

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

SOCIÁLNÍ REPREZENTACE EMOCÍ A NÁSILÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

**Srovnání MŠ běžného typu
a MŠ typu Montessori**

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman

Autor práce: Kristýna Beránková

Studijní obor: Učitelství náboženství a etiky

Ročník: 2010

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

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

17. března 2010

.....

Děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petrovi Baumanovi
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1. VZNIK MONTESSORI PEDAGOGIKY	9
1.1. Sociální prostředí za dob Marie Montessori	9
1.2. Rodina.....	10
1.3. Život a práce Marie Montessori.....	10
2. KLÍČOVÉ POJMY MONTESSORI PEDAGOGIKY	15
2.1. Dítě je tvůrcem sebe sama	15
2.1.1. Faktory působící na psychický vývoj dítěte.....	15
2.1.2. Navigační systém.....	17
2.2. Senzitivní období	19
2.2.1. Obecná charakteristika.....	19
2.2.2. Senzitivní období a klíčové kompetence v RVP PV	21
2.3. Absorbující mysl.....	22
2.3.1. Obecná charakteristika.....	22
2.3.2. Centrální nervová soustava a psychický vývoj dítěte do 6 let.....	24
2.4. Připravené prostředí.....	25
2.4.1. Obecná charakteristika.....	25
2.4.2. Vzhled připraveného prostředí.....	26
2.4.3. Pravidla práce v připraveném prostředí	29
2.4.4. Prostředí v mateřské škole běžného typu.....	31
2.5. Pedagog.....	33
2.5.1. Formální vzdělání v Montessori pedagogice	33
2.5.2. Požadavky Montessori na pedagoga.....	34
2.5.3. Předpoklady pro práci s dětmi v mateřské škole v České republice	38
2.5.4. Osobnostní předpoklady formulované v RVP PV	39
2.5.5. Role pedagoga při sociálním učení dítěte	40
2.6. Normalizace	41
2.6.1. Výzkum koncentrace, seberegulace a prosociálního chování.....	43

3.	SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ.....	45
3.1.	Teorie sociálních reprezentací	45
3.2.	Emoce a jejich funkce	47
3.3.	Sociální reprezentace předškoláků ve výzkumech	49
3.3.1.	Výzkum I	49
3.3.2.	Výzkum II	53
3.3.3.	Závěr	56
4.	VÝCHOVA K MÍRU	58
4.1.	Psychický a sociální vývoj předškolního dítěte	58
4.2.	Diskursivní kompetence předškoláků	61
4.3.	Sociální reprezentace a Montessori pedagogika	63
4.3.1.	Mír a výchova v Montessori pedagogice	66
4.3.2.	Sociální reprezentace emocí a násilí v Montessori pedagogice.....	70
	ZÁVĚR	75
	LITERATURA	78
	ABSTRAKT	82
	ABSTRACT.....	83

ÚVOD

Diplomovou práci na téma *Sociální reprezentace emocí a násilí u dětí předškolního věku* jsem zvolila proto, že jsem studovala Montessori pedagogiku pro děti od tří do šesti let v Mnichově pod záštitou mezinárodní Asociace Montessori Internationale a v Českých Budějovicích vlastním malé Montessori centrum pro děti od dvou do šesti let.

Montessori pedagogika se v současné době stává módní záležitostí, ovšem nejen ona. Stále více rodičů hledá z různých důvodů alternativy k běžným způsobům výchovy, jako jsou např. Waldorfská pedagogika, Škola hrou, domácí vzdělávání aj. Příznivci Montessori pedagogiky z řad ne odborné veřejnosti říkají, že Montessori výchova poskytuje dětem hlubší porozumění sobě samým i světu. Já jsem však chtěla mít vědecky prokázáno, jak se její vliv projevuje ve společnosti. V zájmu konkretizace tématu a za účelem přispění diplomovou prací k ohodnocení vlivu Montessori pedagogiky z hlediska sociálních aspektů života dětí, jsem proto zúžila původně zamyšlené téma *Montessori pedagogika v současnosti na Sociální reprezentace emocí a násilí u předškolních dětí* a porovnávám výstupy dětí z mateřských škol běžného typu s dětmi ze školy typu Montessori.

Protože Maria Montessori, zakladatelka Montessori pedagogiky, byla ovlivněna svojí rodinou a okolnostmi své doby, seznamuji čtenáře v první kapitole s jejím životem a se vznikem jejího přístupu. Z jejího životopisu je vidět, že Maria Montessori měla velký vliv na změnu pohledu na dítě mnoha vědeckých pracovníků i laiků a její odkaz se i po více než sto letech šíří dál.

Ve druhé kapitole jsem porovnála základní principy Montessori pedagogiky se současnými výzkumy z oboru psychologie a pedagogiky a s českým zákonodárstvím, které určují ráz současného stavu mateřských a základních škol, ale poukazuje i na jejich možnosti. Maria Montessori byla vědkyně a vše založila na přímých pozorováních dítěte. Kladla velký důraz na všechny aspekty své pedagogiky, kterou dovedla do velkých detailů. Při porovnání její pedagogiky

a dnešní praxe v běžných mateřských školách si čtenář může udělat obrázek o obou přístupech.

Dnešní mnohačetné výzkumy z oblasti biologie, pedagogiky, sociologie a psychologie podporují její domněnky o vývoji fyzického, mentálního a psychického vývoje dítěte a kladou tak větší odpovědnost na rodiče a pedagogy za vytváření adekvátního výchovného prostředí. Dnes se v mnohých bodech Montessori pedagogika shoduje s principy uplatňovanými školami běžného typu.

V následující kapitole jsem osvětlila teorii sociálních reprezentací, která je klíčová pro porozumění tomu, jak lidé sdílejí a předávají si svá přesvědčení o fungování světa. Zdůraznila jsem v ní úlohu emocí v mezilidské komunikaci a důležitost uvědomění si tohoto za účelem zkvalitnění přístupu k předškolním dětem. Funkce sociálních reprezentací emocí a násilí u předškolních dětí jsem doložila na dvou výzkumech provedených odborníky v Kanadě, kteří usilovali o primární prevenci násilí.

Kapitola výchova a mír pojednává o žádoucích sociálních schopnostech předškolního dítěte a načrtává současné známé metody, jak je možné jich alespoň částečně dosáhnout. Upozorňuje na to, že důležitý předpoklad pro fungující společnost je schopnost dětí adekvátního vyjadřování vlastních emocí a ochota k dialogické komunikaci a že je třeba tuto schopnost naučit již předškolní děti, a to minimálně za účelem primární prevence násilí. Proto jsem kladla důraz na to, aby čtenář pochopil význam socializace a vzorů dospělých, a hledala jsem výzkumy, které by podpořily mojí hypotézu, že Montessori pedagogika by mohla být jednou z možností, jak spolu s dětmi spoluvytvářet takové sociální reprezentace, které by byly přínosné pro společnost. Uvádím proto pojetí míru a výchovy Marie Montessori a na závěr také výzkum americké psycholožky A. S. Lillardové, který sice není jednoznačnou odpovědí, ale rozhodně inspiruje k dalšímu pátrání a usilování o vylepšení podmínek pro vývoj předškolních dětí.

Z literatury jsem volila odbornou četbu z oblasti psychologie, pedagogiky a sociologie. Vzhledem k tomu, že jsem se v diplomové práci soustředila na sociální chování dětí mateřských škol běžného typu a typu Montessori, zejména na jejich

sociální reprezentace, bylo zapotřebí zařadit i cizojazyčnou literaturu, protože v České Republice ještě nebylo vydáno mnoho publikací na toto konkrétní téma.

Celá diplomová práce se zaměřuje na sociální aspekty výchovy v mateřské škole běžného typu, která může využívat i některé současné metody, které pomáhají dětem k lepším sociálním reprezentacím, v porovnání s Montessori pedagogikou jako s komplexní výchovou dítěte, jejíž cíl je samostatný a zodpovědný člen společnosti.

1. VZNIK MONTESSORI PEDAGOGIKY¹

1.1. Sociální prostředí za dob Marie Montessori

Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 v italském Chiaravelle v roce, kdy po několika desetiletích byla sjednocena Itálie. V době jejího dětství bylo sociální prostředí zcela jiné, než jak ho známe dnes. Většina lidí byla nevzdělaná, a tudíž bohatí a vzdělaní požívali více výhod než chudí. Bylo běžné, že děti chodily pracovat na pole, lidé ve městech pracovali až osmnáct hodin denně, zatímco jejich děti zůstávaly bezprizorní na ulici, a ženy dostávaly o třetinu nebo o polovinu menší plat než muži, kteří vykonávali stejnou práci.



O základní vzdělání se staralo město nebo vesnice. Školy byly často vytvořeny z původních stájí, příliš špinavé a plné dětí. Knihy téměř nebyly, většinou ani inkoust, ani pera. Vesničtí učitelé neměli příliš velký respekt, často neuměli o moc víc než číst, psát a počítat a jejich učební metodou byl dril.

Po absolvování základní školy mohly děti pokračovat na střední škole. Existovaly dva typy: klasické gymnázium a vzdělání ve vědě a technice. Dívky byly vyučovány odděleně rodinou nebo církví.

¹ Sama Maria Montessori nehovořila o svém přístupu jako o pedagogice nebo o metodě, ale o jevech, které pozorovala při práci s dětmi. Srov. Montessori, M. *The Secret of Childhood*, s. 136. V této práci nicméně používáme ustálenou a běžně užívanou terminologii, byť z pohledu obecné pedagogické terminologie není zcela bez problémů.

1.2. Rodina

Maria Montessori se narodila do rodiny z vyšší střední vrstvy. Její otec Alessandro Montessori (narozen roku 1832) pocházel z vybrané boloňské rodiny. Studoval rétoriku a aritmetiku a byl konzervativně orientovaný. Účastnil se revoluce v roce 1848, za což dostal vyznamenání. Byl známý svým militárním postojem, ale zároveň velikou zdvořilostí. Pracoval jako účetní, inspektor v solném a tabákovém průmyslu a také jako inspektor ministerstva financí. Ve svých 35 letech se přistěhoval do Chiaravelle v oblasti Ancony a stal se tam váženým úředníkem. Oženil se s Renildou Stoppaniovou narozenou roku 1840.

Renilde Stoppaniová pocházela z bohaté rodiny. Byla neteří známého vědce, paleontologa a profesora geologie Antonia Stoppaniho. Byla velmi vzdělaná a podporovala myšlenku sjednocené Itálie. Věřila v disciplínu ve spojení se správně chápanou svobodou. Za Alessandra Montessoriho se provdala v roce 1866.²

1.3. Život a práce Marie Montessori

V dětství se Maria Montessori naučila od své matky být silnou, sebevědomou a disciplinovanou ženou, což neodpovídalo tehdejší stereotypní představě o ženě. Se svojí matkou měla vztah plný lásky a porozumění, dokud její matka v roce 1912 nezemřela.

Když Marii bylo šest let, začalo chodit do veřejné školy v Chiaravelle v ulici Via di San Nicolo da Tolentino. Věda jí ještě tolik nezajímala, ale již tehdy byla prosociálně zaměřená a měla velký smysl pro svojí důstojnost a důstojnost ostatních lidí. Ve věku dvanácti let se Montessoriovi s Marií přestěhovali do Říma, aby svému jedinému dítěti zajistili lepší vzdělání, než jaké se nabízelo v jejich provincii – Anconě. Řím byl kulturním centrem Itálie s mnoha univerzitami, knihovnami,

² KRAMER, R. *Maria Montessoris: Leben und Werk einer großen Frau.*

muzei, divadly, operami a kavárnami. Naskýtalo se tam tedy mnoho možností poznat různé lidi a být uprostřed politického a kulturního dění.

Ve 14 letech Maria objevila lásku k matematice, která jí vydržela po celý její život. Její rodiče si přáli, aby se stala učitelkou, což byla tehdy prakticky jediná možná profese pro ženu, ale ona se chtěla stát inženýrkou, a proto v roce 1883 nastoupila do chlapecké školy *Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarroti*. Absolvovala ji v roce 1886 s dobrými výsledky ve všech předmětech. Od roku 1886 do roku 1890 studovala na *Regio Instituto Tecnico Leonardo da Vinci* jazyky a vědu. Běžnou vyučovací metodou zde byl dril založený na pamětní reprodukci učiva.

Maria Montessori se v roce 1892 přihlásila na univerzitu, aby jako první Italka vystudovala lékařskou fakultu. Studium medicíny pro ni, jedinou ženu na fakultě, nebylo kvůli tehdejším genderovým představám jednoduché (čelila opovržlivým poznámkám studentů; nesměla se účastnit pitev se studenty, ale musela je provádět sama atd.). Byla však motivována tendencí pomoci nuzným lidem a také ji podporovala její matka. V roce 1896 získala titul doktor na základě úspěšného absolvování všech zkoušek a excelentní závěrečné práce z neuralgie na téma *Klinické příspěvky ke studiu paranoie*.

Maria Montessori poté pracovala jako asistentka na Psychiatrické klinice Římské univerzity. Jeden z jejích úkolů bylo navštěvovat instituce pro pacienty s mentálním postižením, kde ji zaujala zejména dětská oddělení, jejichž vybavení bylo pro naplnění potřeby dětí po vhodných podnětech zcela nedostatečné.³ Montessori se začala domnívat, že mentální postižení je spíše pedagogický než lékařský problém. Její domněnku jí potvrdila slova v dílech francouzských lékařů Jeana Itarda (1774-1838) a Edouarda Seguína (1812-1880).

³ STANDING, E.M. *Maria Montessori – Leben und Werk*, s. 15. Montessori hovořila o jednom zážitku: byla uvedena do místnosti s dětmi s mentálním postižením, které nikdo nevzdělával ani tam neměly nic, čím by se mohly zabývat. Pouze zíraly do prázdna, spaly a jedly to, co jim přinesla ošetřovatelka. Ta Montessori s odporem vysvětlovala, že po jídle se děti vrhají na zem, hledají drobečky, které si tisknou do rukou a potom je snědí. Montessori napadlo, že v holé místnosti děti pravděpodobně nehladoví po chlebu, ale po zkušenostech.

V roce 1899 přednášela na pedagogickém kongrese v Turíně o nutnosti a právu dětí s mentálním postižením na vzdělání. Tato revoluční myšlenka zaujala tehdejšího italského ministra školství Guida Bacelliho natolik, že pověřil Marii Montessori, aby v Římě přednášela a posléze vedla školu pro děti s mentálním postižením (Scuola Magistrale Ortofrenica). Tak Montessori společně s několika kolegy dostala příležitost vytvořit vzdělávací systém pro děti s mentálním postižením. Montessori tak strávila celé dny pozorováním dětí a experimentováním s různými materiály a metodami na základě doporučení od jejích předchůdců z oblastí medicíny, pedagogiky a antropologie. Chtěla se postarat nejen o tělo dětí, ale hlavně o jejich „duši“. Její výsledky předčily veškerá očekávání. Děti s mentálním postižením se mohly bez problémů rovnat se zdravými. Maria Montessori ovšem nezůstala u postižených dětí, ale přemýšlela dále: *byla jsem si zcela jistá, že podobné metody, které jsem aplikovala na mentálně postižené děti, rozvinou také osobnost dětí normálních a báječně a překvapivě ji osvobodí.*⁴ V roce 1901 se proto vzdala místa ředitelky na škole pro postižené děti a přihlásila se ke studiu filozofie a psychologie.

V roce 1906 využila nabídky starat se o bezprizorní děti v předškolním věku v nejhudší čtvrti Říma v San Lorenzu. 6. ledna 1907 tak otevřela první *Dům dětí*, tzv. Casa dei Bambini. Společně se svými kolegyněmi jim nabídla smysluplné pomůcky, se kterými děti pracovaly s ohromnou koncentrací. Maria Montessori odpozorovala u dětí mnoho nečekaných vlastností – schopnost koncentrace, touhu po smysluplné práci, dobrovolné opakování činností, lásku k pořádku a tichu, nevyžadování odměn, smysl pro vlastní důstojnost, spontánní sebedisciplínu aj. Navzdory všeobecnému mínění měla Maria Montessori s výukou těchto dětí úspěch. Do jejího Domu dětí se jezdili dívat mnozí i společensky významní lidé, protože se rychle rozšířila zpráva o tom, že vědomosti a sociální chování oněch dětí daleko přesahují obvyklou mez.

⁴ Srov. STANDING, E.M., *Maria Montessori – Leben und Werk*, s. 17.

Maria Montessori byla se svojí metodou natolik úspěšná, že již v roce 1909 vedla mezinárodní vzdělávací seminář pro přibližně 100 učitelů a po něm následovalo mnoho dalších až do její smrti. Metoda se začala pomalu šířit do celého světa. V roce 1912 se 5 000 výtisků její knihy nazvané „Montessori metoda“ vyprodalo za čtyři dny. V roce 1911 byla dokonce založena Montessori škola v USA. Montessori se do USA vypravila ještě v letech 1913 a 1915 (jejího pátého mezinárodního kurzu konaného v San Diegu se účastnila i Helen Parkhurstová, zakladatelka Daltonského plánu), ale vrátila se kvůli smrti svého otce. Maria Montessori začala hodně cestovat po celém světě a přednášet a vést mezinárodní vzdělávací kurzy, převážně v Londýně a v Miláně, a mezinárodní kongresy.

Maria Montessori se vzdala své lékařské praxe a začala se plně věnovat svým školám. Od roku 1910 experimentovala s dětmi ve věku od 6 do 9 let a od roku 1910 rozšířila metodu i na děti druhého stupně základní školy. V Itálii i ve světě se zatím zakládaly další mateřské a základní školy Montessori.

V roce 1922 se Maria Montessori stala inspektorkou všech mateřských škol v Itálii. Ve stejném roce se ovšem moci chopil Mussolini, který sledoval aktivity Marie Montessori a dokonce se stal prezidentem společnosti „Opera nazionale Montessori“ – společnosti *Přátel metody Montessori*. Fašistický režim se snažil pověsti Marie Montessori využít pro své propagandistické účely. Maria Montessori ovšem v roce 1934 nesouhlasila s Mussoliniho nařízeními ohledně pozdravů a fašistických uniforem ve škole, rozešla se s režimem a její školy byly uzavřeny.

V roce 1929 založila Montessori společnost Association Montessori Internationale (AMI), která až do roku 1935 sídlila v Berlíně. Poté přesídlila do Holandska, do Amsterdamu. Tato společnost existuje dodnes a stará se o vysokou kvalitu vzdělávacích programů v Montessori pedagogice.⁵

V roce 1939 odcestovala na 27. mezinárodní vzdělávací kurz do Indie, ale kvůli propuknutí války byla nucena zůstat tam v exilu. Během svého pobytu se setkala i s Ghándím, založila indickou Montessori společnost a začala se stále více zajímat o věk od narození do tří let. V roce 1946 Maria Montessori přesídlila zpět do Evropy – do Holandska, ale stále se vracela do Indie. Na základě vlastních

⁵ Bližší informace o činnostech této společnosti jsou na web. stránkách www.montessori-ami.org.

zkušeností ze dvou světových válek se čím dál více věnovala tématu *výchovy k míru*.

Na konci svého života získávala čestná ocenění jak od Italské vlády, tak od univerzit a vlád ostatních zemí. Mimo jiné se stala členkou italské delegace UNESCO, profesorkou na univerzitě v italské Perugii a získala čestný doktorát na Amsterodamské univerzitě. v letech 1949 – 1951 byla navrhována na Nobelovu cenu míru. Maria Montessori byla celý svůj život velmi aktivní. Zemřela před svojí cestou do Ghany 6. května 1952 v Noordwijku aan Zee v Holandsku.⁶

⁶ BAUMANN, H. 1907-2007, *Hundert Jahre Montessori-Pädagogik: eine Chronik der Montessori-Pädagogik in der Schweiz*, s. 255-265.

2. KLÍČOVÉ POJMY MONTESSORI PEDAGOGIKY

2.1. Dítě je tvůrcem sebe sama

Maria Montessori hovořila o tom, že *dítě tvoří* svoji osobnost. Ve shodě s antropologem A. Portmannem tak poukazovala na aktivitu samotného dítěte. Již od svého početí se dítě vyvíjí, aniž by pro to matka s otcem museli cokoli udělat. Jedna jediná buňka se ve spojení s ženským vajíčkem začne geometrickou řadou dělit na mnoho dalších, až se vytvoří dostatek materiálu, který se diferencuje v závislosti na budoucích úlohách jednotlivých částí organismu. Formování lidské psychiky probíhá podle Montessori analogicky fyzickému vývoji. Dítě hromadí potřebný psychický materiál a z něj vytváří jednotlivé psychické struktury. Hromadění materiálu se u dítěte projevuje obdobími zvýšeného zájmu o konkrétní věc nebo činnost. Montessori píše, že „v jejich rámci vyvíjí dítě určitým způsobem zaměřenou horečnatou aktivitu, jejímž cílem je vytvoření nějaké nové dovednosti a s ní souvisejících psychických kvalit.“⁷

2.1.1. Faktory působící na psychický vývoj dítěte

Vágnerová uvádí, že průběh psychického vývoje závisí na individuálně specifické interakci vrozených dispozic a komplexu různých vlivů prostředí.⁸ Jinými slovy, psychika se vyvíjí na základě genetických predispozic a fyzického a sociokulturního prostředí.

Dnes již víme (a Montessori na to pravděpodobně přišla v pozdější době, kdy se věnovala dětem ve věku do tří let), že lidská psychika se vytváří již

⁷ MONTESSORI, M. *Absorbující mysl*, s. 41.

⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 12.

v prenatalu v závislosti na tom, co se děje s matkou a na jejích fyzických, mentálním a emočních reakcích.⁹

Po porodu je důležité novorozenecké období, které trvá přibližně jeden měsíc a je charakterizováno adaptací na nové prostředí. Pro dítě je přechod z intrauterinního způsobu života náročný – je uvedeno do relativně hlučného, chladného a světlého prostředí, kde vnímá svoji hmotnost a tělesné funkce odlišně. V tomto období je podle Montessori tudíž ohrožena mnohem více jeho psychika než tělesná schránka. Dítě proto potřebuje určitou stabilitu, kterou představuje zejména spolehlivá citová vazba na matku.¹⁰ Pokud je naplněn primární pocit jistoty a bezpečí, dítě se odváží uspokojovat svoji potřebu zvědavosti, díky zkušenostem se vyvíjet a s větší pravděpodobností nepodlehne překážkám, které by mohly způsobit nějaké deviace.¹¹

Když Maria Montessori psala o psychickém vývoji dítěte, kladla důraz spíše na jeho prostředí. Ve své knize *Absorbující mysl* napsala, že „dítě má ke svému prostředí úplně jiný vztah, než máme my. Dospělí mohou své prostředí obdivovat, mohou o něm přemýšlet a mohou si ho uchovávat v paměti. Dítě ho však absorbuje. Věci kolem sebe si pouze neprohází, neregistruje zrakem a pamětí. Vstřebává je a buduje z nich svou psychiku. Zvnitřňuje v sobě celý okolní svět tak, jak ho jeho oči vidí a jeho uši slyší. V dospělých nezpůsobují stejné vjemy žádné psychické změny, dítě je však jimi transformováno.“¹² Montessori pojmenovala tuto dětskou nevědomou paměť, ze které dítě tvoří svoji osobnost, *mnémé*.

Problematicke predispozicí se významně věnovala v rámci své práce s dětmi s mentálním postižením na římské škole pro děti s postižením, tzv. Scuola Magistrale Ortofrenica. Psala a přednášela o původu mentálního postižení a se svými kolegy navrhla nový vzdělávací program, vytvořený na základě pozorování a analyzování dětského chování.

⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 66-67.

¹⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 42-43. Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 55.

¹¹ Na toto téma se objevila zajímavá populární kniha: LIEDLOFFOVÁ, J. *Koncept kontinua*. Praha: DharmaGaia, 2007. ISBN 978-80-86685-79-3. Námět k dalšímu přemýšlení poskytuje také terapie pevného objetí od Jiřiny Prekopové.

¹² MONTESSORI, M. *Absorbující mysl*, s. 48.

Při státních zkouškách, kde se srovnávaly děti s mentálním postižením v opatrovnictví Montessori se zdravými, se projevil ohromný vliv podnětného prostředí na psychický a mentální vývoj dítěte. Děti, u kterých bylo diagnostikované mentální postižení, se vyrovnaly dětem zdravým. Montessori se proto pustila do výzkumů se zdravými dětmi a poté, co na ně aplikovala své vzdělávací metody se specifickými pomůckami, zjistila, že podnětné prostředí může výrazně zvýšit inteligenci jak dětí mentálně postižených, tak zdravých. Možná proto kladla o tolik větší důraz na prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, než na jeho vrozené dispozice.

2.1.2. Navigační systém

Montessori při svých mnohačetných výzkumech vypožadovala, že děti na celém světě procházejí tzv. senzitivními obdobími.¹³ Tato senzitivní období jsou určitá období, kdy se dítě může naučit jisté schopnosti, a tím si rozvinout i psychické kvality, tak jako již nikdy později. Maria Montessori sama píše, že senzitivní období poukazuje na specifickou vnímavost, kterou dítě během svého vývoje disponuje. Je to přechodné a časem omezené vedení, jak si osvojit určitou vlastnost. Jakmile je tato vlastnost nebo charakter získán, tato zvláštní vnímavost zmizí. Každá specifická vlastnost žijících lidí je tedy získána pomocí přechodného impulsu nebo potenciálu. Růst tedy nelze přičítat vágnímu vrozenému předurčení, ale úsilí, které je starostlivě vyvoláno periodickými nebo pomíjivými instinkty.¹⁴

Vypadá to, že Maria Montessori neuznávala genetiku za rozhodující vliv na psychický vývoj dětí. Stále poukazovala na vnitřní vedení dítěte, jakýsi navigační systém, aniž by ho blíže definovala. Tento navigační systém ho vedl specifickými senzitivními obdobími proto, aby získalo určité psychické kvality.

Můžeme se ovšem domnívat, že Montessori *vedení a senzitivní období* ve skutečnosti záležitostí genetiky jsou. Vágnerová totiž uvádí, že genetické dispozice

¹³ Podrobněji jsou popsány v kapitole „2.2 Senzitivní období“.

¹⁴ Srov. MONTESSORI, M. *The Secret of the Childhood*, s. 38-39.

(jejich souhrn se nazývá genotyp) jsou informace, na nichž závisí, kdy a do jaké míry se mohou rozvinout předpoklady pro vývoj různých psychických vlastností. v genetice každého člověka zvlášť je tedy zakódován jeho individuální program rozvoje, který se projevuje „variabilitou zrání, určitými rozdíly dosažené úrovně jednotlivých funkcí, psychických i somatických, a také koordinovaností a integrovaností jejich rozvoje.“¹⁵ V průběhu života se postupně aktivují jednotlivé složky programu v tempu, které je dáno geneticky. To znamená, že dispozice k rozvoji různých schopností a dovedností se mohou projevit teprve v období, kdy dané funkce obvykle dozrávají. Do té doby nelze zjistit, zda dítě takovými předpoklady disponuje, nebo ne.

Položila jsem si tedy otázku, zda Maria Montessori ve své době ještě neměla tak propracované informace z oblasti genetiky, nebo zda chtěla zdůraznit duchovní podstatu člověka, aniž by použila výraz z jakéhokoli náboženství. Z její biografie jsem zjistila, že se roku 1917 setkala s holandským profesorem a biologem Hugem de Vriesem (1848-1935), od něhož převzala výraz *senzitivní období*.¹⁶ DNA byla ovšem objevena až v roce 1944 týmem Američana Oswalda T. Aweryho. Jednoznačnou odpověď na svoji otázku jsem nenašla.

Je však jisté, že Montessori výrokem *dítě je tvůrcem sebe sama* chtěla poukázat na jeho aktivní jednání v rámci svého vývoje. V dítěti viděla tvůrce, který disponuje ohromnou silou a vůlí k životu. A skutečně, dnes již víme, že smysluplná aktivita projevovaná konkrétními činnostmi je doslova nutná pro zdravý psychický vývoj lidského jedince. Dnešní znalosti z vývojové psychologie¹⁷, z psychologie učení a z anatomie lidského mozku¹⁸ pozorování Montessori podporují. V této diplomové práci již však bohužel není tolik prostoru k dalšímu rozvíjení tohoto konkrétního tématu.

¹⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 12.

¹⁶ Srov. BAUMANN, H. 1907-2007, *Hundert Jahre Montessori-Pädagogik: eine Chronik der Montessori-Pädagogik in der Schweiz*, s. 259. De Vries u jednoho druhu larev zjistil tendenci požívat pouze měkké části listů. Po zpevnění kusadel tato tendence u larev pominula.

¹⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, kapitola *CNS jako organický základ psychických funkcí*, s. 24-30.

¹⁸ Nápadný je např. sousedský vztah mezi pohybovým a smyslovým centrem.

2.2. Senzitivní období

2.2.1. Obecná charakteristika

O senzitivním období toho bylo v předchozí kapitole napsáno již mnoho. Pro jistotu si však ještě jednou uvedeme krátkou definici tzv. senzitivního období. Senzitivní období je určité přechodné období, kdy dítě disponuje potenciálem naučit se danou věc či činnost (na kterou má senzitivní období) nejsnadněji a nejlépe.

Termín „senzitivní období“ pochází od holandského biologa Huga de Vriese, který jím popisoval zvláštní vývojové stádium housenek motýla. Po vylíhnutí na stromě jsou housenky vybaveny zvláštní citlivostí na světlo, která je vede k mladým lístečkům, jež jsou schopné zkonzumovat. Po vyvinutí odolnějších kusadel se ovšem tato jejich citlivost vytrácí a housenky se živí i tvrdšími částmi stromu.¹⁹

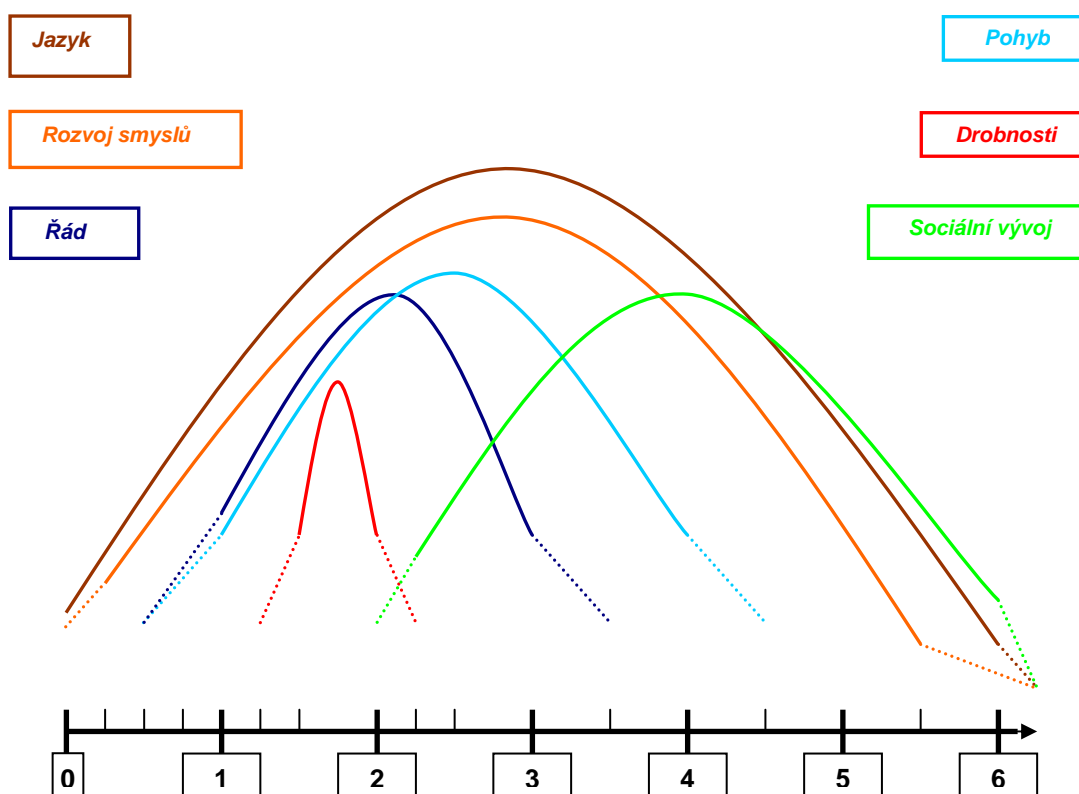
Maria Montessori tento termín přenesla do vývoje člověka. Při práci s dětmi totiž pozorovala podobné chování. Hovořila o tom, že děti mají zvláštní instinkt na provádění určitých činností v určité omezené době nezávisle na vnějších okolnostech.²⁰ K ilustraci, jak vlastně senzitivní období fungují, použijeme několik přírodních. Když je obyčejná včelí larva krmena v určitém období určitým druhem potravy (mateří kašičkou) a je uchována ve speciální buňce (matečnicku), stane se z ní královna.²¹ Stejně tak, pokud dáme dítěti v jeho senzitivním období odpovídající pomůcku nebo mu navrhneme vhodnou podpůrnou činnost, velmi rychle ji zvládne a využije svůj potenciál získat hlubší porozumění dané věci či snadnější a dokonalejší zvládnutí dané činnosti. Pokud pleteme ponožku a vynecháme jedno oko, stále máme ponožku. Již však není tak dokonalá. Stejně tak i dítě, jehož senzitivní období nebylo naplněno vhodnou aktivitou, stále bude skvělým dítětem. Bude se ale muset promeškanou věc či činnost naučit s vyvinutím většího úsilí. Když dítě vidí vytouženou aktivitu nebo objekt, chce s ním

¹⁹ MONTESSORI, M. *The Secret of Childhood*.

²⁰ Srov. MONTESSORI, M. *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik*, s. 67.

²¹ Srov. tamtéž, s. 68-69.

manipulovat. Je to jako by zaměřilo divadelní reflektor na určité místo. v Montessori pedagogice se často připomíná věta, kterou řekl syn Marie Montessori Mario své babičce: „Pomoz mi, abych to dokázal sám!“²² Dítě nechce, abychom za něj věci vykonávali, chce naplnit svoji touhu poznat daný objekt osobně, učinit s ním zkušenost, nebo zvládnout danou činnost samo, bez pomoci. Po naplnění své touhy ho jeho zájem o ně opouští. Přenáší svůj reflektor na jiné místo.



Obrázek 1: Graf senzitivních období. Vytvořila Maria Roth, lektorka Montessori vzdělání pro AMI.

Maria Montessori pozorovala senzitivní období dětí a popsala několik významných znaků. Senzitivní období považovala za univerzální (podle ní se objevují v přibližně stejném věku u všech dětí na celém světě), přechodná,

²² Z vyprávění lektorky Montessori vzdělávání AMI Marie Rothové z Mnichova, která se osobně setkala s Mariem Montessorim.

pozorovatelná (dítě projevuje nadměrný zájem o určitou věc či činnost) a navzájem se prolínají (dítě může procházet více senzitivními obdobími najednou).

Pro věk od tří do šesti let definovala šest nejdůležitějších senzitivních období a uvedla přitom přibližný věk, kdy se objevují.

- 1) Jazyk: 0 – 6 let.
- 2) Rozvoj smyslů: 3 měsíce – 5,5 roku.
- 3) Řád: 1 – 3 roky. Je třeba proto, aby se dítě dobře orientovalo v prostoru.
- 4) Pohyb: 1 – 4 roky.
- 5) Drobnosti: 1,5 – 2 roky. Zájem o drobnosti připravuje dítě na přesnost.
- 6) Sociální vývoj: 2 roky a 3 měsíce – 6 let. Dítě si zde vytváří základ pro úspěšně sociální vazby.

2.2.2. Senzitivní období a klíčové kompetence v RVP PV

V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) se hovoří o tzv. klíčových kompetencích, což jsou doslova „soubory elementárních poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání; patří k nim kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a interpersonální, kompetence činnostní a občanské“.²³ Rámcový vzdělávací program dává prostor mateřským školám vytvořit si svůj Školní vzdělávací program a využít v nich i vlastní zkušenosti ověřené metodiky, které dovedou děti ke klíčovým kompetencím.

V RVP se píše, že „pedagog má být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním“.²⁴ Pedagog má dítě pozorovat a nabízet mu vhodné aktivity podporující jeho fyzický, psychický a sociální vývoj. Stejně to navrhovala před sto lety i Montessori. Jak jsme již zmiňovali výše, dělnické děti v předškolním věku bývaly na konci 19. století často bezprizorní, v klasických školách se obvykle učilo

²³ Srov. RVP PV, s. 43-44.

²⁴ Srov. tamtéž, s. 7.

na základě drilu. Maria Montessori i RVP PV obrací svoji pozornost k osobnosti dítěte. Dítě disponuje svobodnou volbou činnosti. Znamená to, že se dává prostor k využití senzitivního období. Navíc by měla být dětem poskytována zainteresovaná pomoc ze strany pedagoga. Pedagog dítě pozoruje, nabízí mu aktivity odpovídající zájmu dítěte (u Montessori senzitivnímu období) a nepřímo ho vede k osvojení si potřebných dovedností, k osvojení si hodnot uznávaných v naší společnosti, k získání samostatnosti a odpovědnosti, komunikativnosti, k sociálnímu cítění a k nabytí dalších klíčových kompetencí, které stanovuje RVP PV²⁵. Po studiu RVP PV a Montessori pedagogiky jsem zjistila, že klíčové kompetence se kryjí s jejími cíli a v obou je vyzdvihovaná důležitost integrovaného pojetí respektujícího přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupného začleňování se do životního a sociálního prostředí.²⁶

2.3. Absorbující mysl

2.3.1. Obecná charakteristika

Maria Montessori velmi pozorně sledovala vývoj dětí a dospěla k přesvědčení, že děti do šesti let jsou obdařeny zvláštní schopností učit se, kterou nazvala absorbující mysl. Podle ní nejsou děti do šesti let schopné selektovat podněty ze svého okolí, ale absorbují je všechny jako houba nasává vodu.

Dospělý člověk již není schopen přijímat informace, aniž by je hodnotil, a nechat se jimi bezprostředně ovlivnit. Na rozdíl od něj dítě ve věku od narození do začátku školní docházky nekriticky přijímá informace ze svého prostředí, ať už jde o modely chování, způsoby myšlení nebo cítění, a uchovává všechny podněty ve své nevědomé paměti. Absorbující mysl je kreativní stav mysli tvořící z dítěte osobnost dospělého člověka.

²⁵ Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činností a občanské. *RVP PV*, s. 9.

²⁶ Srov. *RVP PV*, s. 12.

Absorbující mysl má své výhody i nevýhody. Dítě je formovatelné, snadno ovlivnitelné a manipulovatelné, protože jeho přirozeností je maximálně se přizpůsobit svému okolí a zapadnout do své společnosti (proto se říká, že děti jsou zrcadlem dospělých. Pouze odráží to, z jakého materiálu tvoří svoji osobnost.)

Montessori nazývala absorbující mysl také *privilegovaným stavem myslí*, protože dítě z přijatého materiálu dokonale formuje svoji osobnost, stejně jako když se smíchá např. džus s vodou. Na rozdíl od dětí, dospělí se učí pomocí své inteligence a uchovávají své znalosti v paměti, které se ovšem k sobě mají podobně jako voda ke sklenici.

Protože dětská osobnost je v šesti letech dítěte již do velké míry vytvořena, absorbující mysl pomine. Dítě se ovšem učí dál, ale po šestém roku věku musí vyvinout větší úsilí k tomu, aby změnilo své osobnostní predispozice.

Absorbující mysl dítěte nevědomě přijímá veškeré dostupné informace ze svého bezprostředního okolí. Jsou to

- 1) Pohyby. Dítě pozoruje pohyby ostatních lidí a napodobuje je. Opakováním si upevňuje fyzický způsob komunikace se svým prostředím.
- 2) Jazyk. Dítě poslouchá řeč, pozoruje pohyb rtů, mimiku a gestikulaci. V zájmu přizpůsobení se vše dle svého charakteru a v souladu se senzitivními obdobími napodobuje.
- 3) Dítě získává smyslové vjemy všemi smysly. Na začátku života potřebuje mnoho smyslových vjemů, proto zapojuje nejen zrak, sluch, hmat, ale i chuť a čich. Dítě se pomocí smyslových vjemů a jejich opakovaného potvrzování či experimentování s nimi orientuje ve svém prostředí.
- 4) Dítě do svého prostředí přejímá kulturu, zvyky, náboženství, morálku atd. Obecně řečeno bychom mohli říci, že přejímá způsoby myšlení.
- 5) Dítě přijímá a staví na specifikách své doby. Např. dnešní děti se učí využívat různé komunikační prostředky, které ještě před pár lety nebyly dostupné. Děti vždy budují svoji osobnost na kompetencích

předchozích generací a jsou dalšími stavebními kameny v dějinách lidstva.

Charakteristické pro absorbující mysl dítěte je, že přijímá jakékoli podněty, tzn. pozitivní i negativní. To vše nevědomě, bez jakéhokoli vědomého úsilí, a bez omezení.

Odpovědností rodiče a pedagoga je vytvořit pro dítě takové prostředí, ve kterém dítě bude získávat podněty vhodné pro svůj fyzický, psychický a mentální vývoj, nejlépe uspořádané do smysluplných celků, aby se dítě mohlo dobře orientovat ve svém prostředí a ve svém životě, vytvořit si jasné, ale flexibilní kategorie a efektivněji zpracovávat příchozí podněty.

2.3.2. *Centrální nervová soustava a psychický vývoj dítěte do 6 let*

Vývoj centrální nervové soustavy (dále jen CNS), zejména mozku, je základní podmínkou pro psychický vývoj člověka. Již dříve bylo řečeno, že CNS se rozvíjí postupně. Vágnerová doslova píše, že „vývoj CNS se uskutečňuje zráním, jehož průběh je určen genetickou informací. Projevuje se především vzrůstem organizační komplexity a vzájemného propojení jednotlivých oblastí. I když je primárně závislý na zráním, mohou jej ovlivňovat mnohé vnější faktory, dokonce i ty, které působí zprostředkovaně. Např. specifická zkušenost může přispět k rozvoji určité oblasti mozku, podnětová deprivace jej může naopak omezit. Vnější vlivy mohou podpořit takové funkční změny mozku, které povedou k proměně psychických projevů.“²⁷

Mozek je velmi složitý orgán, který zahrnuje až sto miliard neuronů a přibližně sto bilionů synapsí (nervových spojení). Některé z nich má člověk dán genetikou, jiné se vytvářejí zkušenostmi a učením.²⁸ Poznatky moderní psychologie tedy nahrávají principu Montessori pedagogiky využít tzv. absorbující mysl dítěte

²⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 24-25.

²⁸ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 44-53.

a připravit mu prostředí, které by vhodně napomáhalo růstu synaptických spojení v mozku.

Co se týče hraničního věku šesti let, kdy Montessori tvrdí, že absorbující mysl pomíjí, nenalezla jsem v relevantní psychologické literatuře žádné konkrétní informace. Existují různá dělení psychického vývoje člověka, z nichž nejznámější jsou ty od Freuda, Junga a Eriksona, která popisují jednotlivé fáze, ale proč by věk šesti let měl být ukončením nevědomého a nejrychlejšího formování osobnosti, to jsem se nedozvěděla. Piaget (který se účastnil mezinárodního semináře Marie Montessori) hovořil v rámci teorie kognitivního vývoje o fázi předoperačního myšlení, po které ve věku sedmi let věku následuje fáze konkrétních logických operací. Muchová se zmiňuje o tom, že děti do sedmi let mají tzv. magické myšlení (jsou přesvědčené, že vše existuje a děje se kvůli nim).²⁹ Tato rozdělení by mohla být námětem k výzkumu, jaká biologická změna v mozku způsobuje přechod z jedné psychické, resp. kognitivní fáze do druhé.

Studie o tom, že mozek zraje postupně a že se synapse v jednotlivých částech mozku vytvářejí časově nerovnoměrně, mohou zdůvodňovat i tzv. senzitivní období. Vágnerová toto vyložení potvrzuje, když píše, že „do období raného zrání je lokalizováno několik senzitivních období, kdy je lidský mozek zvláště citlivý na určité podněty, které stimulují rozvoj příslušné oblasti. Pokud by tyto podněty působily později, nemusely by mít tak efektivní účinek“.³⁰ Je tedy třeba zdůraznit, že obojí, jak zrání, tak i učení, rozvíjí potenciál mozku.

2.4. Přípravené prostředí

2.4.1. Obecná charakteristika

Přípravené prostředí je prostor přizpůsobený pro děti tak, aby jim napomáhal ve fyzickém, psychickém a mentálním vývoji. Je vybaven specifickými didaktickými pomůckami, které odpovídají věku a zájmu dětí.

²⁹ MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*.

³⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 27.

Výuka v mateřské škole Montessori často neprobíhá jako v mateřských školách běžného typu, protože prostředí Montessori zařízení nabízí dětem individuální přístup pomocí specifických didaktických pomůcek, které jsou zaměřeny na oblasti vědy a kultury tak, jak děti v předškolním věku zajímají. Pedagog je tam od toho, aby prezentoval materiály a aktivity vedoucí k porozumění dítětem a k usměrňování dětské energie ke konstruktivním činnostem.

V kapitole Absorbující mysl jsme říkali, že dítě absorbuje veškeré informace ze svého prostředí. Proto vše ve správném Montessori zařízení musí poskytovat smysluplné podněty, které se vztahují k realitě. Zároveň je třeba připravit prostředí ve shodě se senzitivními obdobími dětí a v souladu s jejich přirozenými tendencemi jako jsou smysl pro pořádek, potřeba orientace, vyžadování přesnosti, touha po aktivitě, zacházení s věcmi a práce.

2.4.2. *Vzhled připraveného prostředí*

Prostředí mateřské školy Montessori se dělí na pět oblastí. Jsou to:

- 1) praktický život – pomůcky, které vedou děti ke koncentraci a samostatnosti;
- 2) smyslový materiál – pomůcky, pomocí kterých si děti zbystřují jednotlivé smysly a pomůcky pro porozumění hudbě;
- 3) jazyk – materiál k rozšíření slovní zásoby, ovládnutí dovednosti psaní a čtení;
- 4) matematika – materiály na počítání do deseti, porozumění desítkové soustavě, početním operacím, práce se zlomky;
- 5) kosmická výchova³¹ - zeměpis, historie, fyzika, chemie, biologie člověka, zoologie, botanika atd.

³¹ Ve vzdělávání AMI se pojem kosmická výchova pro předškolní věk nepoužívá, existují pouze nástavby ke čtyřem předchozím oblastem. Pro přehlednost lze ale materiál umístit na speciálně vyhrazené místo.

RVP PV pracuje s tzv. vzdělávacími oblastmi. Tyto oblasti jsou:

- 1) dítě a jeho tělo;
- 2) dítě a jeho psychika;
- 3) dítě a ten druhý;
- 4) dítě a společnost;
- 5) dítě a svět.

V kapitole, která pojednává o rozdělení předškolní výchovy do těchto oblastí, jsou ke každé oblasti uvedeny informace o dílčích cílech, které by pedagog měl u dítěte sledovat a podporovat je, nabídku praktických i intelektuálních činností a upozornění, jaké výstupy se od dítěte na této úrovni vzdělávání v dané oblasti očekávají.

Oblasti v RVP PV jsou rozděleny tématicky a vzájemně se prolínají. Narozdíl od Montessori je zde explicitněji formulována oblast výchovy k prosociálnímu chování a komunikaci („Dítě a ten druhý“ a částečně „Dítě a společnost“). V Montessori se toto považuje za přirozenou součást každodenní praxe. Oblasti v Montessori pedagogice jsou ovšem rozděleny nejen tématicky, ale i prostorově. Mladší předškoláci se obvykle zdržují spíše v oblasti praktického života, kde si nacvičují koordinaci pohybů, v oblasti smyslového materiálu, ve které díky pomůckám získávají větší povědomí o různých smyslových podnětech přicházejících z jejich okolí, a v oblasti kosmické výchovy. Kolem čtyřech, pěti let začínají předškoláci podle Montessori procházet senzitivním obdobím na psaní, čtení a na matematické operace, takže častěji rozšiřují své působení i do oblasti jazyka a matematiky.

Je těžké srovnávat oblasti Montessori pedagogiky a RVP PV, protože jsou zřejmě koncipovány za jiným účelem. Montessori rozdělila oblasti spíše s ohledem na fyzický a psychický vývoj dítěte a na jeho senzitivní období, které se týkají buď samostatnosti v běžném životě a koordinace pohybů, rozvíjení smyslů, jazyka, matematického myšlení nebo zájmu o svět. Oblasti RVP PV slouží spíše jako vodítko pedagogům, kteří je mohou použít pro vytváření svého výchovného

programu. Porovnání toho, které oblasti Montessori pedagogiky odpovídají jednotlivým oblastem RVP PV, by ale mohlo vypadat následovně:

Oblasti RVP PV	Oblasti Montessori pedagogiky
dítě a jeho tělo	praktický život smyslový materiál
dítě a jeho psychika	praktický život smyslový materiál jazyk matematika kosmická výchova
dítě a ten druhý	praktický život
dítě a společnost	praktický život kosmická výchova
dítě a svět	praktický život kosmická výchova

V každé oblasti Montessori pedagogiky jsou dětem nabízeny specifické pomůcky dle daných principů. Každá pomůcka slouží k nějakému konkrétnímu cíli a vyskytuje se pouze jedenkrát, aby se děti naučily vzájemnému respektu (dítě, které chce pomůcku, již používá jiné dítě, musí počkat) nebo týmové práci. Co se týče uspořádání pomůcek, Montessori stanovila následující pravidla.

Pedagog vzdělaný v Montessori metodě musí vědět, v jakém pořadí po sobě pomůcky následují, protože jejich pořadí má význam pro postupný vývoj dítěte (pracuje se nejdříve s jednoduššími pomůckami a postupně se přechází ke složitějším) a také pro udržení pořádku v místnosti. Pomůcky musejí být vždy kompletní, aby se s nimi dalo smysluplně pracovat. Pedagog je také zodpovědný

za případné doplnění didaktické materiálu, pokud dítě projeví nadstandardní zájem o téma, které standardně není v nabídce zařízení.

Děti by jednotlivými materiály měly být přitahovány proto, aby si je braly do rukou a pracovaly s nimi. Proto je třeba vybírat materiál podle toho, aby byl výchovně estetický a zároveň aby se dětem líbil, a dbát na to, aby byl k dispozici ve vhodných rozměrech pro dětskou ruku.

Montessori si přála, aby na stěny byly věšeny obrázky z reálného života a to do výšky dětských očí nebo v úhlu 20° nad. Tedy tak, aby i toto bylo důsledně přizpůsobeno dětem. O prostředí mateřské školy Montessori mohou pečovat pedagogové společně s dětmi, které se tím učí odpovědnosti za určitý úsek každodenního života.

2.4.3. Pravidla práce v připraveném prostředí

Aby připravené prostředí bylo maximálně a smysluplně využité, měla by být navíc každým Montessori zařízením stanovena určitá vnitřní pravidla chování, která je třeba dodržovat. Následující pravidla se dodržují v soukromém Montessori centru Indigo v Českých Budějovicích.³²

- 1) Chodíme pomalu a mluvíme potichu, *aby všechny děti mohly nerušeně pracovat. Pokud chceme něco říci, dojdeme k druhému, můžeme se ho dotknout a něco mu říci, nebo ho požádat, až si dohraje, aby za námi přišel, že bychom mu rádi něco řekli.*
- 2) Respektujeme práci a pracovní prostor toho druhého. *Po koberečku nešlapeme a práci druhého nerušíme. Také nechceme, aby nás někdo rušil. Můžeme se ale zeptat, zda si s druhým můžeme hrát. Možná bude souhlasit. Respektujeme ovšem jeho rozhodnutí, aby i on později respektoval naše.*
- 3) Bereme si pomůcky, které nám předtím pedagožka ukázala. *To proto, abychom s nimi pracovaly smysluplně a pomůcky mohly plnit účel.*

³² Pravidla chování v Montessori centru Indigo. Nепublikováno.

O prezentaci pomůcek, které se nám líbí, můžeme požádat pedagožku nebo kamaráda, který se již naučil, jak se s pomůckou pracuje.

- 4) *Pomůcky používáme pouze k danému účelu. Na vaření, šermování atd. máme jiné hračky doma. Na maminku a na tatínka nebo na doktory si také hrajeme doma nebo venku (kamarádi si na ně umějí hrát lépe než rodiče).*
- 5) *S pomůckami zacházíme jemně, aby byly stále pěkné a abychom je my i naši kamarádi mohli použít ještě mnohokrát.*
- 6) *Pro práci na zemi používáme kobereček. To proto, abychom si ohraničili pracovní prostor, který budeme my i ostatní děti respektovat. Také proto, aby se nám malé části pomůcek neztratily nebo aby na ně někdo nešlápl a nezranil se nebo pomůcku nerozbil.*
- 7) *Pracujeme vždy ve směru zleva doprava a shora dolů. Jsou to směry používané v naší kultuře, tento systém nám také usnadní pozdější práci ve škole.*
- 8) *Než si vybereme novou pomůcku, uklidíme tu, se kterou jsme si hráli, abychom zde udržovali pořádek a řád a aby nám tu bylo příjemně.*
- 9) *Pomůcky vracíme do poličky v původním stavu. Tedy tak, aby vypadaly jako předtím, než jsme si je vzali. Také rádi nacházíme věci v pořádku.*
- 10) *Pomůcky ukládáme zpět na své místo, abychom je my a naši kamarádi mohli příště snadno najít.*

Tato pravidla děti ani pedagogy nijak významně neomezují, naopak jim dávají jasné hranice, ve kterých se mohou volně pohybovat. V případě, že dítě nezvládne pravidla dodržovat, je omezena jeho svoboda tak, že je jeho nevhodná činnost přerušena a případně je dočasně odděleno od ostatních dětí. Děti ale nikdy nejsou trestány ve smyslu, jak to popisuje Kopřiva³³, jsou pouze vedeny k uvědomění si přirozených důsledků své činnosti.

³³ Srov. KOPŘIVA, P. a spol.: *Respektovat a být respektován*, kap. 5. Trest je používán v mocenských stylech jednání. Je to odplata za to, co se již stalo, která nemusí mít ani vůbec nic společného s danou situací (např. zákaz dívání se na televizi jako trest za to, že dítě neumylo

2.4.4. *Prostředí v mateřské škole běžného typu*

Pravidla pro prostředí mateřské školy běžného typu jsou upravena v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání následovně.

Věcné (materiální) podmínky mateřské školy jsou plně vyhovující, jestliže

- *Mateřská škola má dostatečně velké prostory (podlahová plocha i objem vzduchu atd. dle příslušného předpisu) a takové prostorové uspořádání, které vyhovuje nejrůznějším skupinovým i individuálním činnostem dětí.*
- *Dětský nábytek, tělocvičné náradí, zdravotně hygienické zařízení (umývárny, toalety) i vybavení pro odpočinek dětí (lůžka) jsou přizpůsobeny antropometrickým požadavkům, odpovídají počtu dětí, jsou zdravotně nezávadné a bezpečné a jsou estetického vzhledu.*
- *Vybavení hračkami, pomůckami, náčiním, materiály a doplňky odpovídá počtu dětí i jejich věku; je průběžně obnovováno a doplňováno a pedagogy plně využíváno.*
- *Hračky, pomůcky, náčiní a další doplňky nebo alespoň jejich podstatná část je umístěna tak, aby je děti dobře viděly, mohly si je samostatně brát a zároveň se vyznaly v jejich uložení; jsou stanovena pravidla pro jejich využívání pedagogy i dětmi.*
- *Děti se samy svými výtvary podílejí na úpravě a výzdobě interiéru budovy. Prostředí je upraveno tak, aby dětské práce byly dětem přístupné a mohli je shlédnout i jejich rodiče.*
- *Na budovu mateřské školy bezprostředně navazuje zahrada či hřiště. Tyto prostory jsou vybavené tak, aby umožňovaly dětem rozmanité pohybové a další aktivity.*

nádobí). Pokud trestání funguje jako výměnný obchod, kdy je trest jakýmsi odpustkem, může se stát, že se dítě naučí, že snese-li trest, může se chovat, jak chce. Trestání může také způsobit, že dítě bude považovat vlastnění moci za důležitější než správné chování. Neznamena to, že nesprávné chování má zůstat nepovšimnuto. Je ovšem třeba pouze logicky vyvodit důsledky z dané situace, a to v takové míře a podobě, aby dítě napříště dokázalo takovým situacím předcházet.

- *Všechny vnitřní i venkovní prostory mateřské školy splňují bezpečnostní a hygienické normy dle platných předpisů (týkajících se např. čistoty, teploty, vlhkosti vzduchu, osvětlení, hluchnosti, světla a stínu, alergizujících či jedovatých látek a rostlin apod.)³⁴*

Pravidla prostředí pro mateřské školy Montessori a mateřské školy běžného typu se tedy shodují. Každopádně i mateřské školy Montessori zařazené do sítě škol se musejí podřídit legislativně vymezeným právním normám a soukromým předškolním i školním zařízením Montessori se dodržování těchto pravidel doporučuje.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nespécifikuje oblasti práce tak detailně jako to činí již konkrétní metodika Montessori. RVP PV je totiž navržen tak, aby pedagogové disponovali dostatečnou flexibilitou umožňující jim využít jakoukoli vhodnou stávající metodiku (Montessori, Waldorfská, Daltonský plán, Škola horu atd.) nebo si vytvořit vlastní na základě svých dosavadních zkušeností. Konkrétnější pravidla uspořádání prostředí tak budou specifikovat v rámci vytváření Školního vzdělávacího programu (ŠVP).

Aktuální systém kurikulárních dokumentů dává tedy velký prostor pro iniciativu jednotlivých škol a pedagogů, kteří mohou aplikovat své zkušenosti a vytvářet podle pravidel RVP PV vlastní ŠVP a nabídnout tak dětem kvalitní výbavu pro celoživotní vzdělávání. Na druhou stranu je rizikem, že jednotliví pedagogové tuto možnost nevyužijí. ŠVP se tak může stát pouze dílem několika členů pedagogického sboru, ale potenciál školy vytvořit vlastní komplexní vzdělávací program nebude využit podle původního záměru kurikulárních dokumentů.

³⁴ Srov. RVP PV, s. 29-30.

2.5. Pedagog

Maria Montessori odpozorovala přirozenou touhu dítěte být aktivní a samostatné, a proto po pedagogích vyžadovala nový způsob výuky, tedy aby dítě spíše „pouze“ vedli a usměrňovali jeho přirozené síly a touhy po poznání. Opakovaně zdůrazňovala, že základní postoj učitele k dítěti musí vycházet z důvěry v přirozenost dítěte a z touhy pomoci mu. Neboť vše potřebné je v dítěti již obsaženo. S odkazem na filozofii Henriho Bergsona Maria Montessori předpokládala, že příroda vede dítě pomocí élan vital, aby si vybralo činnosti v souladu se svými senzitivními obdobími. Po většinu času to znamená, že je pedagog zaměřen na vytváření připraveného prostředí, nikoli na dítě, a dává prostor samostatnosti dítěte, protože věří v jeho schopnosti. Neprosazuje sebe jako autoritu nýbrž dává dítěti čas a prostor k tomu, aby si mohlo vybrat svoji vlastní činnost. Přesto to neznamena, že by dítě nepotřebovalo zralou osobnost, která by mu pomohla stimulovat jeho vlastní myšlení (stejně jako to činil Sokrates).³⁵

2.5.1. *Formální vzdělání v Montessori pedagogice*

V České republice i ve světě existují různé kurzy Montessori výchovy, od víkendových seminářů pro rodiče a zájemce, přes národní diplomy až po diplomy uznávané po celém světě. Kurzy se liší délkou konání a detailností prezentací, požadavky na vlastní práci s pomůckami a na praxi s dětmi.

V České republice existují víkendové semináře pro zájemce z řad pedagogických pracovníků, (budoucích) rodičů a prarodičů, které vyučuje např. Eva Štarková.³⁶ Během těchto seminářů jsou účastníkům vysvětleny principy Montessori pedagogiky a pravidla práce s většinou pomůcek ze všech oblastí. Tyto semináře slouží spíše k základnímu představení konceptu Montessori výchovy, protože není čas na detailnější prezentaci pomůcek. v tak krátkém čase není ani

³⁵ Srov. HELMING, H. *Montessori-Pädagogik*, s. 161-168.

³⁶ *Vzdělávací centrum Indigo* [online]. České Budějovice: Vzdělávací centrum Indigo; Posl. úpravy 23.1.2010 [cit. 2010-1-23]. Dostupné na WWW: <<http://www.centrumindigo.cz>>.

možné ukázat práci se všemi pomůckami, ani nechat s nimi účastníky semináře pracovat tak, aby byly schopny pracovat v řádném Montessori zařízení.

Na národní úrovni pořádá občanské sdružení Společnost Montessori o.s.³⁷ diplomovaný kurz Montessori pedagogiky akreditovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, nenahrazuje však odbornou kvalifikaci. Tento diplomový kurz je vhodnou variantou pro zájemce o Montessori výchovu, kteří si z časového a finančního hlediska nemohou dovolit důkladnější vzdělání na mezinárodní úrovni.

Mezinárodně uznávané diplomy získávají např. absolventi vzdělávacích programů společnosti Association Montessori Internationale (AMI)³⁸, kterou v roce 1929 založila sama Maria Montessori, aby byla zajištěna vysoká kvalita vzdělávání pedagogů v Montessori pedagogice pro různé věkové kategorie (Assistants to Infancy Course pro děti ve věku od narození do třech let, Primary Course pro děti ve věku od tří do šesti a Elementary Course pro děti ve věku od šesti do dvanácti let). Tato společnost má svá výuková centra po celém světě a v USA některá z nich dokonce spolupracují s univerzitou Loyolla v Baltimoru a společně nabízejí program zakončený magisterským titulem (M.Ed.). Kromě Montessori institutů přidružených k Univerzitě Loyolla ovšem ani toto vzdělání na mezinárodní úrovni nenahrazuje středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání vyžadované od učitele vykonávajícího přímou pedagogickou činnost, protože není akreditováno.

2.5.2. Požadavky Montessori na pedagoga

Pedagog v Montessori zařízení musí mít profesní kvalifikaci vyžadovanou svým státem a kvalifikaci v Montessori výchovné metodě, která obnáší znalost filozofie Marie Montessori, schopnost připravit žádoucí prostředí, pozorovat dítě a pracovat s pomůckami. Pedagog je totiž v Montessori zařízení jakýmsi dynamickým prostředníkem mezi dítětem, prostředím a psycho-didaktickým materiálem.

³⁷ *Společnost Montessori o.s.* [online] Praha: Montessori o.s. [cit. 2010-18-1]. Dostupné na WWW: <<http://www.montessoricr.cz>>.

³⁸ *Montessori Association Internationale* [online]. Amsterdam: Montessori Association Internationale [cit. 2010-2-1]. Dostupné na WWW <<http://www.montessori-ami.org>>.

Dále se předpokládá, že pedagog je fyzicky zdravý, emocionálně odolný a vnitřně připravený a ochotný dítě podpořit. Ideálně má přirozenou autoritu a dítě ho má rádo. Nezalekne se dětských deviací vzniklých nesprávným vedením dítěte, ale stále sleduje pedagogický cíl, tedy aby z dítěte vyrostl samostatný, odpovědný, aktivní dospělý člověk, který rozumí podstatě věcí kolem sebe a má zdravé sebevědomí získané vlastní zkušeností a aktivitou ve svém okolí. Pedagog by se měl také přiměřeně oblékat – na jednu stranu, aby byl zajímavý, ale přesto aby zbytečně nepřitahoval pozornost na sebe namísto na práci s pomůckami. Měl by vystupovat s úsměvem, zůstávat klidný a oddaný dětem, ale přesto důsledný. Měl by umět sdílet s dětmi radost, ale ne přehnaně. Měl by být vřelý, ne rezervovaný, a nikdy by neměl jednat hrubě, protože by to v dětech mohlo vyvolat zmatek. Maria Montessori požadovala způsoby a chování, které nepřitahují pozornost a neruší. Pedagog by se měl pohybovat tiše, přirozeně, s důstojností a grácií, ale přesto spontánně.³⁹

Montessori hovořila také o konverzi a novém zamyšlení se. Chtěla, aby se pedagog o dítě staral stejně jako o sebe (to Montessori nazývala konverzí).⁴⁰ Uváděla přitom příklad z Nového zákona: nejprve vyjmi trám ze svého oka, a pak teprve prohlédneš, abys mohl vyjmout třísku z oka svého bratra.⁴¹

Pedagog musí pohlížet na dítě jako na neúnavného pracovníka a tvůrce své vlastní osobnosti. Montessori od pedagoga vyžadovala takové ctnosti a sociální schopnosti jako je pokora, kterou je třeba mít, jestliže máme sloužit dítěti na jeho cestě poznání a pomáhat mu růst.⁴² Dále nesobeckost, aby byl pedagog schopen se stáhnout a přenechat aktivitu na dítěti. Trpělivost a jemnost, protože dítě absorbuje veškeré způsoby zacházení. Respekt a soucit, protože každý člověk má právo na to, aby se s ním jednalo slušně a hezky. Je třeba mít také úctu k dítěti, pozorovat ho a na základě jeho vlastního zájmu pro něj najít další materiál, který mu bude prezentovat. Je třeba s ním jednat důstojně, aby dítě vědělo, že je pro něj důležité. a v neposlední řadě je třeba dítěti prokazovat výrazy přijetí – tedy brát dítě takové, jaké je.

³⁹ Srov. STANDING, E. M. *Leben und Werk Maria Montessoris*, s. 186-187.

⁴⁰ Srov. HELMING, H. *Montessori-Pädagogik*, s. 168.

⁴¹ *Nový zákon*, L 6,42.

⁴² Srov. STANDING, E.M. *Leben und Werk Maria Montessoris*, s. 184-185.

Montessori také popsala mravní neřesti pedagoga, které narušují integritu a správný vývoj dítěte: hněv, arogance, egoismus a pýcha. Hněv se často objevuje, protože dítě ještě není schopné něco udělat, ale to nesmí být důvodem ke zlosti. Naopak je třeba dítěti pomoci a podpořit ho v jeho snaze, aby získalo potřebnou zručnost, nebo mu poskytnout potřebné znalosti ve správném sledu a míře. Úlohou pedagoga v Montessori zařízení je usměrňovat přirozený potenciál dítěte a asistovat mu během jeho fyzického, mentálního a emocionálního vývoje.

Montessori pedagogovi kladla na srdce, že musí nejdříve prozkoumat své vlastní tendence a zvyky a potom, že je třeba se připravit ve třech pracovních etapách: pedagog kontroluje, zda je správně uspořádané učební prostředí, pozoruje chování dětí a nakonec poskytuje názornou a smysluplnou prezentaci činností, které děti chtějí vykonávat.⁴³

Správně připravené prostředí je pro děti velmi důležité, protože jim pomáhá pracovat samostatně a efektivně. Je třeba si všímat, jak působí celek (třída) i detaily (jednotlivé pomůcky). Pedagog musí znát každou pomůcku zvlášť i v souvislostech s ostatními materiály. Každá z pomůcek, které neslouží pedagogovi, nýbrž jsou určeny k rozvinutí potenciálu dítěte, má ve třídě své specifické místo, kde je dítě může vždy najít a zase vrátit zpět. Připravené prostředí navíc vyžaduje, aby v něm bylo pouze to, co dítě potřebuje pro svůj vývoj. Pomůcky odpovídají senzitivním obdobím a nabízejí i nástavbové činnosti. Samozřejmostí je, že předtím, než pedagog poskytne dětem novou pomůcku, sám si ji vyzkouší.⁴⁴

Co se týče celku třídy, učitel si musí dobře rozmyslet dekoraci. Může být vytvořena z prací dětí, vyjadřovat něco z tradice země nebo z ostatních zemí, nicméně nikdy by neměla být rušivá a působit na dítě příliš intenzivně, aby se mohlo soustředit na práci s nabízeným materiálem.

⁴³ Srov. MONTESSORI, M. *Absorbující mysl*, kapitola *Příprava učitele*, s. 184-191 a RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Montessori*, s. 28-30.

⁴⁴ MONTESSORI, M. *The Discovery of the Child*.

Pedagog pozoruje sociální a pracovní chování dítěte, zapisuje si poznámky a vytváří si tak přehled o dovednostech a schopnostech každého dítěte.⁴⁵

Je třeba vědět, kdy má dítě zájem o jakou pomůcku. Pedagogovi pomůže přehled senzitivních období, ale nejdůležitější je vlastní pozorování dítěte. Pedagog tak může vést energii dítěte ke konkrétní smysluplné zkušenosti a výsledky ve zvládnání činnosti se záhy dostaví.

Prezentace činnosti⁴⁶ se musí dít smysluplně, tzn. že se předpokládá, že pedagog předtím zkontroloval, zda je materiál kompletní, a že s ním sám pracoval. Samotná prezentace začíná pozváním dítěte a představením materiálu (např. „Toto je rám s knoflíky.“). Dítě odnese materiál k vybranému stolu nebo koberečku a pedagog se posadí svojí nedominantní stranou k dítěti⁴⁷. Znovu pojmenuje aktivitu, možno jinými slovy, a vede pozornost dítěte k prezentované aktivitě. Samotná prezentace aktivity probíhá pomalu, krok za krokem, bez zbytečných řečí, aby se dítě mohlo plně soustředit na to, co vidí, a ne na to, co slyší. Pedagog s dítětem navazuje oční kontakt a ukazuje zájem o pomůcku, aby v dítěti vzbudil zvědavost. Nakonec prezentace je třeba zkontrolovat, zda práce byla provedena správně (u každé pomůcky existuje objektivní kontrola chyby a pedagog ukáže, jak je možné si sám zkontrolovat vlastní práci⁴⁸). Poté dítě zopakuje prezentaci a případně činnost opakuje podle své volby (což může trvat i dny až týdny) nebo skončí a uloží pomůcku zpět na své místo.

Pedagog si vede záznam nebo uchovává v paměti pokrok dítěte a přemýšlí o následující aktivitě, která by, podaná v pravý čas, tedy během odpovídajícího senzitivního období, pomohla dítěti se dále intelektuálně rozvíjet.

⁴⁵ Pozorování dítěte při práci má podobná pravidla jako pozorování při pedagogické diagnostice.

⁴⁶ Základy pro prezentování činnosti jsou popsány v knize MONTESSORI, M. *The Discovery of the Child*. Každá činnost má svůj vlastní postup prezentace, ale princip prezentací je stále stejný. Popisovat prezentaci do detailů by vydalo na několik dalších stran, proto jsem se omezila na základní údaje.

⁴⁷ Pokud je pedagog pravák, tak se posadí po pravici dítěte. Pokud je levák, tak po levici dítěte. Je to tak z praktických důvodů, aby dítě vidělo, co pedagog svojí dominantní rukou prezentuje.

⁴⁸ Objektivní kontrola chyby je zabudována v rámci samotné pomůcky, dítě se nemusí spoléhat na pedagogovu kontrolu, zda pracovalo správně nebo ne, ale dokáže si samo zkontrolovat, zda pracovalo dobře.

Pedagog tedy pracuje jako průvodce vynikající láskou a úctou k dítěti. Taktně usměřuje dítě při práci s psycho-didaktickým materiálem, informuje ho, vše pro něj přesně pojmenovává, podporuje ho v jeho úsilí a jemně, ale důsledně předchází tomu, aby ztrácelo energii zbytečnými překážkami a rušivými podněty. Pedagog dítěti nabízí všechnu potřebnou pomoc, aby mohlo dělat efektivní intelektuální pokroky.⁴⁹

Ve své práci je na jednu stranu aktivní, protože vede dítě při práci s materiálem, ale poté se stáhne, aby dítě samo mohlo s prezentovaným materiálem manipulovat, aby získalo porozumění a zručnost potřebnou pro dokonalé zvládnutí dané činnosti. Pedagog dítě v tuto chvíli pozoruje. v případě potřeby ho podporuje v opakování činnosti, nabízí mu různé variace, doplňková cvičení a hry, aby zdokonalilo své dovednosti. Nakonec se naučená činnost přenesse do aktivit v okolí během všedního dne a dítě se tak plně začleňuje do své společnosti.

2.5.3. Předpoklady pro práci s dětmi v mateřské škole v České republice

Jak již bylo zmíněno, pedagog v mateřské škole Montessori zařazené do sítě škol a školských zařízení musí mít vzdělání odpovídající předpisům daného státu. v České Republice toto upravuje zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů⁵⁰.

(1) Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na pedagogiku předškolního věku,*
- b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání,*

⁴⁹ Srov. MONTESSORI, M. *The Discovery of the Child*, s.160.

⁵⁰ Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

- c) *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání, nebo*
- d) *vzděláním podle odstavce 2 písm. a).*⁵¹

(2) Učitel mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

- a) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo*
- b) *vzděláním stanoveným pro učitele předškolního vzdělávání podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.*

2.5.4. Osobnostní předpoklady formulované v RVP PV

Profesionálnímu předškolnímu pedagogovi se doporučuje vést vzdělávání dětí tak, aby se cítily dobře po fyzické a psychické stránce a ve svém sociálním prostředí. Proto musí analyzovat věkové a individuální potřeby dětí a využívat vhodných výchovných a vzdělávacích činností. K úspěšnému vedení skupiny využívá své profesní znalosti, informuje se v oborových periodikách a uplatňuje didaktické prvky odpovídající cílové skupině a dětem individuálně.

V souladu s programem RVP má děti motivovat k rozvíjení svých schopností na základě jejich stupně vývoje. Každou činnost proto směřuje k rozšiřování jejich kompetencí (schopností, dovedností, poznatků a postojů). Vyhledává proto vhodné strategie a metody pro skupinové či individuální vzdělávání předškoláků.

⁵¹ a) učitel

Zároveň jim má ale pomoci posilovat sebevědomí a důvěru v jejich vlastní schopnosti. Má jim umožnit, aby byly samostatné a seznámily se se vším, co je pro jejich každodenní život důležité. Proto jim nabízí dostatek podnětů k učení, podporuje je v rozvoji komunikativních dovedností a jazyka a pomáhá jim v případě, že potřebují podporu, ať už jde o krátkodobou nebo dlouhodobou pomoc. Během plánování vzdělávacích činností bere ohled i na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V zájmu rozvoje dítěte pedagog také konzultuje a ve věcech výchovy a vzdělání provádí poradenskou činnost pro rodiče do míry, která odpovídá jeho kompetencím.

Pedagog má dětem také umožnit, aby dokázaly vytvořit a rozvíjet vzájemné vztahy tak, aby se děti cítily bezpečně. Přitom je také vede k poznání, že svojí činností ovlivňují své okolí.

Aby vzdělávání dětí bylo úspěšné, musí pedagog neustále hodnotit výsledky své práce a sledovat individuální pokroky dětí v rámci daného prostředí. Pokud má pocit, že by se měl v určité oblasti ještě sám vzdělat a doplnit si informace, je podporován v sebevzdělávací činnosti.⁵²

RVP PV se tedy explicitně nevyjadřuje k osobnosti předškolního pedagoga, ale stanovuje kritéria práce, která poukazují na to, jaký by pedagog měl být, resp. jak by měl jednat.

2.5.5. *Role pedagoga při sociálním učení dítěte*

V rámci socializace (začleňování dítěte do společnosti, rozvíjení dítěte jako společenské bytosti) je důležitý pojem sociální učení, což je „soubor forem učení, ve kterých si jedinec – ve styku s druhými lidmi – osvojuje předpoklady pro život ve společnosti. Učí se společné činnosti, sociální interakci a komunikace, přejímá sociální role. Zařazuje se do sociálních vztahů a skupin. Osvojuje si názory, postoje a normy své skupiny a společnosti.“⁵³

⁵² RVP PV, s. 42.

⁵³ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 55-56.

Vývojoví psychologové zjistili, že děti (velmi brzy po narození) mají tendenci napodobovat chování dospělých. Podle amerického psychologa Alberta Bandury se učí také a základě tzv. zástupného zpevnování, tzn. že *pozorují* chování druhých lidí a důsledky tohoto chování. Při pozorování si vytvářejí vlastní přesvědčení o důsledcích různých činností a odpovídající očekávání. Podle něj tedy nezáleží tolik na slovech jako na způsobu chování a jednání. Latinským příslovím řečeno: slova hýbají, příklady táhnou.⁵⁴

Když dítě samo jedná na základě pozorovaného, upevňuje si přitom zejména ty modely chování, za které je chváleno, a opouští ty, za které je trestáno. Chování, které je tak nejdříve kontrolováno zvnějšku prostřednictvím sankcionovaných norem, je postupně kontrolováno zevnitř hodnocením sebe sama (identifikace). Nakonec dochází k nejvyššímu stupni sociálního učení, tedy k interiorizaci instrukcí dospělých a k jejich vyjádření vlastní činností (exteriorizace).⁵⁵

Z toho vyplývá, že pedagog je dítěti modelem a zároveň usměřovatelem jeho chování, což musí neustále zohledňovat při svém konání. Přitom mi vyvstává na mysl kantovský kategorický imperativ.

2.6. Normalizace

V České republice slovo normalizace vyvolává negativní asociace. V Montessori pedagogice se ovšem používalo již před 100 lety a znamená proces změny dětského špatného chování ve slušné a správné. V procesu normalizace je dítě motivováno připraveným prostředím, atraktivním materiálem, volným výběrem činnosti (ke které pedagog vždy poskytne prezentaci) a vlastní aktivitou k vnitřnímu klidu a soustředěnosti. Cílem je, aby dítě dokázalo kontrolovat své pohyby vůlí. Ve středu normalizace tedy stojí zájem dítěte a v žádném případě se jeho formovatelnost nezneužívá k pouhému prospěchu pedagoga.

Je důležité připomenout, že předškolní dítě v konečném důsledku za své špatné chování vlastně nemůže. Vznik odchylek chování je zapříčiněn buď

⁵⁴ Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*, s. 189-190.

⁵⁵ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, viz behaviorální model učení.

vývojovou vadou nebo ho dopustili dospělí lidé, ať už v důsledku nevědomosti nebo zlé vůle. Zdravé děti si přejí naplnit své lidské tendence a senzitivní období a zároveň vyžadují jasné hranice a pravidla, na která se mohou spolehnout. Na to, že dospělí chybně interpretují jejich potřeby, nedokážou upozornit jinak než tím, že se začnou „špatně“ chovat.⁵⁶

Maria Montessori definovala dvě deviační skupiny ve vztahu k charakteru dítěte.

- 1) Silné děti jsou agresivní, vzteklé, hlasité, neposlušné, egoistické, chamtivé (chtějí to, co mají ostatní a bez respektu k druhým si to berou), chaotické, netrpělivé atd. Jsou méně vytrvalé a často neschopné se koncentrovat a koordinovat své pohyby.
- 2) Slabé děti jsou pasivní, příliš poslušné, plaché, plačtivé, pomalé. Necháávají ostatní, aby za ně udělali jejich práci, a proto se nudí. Nemají žádnou výdrž, lžou, aby se vyhnuly komplikacím, někdy v noci špatně spí nebo se bojí tmy atd. Dospělým se často zdá, že slabé děti jsou jednoduše hodné, ale ve skutečnosti je často obtížnější znormalizovat je než silné děti.

Normalizované dítě se naopak řídí vlastním vnitřním navigačním systémem a v souladu se svými lidskými tendencemi, takže

- miluje řád,
- má rádo reálné věci,
- je samostatné a iniciativní,
- dokáže si sám a vědomě vybrat svojí práci,
- dokáže pracovat v tichosti a samo,
- při práci se spontánně soustředí,
- chce vlastnit věc pro ni samotnou (protože uspokojuje svojí potřebu po získávání nových smyslových vjemů a zkušeností),
- je poslušné vůči svému pedagogovi, protože mu důvěřuje,

⁵⁶ PREKOPOVÁ, J. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu.*

- spolupracuje s ostatními dětmi, se kterými si vzájemně pomáhá.

Klíč k uvolnění skrytých schopností dítěte vidí Maria Montessori v soustředění dítěte při smysluplné činnosti v rámci připraveného prostředí. Potom se spojí fyzická a mentální aktivita a uvnitř dítěte se začne odehrávat pozitivní změna.⁵⁷ Pokud si dítě bralo materiál a používalo ho víceméně bezúčelně, jakmile se začne spontánně soustředit, budeme vědět, že pracuje cílevědomě.⁵⁸ Schopnost soustředění se ovšem nedá na dítě nijak přenést. Je to něco, co dítě získá teprve prací se smysluplným didaktickým materiálem odpovídajícím jeho senzitivnímu období v připraveném prostředí.⁵⁹

2.6.1. Výzkum koncentrace, seberegulace a prosociálního chování

Jeden z rysů Montessori zařízení je, že děti se dokáží hluboce a dlouho soustředit na svoji práci. Montessori tímto byla nejdříve překvapena, ale stalo se to každodenní součástí praxe. Montessori tvrdila, že hlubokou soustředěností na práci se normalizuje osobnost dítěte ve smyslu odstranění deviací a nevhodného chování. Děti se stávaly laskavější a pracovní materiál používaly konstruktivněji.

Američtí vývojoví psychologové si všimli těsné souvislosti mezi pozorností a seberegulací. Děti, které dokázaly samy sebe lépe regulovat, vykazovaly pozitivnější sociální chování. Např. jedna studie obsahovala hodnocení 82 předškolních dětí učiteli ve čtyřech dimenzích seberegulace, které se skládaly z vícero kritérií: soustředěná pozornost (kritérium bylo např. *Vykazuje větší soustředění, když kreslí nebo vybarvuje obrázek?*), přesun pozornosti (*Změní úlohu, pokud je o to požádáno?*), schopnost zabrzdit sebe sama (*Dokáže ztlumit hlas, pokud je o to požádáno?*) a impulsivnost (*Ruší ostatní, když hovoří?*). Dále děti určovaly své tři spolužáky, které považovali za milé, tři, kteří byli schopní spolupracovat atd. Asi 20 kritérií bylo zanalyzováno, aby byla ohodnocena

⁵⁷ Srov. STANDING, E.M. *Maria Montessori - Leben und Werk*, s. 113.

⁵⁸ Tamtéž, s. 112-113.

⁵⁹ MONTESSORI, M. *Absorbující mysl*.

„ochota“⁶⁰ jednotlivých dětí v kategoriích jako je např. ochota ke spolupráci, vřelost, štědrost atd. Nakonec byla zjištěna silná korelace mezi všemi čtyřmi dimenzemi seberegulace a „ochotou“. Děti, které byly schopné lépe regulovat svoji pozornost a chování, byly svými učiteli a spolužáky považovány za štědřejší, vřelejší, kamarádštější atd. Tyto výsledky byly sledovány také u podobných výzkumů na základních školách a ve výzkumech s dospělými. Emocionální regulace je pozitivně vztahovaná k psychologickému naladění, dobrému sociálnímu fungování, empatii, sympatii a prosociálnímu chování.⁶¹

⁶⁰ Anglické slovo „agreeableness“ se dá přeložit i jako „příjemnost“.

⁶¹ Srov. LILLARD, A. S. *Montessori – The Science behind the Genius*, s. 102-104.

3. SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

3.1. Teorie sociálních reprezentací

Teorii sociálních reprezentací lze chápat ze dvou navzájem propojených hledisek: jako teorii sociálního poznání a jako metodu k objasňování společenských jevů, která je založena na dialogičnosti. Znamená to, že skutečnost, styly myšlení a komunikace zkoumá z vícero hledisek a upozorňuje na komplexnost sdílené reality. Jde o odhalování organizovaného hierarchického systému interpretování sociálních dat, pomocí kterého se lidé identifikují a orientují ve sdílené realitě.⁶²

Teorie sociálních reprezentací se „zabývá vznikem a předáváním přesvědčení sdílených společenskou skupinou či celou společností. Tato sdílená přesvědčení mají důležitou funkci ve vysvětlování reality a společenských činů“.⁶³ Novák uvádí, že jde navíc o fungování těchto přesvědčení ve společnosti.⁶⁴ Díky těmto sdíleným organizovaným a strukturovaným poznatkům je pro nás naše realita srozumitelná a relativně bezpečná.

Sociální reprezentace jsou dynamickým jevem a pojetí sociálních reprezentací probíhalo mnoholetým vývojem v závislosti na změně způsobu evropského myšlení, které se zakládalo na hledání statických prvků, jejichž poznání bylo nosné pro vědu. Protože až osvícenství a průmyslová revoluce přinesly takové množství vědeckých poznatků, že nebylo možné již lpět na tom, co je stálé, bylo třeba uznat změnu za konstitutivní pro další pokračování ve vědě. Tak v rámci humanitních věd vznikl prostor pro přesun od mentálních reprezentací (Descartes, Kant), ke kolektivním (Durkheim) a od kolektivních k sociálním.

Pojetí mentálních reprezentací spočívalo v přesvědčení, že člověk si vytváří vnitřní subjektivní obrazy vnějšího skutečného světa ve své mysli, tedy obrazy

⁶² Srov. DANIEL, M.-F.; AURIAC, E; GARNIER, C.; QUESNEL, M.; SCHLEIFER, M.: A study of children's representations of four basic emotions. In *Toward Emotional Competences*, s. 208-209.

⁶³ HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*, s. 148.

⁶⁴ Srov. NOVÁK, P. Teorie sociálních reprezentací. In *E-psychologie*, s. 23.

světa, který existuje *nezávisle* na něm. Emile Durkheim (1858-1917) již ovšem svým konceptem předznamenával příchod teorie sociálních reprezentací. Ve svém pojetí kolektivních reprezentací kladl Durkheim důraz na jejich transcendentální povahu, která překračovala individuálnost každého člověka. Podle něj každé společenství svou existencí vytváří vlastní jedinečný systém myšlení, představ a symbolů (tzv. kolektivní reprezentace) a potažmo i soubor určitých pravidel, kterým se jedinec v zájmu zachování dobrých vztahů musí podrobit. Na rozdíl od mentálních reprezentací byly kolektivní reprezentace výtvorem společenství (ne samotného individua). Do velké míry však byla potlačena úloha jedince ve vytváření vlastních reprezentací. K nalezení důležitosti role jedince v procesu vytváření vlastních i společných reprezentací dospěla až teorie sociálních reprezentací.

Pojem sociální reprezentace v sociologii zavedl poprvé francouzský sociální psycholog Serge Moscovici (nar. 1925), který kritizoval Durkheimovo široké pojetí kolektivních reprezentací. Moscovici definoval sociální reprezentace jako „systém sdílených hodnot a přesvědčení, které ustanovují řád skutečnosti a umožňují předávání těchto konstruktů povahy reality v rámci komunikační výměny.“⁶⁵ K teorii sociálních reprezentací pro něj neodmyslitelně patří předpoklad dialogičnosti lidské mysli, tedy schopnost lidí komunikovat, nalézat a zároveň tvořit smysl znaků, symbolů a významů na základě zkušeností a prožívání. Tyto schopnosti jsou zakotveny již dlouhá tisíciletí v historii a v kultuře a nejsou statické, protože řečeno s Bachtinem „být znamená komunikovat“.⁶⁶

Charakteristickým znakem dialogičnosti (a tedy potažmo i sociálních reprezentací) je tedy komunikace a zároveň napětí a změna. Proto implicitně vyžaduje také schopnost toto napětí a změnu snášet. Veškerá komunikace v dialogu totiž nechává prostor pro různou interpretaci a odlišné reakce, a proto je dynamická.⁶⁷

⁶⁵ NOVÁK, P. Teorie sociálních reprezentací. In *E-psychologie*, s. 23.

⁶⁶ MARKOVÁ, I. *Dialogičnost a sociální reprezentace*, s. 126.

⁶⁷ Srov. tamtéž, s. 49.

Účastníci dialogu jsou v tomto pojetí vzájemně závislí a navzájem se ovlivňují. V každém setkání s druhými ovšem jednají odlišným způsobem v závislosti na tom, s kým přijdou do styku. To vytváří tzv. dialogickou jedinečnost, kterou se každý člověk liší od druhých. Počet různých kombinací při vytváření sociálních reprezentací v rámci společenství je tedy nevyčísitelný. V každém setkání je člověk ovlivněn druhým a upevňuje či rekonstruuje svoji identitu.

Stručně řečeno, sociální reprezentace je výsledek toho, co vznikne, jakmile je jedinec nebo skupina konfrontována s realitou, přeorganizuje jí a dá jí nějaký význam. Sociální reprezentace tak pomáhá identifikovat se a zorientovat se ve společném prostoru.⁶⁸

Protože se v této diplomové práci zabývám předškolními dětmi, zajímalo mě, nakolik je možné v rámci teorie sociálních reprezentací určit, případně modifikovat, sociální reprezentace jejich emocí.

3.2. Emoce a jejich funkce

Psychologové se pokoušeli emoce definovat různými způsoby, aby dokázaly pokrýt jejich komplexitu, citlivost i proměnlivost. Emoce jsou v jednoduchosti chápány jako mechanismy, které vznikly vývojem za účelem adaptace a přežití. Některé emoce jsou přitom automatické reakce na určité emoční jevy, ale některé můžeme usměrňovat vůlí.

V současné psychologii existují dva přístupy k emocím. Buď jsou popisovány tzv. diskrétní emoce (základní, vrozené)⁶⁹ a jejich vzájemné kombinace, nebo se popisují emocionální jevy, a to s pomocí určitých dimenzí jako je např. valence (zážitková hodnota, do jaké míry je něco příjemné nebo nepříjemné) a intenzita.⁷⁰

⁶⁸ Srov. DANIEL, M.-F.; AURIAC, E; GARNIER, C.; QUESNEL, M.; SCHLEIFER, M.: A study of children's representations of four basic emotions. In *Toward Emotional Competences*, s. 208.

⁶⁹ Např. DAMASIO, R. *Descartesův omyl*.

⁷⁰ Srov. STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 11-25.

Vzhledem k následujícím kapitolám jsem se zastavila u teorie diskretních emocí Carolla E. Izarda, který předpokládá, že primární emoce vznikly jako adaptace na různé typy situací přežití. Diskretní emoce slouží ke zvládnutí těchto situací a Izard je považuje za základní motivační systém lidského chování. Vztahy mezi emocemi a chováním se podle něj jedinec učí velmi brzy a v průběhu svého psychického vývoje zůstávají kromě proměn v reakcích stabilní. Jednotlivé emoce mají své adaptivní funkce. Zmiňuji zde funkce čtyř základních emocí.⁷¹

- 1) Radost podle Stuchlíkové funguje „jako univerzálně rozpoznatelný signál připravenosti k přátelské interakci a zároveň komunikace dobré pohody“.
- 2) Funkce hněvu spočívá v tom, že mobilizuje a udržuje potřebnou hladinu energie pro vyrovnání se s překážkami na cestě za zvoleným cílem a může urychlit mentální a motorické funkce.
- 3) Strach způsobuje, že se člověk vyhýbá nebezpečí, které by ho ohrožovalo jak z fyzického, tak psychického hlediska.
- 4) Smutek zpomaluje mentální a motorické aktivity a umožňuje důkladnější zkoumání sebe sama a okolností, které ke způsobení smutku vedly. Pomáhá najít nový pohled na danou situaci a plánovat lepší chování do budoucna.

V knize *Základy psychologie emocí* uvádí Stuchlíková Levensonův dvousystémový funkční model emocí, spočívající na jádrovém systému vrozených emocí, který se vyznačuje automatickými reakcemi na emoční jevy, a na systému kontroly, který upravuje emoce podle situace a sociálních pravidel tím, že mění způsoby, jakými situaci hodnotíme a interpretujeme a tím, že potlačíme svoji tendenci k reakci. Na základě tohoto modelu Levinson udává intrapersonální funkce emocí: zvládnutí výzev v prostředí, napravovací funkce pozitivních emocí, změna behaviorálních a kognitivních hierarchií, modulace subjektivního prožívání,

⁷¹ DANIEL, M.-F.; AURIAC, E; GARNIER, C.; QUESNEL, M.; SCHLEIFER, M.: A study of children's representations of four basic emotions. In *Toward Emotional Competences*, s. 205.

poskytování asociativních struktur v paměti, skupinová a individuální diferenciaci.⁷²

Sokol hovoří o člověku jako o „společenském živočichovi“.⁷³ Sociální funkce emocí se dá opět vyložit z několika hledisek, ale všeobecně jsou emoce považovány za kulturní výtvar spoluutvářený jak jednotlivci, tak i skupinami v různých společenských vztazích. Emoce tedy koordinují společenskou interakci v rámci řešení problémů přežití, pomáhají jedinci hodnotit získané informace o specifických událostech a podmínkách a reagovat na dané problémy a příležitosti.⁷⁴

3.3. Sociální reprezentace předškoláků ve výzkumech

Emoce jsou lidským produktem a kultivováním dětských sociálních reprezentací by zřejmě bylo možné dosáhnout jejich lepšího porozumění světu, který je obklopuje, a dát jim větší možnosti a lepší nástroje, jak ovládat svoje emotivní reakce. V následujících dvou výzkumech, které byly provedeny v mateřských školách běžného typu v Kanadě v letech 2001-2005, se to snažil zjistit tým sociologů.

3.3.1. Výzkum I

Daniel, Auriac, Garnier, Quesnel a Schleifer provedli v rámci výzkumného projektu rady Social Sciences and Humanities Research Council v Kanadě v letech 2001 až 2005, který se soustředil na primární prevenci násilí, studii změny sociálních reprezentací čtyř základních emocí (šťěstí, vztek, strach a smutek) u pěti- až šestiletých dětí.

⁷² STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 54, 90. Viz také PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*, s. 429-431.

⁷³ SOKOL, J. *Filozofická antropologie*.

⁷⁴ STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 92-94.

Předchozí studie totiž prokázaly, že děti jsou již v tomto věku schopné reflektovat své emoce a rozumět jejich příčinám i následkům a že tato reflexe jim umožňuje ovlivnit jejich sociální interakce. Proto výzkumníci zvolili za metodu kognitivních stimulací program Filozofie pro děti (dále P4C) a zjišťovali, zda pomůže změnit sociální reprezentace emocí daných dětí.

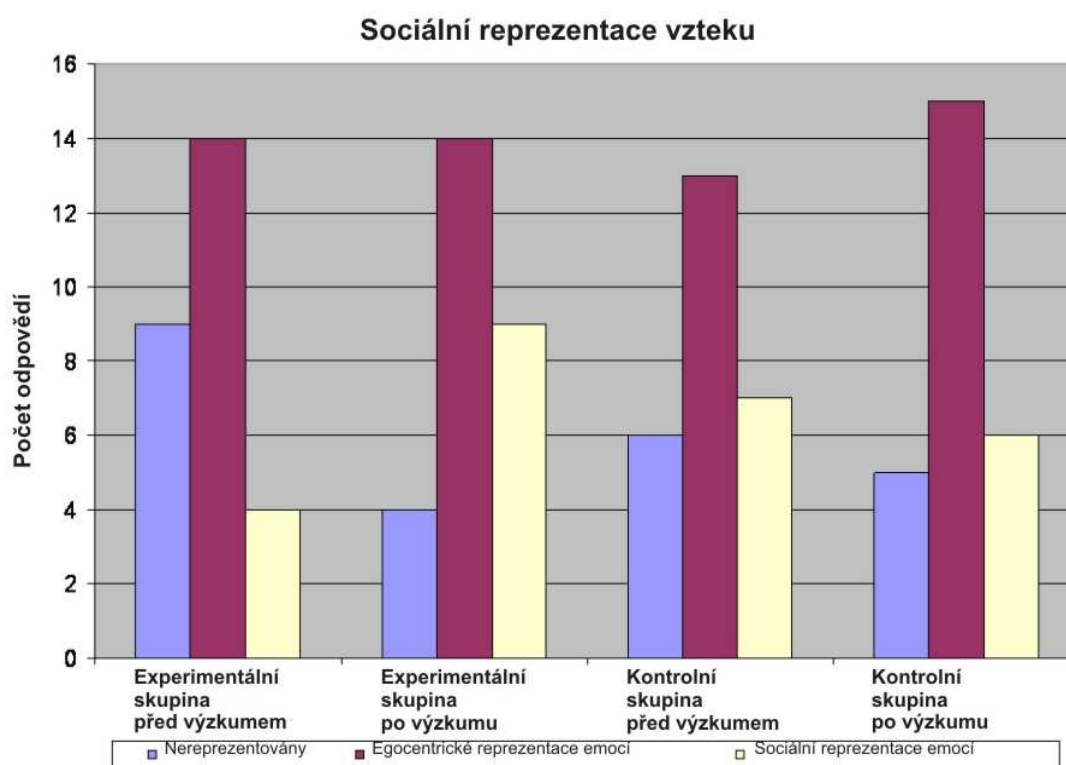
P4C byla vytvořena v 70. letech 20. století americkým filozofem Matthewem Lipmanem a jeho kolegy z Montclair State University v New Jersey. Lipman napsal speciální filozofické příběhy pro učitele a jejich žáky ve věku 6 až 15 let a k nim metodické příručky s dalšími použitelnými zdroji a myšlenkami. Tyto materiály podněcují děti k analýze slyšeného (čteného, viděného). Samy si vytvoří soubor otázek, z nichž některou vyberou a na ni diskutují. Zkoumají příčiny událostí, důvody jednotlivých aktérů k vykonávání těch daných činů nebo chování a zdůvodňují svoji argumentaci. Cílem je, aby si děti v rámci společné diskuse vytvořily vlastní názor na základě smysluplných argumentů, které nejsou pouze intuitivní, ale které odrážejí ceněné hodnoty ve společnosti a jejich uvědomění si dítětem. Ve výzkumu se používaly materiály pro primární prevenci násilí.

Výzkumu se zúčastnilo osm tříd pěti- až šestiletých dětí. Výzkumníci dbali na reprezentativnost vzorku po kulturní, sociální a socioekonomické stránce a také na srovnatelné zastoupení chlapců a děvčat. Byly srovnávány experimentální skupiny, se kterými se pracovalo každý týden od října do května 30-45 minut pomocí P4C, a kontrolní skupiny, které nebyly nijak záměrně kognitivně stimulovány. Devět dětí z každé třídy prošlo rozhovorem s výzkumníkem na počátku a na konci výzkumného období, kde na základě metody asociací slov byly dotazovány na to, jaký význam dávají čtyřem základním emocím.

Výzkumníci pracovali v rámci kvalitativně výzkumného designu zakotvené teorie. Zhodnotili množství získaných odpovědí a vytvořili takové kategorie, které jim umožnily získat smysluplné výsledky. Poslední ze tří kategorií byla právě sociální reprezentace emocí, kam byly zahrnuty odpovědi, které obsahovaly spojení

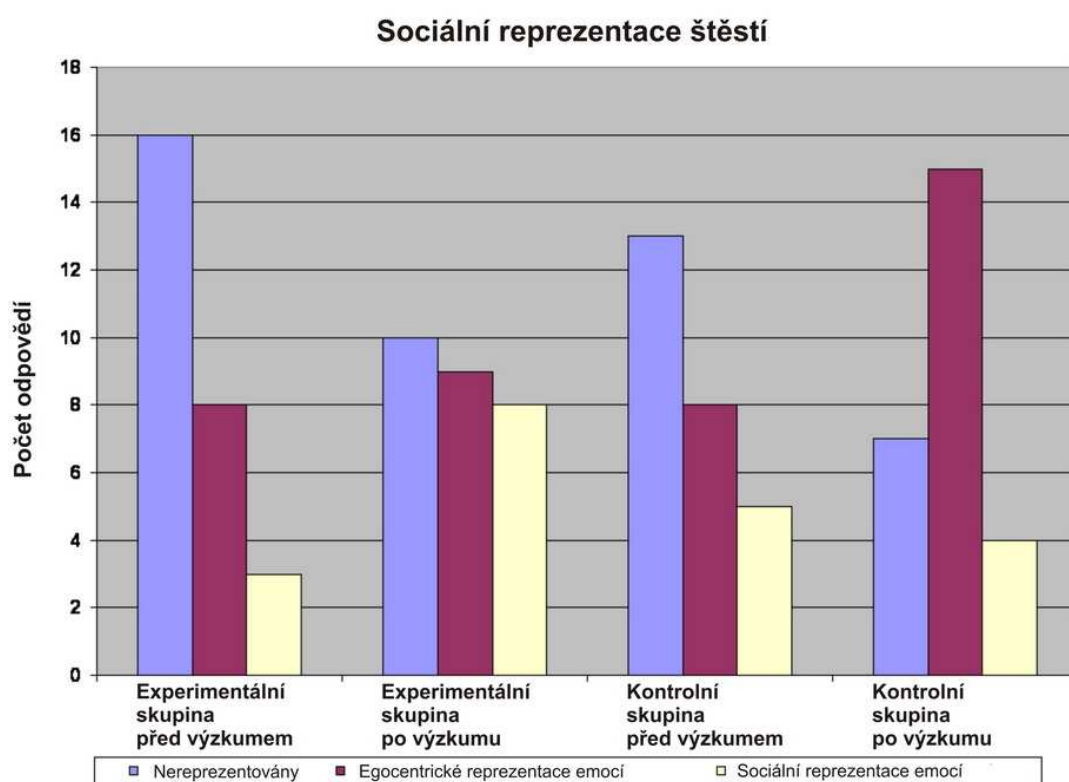
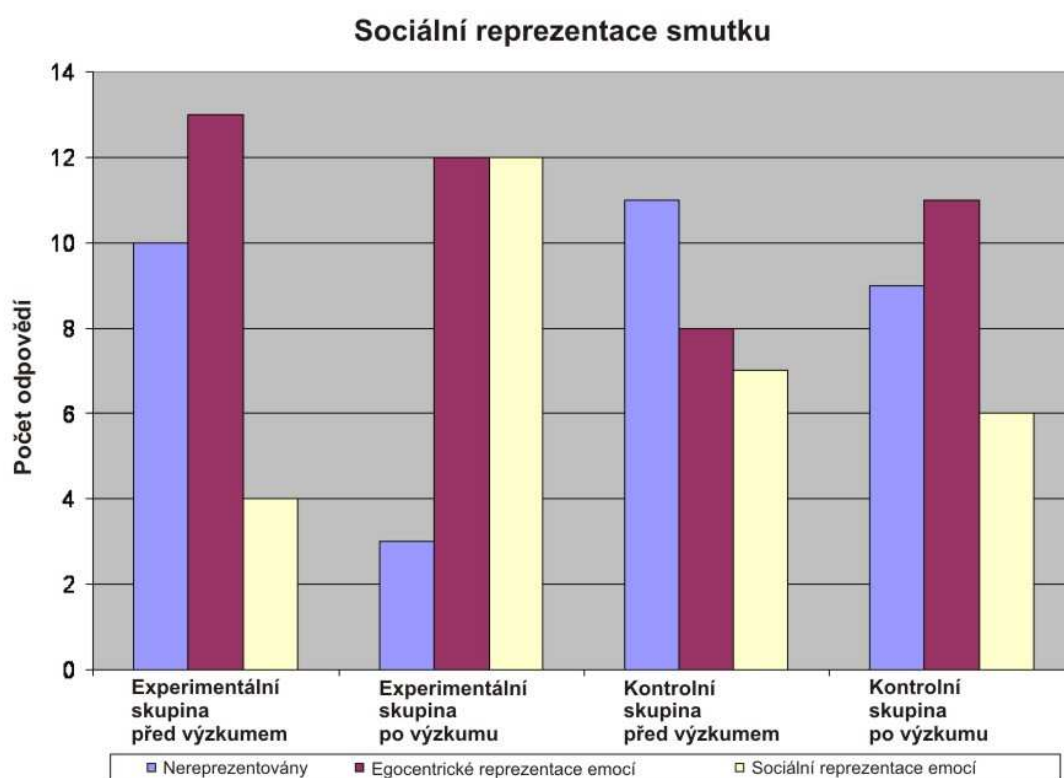
dané emoce s druhým člověkem, aniž by v nich byla obsažena konkrétní nebo egocentrická reprezentace.

Výsledek byl takový, že experimentální skupiny dětí dělaly systematický pokrok v rozvoji a častěji dosahovaly konstruktivnějších sociálních reprezentací. Vývoj sociálních reprezentací emocí byl však v rámci sociálního kontextu dynamický u obou skupin. u experimentální skupiny však bylo dosaženo spojení emocí nejen ke zjevným objektům a událostem, ale děti začaly rozumět jejich významům a pozorovat roli ostatních lidí při vyvolání emoce. U kontrolní skupiny dětí, kterým se nedostávalo kognitivní stimulace, ale sociálním reprezentacím se učily v procesu socializace, ovšem nebyl posun k sociálním reprezentacím zjištěn.⁷⁵

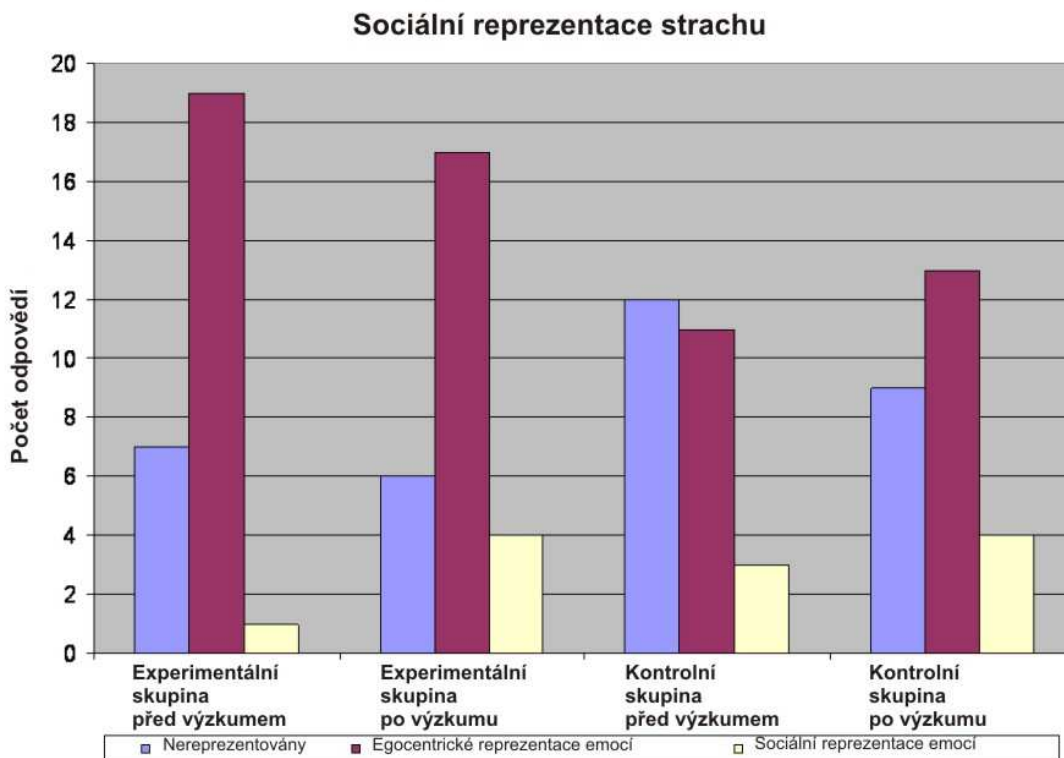


Obrázek 2: Tabulka sociálních reprezentací vzteku dle Danielové.

⁷⁵ Srov. DANIEL, M.-F.; AURIAC, E; GARNIER, C.; QUESNEL, M.; SCHLEIFER, M.: A study of children's representations of four basic emotions. In *Toward Emotional Competences*, s. 205-227.



Obrázek 3 a 4: Tabulka sociální reprezentace smutku a štěstí.



Obrázek 5: Tabulka sociálních reprezentací strachu dle Danielové.

3.3.2. Výzkum II

V rámci téhož výzkumu provedli Daniel, Doudin a Pons další zajímavou studii, konkrétně na téma sociální reprezentace násilí.⁷⁶ V časopise *Journal of Peace Education* (Časopis výchovy k míru) uvádějí, že v současné době je třeba naučit děti, jak mírumilovně řešit konflikty. Ve dvacátém století vznikl větší počet výchovných přístupů a teorií o výchově k míru (včetně pedagogiky Marie Montessoriové). Ve studii se autoři ovšem zabývali metodou filozofie pro děti (P4C), která se sice nevěnuje mírovému výchovnému programu, ale pracuje s dialogem, kooperativním chováním a demokratickou diskusí a stimuluje děti ke kritickému a angažovanému myšlení. Konkrétní příběh vymyšlený v rámci P4C zde sloužil dětem k tomu, aby dokázaly čelit svému strachu, porozuměly původu

⁷⁶ DANIEL, M.F.; DOUDIN, P.-A.; PONS, F. Children's representations of violence: impacts of cognitive stimulation of a philosophical nature. In *Journal of Peace Education*, s. 209-234.

násilného chování a díky novým myšlenkovým strukturám dokázaly jednat v konfliktech smysluplně.

Výzkumníci pracovali se stejnými dětmi a za stejných podmínek jako v předchozí studii. Jako cílovou skupinu si vybrali pěti- až šestileté děti z toho důvodu, že dřívější výzkumy prokázaly násilné chování i u mladších dětí. Proto považovali za důležité věnovat se primární prevenci násilí již u dětí v předškolním věku a zjistit, zda se jejich sociální reprezentace dají modifikovat konkrétní kognitivní stimulací.

Přístup zakotvené teorie umožnil nasbírat velké množství různých dat a analyzovat je. Výzkumníci pracovali s osmi různými třídami, přičemž dbali na reprezentativnost vzorku. Srovnávali experimentální skupiny, se kterými se pracovalo každý týden od října do května 30-45 minut pomocí P4C, a kontrolní skupiny, které nebyly nijak záměrně kognitivně stimulovány. Klíčové slovo pro asociace a výzkum reprezentací bylo násilí.

Celkem 52 dětí prošlo úvodním rozhovorem, před kterým si výzkumníci stanovili sedm dimenzí násilí: projev násilí, příčiny násilí, vliv (důsledek) násilí, prostředky k regulaci násilí, prostředky obrany, ospravedlňování emoce dětské oběti a ospravedlňování emoce dětského agresora. Ze vzájemných vztahů dimenzí autoři výzkumu vyvodili čtyři vnitřní hierarchické epistemologické kategorie, které mají podrobnější charakteristiku než uvádím, ale pro představu jsem shrnula jejich podstatu:

- 1) chybějící reprezentace: dítě nerozumí otázce nebo není schopné reprezentaci odůvodnit).
- 2) Egocentrická perspektiva: dítě spojuje otázku s něčím konkrétním a pozorovatelným a odůvodnění dimenzí se častěji vztahuje k autoritě dospělého.
- 3) Pluralitní perspektiva: dítě dokáže abstrahovat od konkrétního a soustředí se spíše na méně viditelné projevy nebo příčiny. Zapojuje více svoji logiku, snadněji odůvodní své argumenty a lépe vnímá emoce svých vrstevníků.

- 4) Intersubjektivní perspektiva: je založena na schopnosti dítěte ospravedlnit své přesvědčení a využít přitom komplexnější myšlenkové schopnosti, aby interpretovalo dimenzi násilí. Uvědomuje si důležitost kontextu, dokáže jemněji rozlišovat a zpochybňovat představy o násilí.

Při rozhovoru před výzkumem i na jeho konci děti odpovídaly na různé otázky, které měly zjistit jejich perspektivu u každé výše uvedené dimenze.

Z výsledků vyplynulo, že děti obou skupin zůstávaly převážně v rámci druhé perspektivy, což ovšem jenom potvrzuje správnost tradičního rozdělení poznávacího procesu předškoláků.⁷⁷

Na počátku výzkumného období děti asociovaly násilí v naprosté většině s fyzickými projevy násilí, vykazovaly přesvědčení, že násilí je jev, nad kterým nemají kontrolu, a řešení hledaly u autority dospělého. V rámci výchovy k míru je tedy třeba pomoci dětem, aby překonaly egocentrickou perspektivu, a poskytnout jim jiné nástroje řešení než pomstu. Na konci školního roku sice sociální reprezentace většiny z nich byla stále egocentrická, nicméně byly otevřenější diferencovat mezi rozdílnými přesvědčeními a pohledy na věc svých vrstevníků. Děti tedy častěji porozuměly i jiným než fyzickým příčinám emocí, což je klíčové při prevenci násilí. Umožňuje to dětem totiž porozumět tomu, co se děje uvnitř nich a tomu, co se děje v jejich okolí. Díky porozumění příčinám si děti mohou vytvořit vzorce chování pro konstruktivnější a odpovědnější řešení konfliktních situací v sociálním prostředí. Děti z experimentální skupiny vykazovaly větší tendenci k pluralitním sociálním reprezentacím. V jejich chování byla patrná mírná změna směrem ke zvážení více příčin a k nalézání prosociálnějších řešení konfliktních situací ve skupině. Mnozí nejednali již tak instinktivně, jako na počátku školního roku, ale reflektovali skutečnost, zpochybňovali své dříve převládající předsudky a nad svým jednáním a jednáním ostatních dokázali lépe přemýšlet.

⁷⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 174-183.

3.3.3. Závěr

Obě studie tedy vedou k tomu, že pokud se dětem zprostředkují nástroje k rozpoznání příčin emocí a násilí (jako v tomto případě učinili odborníci pomocí metody P4C), k řešení konfliktních situací a ke zvládnání svých emocí, jejich sociální reprezentace jsou mnohem variabilnější a děti hlavně dokáží lépe analyzovat a interpretovat emoce i příčiny násilí svých vrstevníků. Vede to k lepšímu uvědomování si svého okolí, k tendenci k jemnějším řešením nastalých situací za použití dialogického přístupu.

U dětí z kontrolní skupiny, jimž nebyla poskytnuta metoda, jak získat nadhled nad svými pocity a pocity smutku, štěstí, strachu a vzteku ostatních vrstevníků a jak si poradit s agresivitou, ale které se mohly učit alespoň v procesu socializace nápodobou, tak markantní posun v uvědomělé analýze situace a zlepšení sociálních reprezentací nenastal, resp. nemohl být zaručen.

Studie vlastně potvrzuje princip sdílení sociálních reprezentací a lidského vnímání, který říká, že lidé jsou schopni snadněji reflektovat to, na co jsou vědomě upozorněni. Vnímání je „základní kognitivní (poznávací) proces, který jim umožňuje být v kontaktu s okolním světem i se sebou samými a účelně jednat.“ Není to tedy pouhé zrcadlení reality, jak by se mohlo zdát, ale uskutečňuje se zde tvořivý proces. Dětem se při něm ukládají informace do mozku a každé je zpracovává a nakonec reprodukuje svým jedinečným způsobem. Na základě vnímání a zpracovaných informací (zkušenosti) na fyzické, emocionální a mentální úrovni rozumějí světu a jednají.⁷⁸

Když shrneme výše uvedené, zjistíme, že předškolní děti, které pod vedením dospělého moderátora pracovaly během jednoho školního roku s myšlenkou reprezentací emocí a násilí a které měly možnost diskutovat o příčinách a způsobech jednání v konkrétních situacích a uvědomit si je, nalézaly po ukončení výzkumu častěji variabilnější (i skryté) projevy emocí a násilí a dokázaly je řešit pomocí domluvy spíše než děti v kontrolní skupině. Zdá se tedy, že studie nás

⁷⁸ Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie: Příručka pro studenty*.

nabádají k tomu, abychom pracovali s dětmi ještě odpovědněji, protože na naší pomoci závisí, jaké postoje a sociální reprezentace s námi budou sdílet a spoluvytvářet. A nemusí se zde již jednat pouze o sociální reprezentace emocí a násilí, ale o zkvalitnění společenského života vůbec.

4. VÝCHOVA K MÍRU

Tato diplomová práce je zaměřena na sociální reprezentace emocí a násilí u dětí v mateřské škole běžného typu a v mateřské škole typu Montessori. Ve výzkumech badatelé používali metodu *Filozofie pro děti* (P4C), kterou lze integrovat v běžných školách v rámci vyučovacího týdne.

Zajímalo mě ovšem, jakým způsobem Montessori pedagogika podporuje děti ve vytvoření takových sociálních reprezentací, které jim pomohou ve společnosti hledat řešení situací, které by bylo konstruktivní a respektovalo by všechny zúčastněné.

Protože je však předškolní dítě na určitém stupni svého epistemologického vývoje, považovala jsem za vhodné shrnout nejdříve obecné znaky jeho psychického a sociálního vývoje.

4.1. Psychický a sociální vývoj předškolního dítěte

Dítě se rodí jako biologický jedinec zcela závislý na péči dospělých lidí, ale velmi rychle se vyvíjí k samostatnosti. Vývoj dítěte ovlivňuje několik činitelů. Jsou to geneticky dané predispozice, které podmiňují procesy zrání a učení, vlastní aktivita dítěte a jeho životní podmínky, které různým způsobem ovlivňují jeho chování a učení.

V této kapitole jsem se zaměřila na socializaci a sociální vývoj dětí předškolního věku. Sociálním vývojem se rozumí záměrné snahy i nepřímé výchovné události, které dětem pomáhají získat sociální kompetence⁷⁹, jako je např. zvládnutí hygienických návyků, slušného chování, sebedisciplíně, respektu, řešení konfliktů apod. Nakonec jedním z nejdůležitějších cílů socializace je, aby se člověk zorientoval ve svém sociálním a kulturním prostředí a našel si v něm vhodné sebeuplatnění. Lidé si málo uvědomují, do jaké míry jsou děti ovlivněny

⁷⁹ Srov. RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, s. 31.

svým prostředím a zejména lidmi, se kterými přicházejí do styku. Děti totiž své prvotní zkušenosti považují za obecně platné a často v nich tato přesvědčení zůstávají i během celého života. Mišurcová a Severová zdůrazňují, že zážitky a zkušenosti z raného dětství jsou „mimořádně důležité pro další vývoj a život každého člověka“.⁸⁰

Předškolní věk trvá od tří do šesti nebo sedmi let a končí nástupem do školy. Charakteristickými znaky tohoto věku jsou ujištění se o vlastní pozici ve světě a zvýšená iniciativa. Dítě má potřebu dělat věci samo a potvrdit si tak svoje schopnosti. v sociální oblasti se jeho zájem částečně přesouvá z rodiny ke skupině vrstevníků, ve které se dítě učí prosadit své zájmy, a nově se učí aktivně spolupracovat v rámci skupiny. Učí se tak pravidlům a řádu své společnosti a připravuje se tak na život v ní.

Předškolní věk je obdobím názorného a intuitivního myšlení. Dítě se řídí jen názorným poznáním, protože ještě neumí uvažovat v rámci logických pravidel a nedokáže vnímat komplexně. Zaměřuje se na percepčně nápadný znak situace, který ani nemusí být ten nejdůležitější. Není schopno ještě rozdělit svoji pozornost a zkoumat situaci systematicky. To se obvykle vysvětluje malou pracovní pamětí⁸¹ a zejména faktem, že dítěti jde hlavně o uspokojení vlastních aktuálních potřeb. Proto není schopno ani smysluplně plánovat. Dítě je také přesvědčeno, že ostatní lidé myslí stejně jako ono a že dospělí vědí, co si dítě myslí – dětská mysl je ještě egocentrická a navíc naivní – dítě svět považuje přesně za takový, jaký ho vidí.⁸²

Pro dítě je stále velmi důležitá jistota. Díky tomu informace vnějšího světa interpretuje antropomorfně, kritériem hodnocení je tedy jeho vlastní prožívání a chování. Také je přesvědčeno o jednoznačném a definitivním poznání a nechápe

⁸⁰ MIŠURCOVÁ V., SEVEROVÁ, M.: *Děti, hry a umění*, s. 18.

⁸¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 177-178, s. 131: „Pracovní paměť zahrnuje informace o aktuální situaci, které se z ní, pokud se nedostanou do centra pozornosti, ztrácejí během 15-30 vteřin (Siegler, 1998). Rozvoj pracovní paměti se neprojevuje změnou v oblasti její absolutní kapacity, ale spíše zlepšením efektivity jejího fungování a zpracováním většího množství informací. Mechanismem, který to umožňuje je automatizace. S přibývajícím zkušeností nevyžadují mnohé operace takovou kapacitu pracovní paměti jako dřív a tím ji uvolňují pro zpracování jiných informací. Rozvoj pracovní paměti je umožněn i biologickým zráním a komplexnějším propojením různých oblastí mozku.“

⁸² Více informací o způsobu nazírání na svět a zpracovávání informací dítěte: VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 174-183.

relativitu názorů (v reklamě mýdlo X není nejlepší, protože minule říkali, že nejlepší je Y). Dítě proplétá skutečnost a fantazii a všemu přiřítá intencionalitu (řeka utíká přes kameny do moře). Jeho pohled na svět je magický a neodlišuje podstatu od toho, co vidí.

Předškolní děti rozvíjejí své verbální schopnosti zejména v komunikaci s dospělými lidmi nebo staršími dětmi, od kterých se učí vyjadřování se a projevu. Z kontextu si však vybírají nová slova nebo nová slovní spojení, která potom používají. Typická je pro ně egocentrická řeč, která nepředpokládá partnera, ale slouží ke zlepšení orientace ve světě, k uvědomování si a nalézání řešení problému a k autoregulaci⁸³. Pracovní paměť předškolního dítěte se zvyšuje, ale stále ještě nezná žádné specifické nástroje zapamatování si. Dětský mozek zpracovává a ukládá informace často na základě tzv. scénáře, neboli znalosti typu situace⁸⁴.

Předškolák je emočně vyrovnanější než batole, a i když se jeho pocity stále ještě odvíjejí od aktuálního uspokojení nebo neuspokojení, dokáže se s negativními emocemi lépe vyrovnat. Již chápe příčinu nepříjemných situací nebo úmysly jiné osoby a od pátého roku si uvědomuje, že určité situace vyvolávají stejnou emoční reakci. Rozvíjí se také jeho emoční inteligence⁸⁵, takže začíná umět ovládat svoje negativní reakce, lépe se orientuje v emocích ostatních lidí a je schopno cítit sounáležitost a projevit soucit. V pozdním předškolním věku si je dokonce vědomo, že lidé mohou své emoce skrývat. Na druhou stranu může nekriticky, byť nechtěně⁸⁶, přijímat emoce blízkého člověka.

Socializace dítěte neprobíhá již jen v rodině, ale přesahuje její rámec. Předškolák získává zkušenosti v kontaktu i s jinými lidmi, čímž rozvíjí svoje chování a sebehodnocení v rámci společnosti. Svě schopnosti si potvrzuje a pravidla společenského chování si upevňuje zejména po vstupu do mateřské

⁸³ Sebeřízení je považováno za jednu ze základních schopností člověka, protože je to schopnost řídit své volní jednání a vědomě usilovat o dosažení stanoveného cíle.

⁸⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 193.

⁸⁵ GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. „Emoční inteligence má mnoho definic: znalost vlastních emocí, sebeuvědomování si vlastních citů; zvládnání emocí tak, aby odpovídaly situaci; schopnost motivovat sama sebe; empatie; umění mezilidských vztahů.“

⁸⁶ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*, s. 200: „Snadnost emočního přenosu pěkně vyjadřuje 5letý chlapec, když žádá svou matku: „*Neříkej přede mnou, že někoho nemáte rádi. Já ho pak taky nemám rád a nevím proč.*“

školy, kde do dění nezasahují rodiče, a děti tak musejí jednat samostatně. Neplatí zde stejná pravidla jako doma. Děti se navzájem neznají a každé si musí v nové společnosti vrstevníků najít svoje místo. Pro předškoláka je společnost dětí v mateřské škole důležitou skupinou, protože získává přiměřenou zpětnou vazbu na své mentální úrovni. Názory druhých dětí nepřijímá nekriticky, ale učí se uvažovat, vysvětlit jim svůj názor, projevit svoji osobnost a na druhou stranu být solidární, začlenit se do skupiny a zharmonizovat se s potřebami ostatních dětí, aby nebylo odmítnuto. Přitom je pro dítě v jakékoli společnosti nejdůležitější, aby bylo pozitivně hodnoceno. Rodiče svému předškolákovi nadále poskytují potřebnou jistotu a vzor, se kterým se dítě identifikuje a kterému se chce vyrovnat alespoň při hře. Erikson předškolní věk definuje jako období anticipace rolí (hra na maminku a na tatínka).

Děti tak zaujímají určité postoje a berou na sebe sociální role, které jsou od nich jakožto členů společnosti vyžadovány. Zejména na základě nápodoby a identifikace se učí jednat v konkrétních situacích a řešit konflikty.

4.2. Diskursivní kompetence předškoláků

Na základě výše uvedeného vyplývá, že pro předškolní děti je důležitá konkrétní představa a vlastní zkušenost. v mateřských školách běžného typu učitel může, ale nemusí (jak jsme viděli v kapitole Osobnostní předpoklady formulované v RVP PV) integrovat konkrétní cvičení úcty a zdvořilosti nebo rozvinout filozofické kroužky, kde by se děti naučili reflektovat rozdílné situace. Pokud sám nemá dostatek zkušeností nebo si netroufá vymyslet a vyzkoušet vlastní způsob, jak předat dětem kompetence, aby dokázaly nad věcmi přemýšlet a jasně se vyjadřovat, může využít různé známé metody, jako je např. P4C. Při aplikaci P4C jednou týdně se dle výzkumů sociální reprezentace předškoláků zlepší. Také Montessori pedagogika, kterou jsem obšírně popsala ve druhé kapitole, obsahuje specifická pravidla a konkrétní cvičení, která by mohla vést dítě k osvojení si vhodných sociálních reprezentací.

Dítě má nejen z hlediska zdravého rozumu, ale také na základě Úmluvy o právech dítěte ratifikované OSN v roce 1989, právo na vlastní sebevyjádření. Je ale potřeba ho naučit, jaké způsoby komunikace je možné a přijatelné využívat. Ideálním výsledkem je, pokud si dítě zažije efektivní způsoby sebevyjadřování a komunikace tak, že v praxi jedná spontánně a zároveň s uvědoměním, tedy s tím, že dítě dokáže svůj postoj v dané situaci analyzovat, posoudit a obhájit anebo případně korigovat.

Danielová ve své prezentaci pro přednášku v květnu 2008 v Českých Budějovicích zdůrazňuje, že je důležité naučit již předškolní děti diskurzivní kompetenci, tedy schopnost účastnit se dialogu. Ten se od běžné spontánní konverzace liší tím, že vyžaduje systematické a pravidelné učení podpořené dostatečnou praxí. Považuje za vhodné začít učit tuto kompetenci již v mateřské škole, protože děti v tomto věku začínají rozumět, jak vytvořit jasná a smysluplná sdělení, která umožňují výměnu zkušeností. Začínají si uvědomovat práva a povinnosti spojené s užíváním jazyka, úlohu slov v procesu vzájemného porozumění a rozeznávat podtext, resp. záměr mluvčího. A jak již bylo řečeno, dialog je základem k vytváření sociálních reprezentací, takže zde nastává mnohem důležitější proces než by se na první pohled mohlo zdát. Děti získávají intelektuální a komunikační vybavu pro svůj budoucí život.

Děti se učí v procesu socializace, a to nápodobou a vlastní zkušeností a ještě díky tomu, že dostávají konkrétní zpětnou vazbu od dospělých a vrstevníků. Nejde o tom jim poskytnout přesný návod, jak se v které situaci chovat, ale o to, aby nad věcmi dokázaly přemýšlet a našly takové vyjádření sebe sama, které bude ve společnosti přinejmenším akceptovatelné. Ve výzkumech byla použit program P4C, kde hlavní roli sehrála diskuze nad společně čteným textem. Texty neodpovídají na filozofické otázky jednoznačně, takže zde existuje prostor pro vlastní názor a argumentaci a pro diskuzi, která je pro vývoj sociálních reprezentací klíčová. Nejde totiž jenom o to, aby děti nalézaly vlastní řešení, ale aby byly schopné vzít v potaz to, co slyšely od svých vrstevníků a pracovat na řešení jako skupina, tedy aby komunikace měla dialogický charakter. Děti potom spoluvytvářejí sociální reprezentace, které mohou praktikovat ve svém

každodenním životě. Svoji schopnost reflektovat mohou z diskuzí nad společným tématem přenést i do běžných denních situací a aktivně utvářet reprezentace, v rámci kterých dokáží zvážit více hledisek a jednat ve svém společenství s větší rozvahou.

P4C tedy může pomoci dětem začít v různých situacích přemýšlet, a ne pouze reagovat na základě neschopnosti reflektovat své reprezentace nebo kvůli svým (pro předškolní věk typickým) egocentrickým tendencím. Také mě však zajímalo, jestli a jak si s problematikou vyjadřování emocí a tendencemi k násilí poradila pedagogika Marie Montessori.

4.3. Sociální reprezentace a Montessori pedagogika

Předmětem sociální reprezentace se může stát jakákoli věc či jev. Teorie sociálních reprezentací se ovšem věnuje sociálním jevům, které se z nějakého důvodu dostaly do popředí pozornosti veřejného zájmu. Jsou to fenomény, o kterých se přemýšlí, hovoří, a které dávají věci do pohybu. Je ovšem na odborně vzdělaných sociolozích, aby rozlišili, co do teorie sociálních reprezentací patří a co se pohybuje pouze v rámci politických, ekonomických nebo institucionálních diskurzů.⁸⁷ Já jsem se držela stanoveného tématu i v této kapitole, která se věnuje přístupu Montessori pedagogiky k sociálním reprezentacím emocí a násilí.

Sociální reprezentace jsou společně sdílené hodnoty a přesvědčení. Vzato do důsledků se sociální reprezentace vytvářejí nejen při přímé komunikaci na dané téma s ostatními lidmi, ale častěji se získávají nevědomě. Předávají se z generace na generaci sdílením přesvědčení a zvyků. Je ovšem nasnadě, že ne všichni dokáží řešit emocionální nebo konfliktní situace optimálně, ovšem i tato neschopnost se přenáší generacemi dál. Je ovšem třeba naučit děti zvládání svých emocí, aby byla zachována jejich vlastní integrita i respekt ke druhému člověku, a to zejména ve

⁸⁷ MARKOVÁ, I. *Dialogičnost a sociální reprezentace*, s. 190-193.

věku, kdy se formuje jejich osobnost a vytvářejí si komunikační základy pro zvládnání rozličných emocionálních a konfliktních situací.

Vzhledem k tomu, že za svůj život Maria Montessori poznala dvě světové války, se jí stalo velmi blízké téma výchovy a míru. Již od 30. let 20. století apelovala nejen na své studenty v rámci seminářů, ale také na širokou veřejnost během mezinárodních konferencí, aby se věnovali této aktuální otázce. Kanadské studie byly vypracovány v rámci projektů primární prevence násilí a kvůli potřebě zjistit, zda lze u pěti- až šestiletých dětí modifikovat sociální reprezentace emocí a násilí. Výsledek ukázal, že pomocí P4C je možné je do určité míry rozvinout.

Maria Montessori se domnívala, že špatné vedení výchovy může být zdrojem nepokojů a svárů mezi lidmi a vést až k válkám. Jejím cílem bylo vychovat děti k tomu, aby dokázaly přinést společnosti mír. To ovšem podmiňuje změnu chování dospělých a přístupu k dětem. Jde o to, aby se dospělí stali asistenty malých tvůrců osobností za přispění té či které metody, jež bude nejlépe korespondovat s vývojem dítěte.

Ve druhé kapitole jsem popsala nejdůležitější principy Montessori pedagogiky tak obšírně proto, abych mohla nyní poukázat na důležitost všech aspektů výchovy tak, jak to viděla sama Maria Montessori. Proces socializace a výchovy se neděje ve sterilních laboratorních podmínkách, ale v rámci životních podmínek, které jsou dětem dospělými připraveny. Proto jsem psala také o důležitosti připraveného prostředí a požadavcích na učitele, který svým přístupem a chováním přispívá k formování osobnosti dítěte a potažmo k vytváření jeho sociálních reprezentací. Zdánlivě intuitivní požadování láskyplného a důsledného učitele je nyní, po ukázce výzkumů dětského myšlení a sebevyjadřování, možné rozvinout do logického celku.

Maria Montessori nejen na základě vlastních zkušeností z druhé světové války, kterou trávila v exilu v Indii, vypracovala přednášky, na kterých nabádala posluchače k tomu, aby se snažili lépe porozumět potřebám dítěte a respektovat

jejich osobnost, a na kterých zdůrazňovala výchovu k míru⁸⁸. Těžiště výchovy k míru viděla v novém pohledu na dítě. Dítě mělo dostat větší svobodu pro vykonávání pohybových činností v rámci pevně stanovených pravidel, měly mu být poskytnuty možnosti a smysluplná cvičení vedoucí ho k samostatnosti a respektování svých potřeb a potřeb ostatních lidí. Za významnou složku považovala prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a to nejen po fyzické, ale také po psychické stránce. Pro dítě měl být jak v rodině, tak ve škole vytvořen prostor lásky, porozumění, klidu a harmonie, a to z jednoho prostého důvodu - protože dítě je nositelem budoucnosti

Montessori se snažila, aby děti získaly celostní vzdělání, které zahrnuje také výchovu k prosociálnímu sebevyjádření a zvládnání konfliktních situací. Nejefektivnější výchovu vedle rodiny dítěte podle ní umožňoval odborně vzdělaný a osobnostně vyzrálý pedagog v prostředí, které bylo určeno zcela primárně pro dětské uživatele, ovšem v rámci pravidel, která jsou přirozená pro fungování nejen dětské společnosti, ale společnosti vůbec.

V kanadských studiích bylo zjištěno, že pomocí P4C se v experimentální skupině mírně změnila sociální reprezentace emocí a násilí směrem k otevřenosti k analýze a zvažování více hledisek. Nebylo již ovšem přesně zkoumáno, jestli větší roli sehrála volba textů nebo moderátorské dovednosti vedoucího skupiny P4C. Předpokládá se, že výzkumník byl ve svém úkolu odborně vzdělán. Stejně jako u P4C jsou klíčové filozofické texty, jsou montessoriovskými nástroji modifikace dětského chování specifické pomůcky, prostředí a odborně vzdělaný pedagog, který je schopný zvládnout skupinu tak, aby děti dosahovaly cílů celé Montessori pedagogiky – samostatnosti, která implikuje dobře chápanou svobodu a odpovědnost.

⁸⁸ Srov. BAUMANN, H. 1907-2007, *Hundert Jahre Montessori-Pädagogik: eine Chronik der Montessori-Pädagogik in der Schweiz*. Podle RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori* měla Montessori přednášky „Mír a výchova“ (Ženeva 1932), „Pro mír“ (Brusel 1936), „Význam výchovy pro uskutečnění míru“ (Amersfoort 1936), „Vychovávejte k míru“ (Kodaň 1937) a „Vychovávejte pro mír“ (Londýn 1938), s. 56.

Montessori nehovořila o žádoucích sociálních reprezentacích emocí a násilí, protože Moscovici formuloval jejich pojetí teprve po její smrti. Navíc nebyla sociálním psychologem, ale referovala o zodpovědném chování dítěte a výchově k míru.

4.3.1. Mír a výchova v Montessori pedagogice

Maria Montessoriová chápala mír jako vítězství spravedlnosti a lásky mezi lidmi, měla vizi lepšího světa, ve kterém vládne harmonie. Protože ovšem byla racionálně založená žena, do této vize zahrnovala záležitosti nejen sociální, ale také ekonomické a právní. „Láska řídí pohled na morální, etické a náboženské dimenze lidských projevů. Harmonie připouští odlišnosti, které ale musí vést ke shodě v odlišnostech.“⁸⁹ Montessori upozorňovala na fakt, že existují již možnosti pro zdravý vývoj dítěte, které může přinést nové základy pro vybudování míru, a také na to, že jediným pojátkem lidstva by měla být lidskost. Chtěla vyzkoumat zákony normálního vývoje dítěte a odhalit celosvětové souvislosti a vymezit odpovědnosti jednotlivých složek.

V neposlední řadě ovšem kladla důraz také na to, že dospělý se má přestat stavět do role tvůrce osobnosti dítěte, aby přestal vznikat boj mezi zdánlivě slabším a silnějším. Protože zaujme-li dospělý autoritářské postavení, dítě se může dostat do pozice slabšího a na své nestabilitě a slabosti potom staví základy pro svůj další sociální život.

Maria Montessori tedy formulovala několik bodů, o kterých se domnívala, že napomohou dospělým k uvědomění si toho, co vede dítě k nezávislému a odpovědnému jedinci, k dobrým vztahům a k vytváření míru mezi lidmi.

- Dospělý má být připraven vcítit se do pocitů a myšlenek dítěte a vnímat, že dítě je připraveno pro mír, spravedlnost a lásku a že je úkolem dospělého připravit takové prostředí, ve kterém dítě může rozvinout svoji osobnost, která v budoucnu přispěje harmonickému soužití lidstva.

⁸⁹ RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, s. 56.

- Dospělý si má stanovit za povinnost sloužit dítěti ve smyslu zřeknutí se autoritářského postavení, a zaujetí úlohy asistenta při tvoření osobnosti dítěte. Tento asistent má umět dobře pozorovat a taktně a trpělivě pomáhat dítěti při získávání zkušeností se světem.
- Dospělý má dítěti napomoci uchopit jeho svobodu tak, aby se stalo samostatným a zároveň zodpovědným. To podmiňuje možnost samostatné volby činnosti v připraveném prostředí.
- Prostředí musí být s velkou péčí připravené tak, aby dítě mohlo získávat morálku nezávislosti a svobody, která je úzce spojena s odpovědností za sebe sama a ve zdravé míře i za svět, který ho obklopuje. Ručitelem a ochráncem je dospělý.
- Pedagog dává dítěti možnosti poznávat svět a ukazuje mu ho v širších souvislostech. Dává mu podněty k přemýšlení a k vědomí odpovědnosti za budoucí svět.

Maria Montessoriová pozorovala, že děti jsou schopné přemýšlet a smysluplně jednat a byla přesvědčená, že jsou schopné přinášet mír, jestliže jim podmínky ve světě, které podléhají organizaci dospělých, vyhovují.⁹⁰ Usilovala o rozšíření své pedagogiky skrze semináře a konference, protože si byla vědoma potenciálu, který v ní byl obsažen.

Některé sociální reprezentace jsou sdíleny velkými skupinami lidí, takže mohou přispět k formování dominantní teorie v určité společnosti. V ideálním případě pro cíle Marie Montessori by bylo, aby se její pohled na dítě a na svět rozšířil tak, že by se stal všeobecně známou myšlenkou a součástí každodenní praxe. Stal by se součástí tzv. laické epistemologie, tedy obecných znalostí, které reflektují myšlení a názory ve společnosti, ve které vznikají.⁹¹

Při pronikání do Montessori pedagogiky se člověku může zdát, že je vlastně jednoduchá a logická, že není třeba dalšího vysvětlování. Na druhou stranu, jak již

⁹⁰ Srov. RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, s. 56-58.

⁹¹ Srov. HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*, s. 44-46.

bylo zmíněno, si všímáme mnohem snadněji toho, na co jsme upozorňováni. Sociální reprezentace se dědí jako jakási moudrost z generace na generaci a pojetí tradiční autoritářské výchovy sdílené stále ještě velkou skupinou lidí nepodporuje zrovna nejlépe přirozený vývoj dítěte. Do všeobecného povědomí se ovšem díky populární literatuře dostávají informace o dalších způsobech výchovy, nejen o Montessori. Vzniká tak pluralita názorů a sociální reprezentace výchovy již nejsou sdíleny tak hromadně jako dříve, když školy nabízely užší formy výchovy.

V dnešní době se ovšem stává čím dál uznávanější tzv. demokratický styl výchovy. Je založen na partnerském přístupu a lidé (nejen děti a dospělí) se k sobě chovají jako k sobě rovným a respektují svoji důstojnost. Pro každého se vytváří prostor pro vyjádření vlastního názoru a pro návrhy řešení. Lidé si vzájemně důvěřují, že udělají to nejlepší, co bude v jejich silách, a to vzhledem ke svému věku a svým zkušenostem. Vyžaduje to ovšem také převzetí odpovědnosti, přesvědčení o hodnotě a kompetentnosti druhého člověka a vyjádření zájmu o něj.

V mateřské škole to prakticky znamená, že pravidla a hranice chování se nevytvářejí z pozice autority, ale společně s dětmi. Dospělý člověk pouze usměrňuje dětské tendence, ale vždy zachovává lidskou důstojnost dětí a respektuje je i v jejich odlišnostech. Tak vychovává několikerým způsobem:

- uspokojuje jejich potřebu sebeúcty;
- učí je vážit si sebe sama;
- ukazuje jim, jaké chování je žádoucí.⁹²

Tato společenská tendence velmi nahrává Montessori pedagogice a dalším alternativním směrům, které se zakládají na respektujícím přístupu k dítěti a na snaze vychovat z něj inteligentního, samostatného, zdravě sebevědomého a zodpovědného člena společnosti.

⁹² Srov. KOPRIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 9-22.

Osobnost předškolního dítěte je zásadně ovlivňována lidmi v jeho okolí, často aniž by si byli vědomi závažnosti toho, co se uvnitř dítěte děje. Dospělý je pro dítě vzorem, kterému se chce vyrovnat. Často je kladen příliš velký důraz na vysvětlování, ale je to především vlastní příklad, který dává dítěti vědomí toho, jak to ve světě funguje. Rodiče a vychovatelé to zjišťují zpravidla, když dítě udělá něco přesně tak, jak to dělá onen dospělý, stává se mu zrcadlem. Proto je velmi důležitá introspekce a zkoumání vlastních postojů, přesvědčení, myšlenkových pochodů, emocí a způsobů jednání.

Efektivní způsoby komunikace, tedy její dialogický charakter, jsou ve společnosti přirozeně žádoucí proto, abychom dosahovali dohod a společného pokud možno co nejharmoničtějšího soužití. Vzhledem k různosti lidských povah není prakticky možné dosáhnout vždy takového konsenzu, aby všichni byli stoprocentně spokojení, ale respekt by měl být základem každého způsobu komunikace, od kterého se může odvíjet usilování o dosažení dohody či kompromisu, aniž by se lidé vzájemně napadali a narušovali svoji důstojnost a lidskost.

Jeden z důvodů, proč by se měly užívat příjemné formy komunikace, se týká také funkcí mozku. Všechny informace, které mozek přijímá, nejdříve rozliší na ohrožující a bezpečné. v situacích, které byly vyhodnoceny jako fyzicky nebo psychicky nebezpečné, se aktivují centra mozku, která jsou zodpovědná za přežití a která fungují na základě pudů a minulých zkušeností. Tak se člověku zužuje momentální myšlenkově akční repertoár, takže je méně schopný naslouchat druhému, protože primární se pro něj stává starost o to, aby se vypořádal s ohrožením. Je tedy zapotřebí naučit děti, jak se s ohrožující situací vypořádat a efektivně komunikovat, aby mohly převzít kontrolu nad sebou sama a tím i nad svým chováním v dané situaci.⁹³

⁹³ Srov. STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 105-107.

4.3.2. *Sociální reprezentace emocí a násilí v Montessori pedagogice*

Filozofie pro děti je jeden způsob, jak naučit děti zvládat emočně vypjatější situace. Kopriva a kol. navrhuje proaktivní přístup, tedy „vytváření podnětů pro zdravý tělesný i psychický vývoj, péče o dobré vztahy, záměrné a systematické učení dovednostem a vytváření návyků, stanovování hranic“.⁹⁴ Odpovídá to primární prevenci násilí, v rámci které studovali Daniel a spol. sociální reprezentace emocí a násilí. Jak je ze studie vidět, děti spojují emoce a násilí s různými formami vyjádření, častěji s konkrétními, ale možná, že osvojením si vyššího standardu chování děti začnou být citlivé i k ostatním reprezentacím. V zájmu proaktivního přístupu by se dětem mohly zprostředkovat také dramaticky zpracované ukázky řešení konfliktních či emočních cvičení, které by si posléze samy mohly vyzkoušet.

V případě, že se děti dostanou do situací, které neumějí řešit, lze jim specifickými technikami pomoci se s problematickou situací vypořádat. Rodič nebo pedagog si dle svých zkušeností volí vlastní metodu nebo se poradí se specialistou z oboru dětské psychologie či pedagogiky. Každé dítě je samozřejmě individuální, takže na různé metody reaguje odlišnými způsoby. Základním kritériem přístupu by ovšem měla být úcta k dítěti. Mělo by mu být jasně ukázáno, že emoce jsou v pořádku, ale že se v některých situacích musí ovládat. Cílem je naučit ho sebedisciplíně a zároveň mu zprostředkovat možnost své potřeby adekvátně vyjádřit. „Děti, které dovedou déle odložit své uspokojení, bývají klidnější, lépe odolávají frustraci, jsou méně popudlivé a agresivní, dovedou se lépe soustředit a získávají lepší školní hodnocení. Následně pak dovedou lépe zvládat stres v průběhu dospívání a lépe prospívají v dalším vzdělávání. ... Sebekontrola je spojena s úspěchem v mnoha aspektech života.“⁹⁵

Maria Montessori kladla velký důraz na respektování absorbující mysli a senzitivních období dítěte. Upozorňovala, že dítě je schopné být samostatné a sebedisciplinované, pokud je pro něj připraveno prostředí, které podporuje jeho

⁹⁴ KOPŘIVA, P. a kol. *Respektovat a být respektován*, s. 217.

⁹⁵ STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 192.

fyzický, psychický a mentální vývoj. Montessori píše, že v připraveném prostředí děti uspokojují své vývojové potřeby na základě volby vlastní činnosti.

V procesu normalizace dítě dospívá k tomu, že může na nějakou dobu potlačit své aktuální potřeby, protože jejich většina je bez zbytečného otálení uspokojena. Potřeby dítěte jsou v Montessori prostředí brány vážně a dítě ví, že je v rámci smysluplných hranic může volně uspokojovat. Připravené prostředí, které je speciálně upraveno pro potřeby předškolních dětí, je významným faktorem pro pohodu dítěte, ve kterém se potom nemusí hromadit pocit frustrace z toho, že zůstává nepochopeno.

Montessori v knize *Objevování dítěte* píše, že nedostatek sebekontroly dítěte spočívá v nedostatečné kontrole nad svalovou činností. K tomu, aby dítě zvládlo všechny činnosti jako dospělý, je třeba mu umožnit, aby se v nich mohlo procvičovat. Činnosti zaměřené na pohyb musejí mít nějaký cíl a souviset s duševní činností, protože neukázněné děti se nejen nenaučily správně pohybovat, ale také duševně strádají. Dítě se musí naučit zkoordinovat své pohyby a současně vnést do svých myšlenek řád. Proto je každá činnost v Montessori zařízení rozdělena na co nejjednodušší úkony a zároveň má určitý cíl, takže děti do svého myšlení vnášejí určitý řád. Tím si také procvičují svoji vůli a schopnost vykonávat činnosti za nějakým cílem.⁹⁶

V Montessori zařízení se tedy péčí pedagoga a díky připravenému prostředí předchází emocionálním výstupům. V případě jakýchkoli projevů násilí se láskyplně, ale rázně zakročí. Neznormalizované děti jsou omezeny ve volbě svých činností, protože na malém počtu se mohou lépe soustředit, a společně s nabýváním sebekontroly je jim poskytována čím dál větší svoboda. Speciální cvičení zaměřená na kontrolu pohybu jim v tomto případě mohou napomoci stejně, jako další motorické činnosti.

Chůze po elipse

Chůze po elipse, která je nakreslená na podlaze, je jedno z cvičení z oblasti praktického života a mělo by být součástí připraveného prostředí. Cílem tohoto

⁹⁶ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 187-188.

cvičení je koordinace pohybů, samostatná kontrola postojů a schopnost udržení rovnováhy. Koresponduje s přirozeným impulsem dítěte chodit po různých hranách, zídkách, zábradlí, povalených kmenech stromů atd. Dítě by mělo mít možnost následovat svoje vnitřní potřeby a vykonávat tento pohyb i v uzavřeném prostoru mateřské školy nebo domácnosti.

Dítěti se ukáže, jak po elipse chodit. Chodí se pomalu, soustředěně a tak, aby celé chodidlo spočívalo na elipse. Je možné, že dítě bude nejdříve ztrácet rovnováhu, ale o to motivovanější může být, aby docílilo koordinace pohybů. Po zvládnutí jednoduché chůze po linii je možné přidat náročnější cvičení jako je např. chůze po elipse s nějakým předmětem v ruce, chůze pozadu, skákání po jedné noze atd. Děti jsou obměnou úkolů motivovány udržovat zájem o zdokonalování svého motorického projevu.

Maria Montessori zvolila tvar elipsy kvůli eliptickým drahám planet. V některých Montessoriovských zařízeních se používá elipsa také k ranním setkáním dětí, které si sednou kolem elipsy, ale původně to nebyl pravý záměr Montessori.

Hra na ticho

Aby probíhala úspěšně a smysluplně, hraje se hra na ticho s dětmi, které již do určité míry dokáží ticho zachovat. Primárním cílem je, aby získaly dobrý vztah k tichu a byly schopné kontrolovat všechny své pohyby. Není to cvičení, které by mělo vést děti ke kázni nebo k poslušnosti ve skupině, ale k uvědomění si veškerých pohybů svého těla.

Děti sedí tiše v kruhu na židlích a učitel je poprosí, aby se pohodlně usadily s nohama u sebe a s rukama v klíně a zůstaly v tichosti. Chvilí čeká a potom oznámí konec cvičení. Cvičení je třeba dělat nejdříve krátce, aby to děti vydržely, a postupně se doba ticha prodlužuje. K základnímu cvičení se přidávají další pokyny (zavření očí a úst, pozorování vlastního dechu atd.). Zajímavou variantou je také, když děti sedí tiše a učitel z druhé místnosti volá šeptem jména dětí, které k němu nehlučně, jedno po druhém, mají přijít. Děti si postupem času uvědomují

různé zvuky svého těla a zvuky v místnosti a dokáží je reflektovat. Jejich sluchové vnímání se stává ostřejší.⁹⁷

Děti jsou vychovány k citlivosti k sobě samým a ke svému okolí. Skrze soustředěnou činnost vnímají uspokojení a na základě vlastní zkušenosti si dokáží představit, že stejně jako ony se chtějí cítit i ostatní. A protože jsou respektovány jejich potřeby, respektují sebe samy a dokáží respektovat i ostatní lidi ve svém okolí.

Vypadá to, že děti v Montessori zařízení mají nejlepší předpoklady k tomu, aby jejich sociální reprezentace emocí a násilí zahrnovaly nejen je, ale také své vrstevníky, a v dialogické komunikaci dosahovaly nejlepšího možného souladu. Nicméně ještě nebyla uskutečněna žádná studie, která by potvrzovala nebo vyvracela, že Montessori prostředí je vhodnější k získání pozitivních sociálních reprezentací než mateřská škola běžného typu.

Zatím nejlepším dostupnou sbírkou studií Montessori pedagogiky v praxi je kniha americké doktorky psychologie A. S. Lillardové *Montessori: The Science behind the Genius*.

Sama Lillardová provedla několik výzkumů a uvádí, že děti zapsané do Montessori mateřské školy mají lepší sociální citění, zejména co se týče smyslu pro rovnost a spravedlnost, a mají tendenci zapojovat se spíše do her s pozitivním emočním podtextem než se zabavovat jakoukoli hrubou formou. Ve své studii z roku 2006 studovala tří- až šestileté děti z Milwaukee v USA, skupinu 30 dětí v Montessori třídě, druhou, kontrolní skupinu 25 dětí v třídách běžného typu. Dbala přitom na to, aby každá skupina byla zastoupena rovnoměrně jak z hlediska socioekonomického, tak kulturního a genderového. Aby bylo zajištěno i nezávisle vybrané domácí prostředí, byly děti do skupin vybírány losem. Testovány byly jejich akademické a sociální dovednosti.

Průzkum sociálního chování dětí probíhal tak, že dětem bylo vyprávěno pět příběhů odrážející sociální problémy a kladeny otázky týkající se textu, např. jak by

⁹⁷ Srov. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, s. 61-62, 89-92 a 111-113.

řešily to, že si jedno dítě zabere celou houpáčku pro sebe. Děti z Montessori třídy častěji (43% oproti 18%) řešily problém vyšší úrovní argumentace – poukazováním na spravedlnost nebo rovnost za účelem přesvědčit druhé dítě, aby se vzdalo předmětu. Pozorování dětí při hraní na hřišti dokazovala, že děti z Montessori třídy měly větší tendenci zapojit se s vrstevníky do her, které byly pozitivně laděny, než do her, jejichž cíl byl nejednoznačný (jako např. zápas bez jakéhokoli náznaku úsměvu).

Úloha zaměřená na mylné přesvědčení měla odhalit, jak děti rozumí vlastní mysli a mysli ostatních lidí. Schopnost porozumět je předpokladem normálního fungování ve společnosti. Pomáhá sdílet významy a předvídat chování druhého. To, že děti rozpoznají, že lidé vyjadřují objektivní skutečnosti ve světě subjektivními reprezentacemi, je znakem dosažení sociální kognice. Zjistilo se přitom, že rozebírání situace a diskuze o mentálních stavech jednotlivců vedla děti k pokroku v myšlení. A zatímco z Montessori třídy došlo 80% dětí k sociálnímu poznání mysli, z kontrolní skupiny jich prospělo pouze 50%.

Lillardová ovšem doporučovala zopakovat výzkum na dalších Montessori školách, které se mohou více různit skladbou dětí. Také považuje za důležité dále prozkoumat, zda je pro určité výstupy fundamentální určitý aspekt, jako třeba materiál nebo možnost spolupráce s vrstevníky.

Montessori výchova má podle Lillardové zcela odlišnou strukturu od výchovy v mateřských školách běžného typu. Pokud je striktně implementovaná podle zásad organizace Association Montessori Internationale, vychovává děti, které jsou sociálně a akademicky stejně schopné nebo schopnější než děti z běžných mateřských škol.⁹⁸

⁹⁸ Srov. LILLARD, A. S., ELSE-QUEST, N. Evaluating Montessori Education. In *Science*, s. 1893-1894.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo porovnat sociální reprezentace emocí a násilí dětí z mateřské školy běžného typu a Montessori typu. Po teoretické části, ve kterém jsem uvedla vše důležité o Montessori pedagogice a podmínkách mateřských škol běžného typu, jsem se soustředila na praktickou část, ve které jsem využila výzkum Danielové, Doudina a Ponse týkající se dětských reprezentací násilí, dále studii dětských reprezentací čtyř základních emocí Danielové, Auriacové, Garnierové, Quesnelové a Schleifera a Lillardové a Else-Questové studii o hodnocení Montessori výchovy.

V první řadě bylo třeba určit, zda se u dětí předškolního věku sociální reprezentace emocí a násilí skutečně vyskytují a zda je lze modifikovat. To se podařilo prokázat v prvních dvou studiích, ve kterých autoři jako metodu ke kognitivní stimulaci využily příběhy z Filozofie pro děti navržené původně americkým profesorem Matthewem Lipmanem pro děti od šesti do patnácti let. Použité příběhy se v tomto případě zaměřovaly na předškolní děti a tematicky na primární prevenci násilí u předškolních dětí. Výzkumy prokázaly, že sociální reprezentace emocí a násilí předškoláků mohou být ovlivněny a uspořádávány pomocí diskuze a argumentace samotných dětí. Tyto diskuze je ale třeba podložit spíše konkrétními příklady. Přístup konkrétních postupů je třeba uplatnit v souladu s dětským kognitivním vývojem, který ještě v mateřské škole nedosahuje abstraktnějších logických myšlenkových operací.

Dále jsem se tázala, zda je možné, aby Montessori pedagogika taktéž přispěla k modifikaci sociálních reprezentací emocí a násilí. Se zřetelem na tuto otázku jsem popsala pojetí výchovy k míru Marie Montessori a zjistila jsem, že Montessori pedagogika sama tuto tematiku inkorporuje ve svých výchovných cílech. Vzhledem k přirozenosti laické epistemologie, neznalosti teorie sociálních reprezentací (která za jejího života nebyla ještě formulována) a s důrazem na osobnost vychovatele Montessori nedefinovala problematiku sociálních

reprezentací emocí a násilí přímo, ale pojmala dítě jako subjekt holistického edukačního procesu.

Maria Montessori navrhovala takovou péči o dítě, která vyžadovala respektující a demokratický přístup k dítěti jako k rovnocennému členu společnosti. Soustředila se spíše na prevenci, ale dokázala řešit i situace deviantních dětí. Zdůrazňovala úctu k dítěti, od které se odvíjel další postup práce.

Montessori pedagogika spočívá v uznání dítěte jako tvůrce vlastní osobnosti s právem na výběr vlastní činnosti v rámci připraveného prostředí, ve kterém se všichni zúčastnění řídí společně uznávanými a smysluplnými pravidly. Volbu vlastní činnosti v rámci hranic, které dokáže určit pedagog v závislosti na míře odpovědnosti převzaté samotným dítětem, Montessori považuje za klíčovou pro rovnováhu dětského fyzického, psychického a mentálního vývoje. Spokojeností dítěte se předchází jeho emocionálním výkyvům a podle zmíněné studie A. S. Lillardové i tendencím k násilí. Co se přímo týče sociálních reprezentací emocí a násilí, ještě nebyl proveden žádný řádný výzkum v dětském kolektivu mateřské školy typu Montessori. Jistě by ovšem takový výzkum byl velmi přínosný a ukázal by, do jaké míry může Montessori pedagogika přispět k vytváření prosociálních hodnot, postojů a norem chování. Bylo by ovšem třeba zohlednit různé druhy výchovných zařízení, včetně kvality implementace Montessori principů. Nejspolehlivějším kritériem pro splnění žádoucí kvality aplikace Montessori pedagogiky je v tuto dobu uznání zařízení společností Association Montessori Internationale. V České Republice je již několik mateřských a základních škol, jejichž pedagogové byli vyškoleni učiteli spolupracujícími s touto vzdělávací organizací, nicméně žádná ještě nesplňuje požadovaná kritéria.

Studium Montessori přístupu a pojetí sociálních reprezentací, jak je definoval Moscovici a využili kanadští výzkumníci, mě dovedly k přesvědčení, že Montessori pedagogika, která zaujímá k osobnosti dítěte velmi konkrétní stanoviska, se může stát jednou z možností, jak pomoci dítěti vytvořit základy pro budoucí svět, který by mohl být založen na dialogické komunikaci a vzájemném porozumění. Moji domněnku potvrzuje i studie A. S. Lillardové o hodnocení

Montessori výchovy, která kvalitativním způsobem porovnávala sociální chování skupin předškolních dětí. Nicméně i ona se zmínila, že k dosažení sociální kognice bylo třeba přímých diskuzí a vysvětlování.

Montessori pedagogika může intuitivně dávat mnohým lidem smysl, protože vše naznačuje, že dětem pomáhá vytvořit si takové sociální reprezentace, které jsou buď na stejné úrovni s dětmi s mateřských škol běžného typu, nebo lepší. Je ovšem zapotřebí ještě propracovanějších výzkumů v odpovídajících institucích, aby se zcela jistě doložilo, zda Montessori přístup lépe koresponduje s vývojem dítěte a zda jsou výstupy oproti mateřským školám běžného typu pro osobnost dítěte v sociálním životě tak významné.

LITERATURA

- *Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona*. Praha: Zvon, 1991. ISBN 80-7113-009-5.
- BAUMANN, H. *1907-2007, Hundert Jahre Montessori-Pädagogik: eine Chronik der Montessori-Pädagogik in der Schweiz*. Bern: Haupt Verlag AG, 2007. ISBN 325807092X.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001-2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DANIEL, M.F.; DOUDIN, P.-A.; PONS, F. Children's representations of violence: impacts of cognitive stimulation of a philosophical nature. *Journal of Peace Education*, 2006, roč. 3, č. 2, s. 209-234.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I. České Budějovice: PF JCU, 2000. ISBN 80-7040-402-7.*
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika II. České Budějovice: PF JCU, 1999. ISBN 80-7040-282-2.*
- DAMASIO, A. R. *Descartesův omyl*. Praha: Mladá Fronta, 2000. ISBN 80-204-0844-4.
- GOLEMAN D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 978-80-7367-283-6.
- HELMING, H. *Montessori-Pädagogik*. Freiburg: Herder, 2002. ISBN 3-451-26770-5.
- JÚVA, V. sen. & jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.
- KOPŘIVA, P. a spol.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4.

- KRAMER, R. *Maria Montessoris: Leben und Werk einer großen Frau*. Frankfurt: Fischer, 2004. ISBN 3-596-12455-7.
- KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P. *Pedagogická psychologie – B*. Olomouc: VUP, 1998.
- LIEDLOFFOVÁ, J. *Koncept kontinua*. Praha: DharmaGaia, 2007. ISBN 978-80-86685-79-3.
- LILLARD, A. S. *Montessori: The Science behind the Genius*. USA: Oxford University Press, 2005. ISBN 10-0195168682.
- LILLARD, A. S., ELSE-QUEST, N. Evaluating Montessori Education. *Science*, 2006, č. 313, s. 1893-1894.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MARKOVÁ, I. *Dialogičnost a sociální reprezentace*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1542-6.
- *Metodický portál RVP pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, © 2005-2010. [cit. 2010-1-23] Dostupné na <http://www.rvp.cz/sekce/2>.
- MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M.: *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8.
- MONTESSORI, M. *Absorbující mysl*. Praha: SPS, 2003. ISBN 80-86 189-02-3.
- MONTESSORI, M. *Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. aus Marias Montessoris Schrifttum und Wirkungskreis*. Freiburg: Herder, 2002
- MONTESSORI, M.: *Tajuplné dětství*. Praha: SPS, 1998. ISBN 80-86-189-00-7.
- MONTESSORI, M. *The Secret of Childhood*, New York: Ballantine Book, 1972.
- MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha: SPS, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.
- MONTESSORI, M. *Formation of Man*. Madras: Kalakshetra Press, 1991.
- *MŠMT Národní program rozvoje vzdělávání v České republice; Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

- MUCHOVÁ, L. *Vyslovit nevyslovitelné*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2005. IBSN 80-7325-075-6.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999.
- NOVÁK, P. Teorie sociálních reprezentací. *E-psychologie*, Elektronický časopis ČMPS [online]. 2009, roč. 3, č. 1 [cit. 2010-01-23]. Dostupné na WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/novak.pdf>>
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. IBSN 978-80-200-1499-3.
- PONS, F., DANIEL, M.-F., LAFORTUNE, L., DOUDIN, P.-A., ALBANESE, O. *Toward Emotional Competences*, Aalborg: Aalborg University Press, 2006, s. 205-227. IBSN-10 87-7307-785-2.
- PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, CH. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál, 2003. IBSN 978-80-7367-495-3.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I: Vývoj člověka do 15 let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.
- RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. IBSN 80-902193-7-3.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie: Příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. IBSN 80-7178-907-0
- SOKOL, J. *Filozofická antropologie*. Praha: Portál, 2002. IBSN 80-7254-372-5.
- STANDING, E.M. *Maria Montessori – Leben und Werk*. Oberursel/Ts.: Cinkej, 1970.
- SMOLÍKOVÁ, K. a SPOL. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2004. [cit. 2010-01-23] Dostupný na WWW: <http://www.vuppraha.cz/aktualita/22/9>.
- STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. IBSN 80-7178-553-9.
- SVATOŠ, T.; KOTKOVÁ, V. *Sociální a pedagogická komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. IBSN 80-7041-794-3.

- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.
- Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

ABSTRAKT

BERÁNKOVÁ, K. *Sociální reprezentace emocí a násilí u dětí předškolního věku*. České Budějovice 2010. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

Klíčová slova

Sociální reprezentace, emoce, násilí, Montessori pedagogika, sociální vývoj předškoláků, vzdělávání, dialogičnost.

Práce se zabývá sociálními reprezentacemi emocí a násilí předškolních dětí a porovnává vzdělávání v mateřských školách běžného typu s mateřskými školami typu Montessori. V teoretické části jsou osvětleny okolnosti vzniku Montessori pedagogiky a její základní principy jsou porovnány se současnými poznatky z oblastí biologie, psychologie, pedagogiky a sociologie.

Praktická část obsahuje vysvětlení teorie sociálních reprezentací a jsou v ní uvedeny výzkumy sociálních reprezentací emocí a násilí předškolních dětí v rámci kanadského projektu primární prevence násilí. Dále se v ní jedná o získání poznatků, zda a jak je možné modifikovat tyto sociální reprezentace u předškolních dětí a hovoří o tom, že Montessori pedagogika má potenciál být jednou z možností zvýšení jejich výskytu a zlepšení jejich kvality a aplikace u předškolních dětí za splnění takových předpokladů, jako je svobodná volba činnosti v připraveném prostředí a taktní asistence odborně vzdělaného pedagoga.

ABSTRACT

BERÁNKOVÁ, K. *Children's Social Representation of Emotions and Violence*. České Budějovice 2010. Thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Pedagogy. Tutor P. Bauman.

Key words

Social representation, emotions, violence, Montessori pedagogy, social development of preschool children, education, the competence of a dialogue.

The thesis deals with the preschool children's representations of emotions and violence and compares education in standard kindergartens with Montessori kindergartens. In the theory part, there are the conditions of the origin of Montessori pedagogy clarified. The basic principles are compared with current knowledge of biology, psychology, pedagogy and sociology.

The practical part of the thesis introduces the notion of social representations. Two studies of preschool children's social representations of emotions and violence carried out during the Canadian project of primary violence prevention are introduced. It gathers the knowledge if and how it is possible to modify these preschool children's social representations. It focuses also on the Montessori pedagogy as one of the possibilities of increasing the presence and quality of these social representations under specific: the free choice of activity in the prepared environment and the professionally trained pedagogue.