukazuje na možné rozčlenění druhé fáze na fáze dvě, které by vysvětlovalo určitou nejednost. První fáze je přípravou pro hlavní činnost. Dítě si na základě vnějších a vnitřních charakteristik vybírá, které činnosti se bude věnovat. Po výběru následuje fáze pracovní, kdy se dítě plně věnuje zvolené činnosti. Třetí fázi můžeme charakterizovat jako navození klidu, vstřebávání vjemu a také vrácení předmětu na původní místo.

2.2.3.3 Hra na ticho

Pro zdokonalení pozornosti, vnímání okolních podnětů a posílení kázně zavádí Montessori hru na ticho. Účinnost aktivity se zvyšuje spoluúčastí pedagoga. Děti se usadí v pohodlné poloze, zatemní se místnost. Děti zavřou oči, ustanou pohyby, dech se stává neslyšitelným. Dochází k celkovému vnitřnímu zklidnění a vnímání i těch nejtěšších podnětů. Tato aktivita se setkala s nadšeným přijímáním, také se stala objektem kritiky kvůli omezování svobody. Dítě se ale naopak posílením sebekontroly a vnímavosti ve svobodném prostředí lépe realizuje.

2.2.4 Senzitivní fáze

Senzitivní fáze jsou období momentální vyšší vnímavosti pro dosažení jistého typu dovedností. V každé senzitivní fázi se jedná o citlivost pro jiný typ dovedností, po určité době senzitivní fáze končí a nabývání dovedností je obtížnější, ne-li nedosažitelné. Montessori také předkládá pedagogické postupy modifikované v závislosti na dané periodě. V každém období je optimální úlohou pedagoga především podporovat dítě v aktivní činnosti odpovídající jeho vývojové úrovni.

2.2.4.1 Období senzitivity

Ve věku od narození do tří let je u dětí patrná citlivost pro motorický vývoj - pohyb a manipulaci s předměty, pro životní řád, díky němuž si utváří představu o světě jako celku. Vyvíjí se také řeč dítěte. Období dalších tří let je označováno jako „*přechod od nevědomého tvůrce k uvědomělému pracovníkovi.*“⁹ Dítě si více uvědomuje sebe sama, pokračuje motorický a řečový vývoj. Probíhá socializace ve vrstevnické skupině.

V období od sedmi do dvanácti let dochází k proměnám zejména v oblasti kognitivní, sociální a morální. Rozvíjí se abstraktní myšlení, dítě se stává samostatnějším v poznávání světa. Rozšiřují se sociální kontakty. Upevňuje se morální cítění dítěte.

Období dvanácti až osmnácti let věku jedince je charakteristické výraznými změnami v oblasti tělesného vývoje a následných proměn ve vnímání a hodnocení sebe sama. V sociální oblasti dominuje snaha o osamostatnění.

2.2.5 Kosmická výchova

Pojetí stvoření světa a existenci řádu v něm odráží i kosmická výchova. Montessori svět vnímá jako jednotný harmonický celek, kdy člověk má vědomě plnit úkoly plynoucí z jeho postavení v rámci systému, a budovat jednotu. Živočichové a rostliny plán stvoření naplňují nevědomky. Lidské jednání by mělo směřovat k vědomému budování harmonie a souladu mezi veškerým stvořením s vědomím vlastní zodpovědnosti za své jednání vůči bližním. Děje se tak na základě způsobu předkládání učiva ve smyslu poznávání dílčích poznatků coby součásti organizovaného, smysluplného celku, ve kterém každý článek stvoření má na celek určitý vliv. (Rýdl, 1994)

⁹ Zelinková. Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessori a její metody dnes, s. 32.

Zelinková nás seznamuje s postupnými kroky v předávání tohoto pojetí světa v závislosti na věku vychovávaného jedince. Primárně se má kosmická výchova realizovat díky poznávání světa prostřednictvím sledování rozmanitých předmětů, osob a živých tvorů v okolí dítěte coby jednotného celku. V dalších letech dochází k uvědomování vztahů mezi těmito předměty. Smysluplně konstruovaný senzoričtý materiál, který podchycuje znaky jednotlivých souvislostí (barvy, velikosti, apod.), má být prostředkem k orientaci ve světě a budování vztahu k němu.

Následuje poznávání světa nikoliv prostřednictvím materiálu, ale v setkání s opravdovými součástmi světa v reálném životě. Další etapa kosmické výchovy je charakteristická uvědomováním si lidstva a potažmo sebe sama coby součásti kosmu. Harmonie světa má být naplňována přátelstvím, úsilím o mír a snahou o jednotnost mezi lidmi. Jakékoliv jednání má respektovat zákony kosmického řádu, což v praxi předpokládá i ochranu životního prostředí.

2.2.6 Montessori materiál

M. Montessori poukazuje na význam manuální práce a manipulačních činností pro rozvoj dítěte. Jedno z hesel, které charakterizují její pedagogiku, zní: „*Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a ducha.*“¹⁰ Marie Montessori rozvíjí pedagogický materiál na základě inspirace dílem Itadra a Sequina (Zelinková, 1997). Na základě pozorování dítěte, které neúnavně opakovalo jednoduchou manipulaci s předměty, tzv. fenomén Montessori (viz str. 19), M. Montessori připravuje další materiály, aby byly pro děti atraktivní a stávaly se prostředkem k poznání světa a jeho zákonitostí.

2.2.6.1 Oblasti cvičení

Praktická cvičení vychází z každodenních činností, k tomu jsou určeny například rámy s tkaninami s různým typem zapínání a zavazování. Dítě si tak pomocí dílčích kroků osvojuje praktické dovednosti. Pohybová cvičení zahrnují denní činnosti, nácvik nehybnosti jako podkladu pro koordinaci následných pohybů, také cvičení rytmická. Známá je chůze po elipse. Nejvýznamnějším je materiál pro oblast senzoričtého

¹⁰ Zelinková. Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes, s. 17.

cvičení. Montessori zde uplatňuje „*princip izolace jedné vlastnosti*“¹¹, kde jsou abstrahovány jednotlivé vlastnosti předmětu. Příkladem může být tzv. Červená věž, která se skládá z krychlí stejného materiálu, rozdíl je pouze ve velikosti krychle. Izolovanou vlastností je tedy velikost.

Dále Montessori materiál zahrnuje pomůcky pro osvojování trivia a poznatků z oblasti biologie a vlastivědy. Na základě poznávání konkrétních detailů a vztahů mezi nimi má jedinec postupně vrůstat do chápání celku a rozvíjet tak abstraktní myšlení, opakem je memorování bez pochopení souvislostí.

2.2.6.2 Práce s materiálem

Práce s materiálem vyžaduje postup po dílčích úsecích, Montessori rozpracovala přesný postup pro práci s ním. V metodice postupu je vymezen detailní popis, přímý a nepřímý cíl, optimální věk dítěte, postup pro cvičení (případně jednotlivé stupně pro práci) včetně možných variant. Při manipulaci s materiálem dochází také k rozvoji slovní zásoby na základě pojmenovávání vnímaných jevů

Při práci je vhodné, aby si dítě v klidu, samo nebo na základě nabídky pedagoga, vybralo materiál, kterému se bude věnovat. Pedagog poté předvede pracovní postup, pomáhá dítěti a následně nechá dítě samostatně pracovat. Pozoruje ho a je připraven mu v případě potřeby pomoci. Materiál je konstruovaný tak, aby dítě bylo schopno samo kontrolovat chyby a samostatně chyby opravit, což zvyšuje jeho samostatnost při osvojování nových dovedností.

Zajímavé je také doporučení minimálního počtu exemplářů určitého typu materiálu, jedinec se má naučit trpělivosti a ohleduplnosti. Veškeré pomůcky mají mít své místo, aby dané prostředí bylo uspořádané a přehledné. Ve snaze zachovat Montessori materiál v autentické podobě došlo na trhu k vyčlenění výhradních výrobců a dodavatelů. Je jím například firma Nienhuis s pobočkami po celém světě. Firma nese jméno po svém zakladateli Albertu Nienhuisi. (Zelinková, 1997)

¹¹ Zelinková. Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes, s. 56.

2.2.7 Role pedagoga a příprava na pedagogické povolání

Mottem pedagogiky M. Montessori se stává žádost dítěte: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“¹². Vyjadřuje podstatu úkolu pedagoga, který má pouze připravit prostředí vhodné pro rozvoj dítěte, být mu v případě potřeby nápomocen. Montessori odmítá odměny a tresty, na základě tohoto přístupu má docházet k uvědomění vlastní důstojnosti dítěte. Jasně odsuzuje také monopol učitele na pravdu, nedůvěru ve schopnosti dítěte vystupňované v primární očekávání chyb. Dítě má pokroků dosahovat samo, pedagog tento proces pouze koriguje, předkládá podněty a vymezuje hranice svobody dítěte.

2.2.7.1 Příprava na pedagogické povolání

Teoretická příprava

Teoretická příprava zahrnuje absolvování kurzu pedagogiky Montessori. Obecně se jedná o seznámení s pedagogikou a filosofií Montessori, uvedení do problematiky jednotlivých vývojových období dítěte a osvojování způsobů práce. Budoucí pedagog se učí připravovat materiál, absolvuje náslechy a praxi pod vedením zkušeného lektora a skládá závěrečnou zkoušku. (Koncepce jednotlivých kurzů přibližena v rámci 3. kapitoly.)

Duchovní příprava

Aby byl pedagog schopen adekvátního přístupu, má vedle osvojení teoretických poznatků z oblasti edukace proběhnout příprava i v oblasti duchovní. Jako nejzávažnější překážky pro dobré pedagogické působení uvádí Montessori pýchu a hněv. Je třeba, aby vychovatel opravdivě přiznal své nedostatky, nechal se na ně upozornit, případně se snažil o vnímání sebe sama očima okolí. Namlouváním vlastní dokonalosti pouze dále pěstuje svou pýchu, opakem je pokora a pravdivost v hodnocení sebe sama.

Hněv dává Montessori do souvislosti s násilím v oblasti fyzické, může se projevat v oblasti negativního citového rozpoložení pedagoga v situaci, která neodpovídá jeho představám, žák se nechová dle očekávání. Druhá forma je pro dítě obtížně čitelná. Stupňování tohoto patologického přístupu označuje Montessori jako tyranii, kdy jedině pedagog ví, co je pro dítě vhodné. Přisvojuje si tak kompetence stvořitele, které mu

¹² Zelinková. Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes, s. 17.

nenáleží. Adekvátní je snaha o udržení rovnováhy mezi tímto krajním pólem a naopak pasivním přihlížením k jednání dítěte. Podstatou je odstranění negativních vlastností pedagoga a posilování pozitivních osobnostních vlastností jako vlídnost, láska a trpělivost. (Montessori, 1998; Zelinková, 1997)

2.2.8 Připravené prostředí

Pojem připravené prostředí zaujímá stěžejní postavení v pedagogice Marie Montessori. Zahrnuje vhodnou nabídku materiálu, který by odpovídal senzitivní fázi dítěte, jako součást připraveného prostředí je chápán i pedagog. Pro optimální průběh edukačního procesu je důležité zajištění fyzikálního prostředí, které zahrnuje školní budovy, jejich vnitřní členění a okolí.

Montessori klade důraz na volnost pohybu dětí, školní budovy tedy mají naplňovat parametry odpovídající pohybovým potřebám dětí. Zajímavého architektonického řešení školních prostor je dosaženo v Montessori vzdělávacím institutu v Krefeldu. Budova má hvězdicovitý tvar, uprostřed se nachází hala, kde probíhají hlavní společné akce jako setkání či bohoslužby, odtud vychází jednotlivé trakty, ve kterých se nachází učebny a kabinety. Školní pozemek také zahrnuje park a prostor pro hry. Žákům má být umožněn pohyb v rámci jednotlivých tříd, což je předpokladem pro komunikaci mladších žáků se staršími, vzájemnou pomoc a informovanost o okolním dění.

Třídy mají být vyzdobené, plné květin a jiné dekorace, aby prostředí bylo útulné a děti se učily chovat k věcem šetrně. Montessori nevidí problém v umístění křehkých předmětů jako vázy a sklenice, děti se s nimi učí opatrně manipulovat, mít k prostředí úctu a zachovávat řád. Také platí, že každá věc má své vymezené místo, děti je třeba vést k úklidu pomůcek po skončení činnosti. Rozmanitosti výukových metod má odpovídat také nábytek. Vedle rozměrů, které odpovídají vzrůstu dětí, má být nábytek vhodný pro manipulaci a přesouvání podle formy práce (individuální, skupinová práce).

2.2.9 Stupně vzdělávání

2.2.9.1 Mateřská škola

Pro práci s dětmi v mateřské škole je určen především sensorický materiál, který zprostředkovává dítěti kontakt se světem a slouží k všestrannému rozvoji. V další fázi mají děti možnost seznámit se s materiálem pro poznávání lidské kultury. Tento materiál zahrnuje pomůcky pro rozvoj počátečního čtení, psaní, matematické

dovednosti apod. Jeho užívání v mateřské škole je závislé na přítomnosti senzitivní fáze konkrétního žáka, osvojování trivia v předškolním věku není podmínkou.

2.2.9.2 Základní škola

Základní školu navštěvují žáci ve věkovém rozmezí přibližně 7-12 let. Dále se rozvíjí čtení a psaní, ke kterým přibývají další předměty. Učitel si vede knihu s poznámkami o průběhu edukačního procesu. Výuka má probíhat na základě seznamování s opravdovými věcmi, předměty ze života. Rozvíjí se vztahy s vrstevníky, žáci pracují individuálně či ve skupinách dle zájmu o činnosti, neplatí zde striktní dělení do tříd dle věku. Do výuky bývá zařazena také společná práce na dlouhodobých i krátkodobých projektech.

2.2.9.3 Vyšší školy

Vyšší školy jsou určeny pro žáky od 12 let. Montessori rozděluje edukaci na vyšších školách do tří oblastí. Žákům je zde dán prostor pro vyjádření své osobnosti pomocí kulturních prostředků jako hudební a výtvarné umění. Osvojují si poznatky z oblasti matematiky, cizích jazyků, nezastupitelné místo zaujímá morálka. V rámci bližšího poznání současného světa se na vyšších školách blíže seznamují s poznatky a zákonitostmi v oblasti exaktních věd jako je biologie, chemie, či technika. Zařazen je také zeměpis a dějepis. (Rýdl, 1994)

2.2.10 Hudba v pedagogice Marie Montessori

Vzhledem k přírodovědnému zaměření M. Montessori se nachází oblast hudebního rozvoje spíše na okraji zájmu. Přece jen se ve spisech M. Montessori a její pomocnice A. M. Maccheroniové ale určité zmínky a o prostředcích výchovy k hudbě nacházejí. Oblasti hudební pedagogiky Marie Montessori se intenzivně věnuje M. Krušinská (2009). Provádí také výzkum, kde zjišťuje vliv dětské hudební tvořivosti na růst hudebnosti dětí ve škole M. Montessori. Ve své monografii rozděluje oblast výchovy k hudbě do dvou celků, na autentický koncept M. Montessori a současné trendy hudebního vzdělávání ve školách Montessori.

Do první oblasti řadí cvičení z oblasti intonace, hudební recepce, hudebně-pohybová cvičení, hru na nástroje a seznámení s notovým písmem. Druhou oblast vymezuje jako současnou výchovu k hudbě na základě pedagogických poznatků Montessori. Za tímto účelem zpracovává M. Krušinská Rámcové programy výchovy k hudbě pro Montessori

mateřské a základní školy na Slovensku. Výhodiskem pro tyto Rámcové programy se stává přímý odkaz M. Montessori, dále osnovy hudební výchovy, výchovné programy, kurzy a vlastní bohatá pedagogická praxe M. Krušinské. Následující podkapitoly jsou ale zaměřeny na přímý odkaz M. Montessori.

2.2.10.1 Intonace

K rozvoji intonace je určen sensorický materiál, například řada diatonicky řazených zvonečků. Práce s nimi probíhá dle několika možných variací. Jednou z nich je využití dvojic stejných zvonečků, jedny jsou zavěšené na rámu, druhé dítě přiřazuje na základě stejné tónové výšky. Na toto cvičení může navazovat osvojení solmizačních slabik.

2.2.10.2 Hudební recepce

Z hlediska hudebně-recepčního poukazuje Montessori na význam zpěvu jednoduchých písní, zpěv se také může stát ve vymezenou dobu prostředkem pro denní komunikaci. Pro hudebně-recepční oblast doporučuje využití hudební sbírky L. J. Benjamina. Montessori zavádí také zvukové signály pro jednotlivé činnosti.

2.2.10.3 Spojení hudby a pohybu

Vzhledem k celkové koncepci pedagogiky M. Montessori, kde je výrazně zastoupen prvek volného pohybu, se těší znatelnějšího upřednostnění hudebně-pohybové činnosti. Jednou z činností je chůze po elipse pro rozvoj rovnováhy a rytmu. Toto cvičení může vychovatel doprovázet hrou na klavír přizpůsobenou aktuálnímu ladění dětí. Své místo zde zaujímá i nácvik jednoduchých tanečních kroků.

2.2.10.4 Hra na nástroje

Montessori vyzdvihuje jednoduché dětské nástroje, které mají být součástí připraveného prostředí. Jednalo se o nově vytvořený materiál, také o oživení historických nástrojů. V této oblasti hudebního rozvoje se nechala inspirovat metodami A. Dolmetscha.

2.2.10.5 Nácvik zápisu not

Tak jako u jiných oblastí hudebního rozvoje, připravuje Montessori materiál i pro nácvik zápisu notového písma v houslovém a posléze i basovém klíči. V první fázi děti spojují na speciální tabuli solmizační slabiky s místem v diatonické řadě. Dalším

krokem je spojování not diatonické řady se zvonečky různé tónové výšky. Pro orientaci v diatonické řadě může sloužit i dětské piano. (Krušinská, 2009)

2.2.11 Normalita a abnormalita v pojetí Marie Montessori

Normalitu definuje Zelinková následovně: „*Základními znaky normálního člověka je vyrovnanost, rovnováha mezi impulsy a zábranami a celistvost. Duševní zdraví je předpokladem vývoje kulturního chování, dobrovolné disciplíny, cílevědomosti a silné vůle. Zdravé dítě musí dávat průchod své životní energii, musí běhat, skákat, hrát si, „zkoumat“.* Bez aktivní činnosti není možný psychický ani fyzický vývoj.“¹³

Opačným pólem je abnormalita. „*Abnormalita je odchylka od vyrovnaného aktivního způsobu života. K porušení rovnováhy dochází potlačováním spontánních projevů, takže se vrozená životní energie nemůže uplatnit. V tomto smyslu je vlastně abnormální každé dítě, které je omezováno a nepochopeno dospělým. Jeho vnitřní bohatství se nemůže projevit a vyvíjet a dítě nemůže nastoupit cestu vlastního vývoje.*“¹⁴

2.2.11.1 Příčiny abnormality

Marie Montessori se zaměřuje především na činitele sociální, na blízké osoby v okolí dítěte. Normální vývoj může být narušen příkazy a zákazy dospělých, které vedou k potlačování spontánních projevů aktivity, bránění průchodu energie. Dochází k represí a dítě svou nevyužitou energii může využívat i proti tvůrcům represe.

2.2.11.2 Projevy abnormality

Projevem abnormality je vedle snížení zájmu a schopnosti soustředění celá řada fenoménů. Sem řadí Marie Montessori poruchy řečového vývoje, poruchy vývoje pohybového ústrojí či narušení integrace osobnosti. Společným jmenovatelem těchto poruch je narušení přirozeného řádu, které můžeme charakterizovat škálou projevů.

Omezování řečové aktivity způsobuje abnormalitu v oblasti komunikace, může mít za následek problémy s vyjadřováním přetrvávající do dospělého věku. Řeč jako taková je základním stavebním kamenem pro rozvoj myšlení a osobnosti, její narušení může mít tedy závažné důsledky z hlediska dalšího vývoje jedince.

¹³ Zelinková O. Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessori a její metody dnes, s. 101.

¹⁴ Tamtéž, s. 101.

Při represi pohybové aktivity se ztrácí účelnost pohybů, dítě je neklidné, hyperaktivní, chybí koordinace pohybů. Častou reakcí na tyto projevy dítěte jsou další zákazy a omezení, které vedou pouze ke zhoršení potíží. Řešením by bylo podněcení zájmu a postupné odstraňování příčin.

2.2.11.3 Cíl a průběh terapie

Jak již bylo řečeno, abnormalita je ve své podstatě důsledkem potlačení průchodu energie a aktivity. Úsilí při napravování abnormalit má směřovat ke znovunabytí celkové rovnováhy, která se projevuje také kvalitními sociálními vztahy. Integrací osobnosti je myšlen především životní řád a vyrovnanost. Neúčelná ventilace energie tento řád narušuje a poznamenává vývoj osobnosti.

Při odstraňování obtíží je tedy důležité nechat dítě, aby se znovu volně projevvalo, jeho energii citlivě usměřovat a vést ke koncentrované činnosti. Opakovanou koncentrací a znovunabytím zájmu dochází k reorganizaci vnitřních sil. Může se jednat o jednoduchou manuální činnost či jinou aktivitu atraktivní pro dítě. Pozitivním faktorem je dobré sociální zázemí. Dítě je tak znovu orientováno ke svobodné spontánní činnosti.

2.2.12 Výchova a vzdělávání jedinců s postižením dle konceptu Marie Montessori

Marie Montessori při svém výzkumu vycházela z poznatků získaných při práci s mentálně postiženými dětmi, které posléze aplikovala na děti zdravé. K renesanci metod její pedagogiky jako prostředku pro práci s dětmi s postižením dochází paradoxně za dalšího půl století. Montessori metody jsou tedy opět transformovány vzhledem ke specifikům staronové cílové skupiny. Problematice práce s postiženými jedinci na principech Montessori věnuje jednu z kapitol monografie Zelinková (1997).

2.2.12.1 Pojetí postižení a možnosti intervence

V době života této italské pedagožky je pro děti s postižením určena primárně lékařská péče. Přichází však s myšlenkou, že plného rozvoje lze dosáhnout cíleným pedagogickým působením. Možnosti rozvoje intelektu dává do přímé souvislosti se smyslovou výchovou. Svou koncepci obhájí již v roce 1898 na pedagogickém kongresu, kde formuluje požadavky na změnu v dosavadním pojetí výchovy jedinců

s postižením, věnuje se také vzdělávání pedagogů. V tomto roce se také zařazuje mezi členy Ligy pro výchovu postižených dětí. (Janík, 2007)

2.2.12.2 Postižení versus abnormalita

Vzhledem k nejednotnosti terminologie dochází k zaměňování pojmů postižení a abnormalita. Postižení můžeme vymezit jako „*nedostatok v integrite orgánu alebo funkcie, ktorý zposobuje ťažkosti v kognícii, senzorickej sfére, komunikácii, sociabilite, mobilite a v sebaobsluže jedinca.*“¹⁵ Možné příčiny vzniku postižení můžeme členit z různých hledisek na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější). Endogenními máme na mysli vliv dědičnosti a genetické anomálie, exogenní dále dělíme na anorganické (úrazy, RTG záření, užívání léků, aj.), biologické (například vliv plísní či virů) a psychosociální (vliv výchovného působení a socializace). Dále se můžeme zaměřit na dobu vzniku postižení, ke vzniku patologie může dojít v období prenatálním (v období těhotenství), perinatálním (při porodu) a postnatálním (Kysučan, Kuja, 1999). Abnormalita v pojetí M. Montessori se promítá spíše do narušení rozvoje osobnosti na základě patologických sociálních vlivů v dětském věku.

2.2.12.3 Specifika aplikace Montessori metody u jedinců s postižením

Jak uvádí Zelinková, při aplikaci je třeba mít na paměti zejména rozdílnost dvou cílových skupin, jedinců s postižením a intaktní populace. Montessori se zaměřuje na rozdílnost úrovně v oblasti psychiky jedince, čemuž jsou podřízeny i pracovní postupy a role pedagoga.

Jedinci s postižením jsou často méně aktivní, je obtížnější zaujmout jejich pozornost. Úlohou pedagoga je podněcování zájmů. Ve větší míře je také potřeba jeho pomoci, která spočívá mimo jiné v členění učiva na menší celky, za tímto účelem je také nutná úprava pomůcek, aby dítě bylo schopné postupovat po dílčích úsecích. Specifikem jedinců s postižením je také obtížnější rozlišení hlavních znaků od méně důležitých, celkově nižší schopnost diferenciaci i ve smyslu rozpoznání chyb.

¹⁵ Vašek, Š. Základy speciálnej pedagogiky, s. 22.

2.2.12.4 Příklady aplikace Montessori metody u jedinců s postižením

Pedagogický přístup Marie Montessori je charakteristický respekt k odlišnostem, vlastnímu tempu práce a heterogenost pracovních skupin. Tyto charakteristiky jsou klíčové pro integraci jedinců s postižením, proto byl tento koncept upřednostněn při budování vzdělávací soustavy společné vzdělávání intaktní populace a dětí s postižením. Stalo se tak koncem šedesátých let v německém Mnichově, kdy vzniklo Dětské centrum Sonnenschein. Iničiátory nového způsobu vzdělávání se stali T. Hellbrüge a J. Pechstein.

Provoz byl roku 1967 zahájen předškolním vzděláváním, posléze vznikla i základní škola. Konceptu péče o tyto jedince přibližuje Vašek (2005). Děti procházely čtyřmi etapami. První etapa spočívala v individuální péči na základě přístupů Montessori, dále práce v malých skupinkách, následně edukace v Montessori předškolním a školním zařízení integrativního charakteru.

Ve skupině se vzdělávaly přibližně dvě třetiny zdravých dětí a třetina dětí s odlišným postižením, aby bylo vyloučeno případné tvoření samostatné skupiny dětí se stejným postižením. Významným momentem byla připravenost na příchod spolužáků. Ke spolupráci a pomoci docházelo spontánně, přínos byl na obou stranách jak v oblasti sociální, tak rozumové, neboť zdravé děti si pomocí spolužákům upevňují již získané poznatky.

Za účelem zdokonalení dětí s postižením v oblastech vnímání, komunikace či motoriky dochází také roku 1981 k rozpracování svébytných postupů pro individuální a skupinovou terapii. Zapojeni jsou vedle žáků, pedagogů a jejich rodičů také pediatři a psychologové, čímž integrační pokus v Sonnenschein centru předbíhá způsob práce s postiženými jedinci v jiných evropských zemích.

Metody Marie Montessori využil také například Angličan M. Jordan, který se věnoval dětem s TBC, uplatnění našly tyto metody při vzdělávání dětí s postižením v oblasti řeči a sluchu. V italském Turíně a v Indii byly Montessori metody použity u dětí s mentálním postižením. (Zelinková, 1997)

2.2.13 Kritika pedagogického systému Marie Montessori

Metoda Marie Monessori byla již za jejího života přijímaná jak s nadšením, tak s kritikou, která byla mnohdy důsledkem nepochopení. Jednou z oblastí kritiky je

vnímání jejího systému jako krajně individualistického s nedostatečným společenským uvědoměním. Cílem pěstování individuálních kvalit je ale naopak následný přínos pro společnost. Vzhledem k heterogenním skupinám a uplatňování integrace jedinců s postižením bývá dost prostoru pro rozvoj sociálního citění, pomoci mladším a slabším.

Dochází také k nepochopení aktivní disciplíny, jež vzbuzuje dojem oxymoronu. Disciplína bývá spojena s představou mlčícího a nehybného dítěte, M. Montessori naopak chápe disciplínu jako vnitřní řád, schopnost sebeovládání, které vedou k aktivitě jedince.

Kritiku si zasloužila také hra na ticho, jejímž cílem není potlačení aktivity dítěte, ale zvýšení vnímavosti pro okolní jevy a zvuky. Učitel nepůsobí u této hry autoritářsky, ale vedle klidných slovních pokynů se také aktivně zapojuje a dává dětem příklad. (Cipro, 1984)

3 MONTESSORI AKTUÁLNĚ

3.1 MONTESSORI SPOLEČNOSTI

3.1.1 Association Montessori Internationale

Mezinárodní Montessori společnost zahájila svou činnost roku 1929, založila ji M. Montessori se svým synem Mariem po návratu z Indie. Společnost sídlí v Amsterdamu na ulici Koninginneweg 161. Jsou zde uchovány studie M. Montessori, publikované i nepublikované lekce, materiály a knihy. Sekretariát této společnosti zajišťuje organizační a administrativní záležitosti, připravuje každoroční setkání příznivců Montessori, dvakrát do roka vydává časopis Komunikace. Veřejnost informuje o své činnosti prostřednictvím webových stránek .

Mezi další aktivity Mezinárodní Montessori společnosti patří organizace konferencí, vydávání knih M. Montessori a monografií, jež o tomto tématu pojednávají. Dále organizace konferencí, vydávání bulletinu a koordinace vzdělávacích programů. Mezinárodní Montessori společnost má své pobočky ve čtrnácti státech světa – Austrálii, Kanadě, Finsku, Francii, Německu, Indii, Irsku, Mexiku, také v Pákistánu, Itálii, Švédsku, Švýcarsku, ve Velké Británii a v USA.

3.1.2 Montessori společnost, o. s.

Montessori společnost je občanským sdružením, které rozvíjí a podporuje využívání Montessori metody v České republice. Vzniklo v roce 1999, sdružuje pedagogy, rodiče a další zájemce z řad laické i odborné veřejnosti. Společnost sídlí v Praze na Meteorologické 4. Finanční potřeby společnosti pokrývají vedle členských poplatků také různé granty, dotace, dary a zisky z vlastní činnosti. Společnost spolupracuje s MŠMT, ČSI a různými vzdělávacími institucemi. Řadí se mezi členy mezinárodní organizace Montessori – Europe, která sídlí v Lucernu.

Montessori společnosti rozvíjí využívání pedagogiky Montessori v České republice, za tímto účelem se věnuje vzdělání pedagogů, rodičů a dalších zájemců. V rámci svých kurzů zprostředkovává hospitace a exkurze ve vzdělávacích zařízeních, podílí se na zařízení speciálního vybavení do škol a školských zařízení. Spolupracuje s dalšími organizacemi, které rozvíjí alternativní školství v České republice a poskytuje odborné

poradenství. Na svých internetových stránkách také podává informace o aktuálních akcích a zařízeních, které pracují podle metody M. Montessori.

3.2 MONTESSORI ZAŘÍZENÍ V ČR

3.2.1 Počet Montessori zařízení v ČR dle Montessori společnosti, o. s.

Údaje o počtu a typech Montessori zařízení uvádí na svých internetových stránkách Montessori společnost, o. s. Dle údajů z března roku 2011 funguje na území České republiky 57 Montessori mateřských škol, 18 základních škol, 1 gymnázium a 9 dalších vzdělávacích institucí. V provozu jsou mateřská a rodinná centra, kde jsou aplikovány metody pedagogiky M. Montessori, dle výše uvedeného informačního zdroje je jich v ČR celkem 12. Registrováno je také 18 Montessori občanských sdružení, jejichž činnost se zpravidla prolíná s provozem mateřských a rodinných center.

3.2.2 Rozložení zařízení z hlediska krajů ČR

Zajímavé je také rozložení Montessori zařízení v rámci krajů České republiky. K největšímu rozkvětu tohoto typu vzdělávacích zařízení dochází ve velkoměstech a jejich blízkém okolí. Na horní příčce se z hlediska počtu tedy nachází Praha, dále oblast Středočeského kraje, hned za nimi je Jihomoravský a Olomoucký kraj.

3.2.2.1 Mateřské školy

Největší zastoupení z hlediska typu vzdělávací instituce mají mateřské školy, více než polovina z nich se nachází v Praze (32), ve většině ze 14 krajů se nachází alespoň jedna Montessori mateřská škola. Není tomu tak pouze v Ústeckém, Karlovarském, Plzeňském kraji a v kraji Vysočina (viz příloha č. 1).

3.3.2.2 Základní školy

Základních škol je o přibližně o dvě třetiny méně než mateřských škol, celkem 18. Největší zastoupení je opět v Praze, Jihomoravském a Středočeském kraji. V následujících krajích se nachází pouze jedna Montessori základní škola, jedná se o Liberecký kraj, Královéhradecký, Olomoucký a Zlínský. V ostatních krajích se dle uvedeného zdroje žádná škola Montessori škola nenachází (viz příloha č. 2).

3.3.2.3 Ostatní instituce a organizace

Tento trend je patrný i v rozložení dalších institucí, jako jsou mateřská a rodinná centra. Dotýká se také občanských sdružení (viz příloha č. 3, 4 a 5).

3.3 VZDĚLÁVÁNÍ BUDOUCÍCH PEDAGOGŮ V USA A V ČESKÉ REPUBLICĚ

3.3.1 USA

Americká pobočka Montessori společnosti člení vzdělávací kurzy podle věku cílové skupiny dětí, což se promítá i do obsahu jednotlivých programů pro zájemce o pedagogiku M. Montessori.

Při zaměření na práci s dětmi do tří let se účastník kurzu seznamuje s pedagogikou a filosofií M. Montessori, osvojuje si poznatky z anatomie, fyziologie, porodnictví, výživy a hygieny. Frekventant kurzu se seznamuje se specifiky vývoje pohybu a jazyka, vytvářením připraveného prostředí. Učí se rozvíjet u dítěte oblast hudby, umění aj. Absolvuje praxi pod vedením zkušeného lektora.

Při zájmu o práci s dětmi ve věku 3-6 let se účastník kurzu věnuje vedle fyzického a psychického vývoje také cvičením z oblasti praktického života, vedení dítěte k osvojování schopnosti učit se, rozvoji mluveného a psaného jazyka. Součástí kurzu je rovněž oblast seznamování se s problematikou matematiky, zeměpisu, historie, umění, biologie či hudby. Budoucí pedagog absolvuje pozorování a praxi v Montessori zařízení.

Specifikem přípravy pro práci s dětmi staršími šesti let jsou vedle způsobů osvojování poznatků z jednotlivých oblastí lidského bádání také vedení k uvědomění vztahu lidstva k těmto poznatkům.

3.3.2 Česká republika

V České republice tyto kurzy pořádá Montessori společnost, o. s., se sídlem v Praze na Meteorologické ulici. V nabídce jsou dva typy kurzů informativní a diplomový, oba s akreditací MŠMT ČR, dále workshopy a semináře. Informativní kurz je zaměřen na získání základních informací o pedagogice M. Montessori. Probíhá ve čtyřech pracovních dnech v průběhu několika měsíců, pátý den je věnován hospitaci v určitém typu Montessori zařízení. Frekventant kurzu získá osvědčení o účasti.

Dalším typem je diplomový kurz, který připravuje budoucí pedagogy přímo pro práci v Montessori zařízeních, může být atraktivní také pro rodiče, kteří chtějí vychovávat své děti na základě Montessori metody. Kurz probíhá v několika blocích, které zahrnují úvodní týden, seznámení se s praktickým životem, realizací smyslové a hudební výchovy. Dále se účastníci kurzu vzdělávají ve způsobech předávání poznatků z oblasti matematiky, geometrie, jazyka, také s kosmickou výchovou. Součástí kurzu je rozpracování vlastního metodického postupu pro určitou oblast vzdělávání a příprava materiálu. Podmínkou k získání diplomu je vedle účasti na jednotlivých blocích napsání a obhájení závěrečné práce, odevzdání úvahy zaměřující se na filosofii Montessori, účast na hospitacích a ukázka vlastní pedagogické práce.

ZÁVĚR

Závěr práce má postihnout základní poznatky a cíle vytyčené na počátku. Ráda bych se tedy zaměřila na propojení pedagogiky M. Montessori s reformním hnutím a celkovou charakteristikou jejího odkazu. Dalším bodem je shrnutí přínosu M. Montessori v oblasti hudební výchovy a speciální pedagogiky, posléze zhodnocení aktuálnosti její pedagogické koncepce.

Činnost M. Montessori spojujeme s reformním hnutím nejen z hlediska chronologického, ale také z hlediska její pedocentrické orientace, díky způsobům organizace výuky a komplexnímu vnímání edukačního procesu. Ten má vést k rozvoji osobnostních kvalit jedince a vést ho k duchovnímu uvědomění řádu světa. Akcent na duchovní rozměr existence může vycházet jednak z konfesní orientace M. Montessori, můžeme jej chápat také v kontextu reakce zástupců reformního hnutí na materiální ladění společnosti v době prudkého průmyslového rozvoje.

Montessori vzbuzuje zájem dětí sensorickým materiálem, pedagog má dát dítěti k dispozici typ materiálu odpovídající jeho aktuální senzitivní fázi, tedy době zvýšené citlivosti pro rozvoj určité oblasti. Při manipulaci s materiálem je charakteristické hluboké soustředění, tzv. polarizace pozornosti. Řád světa se má dítě učit vnímat prostřednictvím kosmické výchovy. Pedocentrická orientace je realizována svobodou pohybu dítěte a výběrem délky a typu činností dle vlastního zájmu. Tomu je podřízená i struktura budovy, která umožňuje volný pohyb mezi třídami.

Oblast výchovy k hudbě je vzhledem k přírodovědné a lingvistické orientaci M. Montessori spíše na okraji zájmu. Přínosem jsou jistě specifické pomůcky pro rozvoj intonace, zápisu notového písma, také pojetí hudebně pohybových činností, které vedle rovnovážných a rytmických cvičení zahrnují také nácvik tanečních kroků. Jak uvádí Krušinská (2009), Montessori ještě před C. Orffem vyzdvihuje význam jednoduchých dětských nástrojů. Montessori doporučuje také častý společný zpěv, zařazuje i dramatické hry, kde se spojují všechny prvky umění.

Oblast speciální pedagogiky, jak ji dnes označujeme, byla pro působení M. Montessori výchozí, až posléze se věnuje intaktní populaci. Její metody však byly pro speciálně-pedagogické účely znovu oživeny. V současné době jsou aktuální zejména z hlediska

trendu integrace, kterému individuální Montessori přístup a respekt k odlišnému pracovnímu tempu jistě přispívá.

Marie Montessori nepatří k pedagogům, jejichž dílo by po několika letech senzace upadlo v zapomnění. Její odkaz je aktuální a živý i po více jako sto letech od položení základů. Svědčí o tom činnost Montessori společností po celém světě, zájem o kurzy její pedagogiky i o specifické pomůcky, které jsou distribuovány do celého světa. Vedle Montessori škol se také těší oblibě zařízení s prvky Montessori. Současné demokratické a pluralistické ladění společnosti je živnou půdou pro alternativní pedagogické systémy. Tento trend je patrný v posledních dvou desetiletích od pádu komunistické vlády i v České republice.

Nutno říci, že od dob počátku reformního hnutí došlo ve školství k mnoha změnám, nelze však vyvrátit ani potvrdit, do jaké míry se tak stalo na základě inspirace alternativními pedagogickými systémy (Průcha, 2001).

SUMMARY

The first chapter deals with the origin of alternative schools which is related to reform pedagogy movement. The second chapter concerns Maria Montessori's life and work, her concept of pedagogy, attitude to Music and education of the disabled. The third chapter appraises international and Czech Montessori society activities participating in dispersion of Montessori pedagogy.

Alternative schools differ from traditional education primarily in content of education and its organization, teaching methods, evaluation of pupils' education etc. At the turn of the 19th and 20th century teachers and philosophers tries to bring change into these fields, especially in Europe and the USA. Their activity is referred to as the reform pedagogy movement. The main feature of this effort is pedocentrism, freedom and versatile development of children.

M. Montessori is one of the representatives of reform pedagogy movement. She focuses on freedom and work with sensorial materials. She points out to importance of focusing one's attention on something (attention polarity). The aim of cosmic education is to become aware of the scheme of things. Montessori's approach is pedocentric; a teacher observes a child and creates the suitable environment for education. Individual differences and working at one's own pace are respected. This is important for the integration of the disabled. Montessori also prepares the sensorial materials for Music.

Maria Montessori's heritage is still relevant as it is evident from the existence of Montessori societies all over the world, interest in courses of Montessori pedagogy and special teaching aids which are distributed all round the world. Since the communism collapse this trend can be noticed also in the Czech Republic. The present day democratic and pluralistic society is an ideal environment for alternative schools.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

CIPRO, M. *Encyklopedie prameny výchovy, galerie světových pedagogů, svazek třetí, dvacáté století*. Praha : Miroslav Cipro, 2002. 1. vyd. 633 s. ISBN 80-238-8004-7.

CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha : Panorama, 1984. 1. vyd. 579 s. Bez ISBN.

CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. Praha : Miroslav Cipro, 2001. 1. vyd. 552 s. ISBN 80-238-6334-7.

HELMINGOVÁ, H. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. 1. vyd. 216 s. ISBN 80-08-00281-6.

JANÍK, T. Marie Montessoriová a její pedagogický koncept. In Svobodová, Jarmila. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno : MSD, 2007. od s. 146-160, 15 s. ISBN 978-80-86633-93-0.

JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido, 2001. 2. vyd. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

JŮVA, V., SVOBODOVÁ, J. *Alternativní školy*. Brno : Paido, 1996. 2. doplněné vydání. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.

KRUŠINSKÁ, M. *Výchova k hudbe v škole Márie Montessoriovej. Podnety pre teóriu a prax hudobnej výchovy v alternatívnych a inovatívnych modeloch škol na Slovensku*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, 2009. 1. vyd. 116 s. ISBN 978-80-8084-427-1-

KYSUČAN, J., KUJA, K. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1999. Dotisk 1. vydání. 99 s. ISBN 80-7067-677-9.

MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha : Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. 1. vyd. 131 s. ISBN 80-86189-00-7.

PRŮCHA, J., WALEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. 6. aktualizované a rozšířené vydání. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha : Portál, 1996. 3. vyd. 106 s. ISBN 80-7178-072-3.

RENOTIÉROVÁ, M., Speciální pedagogika – teoretická východiska. In Renotierová, M., Ludíková L. a kol., *Speciální pedagogika*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 3. vyd. od s. 9-29, 21 s. ISBN 80-244-1073-7.

RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno : Marek Zeman, 1994. 1. vyd. 264 s. ISBN 80-900035-8-3.

SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 1. vyd. 359 s. Bez ISBN.

SOVÁK, M. *Defektologický slovník*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 1. vyd. 473 s. Bez ISBN.

VAŠEK, Š. *Základy speciální pedagogiky*. Praha : Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2005. 1. vyd. 142 s. ISBN 80-86723-13-5.

ZELINA, M. *Alternatívne školstvo : alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Bratislava : Iris, 2000. 2. vyd. 255 s. ISBN 80-88778-98-0.

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha : Portál, 1997. 1. vyd. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje:

Association Montessori Internationale. [online]. [cit. 2011-03-20]. Dostupné z www: <<http://www.montessori-ami.org>>.

Společnost Montessori o. s. [online]. [cit. 2011-03-21]. Dostupné z www: <<http://www.montessoricr.cz>>.

Ankur Montessori House of Children - Montessori centrum v Indii (Fotografie Marie Montessori). [online]. [cit. 2011-03-31]. Dostupné z www: <<http://www.ankurmontessori.com/montessori-method/dr-maria-montessori>>.

Přílohy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - graf znázorňující počet Montessori mateřských škol v krajích České republiky

Příloha č. 2 – graf znázorňující počet Montessori základních škol v krajích České republiky

Příloha č. 3 - graf znázorňující počet Montessori mateřských a rodinných center v krajích České republiky

Příloha č. 4 - graf znázorňující počet ostatních Montessori vzdělávacích institucí v krajích České republiky

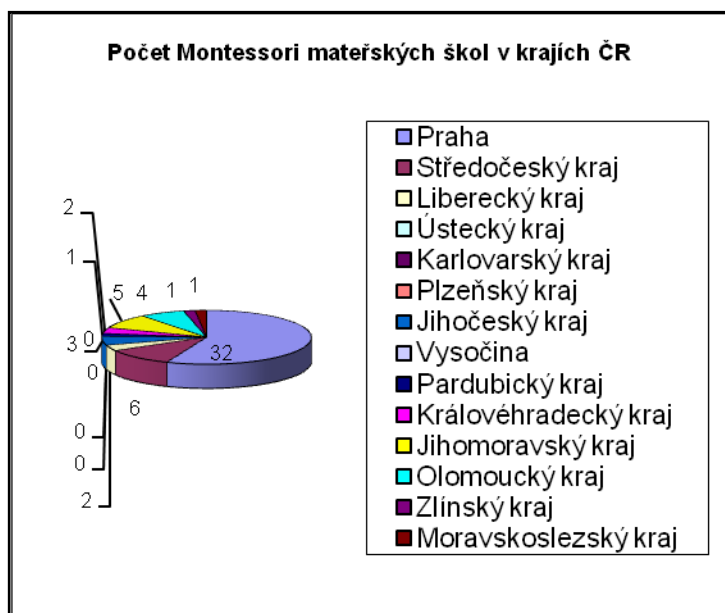
Příloha č. 5 - graf znázorňující počet Montessori občanských sdružení v krajích České republiky

Příloha č. 6 – portrét Marie Montessori

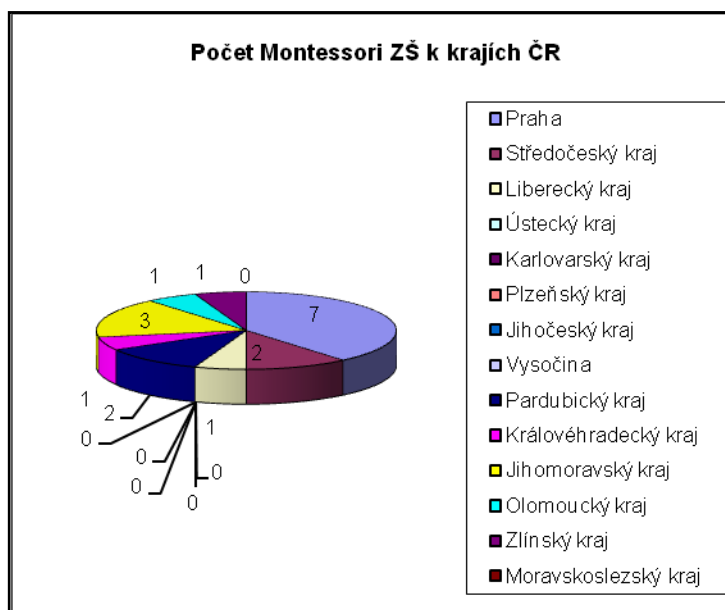
Příloha č. 7 – portrét syna Marie Montessori

PŘÍLOHY

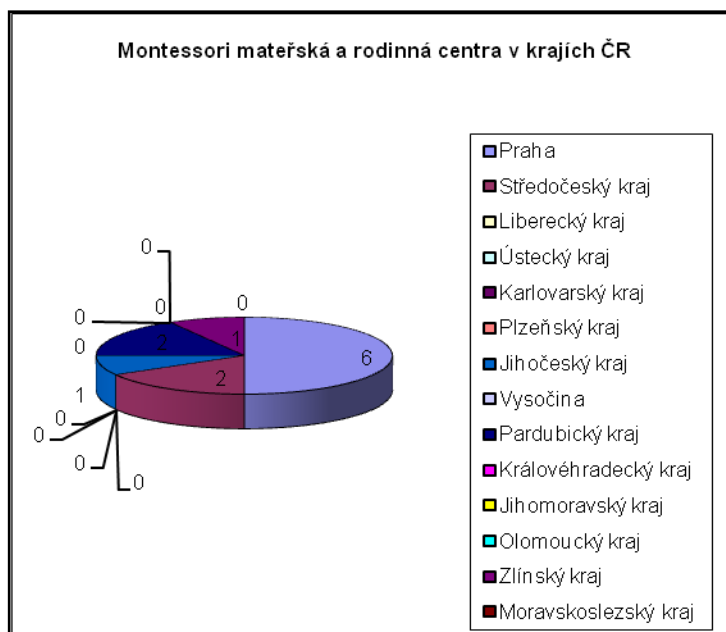
Příloha č. 1



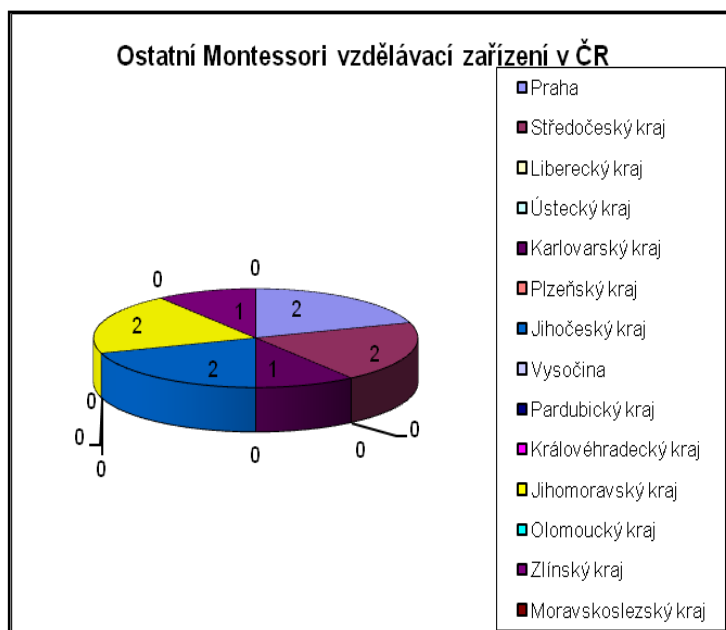
Příloha č. 2



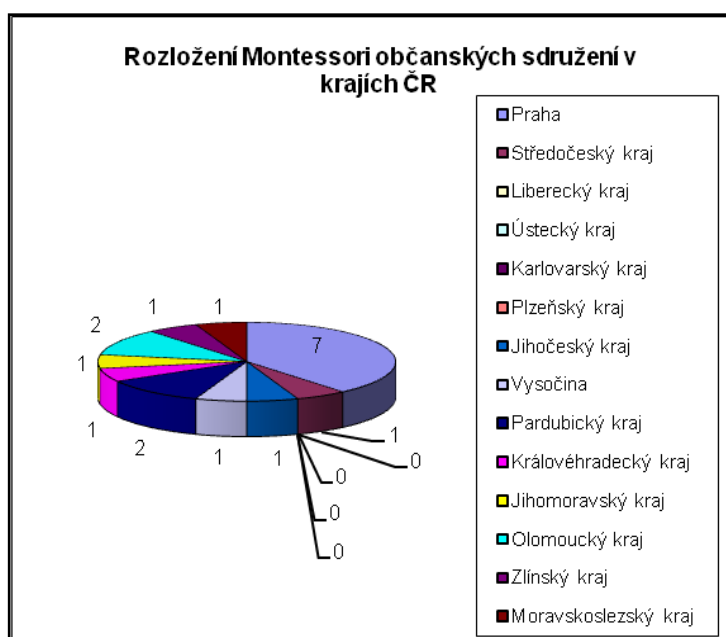
Příloha č. 3



Příloha č. 4



Příloha č. 5



Příloha č. 6



Příloha č. 7

