

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2022

Bc. Hana Knotková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury



Diplomová práce

Bc. Hana Knotková

Srovnání metod a postupů slohové a komunikační výchovy
v alternativním vzdělávacím systému Marie Montessori a klasické
formě školství (terénní výzkum)

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Michal Kříž, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Srovnání metod a postupů slohové a komunikační výchovy v alternativním vzdělávacím systému Marie Montessori a klasické formě školství (terénní výzkum)* vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných zdrojů.

V Olomouci 17. 04. 2022

.....

Bc. Hana Knotková

Poděkování

Děkuji Mgr. Michalu Křížovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a pomoc při realizaci této práce.

Dále děkuji všem, kteří mi poskytli možnost pozorování jejich hodin a byli ochotni se mnou spolupracovat. Zároveň děkuji své rodině a blízkým, kteří mi byli po celou dobu velkou oporou, především svému partnerovi.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na výuku slohové a komunikační výchovy v alternativním vzdělávání založeném na principech Marie Montessori. Práce se v teoretické části zabývá vymezením slohové a komunikační výchovy na 2. stupni základní školy, jejím zařazením do systému školství. Dále charakterizuje alternativní školy, definuje jejich aspekty a srovnává je se školami tradičními. Podrobně se diplomová práce věnuje výchovnému a vzdělávacímu systému, který vytvořila Maria Montessori. V práci najdeme také klasifikace výukových metod hned od několika autorů.

Praktickou část tvoří výzkum založený na kvalitativním přístupu s využitím případové studie. Cílem výzkumu je komparace výuky slohové a komunikační výchovy klasických a alternativních škol, popsání rozdílů ve výuce, využitých metod.

Klíčová slova

Slohová a komunikační výchova, alternativní vzdělávání, Maria Montessori, montessori pedagogika, metody výuky

Anotation

Diploma thesis is focused on the stylistic and communication education in the alternative system of education based on principles of Maria Montessori. The theoretical part of the thesis deals with the definition of stylistic and communication education at the lower secondary school, its inclusion in the education system. It also characterizes alternative schools, defines their aspects and compares them with traditional schools. In detail the thesis deals with the educational system created by Maria Montessori. In the work we also find a classification of teaching methods from several authors.

The practical part consists of research based on a qualitative approach using a case study. The aim of the research is to compare the teaching of stylistic and communication education of classical and alternative schools and describing differences in used methods and forms of education.

Key words

Stylistic and communication education, alternative education, Maria Montessori, montessori pedagogy, methods of education

Obsah

Úvod.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Slohová a komunikační výchova	11
1.1 RVP ZV – vzdělávací obor Český jazyk a literatura, 2. stupeň.....	14
1.1.1 Komunikační a slohová výchova na 2. stupni ZŠ – zařazení v RVP.....	15
2 Alternativní vzdělávací systémy	18
2.1 Tradiční a alternativní školy.....	18
2.2 Aspekty alternativních škol.....	21
2.3 Typy alternativních škol – nejznámější alternativní školy.....	22
2.3.1 Waldorfská škola	22
2.3.2 Jenská škola	23
2.3.3 Daltonská škola.....	23
3 Montessori pedagogika	24
3.1 Život a dílo Marie Montessori.....	24
3.2 Základní principy montessori pedagogiky	25
3.3 Vzdělávací stupně pedagogiky M. Montessori	30
3.4 Specifika práce na 2. stupni montessori školy	31
3.4.1 2. stupeň ZŠ - „Děti země“ dle M. Montessori.....	32
3.5 Montessori školy v ČR.....	33
4 Metody výuky – jejich klasifikace.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 Výzkum.....	41
5.1 Metodika	41
5.2 Výzkumný vzorek	42
5.3 Cíl výzkumu	43
6 Terénní výzkum – analýza výsledků a interpretace dat.....	44

6.1	Tradiční škola – Základní škola a Mateřská škola v Kunštátě.....	44
6.1.1	Charakteristika školy	44
6.1.2	Školní vzdělávací program	45
6.1.3	Observace – záznam vyučovací jednotky	46
6.1.4	Vyhodnocení výsledků observace	47
6.2	Tradiční škola – Základní škola a Mateřská škola Brno, Pastviny	50
6.2.1	Charakteristika školy	50
6.2.2	Školní vzdělávací program	51
6.2.3	Observace – záznam vyučovací jednotky	52
6.2.4	Vyhodnocení výsledků observace	54
6.3	Montessori škola – Škola Montessori na Základní škole Gajdošova, Brno.....	56
6.3.1	Charakteristika školy	56
6.3.2	Školní vzdělávací program	56
6.3.3	Observace – záznam vyučovací jednotky	58
6.3.4	Vyhodnocení výsledků observace	64
6.4	Montessori škola – Škola Montessori, Pastviny, Brno	67
6.4.1	Charakteristika školy	67
6.4.2	Školní vzdělávací program	67
6.4.3	Observace – záznam vyučovací jednotky	69
6.4.4	Vyhodnocení výsledků observace	74
6.5	Montessori škola – Základní škola Five Star Montessori, Brno	76
6.5.1	Charakteristika školy	76
6.5.2	Školní vzdělávací program	76
6.5.3	Observace – záznam vyučovací jednotky	79
6.5.4	Vyhodnocení výsledků observace	86

6.6	Montessori škola – Základní škola Na Radosti, Žďár nad Sázavou	87
6.6.1	Charakteristika školy	87
6.6.2	Školní vzdělávací program	88
6.6.3	Observace – záznam vyučovací jednotky	91
6.6.4	Vyhodnocení výsledků observace	98
7	Celková komparace výuky slohové a komunikační výchovy ve vybraných školách 100	
	Diskuse.....	103
	Závěr	105
	Použitá literatura	107
	Seznam tabulek	110
	Seznam obrázků.....	111
	Anotace	114

Úvod

Formy vzdělávání jsou v dnešní době často diskutovanou problematikou. Jinak tomu nebylo ani v historii, a právě z toho důvodu začaly vznikat alternativní školy, které se snažily „učit jinak“. Jednu z alternativních škol, které se věnuje tato diplomová práce a která je v dnešní době velmi oceňovanou a vyhledávanou, založila Maria Montessori. O alternativních školách je známo, že se snaží využívat jiných výukových metod a forem práce. Autorka práce se tak rozhodla toto tvrzení prozkoumat, nahlédnout do výuky na montessori školách a porovnat jejich způsoby výuky s tradičním školstvím. Pro svůj výzkum zvolila hodiny českého jazyka a literatury, konkrétně potom složku slohové a komunikační výchovy.

Hlavním cílem výzkumu diplomové práce je komparace výuky slohové a komunikační výchovy 2. stupně na tradičních školách s výukou na alternativních montessori školách. Porovnat jejich metody a principy výuky.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část si klade za jeden z cílů vymezit slohovou komunikační výchovu, její postavení v Rámcovém vzdělávacím programu, a to konkrétně na 2. stupni základních škol. Dále předkládá definici alternativních vzdělávacích systémů a stručné uvedení nejznámějších alternativních škol. Montessori pedagogice je zvlášť věnovaná celá kapitola. Stručně je vyličen život samotné zakladatelky této školy. Zvláštní pozornost potom kapitola věnuje základním principům montessori pedagogiky a specifikům práce na 2. stupni montessori školy, konkrétně představě M. Montessori o „dětech Země“. Vzhledem k cíli celé diplomové práce autorka do teoretické části také zařadila klasifikaci výukových metod dle nejznámějších autorů.

Praktická část diplomové práce sestává z kvalitativního výzkumu uskutečněného prostřednictvím zúčastněného pozorování. Do výzkumu se zapojilo celkem šest škol. Jak již bylo zmíněno, cílem práce je komparace výuky na těchto školách. U každé ze zúčastněných škol je uvedena stručná charakteristika, Školní vzdělávací program, záznam jedné z vyučovacích jednotek slohové a komunikační výchovy a jeho následná analýza. Pro názornější představu jsou pořízeny fotografické materiály z prostředí jednotlivých škol.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Slohová a komunikační výchova

Za hlavní poslání slohové a komunikační výchovy můžeme označit všestranné rozvíjení komunikačních kompetencí jedince a podpoření jeho růstu. Moderní společnost totiž klade vysoké nároky na komunikaci jak verbální, tak neverbální, komunikaci zprostředkovanou elektronickými médii či v pracovním kolektivu (Šebesta, 1999, s. 59). Zároveň Karel Šebesta (1999, s. 59, 62) uvádí, že komunikační výchova rozvíjí všechny komunikační dovednosti, tedy mluvení, naslouchání, psaní i čtení.

Marie Čechová (1998, s. 19) také považuje za hlavní princip vyučování v mateřtině právě princip komunikační, protože podstatným prvkem osobnosti je schopnost komunikace a jazyková kultura, kterou rozumíme nejen jazykovou správnost z hlediska gramatiky, stylu a kodifikace, ale také vhodnost a přiměřenost vzhledem k adresátovi, jazyková pestrost srozumitelnost. Čechová (1998, s. 17) definuje cíl komunikační a slohové výchovy jako vypěstování schopnosti vytvářet kultivovaný jazykový projev adekvátní funkci a komunikační situaci. Cílem nemají být zautomatizované činnosti, protože sloh má charakter protiautomatický, v němž jde o schopnost aktuálního užití schopností a dovedností, které však předpokládají existenci určitých návyků (pravopis, užívání spisovného jazyka aj.). Laicky řečeno je tedy cílem naučit žáka správně psát a mluvit. Docent Stanislav Štěpáník (2020, s. 45) k tomu dodává, že z hlediska jazykového rozvoje žáka je nejdůležitější praxe, což znamená užívat jazyk v různých kontextech, což má v konečném důsledku vést k automatizaci kultivovaného jazykového chování. Tato činnost má být podporována společnými interpretacemi komunikačních situací prováděných ve výuce, které umožňují objevovat, jak jazyk funguje, a pozitivně ovlivňovat jeho praktické užívání.

Podle Evy Minářové (1994, s. 4) bychom měli považovat za cíl slohového vyučování jazykově správné a stylisticky vytríbené žákovské projevy. Žák by měl být přiměřeně svému věku, vzdělání a jiným faktorům vybrat a využívat vhodné jazykové prostředky. Na tyto projevy však také můžeme klást požadavky, tedy plnit i dílčí cíle, těmi jsou:

- funkčnost projevu – projev musí odpovídat komunikační situaci, ve které se žák nachází;

- věcná správnost a výstižnost vyjádření – uvážlivě volit jazykové prostředky;
- srozumitelnost a logické vyjádření;
- adresnost – žák musí přizpůsobit svoji komunikaci konkrétnímu adresátovi a jeho specifikům;
- jazyková správnost – komunikace je správně mluvnicky, pravopisně i výslovnostně;
- slohová vytríbenost – projev žáka je adekvátní dané funkční stylové oblasti;
- kreativita – snaha o vyjádření stylové individuality;
- vytváření názorových, estetických a etických postojů pomocí vlastního jazykového projevu. (Minářová, 1994, s. 8–9)

Profesor Jaroslav Hubáček (1990, s. 57) vysvětluje vyučování slohu jako osvojování stylistických poznatků a stylizačních činností, které se právě osvojováním mění ve vědomosti (např. vhodnost výrazů) a dovednosti, pod nimiž si představme např. reprodukci textu a odpovídání na otázky. Dle Hubáčka (1990, s. 20–50) je důležité dodržovat ve slohové výchově následující zásady:

- zásada spojení školy se životem – směřuje žáka, aby nabyté vědomosti využíval i v praktickém životě;
- zásada zřetele k věkovým zvláštnostem žáků – vyučovat adekvátně věku a zvláštnostem dětí;
- zásada všestranné výchovnosti – při výběru vhodného tématu můžeme výchovně působit na žáka (témata vlastenecká, pracovní, estetická, rozumová, o ochraně životního prostředí aj.);
- zásada integrity vyučování slohu – provázání všech složek českého jazyka (jazyková, slohová a komunikační, literární), ale také všech předmětů;
- zásada uvědomělosti a lingvistického přístupu – v hlavě se žákovi pro termíny vytváří i správná obsahová náplň;
- zásada přiměřené náročnosti – stupňování náročnosti úkolů;
- zásada strukturálního uspořádání učiva – vyučovaná látka tvoří smysluplný celek;

- zásada názornosti – žáci odhalují vlastnosti věcí a jevů díky vlastnímu pozorování;
- zásada aktivity;
- zásada trvalosti – pokud žák aktivně přistupuje k učivu, má větší motivaci, tím trvalejší je pro něj výsledek.

Eva Höflerová (2004 cit. podle Svobodová a kol. 2017, s. 147) uvádí, že je potřeba chápat komunikační pojetí slohové výuky hned v několika rovinách. První z nich je úsilí o skutečný kooperativní edukační dialog, jako druhý uvádí usouvztažení jazykových a slohových poznatků ke komunikaci a v neposlední řadě úsilí o zvýšení úrovně komunikační kompetence dítěte, budované nejen v průběhu zadávaných jazykových a stylistických cvičení, ale především v rámci každodenní školské komunikace.

Jak je vidno, komunikační cíl je v současnosti vyzdvihován. V praxi se však často setkáváme u žáků s odporem vůči slohu. Tento fakt může být způsoben stále stejnou formou frontální výuky, vyučováním pouze psané podoby slohových útvarů či izolovaností od ostatních předmětů. Daniel Bína (2013, s. 7-9) zmiňuje tři hlavní problémy v současném vyučování žáků. Prvním z nich je nedostatečný jazykový cit, nedostatečná slovní zásoba žáků a s tím související také nepřipravenost žáků na efektivní komunikaci. Podle něj jsou tyto problémy řešitelné pouze použitím vhodných aktivit, které pomohou s rozvojem schopnosti komunikovat. Vytvářet tak příležitosti vzájemně diskutovat, učit se, jak se v konkrétních situacích vyjadřovat, abychom naplnili komunikační cíl. Tedy také dle Bíny (2013, s. 9) se má slohové vyučování zaměřovat na rozvoj funkční gramotnosti žáků, rozvoj jejich mluveného projevu a schopnosti se kultivovaně vyjadřovat.

Čechová (1998, s. 46) o specifických vyučování slohové a komunikační výchovy uvádí, že zatímco žáci 1. stupně základní školy jsou ve svém projevu bezprostřední, rády si hrají, komunikují spontánně a řečové návyky si osvojují prostřednictvím imitace, žáci 2. stupně postupně tyto schopnosti ztrácejí. Začínají se ostýchat, obávají se vlastní chyby, uvědomují si zodpovědnost za vlastní vyjadřování.

Co se týče hodnocení slohové a komunikační výchovy, Minářová (1994, s. 8) považuje za základ úspěchu slohové výuky lingvistický přístup. Tím se vyloučí stereotypy, nápodoby vzoru a mechanický dril.

1.1 RVP ZV – vzdělávací obor Český jazyk a literatura, 2. stupeň

I když nový Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2021 (dále už jen RVP) prošel určitými proměnami, co se týče digitální kompetence, vzdělávací obor Český jazyk a literatura nebyl nijak zasažen. Kvůli své široké zaměřenosti jej rozdělujeme do tří složek, které se však reálně značně propojují a souvisí jedna s druhou. Konkrétně tedy mluvíme o rozdělení na jazykovou výchovu, literární výchovu a komunikační a slohovou výchovu. Ono komunikační zaměření je několikrát v RVP zdůrazňováno, neboť komunikační kompetence samotná je jednou z šesti základních kompetencí, kterých by měl žák při výuce nabýt a neustále je rozvíjet a zdokonalovat.

Komunikační kompetence předurčuje, že by měl být žák na konci základního vzdělávání schopný:

- formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřovat se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;
- naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim, vhodně na ně reagovat, zapojovat se do diskuse, obhajovat svůj názor a vhodně argumentovat;
- rozumět různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlet o nich, reagovat na ně a tvořivě je využívat ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění;
- využívat informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem;
- využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi (RVP ZV, 2021, s. 11).

Samotný popis oboru Český jazyk a literatura je uveden takto: „Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.“ (RVP ZV, 2021, s. 16)

Jak můžeme vidět, slovo „komunikace“ se opakuje neustále dokola. V této diplomové práci se zaměříme právě na část komunikační a slohové výchovy, tedy už v samotném názvu znovu narážíme na komunikaci, pravděpodobně to tedy bude středobod současného pojetí českého jazyka.

Sám RVP vymezuje obecné zaměření této složky. Především by mělo jít o učení se vnímání a chápání jazykových sdělení různého typu, čtení s porozuměním, tvorba kultivovaného psaného projevu, mluvení a rozhodování se na základě přečteného či slyšeného textu různého typu v odlišných situacích, jeho analýza a kritické posouzení obsahu. Vyšší ročníky by se měly zaměřovat také na posuzování formální stránky textu a jeho výstavbu (RVP ZV, 2021, s. 16).

Dále RVP zmiňuje rozvíjení komunikace jak verbální, tak neverbální prostřednictvím zařazením dramatické výchovy jako doplňujícího vzdělávacího oboru.

Cílové zaměření českého jazyka a literatury, které vychází ze slohové a komunikační výchovy je „vnímání a postupné osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů.“ (RVP ZV, 2021, 17) Také RVP (2021, s. 18) hovoří o zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace, také o samostatném získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření či získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama.

Vzdělávací systém zdůrazňuje tzv. mezipředmětové vztahy a průřezová témata, je tak žádoucí, aby výuka slohu měla odpovídající úroveň, a znalosti a dovednosti z něj získané mohli žáci využívat v ostatních předmětech, potažmo dalších komunikačních situacích.

1.1.1 Komunikační a slohová výchova na 2. stupni ZŠ – zařazení v RVP

RVP vyděluje u učiva komunikační a slohové výchovy na druhém stupni základní školy čtyři pojmy. Prvním z nich je čtení, kde se očekává čtení jak praktické, věcné, tak čtení kritické. Druhým z nich je naslouchání, které je rozděleno stejně jako čtení. Třetím vymezeným učivem je mluvený projev, zde mluvíme o zásadách dorozumívání a kultivovaného projevu, ať už se jedná o připravený či nepřipravený projev.

V neposlední řadě je učivem slohové a komunikační výchovy také písemný projev (RVP ZV, 2021, s. 23).

Učivo:

- **čtení** – praktické (pozorné, přiměřené, znalost orientačních prvků v textu), věcné (studijní, čtení jako zdroj informací, vyhledávací), kritické (analytické, hodnotící), prožitkové;
- **naslouchání** – praktické (výchova k empatii, podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení), komunikační záměr mluvčího, manipulativní působení projevu, zvukové prostředky souvislého projevu a prostředky mimojazykové), zážitkové;
- **mluvený projev** – zásady dorozumívání (komunikační normy, základní mluvené žánry podle komunikační situace), zásady kultivovaného projevu (technika mluveného projevu, prostředky nonverbální a paralingvální); komunikační žánry: připravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek, referát, diskuse;
- **písemný projev** – na základě poznatků o jazyce a stylu, o základních slohových postupech a žánrech, vyjádření postoje ke sdělovanému obsahu, vlastní tvořivé psaní (komunikační žánry: výpisek, žádost, soukromý a úřední dopis, objednávka, teze, strukturovaný životopis, pozvánka, charakteristika, subjektivně zbarvený popis, výklad, úvaha). (RVP ZV, 2021, s. 23)

Očekávané výstupy komunikační a slohové výchovy na druhém stupni základní školy směřují především ke kritickému myšlení a rozvoji kultivované mluveného a psaného projevu. (RVP ZV, 2021, s. 23)

Očekávané výstupy

žák

ČJL-9-1-01 *odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji*

- ČJL-9-1-02 *rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru*
- ČJL-9-1-03 *rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj*
- ČJL-9-1-04 *dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci*
- ČJL-9-1-05 *odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru*
- ČJL-9-1-06 *v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči*
- ČJL-9-1-07 *zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu*
- ČJL-9-1-08 *využívá základy studijního čtení – vyhledává klíčová slova, formuluje hlavní myšlenku textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou textu přednese referát*
- ČJL-9-1-09 *uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování*
- ČJL-9-1-10 *využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky a věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů*

2 Alternativní vzdělávací systémy

Alternativní škola, jinak řečeno také alternativní vzdělávání má několik významů a můžeme ho použít jako synonymum k výrazům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, nezávislá škola nebo otevřená škola (Průcha 2001, s. 17).

Definice alternativní školy je značně nejednotná. Britský pedagogický slovník uvádí definici: „Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“ (Lawton a Gordon, 1993 cit. podle Průcha, 2001, s. 42)

Oproti tomu německý pedagogický slovník uvádí definici následovnou: „Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.“ (Schaub a Zenke, 2000 cit. podle Průcha, 2001, s. 28)

Stejně tak si pojem alternativní škola jinak vykládají Spojené státy americké, kde pro ně znamená jakoukoliv inovaci jak ve škole veřejné, tak ve škole soukromé. Jak můžeme vidět, definice nejsou jednotné, což však není ve společenských vědách něco neobvyklého, zvláště potom v pedagogice (Průcha, 2001, s. 18). Některé odborné pojmy není jednoduché definovat ať už z hlediska jejich složitosti, nebo kvůli nedostatečné prozkoumanosti sféry.

2.1 Tradiční a alternativní školy

Proč vznikaly alternativní školy souvisí se snahou zdokonalovat a měnit, co bylo vytvořeno. Jedním z východisek vzniku alternativních škol je kritika dosavadního školství v několika směrech. Jarmila Svobodová a Vladimír Jůva (1996, s. 6) uvádí, že státnímu školství se vytýká převažující intelektualistické zaměření, nedostatek důrazu na

komplexní rozvoj jedince po stránce emotivní i volní. Dále je vytýkáno podceňování pracovních činností a malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy, orientaci pouze na učení a podcenění důležitosti rozvoje tvůrčích schopností žáků. Mezi další kritizované oblasti tradičního školství patří nepřiměřený pracovní režim školy, čímž je myšlen především nátlak na přemíru drilu u žáka, dále také autoritativní výchova založená na poslušnosti žáků, tedy výrazná nadřazenost učitelů a malá citlivost vůči dítěti. V neposlední řadě musíme zmínit izolaci školy od života, rodičů a kulturních institucí. To vše jsou body, které vedly ke vzniku alternativních škol.

Z této kritiky tradičních škol vznikly opěrné body a záměry alternativních škol:

- změnit celkovou orientaci školy;
- komplexně rozvíjet osobnost žáka v jednotě její stránky intelektuální, emocionální a volní;
- nahradit „školu učení“ „školou tvůrčí“;
- posílit pracovní aspekty školy;
- zvýšenou pozornost věnovat aspektům estetickým (umělecké kreativitě), tělovýchovným a zdravotním;
- aktivizovat výchovnou funkci školy;
- prohloubit kontakt školy se životem, se společností, s rodinou i s přírodou;
- překonat tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými a individuálními;
- posílit úlohu hry v rozvoji osobnosti jedince vedle učení a práce;
- vytvářet přirozené životní skupiny dětí;
- navodit nový partnerský vztah učitelů a žáků a pozitivně změnit celkovou atmosféru školy. (Svobodová a Jůva, 1996, s. 6–7)

Podle toho, na jakém filozofickém základu autoři alternativních škol staví, které cíle preferují a prostředky k jejich dosažení vybírají, jsou tyto inovační záměry naplňovány. Můžeme tak vydělit dva proudy, kdy první klade do popředí především rozvoj jedince jako aktivní a tvůrčí individuality. Druhý potom akcentuje sociální aspekt výchovy jedince k solidaritě, kooperaci a spolupráci. (Svobodová a Jůva, 1996, s. 7)

Podobně se alternativními školami zabývali němečtí autoři Theodor Klassen a Ehrenhard Skiera (1990 cit. podle Průcha, 2001, s. 30), kteří charakterizovali alternativní vzdělávání pomocí pěti bodů:

1. Alternativní škola je zaměřena pedocentricky, tedy výchova je mířena především na osobnost dítěte a škola bere ohledy ve výchovných činnostech na individualitu dítěte.
2. Alternativní škola je aktivní. Snaží se tak uplatňovat pestrou škálu mnoha vyučovacích forem (např. formu rozhovoru, skupinové a individuální práce, projektového vyučování atd.). Cílem alternativního vzdělávání je zejména rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Nepostradatelné momenty výchovného procesu jsou kreativní umělecká činnost a tělesný rozvoj žáka.
3. Usiluje o komplexní výchovu dítěte, tedy kromě intelektuální složky rozvoje se z velké části zaměřuje také na oblasti emočního a sociálního rozvoje dítěte.
4. Pro alternativní směry je škola chápána jako společenství, ve kterém formy a postupy výchovy jsou utvářeny společně žáky, učiteli a rodiči.
5. Alternativní škola je chápána podle principu „par la vie – pour la vie“, tedy v překladu učení „z života pro život“. Ústředním cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

Tyto základní rozdíly výborně shrnuje také Karel Rýdl (1999 cit. podle Průcha, 2001, s. 31) ve své tabulce. Uváděné rozdíly však běžně v praxi nejsou tak dogmatické a vyhrocené.

Tabulka 1 Rozdíly mezi tradiční a alternativní formou vzdělávání

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizaci dne.	Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, partnera a staršího (zkušenějšího) kamaráda.

Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání je omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

2.2 Aspekty alternativních škol

Jelikož můžeme pojem alternativní škola sledovat z několika rovin, panuje v laické veřejnosti terminologický chaos. Podle Průchy (2001) existují tři hlavní aspekty, které definují pojem alternativní škola.

Prvním z těchto aspektů je **školsko-politický** neboli aspekt právní, který se zaměřuje na zřizovatele škol. Můžeme tak vydělit školy na státní a nestátní. Zřizovatelem škol státních jsou orgány státní správy (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, obec či kraj). Nestátní školy jsou zřizovány soukromým subjektem nebo církví (soukromé školy). Alternativní školy jsou z velké většiny soukromým objektem. V zahraničí jsou zpravidla všechny alternativní školy nestátní. (Průcha, 2001, s. 18)

Druhý aspekt Průcha (2001, s. 19) vymezil jako **ekonomický**, který se věnuje způsobu financování škol. Vychází v podstatě z aspektu školsko-politického, jelikož nestátní školy jsou financovány z finančních zdrojů zřizovatele a školného, které platí rodiče. Díky tomu žáci těchto škol dostávají nějaké zvláštní nebo nadstandartní služby. Státní školy jsou financovány ze zdrojů veřejných (státní zdroje, rozpočty obce aj.) a rodiče se nijakým způsobem nepodílejí na jejich financování.

Poslední definovaný aspekt označuje jako pedagogický a didaktický (Průcha, 2001, s. 20), který je nejvýznamnější. Tímto aspektem se školy vyznačují rozdílným pedagogickým a didaktickým konceptem, tedy například rozdílnou organizací výuky, fungováním žáků ve škole, rozdílným obsahem, cíli vzdělávání, způsobem hodnocení, rozdílností prostředí vyučování, nebo rozdílným vnímání vztahu mezi školou a rodiči a mezi žáky a učitelem.

2.3 Typy alternativních škol – nejznámější alternativní školy

Rozlišujeme tři hlavní skupiny alternativních škol: klasické reformní školy, církevní školy, moderní alternativní školy.

Reformní pedagogika se rozvíjela od začátku 20. století, nejvíce pak v jeho 20. a 30. letech a spojujeme ji s teoriemi významných pedagogů, pedagogických myslitelů, jako byli John Dewey, Maria Montessori, Peter Peterson, Rudolf Steiner, Helen Parkhurstová aj. U nás reformní pedagogika zažila rozmach v období mezi světovými válkami, ale v období socialismu až do r. 1989 byla z ideologických pozic odmítána.

2.3.1 Waldorfská škola

Jednou z nejznámějších alternativních škol je waldorfská škola. Vůdcem této školy byl Rudolf Steiner (1861–1925), který vytvořil filozoficko-pedagogickou koncepci o výchově člověka, již nazýváme antroposofie (Průcha, 2001, s. 38). Smyslem jeho systému bylo poskytnout dítěti co největší volnost, svobodu, která umožní maximální rozvoj tvořivých sil. Proto nejvhodnější přívlastek definující waldorfskou školu bývá uváděn „svobodná“ (Rýdl, 1994, s. 126). Časově se na škole vyučuje v určitých blocích (tzv. epochách), ve kterých se žáci soustavně delší dobu zabývají určitými předměty. Důraz leží na esteticko-výchovných pracovních předmětech a také cizích jazycích. (Svobodová a Jůva, 1996, s. 29)

Žáci ve waldorfských školách nejsou hodnoceni známkami. Stejně tak zde neexistuje zkoušení. Učitelé a žáci se ale pravidelně přesvědčují o pokrocích ve studiu a podle nich přizpůsobují práci tak, aby byly cíle naplněny. Vysvědčení je vydáváno písemnou formou. (Průcha, 2001, s. 40)

2.3.2 Jenská škola

Zakladatelem jenské školy je Peter Petersen (1884–1952), který se pokusil o jakousi „novou výchovu“. Od roku 1923 vedl pokusnou školu při univerzitě v Jeně, kterou přebudoval na školu pracovní. Svobodová a Jůva (1996, s. 68) vykládají jeho pedagogiku jako teorii usilující zejména o rozvoj dětské osobnosti. Základem jeho plánu je „školní pospolitost“. Jádro tvoří třída, ale přirozená skupina, která vzniká na základě dobrovolného a svobodného seskupování žáků. Deset školních let tak Peter Petersen rozdělil do čtyř věkových skupin a každá z nich má vypracovaný svůj týdenní plán učiva. Rozvrh není rozdělený na hodiny, ale na tzv. kurzy, které jsou přizpůsobeny možnostem a pracovnímu rytmu dětí.

„V jenském plánu jde o vytvoření bohatého, podnětného a volného edukačního prostředí pro děti. Dnešní jenské školy jsou otevřeny pro pozitivní snahy i jiných reformních linií.“ (Průcha, 2001, s. 44)

2.3.3 Daltonská škola

Americká učitelka Helen Parkhurstová založila v r. 1919 střední experimentální školu v Daltonu. Její podstatou byl daltonský plán. Jeho hlavní myšlenkou je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin i organizace práce žáků ve třídách. Rozdělila učebnu do předmětových okrsků podle ročníků a vybavila je pomůckami, čímž umožnila žákům individualizaci výuky a samostatné získávání vědomostí. (Svobodová a Jůva, 1996, s. 49)

Průcha (2001, s. 44) uvádí, že Daltonská škola je založena na svobodě žáka a jeho vlastní odpovědnosti, což je ošetřeno jakousi smlouvou učitele a žáka, protože žák obdrží vždy na měsíc program práce, který musí naplnit. Samozřejmě každý žák má svůj program práce přizpůsobený individuálním schopnostem a dovednostem, které se hodnotí na začátku roku. Jedná se tedy o podobný princip jako má nastavený vysoká škola. Dalšími ústředními principy jsou důraz na spolupráci a vytváření sociálního a demokratického vědění u dětí či osobní zkušenost na základě samostatné činnosti.

3 Montessori pedagogika

Na konci minulého století se objevilo několik psychologů, lékařů a pedagogů, kteří se vlivem objevů vývojové psychologie začali přiklánět k názoru, že je nutné nejprve dítě poznat, porozumět mu, a poté vybrat vhodné metody, obsahy a formy výchovy. Mezi přední osobnosti, které se v této oblasti proslavily, patří jistě Maria Montessori, které se podařilo vytvořit celistvý systém výchovné práce s dětmi, především potom s dětmi předškolního věku a mladšího školního věku. Vadilo jí, že „scholastická mašinérie se natolik odcizila reálnému životu, že všechny jeho problémy jako by byly z jiného světa. Svět vzdělávání je vzdálený ostrov, kde jsou lidé připravováni na život v nucené izolaci od života.“ (Montessori, 2003, s. 15) Její systém se stal však natolik slavným, že se rychle rozšířil po celém světě a začal být využíván i pro děti na vyšších stupních vzdělávacích institucí.

3.1 Život a dílo Marie Montessori

Životem a dílem Marie Montessori se zabývá spousta publikací a autorů, např. Helene Helmingová (1992), Olga Zelinková (1997), Karel Rýdl (1994, 2006), Jan Průcha (2001), Jarmila Svobodová a Vladimír Jůva (1996) a další. Všichni tito autoři se z určité části věnují montessori pedagogice, jejíž součástí jsou právě úvodní informace o Marii Montessori. Narodila se v Itálii v roce 1870. Své dětství prožila v Římě, kde později i studovala matematiku, biologii a medicínu. V návaznosti na svoje studia medicíny začala pracovat jako asistentka na psychiatrické klinice. Starala se zde především o duševně postižené děti a také sama navštěvovala ústavy pro choromyslné v Římě. Kombinací jejich pozic měla možnost sledovat a studovat problematiku a potřeby postižených dětí. Zahájila tedy pedagogickou pomoc postiženým dětem. Zároveň zahájila cyklus přednášek pro italské učitele na téma výchovy mentálně postižených dětí. Dle její zainteresovanosti vystudovala také pedagogiku a filozofii v Římě. Stále více času začala trávit na klasických školách. Dospěla tak k názoru, že její metody by byly ještě úspěšnější, kdyby byly aplikovány mezi „normálními“ dětmi. Bylo jí umožněno ve vzorných domech v chudinských čtvrtích zřídit dětské útulky, které sloužily pracujícím matkám k odkládání dětí. Maria Montessori tak mohla rozvíjet svoji pedagogickou teorii.

Její pedagogické postřehy a výsledky studií tak zpracovala do svého systému, jehož principy zveřejnila v několika publikacích. Ohlas její pedagogika získala také v USA, kam byla přizvána. Realizovala zde několik vzdělávacích kursů. S nimi procestovala velkou část světa, podporu si získala např. také u Benita Mussoliniho, který dokonce prosazoval zavádění jejího systému.

Samozřejmě se pedagogika M. Montessori setkávala i s negativními ohlasy. Jedním z jejích hlavních kritiků byl William Heard Kilpatrick, představitel progresivního vzdělávání, který označoval montessori systém za zastaralý, formální a omezující.

Napsala přes třicet děl, která byla věnována především výchově, vzdělávání a psychice dětí. Do českého jazyka jich bylo již několik přeloženo. První kniha *Příručka vědecké pedagogiky* vydaná roku 1921 v Neapoli vyšla v českém překladu v roce 1998. Dílo *Tajuplné dětství* vyšlo v italské původní verzi roku 1938 a český překlad jsme přivítali v roce 1998. Další z jejích proslulých knih nese název *Objevování dítěte*, která byla vydána už roku 1909. Byla však různě upravována a v konečné verzi vyšla roku 1948 v anglickém jazyce. U nás je dostupná až od roku 2001. Dílo *Absorbující mysl* vyšlo roku 1949 a do českého jazyka bylo přeloženo roku 2003. Nezapomeňme na publikaci nesoucí název *Od dětství k dospívání*, která vyšla původně ve francouzském jazyce roku 1948. Do českého jazyka byla přeložena až v roce 2011.

3.2 Základní principy montessori pedagogiky

Maria Montessori si nevytyčila základní teze a body, až díky bezprostřednímu pozorování dětí dospěla k jakýmsi zákonům vnitřního života dětí a odkrývala pak jejich obecnou platnost. (Rýdl, 1994, s. 87)

Maria Montessori byla přesvědčená, že děti v sobě mají svůj osobní stavební plán, tedy plán svého rozvoje. Ten bývá narušován právě zásahy dospělých, kteří se sice snaží pomáhat, ale vliv je opačný. Potřeby a plány dítěte by měly být co nejdříve podchyceny, aby mohly být rozvíjeny a podporovány. Základem rozvoje dětí je právě dětská aktivita, spontánnost a samostatnost.

Svoji výchovnou metodu postavila na prosbě děvčátka, které měla pod svou záštitou „pomoz mi, abych to sama dovedla“. Byla zastánce krajního pedocentrismu a její pedagogický systém má tak silné individualistické a náboženské rysy. Sama individuální

přístup považovala za důležitý především u dětí mladších. „Důležitá je stručnost, jednoduchost vyjadřování učitelky a individuální práce s jednotlivými dětmi. Teprve až se dosáhne individuální disciplíny a řádu, je možné pracovat kolektivně.“ (Svobodová, 1996, s. 41)

Tradiční školu Maria Montessori odmítala, protože ji považovala za místo, kde se dítě, které je navíc zbavené téměř veškerých práv, setkává s učitelem, který nad ním má moc a ovládá ho. Samozřejmě, že učitel vyhovuje, když je dítě poslušné, to znamená, že sedí tiše v lavici a dělá, co se mu řekne. Je odměňováno a trestáno a učí se přesně to, co je mu řečeno nebo povoleno. Celý tento systém však dle ní potlačuje spontánní vývoj dítěte a je důvodem opoždění rozvoje dětských schopností.

Šlo jí především o to, aby v dítěti vypěstovala silnou osobnost, která se orientuje jak v kulturním, tak sociálním životě, je vyrovnaná, aktivní a umí pracovat. Výchova dětí pro ni znamenala realizaci jejich svobody. Rozlišovala svobodu biologickou (vývoj tvořivých sil), svobodu sociální (život ve společnosti bez omezení) a svobodu pedagogickou (volná a samostatná činnost dítěte).

Její pedagogika je založena na několika principech.

Dítě je tvůrcem sebe sama

První z myšlenek Marie Montessori v jejím výchovně-vzdělávacím systému, který nám říká, že dítě samo má největší vliv na svůj vývoj, a to právě především díky jeho osobnímu plánu, svým naprogramováním, vlastní aktivitou. Samozřejmě, že přijímá podněty z okolí, ale samo si už určuje, které z nich, kdy a jakým způsobem ovlivní jeho jednání.

Pomoz mi, abych to zvládl sám

Dospělí nemají za úkol vodit dítě za ruku a udávat mu směr. Jejich úkol je v podpoře dítěte. Ve snaze udělat vše pro to, aby dítě odstranilo překážky vlastními silami, svým tempem se rozvíjelo a získávalo dovednosti a vědomosti, zároveň se však dokázalo sžít se světem, který ho obklopuje.

Rozvoj myšlení a řeči

Každé učení musí být prolno jako tělesnými, tak duševními aktivitami. Jestliže se dítě seznamuje s novým učivem, musí nejprve vycházet od konkrétního poznání a manipulace s věcmi.

Senzitivní fáze

Senzitivní fázi je označováno období, v níž je dítě obzvláště citlivé a připravené pro získávání určitého druhu informací. Jedná se o určitý časový úsek, kterému je potřeba věnovat velkou pozornost a využívat didaktický materiál, aby dítě dosáhlo úspěchů v učení. „Období zvýšené vnímavosti jsou ohraničené časové úseky v životě jedince, zejména v jeho raném věku, kdy do popředí vystupuje nějaký zvláštní specifický sklon. Jedná se o určitou přechodnou vlastnost omezenou na dobu získávání nějakého jednotlivého rysu.“ (Montessori, 1998, s. 28) Pokud nestihneme tuto fázi u dítěte využít, senzitivita mizí. Fázi nelze předvídat, u každého dítěte je rozvoj osobnosti rozdílný. (Ludwig, 2008, s. 49)

Svoboda (svobodná volba práce)

„Cíle a ideály pedagogiky se mohou měnit, ale úsilí o výchovu šlechetnějšího člověka, umožnit jeho existenci, zůstává neměnné.“ (Buytendijk, 1952 cit. podle Helmingová, 1992, s. 136) Svoboda je ústřední pojem montessori pedagogiky. Dítě si samo rozhoduje o tom, co bude dělat, jak a s kým bude pracovat. Volná, svobodná práce však neznámá, že dětská činnost nepodléhá žádné vůli a vlivu. Děti nemohou střídat činnosti bez ukončení činnosti předcházející nebo nedělat vůbec nic. Dítě není ponecháno samo sobě, svoboda zde znamená, že život dítěte osvobozujeme od překážek, které brání jeho normálnímu vývoji (2001, s. 44). Dospělí tak činnosti dětí koordinují, využívají svých dovedností, aby bez příkazů pomohli dítěti najít činnost, která ho zaujme. „Svoboda dítěte by měla být vymezena zájmy skupiny, k níž náleží. Měla by se vyznačovat tím, co nazýváme dobrými způsoby a slušným chováním. Proto bychom měli dítěti zabránit, aby dělalo něco, čím by se provinilo proti slušnému chování a dobrým způsobům.“ (Montessori, 2001, 37)

Prostředí

Velmi důležitým faktem podle Marie Montessori (2001, s. 36) je tvrzení, že prostředí dospělých je pro děti nepřijatelné a nepřiměřené, musí být proto pedagogicky upravené, podnětné. To znamená, že nábytek je upraven podle velikostí dětí, zároveň je tak lehký, aby ho děti mohly samy přenášet, manipulovat s ním, kliky na dveřích jsou níže, stejně tak tabule, aby na ně děti mohly psát a kreslit bez omezení, zařízení je pro děti účelné a snadno přístupné. Součástí vybavení montessori tříd jsou vždy koberece, které hojně využívají a mohou si přemísťovat. Dítě má možnost se ve třídě obsloužit samo, bez dospělého.

Typická třída montessori pedagogiky je rozdělena na tzv. centra, což jsou stolky, ke kterým náleží přístupné skříňky a police s různými pomůckami podle zaměření (psaní, čtení, sloh, matematika, kosmická výchova aj.). Pomůcky jsou neustále volně přístupné, žáci s nimi mohou manipulovat, jak chtějí. Speciální pomůcky jsou klíčem k poznání světa (Průcha, 2001, s. 41). Mezi centry je dostatečný prostor pro děti, které by chtěly pracovat nebo odpočívat na koberci.

Polarizace pozornosti

Svobodová a Jůva (1996, s.45) uvádí, že tento pojem se zrodil po sledování dítěte, které vydrželo při hře s panelem s deseti otvory rozdílné velikosti a jim odpovídajícím válečkům čtyřicet čtyřikrát opakovat manipulaci bez vyrušení. M. Montessori si tak ověřila, že tato maximální koncentrace je životně důležitá a pro vzdělávací proces i vývoj člověka nezbytná a nutná.

Dítě je tedy schopno se intenzivně soustředit na činnost nebo problém, který ho zaujme. Jednou z podmínek umožňujících koncentraci je sledování senzitivních fází, dále nabídka vhodných materiálů a programů, které odpovídají nastupující senzitivitě, zároveň práce vychovatele ukotvená v přípravě prostředí a jeho samotného a v neposlední řadě je jednou z podmínek svoboda dítěte a podpora jeho iniciativy, aktivity, pohybu, volnému výběru činnosti.

Kosmická výchova

Kosmická výchova pomáhá dítěti v cestě za nezávislostí. Jedná se o velice rozsáhlý koncept, který se stále vyvíjí zároveň se společností. Zabývá se postavením člověka

v kosmu, ve společnosti a pochopením vzájemných souvislostí, které nás přivádí k převzetí odpovědnosti ke všemu, co je na světě (příroda, kultura, dějepis, přírodověda, zeměpis). Úkolem kosmické výchovy je vytvořit v dítěti jakousi představu o harmonii jednotlivých částí a celku (člověka a přírody). Důležité je v předmětech kosmické výchovy vyprávění příběhů, protože jsou nutné k rozvoji fantazie.

Postavení učitele

Jůva se Svobodovou (1996, s. 42) uvádí, že vliv učitele neboli vychovatele by se dle montessori metody měl omezit na přípravu prostředí a didaktického materiálu. V samotném procesu učení by měl stát v pozadí a působit nepřímo. Dítě by měl jen pozorovat a nijak výrazně do jeho činnosti nezasahovat. Naopak. Sám by se měl učit od dětí jejich vnímání, vnitřnímu světu, učení, aby mohl naplňovat jejich potřeby a přání „na míru“. Měl by se snažit, aby co nejlépe uspořádal podmínky pro co nejefektivnější rozvoj dětského rozvoje. Smysl a cíl montessori systému netkví v předávání vědomostí o vlastnostech věcí (hmotnost, barva aj.), dítě si na tyto informace má přijít samo prostřednictvím pomůcek a aktivit, které dítěti přichystáme. (Montessori, 2001, s. 96)

Vztah mezi dítětem a vychovatelem by měl vznikat postupně a harmonicky, nikoliv usilováním o nadřazenost, vyžadováním autority, zdůrazňováním pozic učitel – žák. Pedagog by měl s dítětem jednat s láskou, brát ohled na jeho individualitu, radit ho na první místo, respektovat ho. (Montessori, 1996, s. 24) Učitel by se měl k dítěti chovat tak, jak on sám by chtěl, aby se jednalo s ním. Tzn. nebýt při práci rušen, odstraňovat si sám překážky při práci, mít dobré přátele.

Rozvrh hodin

Karel Rýdl (1994, s. 99) říká, že M. Montessori nikdy nikde nestanovovala žádné roční plány látky nebo pevně daný rozvrh s přesnou časovou dotací. Nabízela dětem věčné okruhy prostřednictvím pracovních prostředků, ve kterých dětem otevřela možnost podle vlastní vůle a potřeby se věnovat tématům, které je zajímají. Pro děti staršího školního věku, tedy od 12 let, už však M. Montessori doporučovala určitý rámcový program.

3.3 Vzdělávací stupně pedagogiky M. Montessori

Dětský vývoj spojujeme s tvůrčí schopností a uvolněním psychické a fyzické aktivity, kterou v sobě mají. M. Montessori rozdělila děti do 4 stupňů (Zelinková, 1997, s. 33).

- Od narození do 6 let – dítě navazuje první společenské vztahy a tvoří si vztah k dospělým. Období bývá charakterizováno především slovy tvořivost a konstruktivnost. Toto období má hlavní význam pro budování osobnosti dítěte, vývoj inteligence.
- Od 7 do 12 let – období klidu, růstu, dospívání, rozšiřování společenských sítí, vystoupení z vlivu doma, začátek smyslu pro morálku, snaha o pochopení světového řádu. Tato etapa se projevuje také v přechodu k abstrakci, poznávání celků se děje prostřednictvím detailů, poznatky jsou tříděny do struktur, výrazně se zlepšuje představivost. Objevují se otázky, na které se dítě snaží nalézt odpověď manipulací s předměty, listováním v knihách. Otázky, které si dítě položí samo a samo zodpoví, vedou k hlubšímu a trvalejšímu poznání reality, uložení informace. Dítě se nemusí obracet k dospělým, jedině v případě, že si opravdu neví rady a nemůže najít řešení.
- Od 12 do 18 let – sklon k pocitům, kulturní vývoj, přestavba vnitřního světa, pocit jáství. Toto období lze charakterizovat jako labilní. U dospívajících se objevuje výrazná sociální citlivost, vstupují do nových vztahů, snaží se vytvořit nový vztah k sobě samému. Zároveň se rozvíjí jejich samostatnost, nezávislost. Projevují se fyzické i psychické změny, které Maria Montessori vymezila charakteristikou: „věk pochybností, nerozhodnost, pocit, že musím změnit svět, náladovost, beznaděj.“ (Zelinková, 1997, s. 34) V tomto období jsou východiskem úvahy, chápání, přemýšlení, sociální jednání ze zkušenosti jedince.
- Od 18 let do konce vysoké školy – nalézání sebe sama, rozhodování, oddělování od rodiny.

M. Montessori přiznává velký význam volnému seskupování dětí, učení ve skupinách. Vyučování na montessori škole není striktně rozděleno podle věkových skupin, toto striktní dělení odmítá, upřednostňuje heterogenní složení třídy. V těchto věkově smíšených skupinách má spontánně vznikat, na základě harmonického soužití spolupráce

a vzájemné pomoci jednotlivců, vědomí sociální jednoty, ve které je jedinec respektován ostatními subjekty a ve které se může bez omezení uplatňovat. Mladší se učí od starších a starší děti rády učí mladší a starají se o ně. Později vydělila možnost rozdělení do ročníků, ve kterých je 3letý rozdíl. Tedy věkové skupiny 3–6 let, 6–9 let, 9–12 let atd.

3.4 Specifika práce na 2. stupni montessori školy

Při přechodu z prvního stupně na druhý končí období dětství, žáci se blíží dospívání. Mění se zájmy dětí a rozdíly se zvětšují. Musí se respektovat individualita dítěte, brát ohled na jejich odlišnosti. Principy montessori pedagogiky zůstávají stejné, zároveň je však musíme na některých bodech lpět více, vyzdvihovat je. Pracujeme najednou s psychicky křehkými lidmi.

Dítě potřebuje dostatek svobody, aby jednalo z vlastní iniciativy. Zároveň se hledá způsob, jak využít ze svobody nějakou tvůrčí práci, aby byla účelná. Pro žáky na druhém stupni je velmi důležité především chápání a respektování životních hodnot, tedy je žádoucí, aby škola tyto hodnoty zprostředkovala a srozumitelně je žákům vysvětlila. „Škola musí být otevřená životu.“ (Zelinková, 1997, s. 92)

Zásadou výchovy a výuky na druhém stupni je především utváření vztahů mezi věcmi a poznatky. Zelinková (1997, s. 95) vytvořila stručný přehled, co musí škola pro žáky 2. stupně vytvořit za prostředí:

- respektovat důstojnost žáků a umožňovat různé způsoby svobodně zvolené samostatné práce;
- nezprostředkovávat jen vědomosti, ale také systém životních hodnot;
- respektovat senzitivní období dětí jak v obsahové, tak v orientační oblasti školy, umožňovat polarizaci pozornosti;
- reagovat na společenské aktuální události, být otevřená životu ve společnosti;
- vytvořit v žácích pocit bezpečí a jistoty;
- ponechat čas k učení a podporovat činnost ducha i ruky.

3.4.1 2. stupeň ZŠ - „Děti země“ dle M. Montessori

Maria Montessori představuje plán, který věnuje středním školám. V její době však hovoříme o žácích starších 12 let. Tento věk nyní odpovídá druhému stupni, proto je na místě zmínit představu Marie Montessori o formě vzdělání, která má být mládeži na této úrovni poskytnuta. Zmiňuje nutnost reformy.

„Všechno, co se týká vzdělání, dnes nabývá obecného významu a musí představovat ochranu a praktickou podporu vývoje lidstva; to znamená, že musí mít za cíl zlepšení jednotlivce, aby se mohla zlepšit celá společnost.“ (Montessori, 2011, s. 78) Kvůli proměně společnosti už není jistotou rodina, jak tomu bývalo dříve a dědilo se z otce na syna. Dle ní je důležitá výchova dospívající mládeže, aby se tito lidé mohli stát součástí společnosti, která se tolik mění. Musíme přitom brát v potaz především jejich potřeby a individualitu. Jejich osobnost musí být připravena na nepředvídané věci, nejenom situace, které lze očekávat na základě dobrého úsudku a prozíravosti. Vzdělání by mělo rozvíjet schopnost rychle a snadno se přizpůsobit. (Montessori, 2011, s. 79)

M. Montessori vytýká školám formu hodnocení v podobě známkování: „Jsou pořád vystavování malicherné hrozbě špatných známek, jimiž učitelé měří práci chlapců a dívek metodou, která se podobá zjišťování hmotnosti neživých předmětů.“ (Montessori, 2011, s. 80) Kvůli známám se studium stává pro žáky obtížným, zdrcujícím břemenem, které je přítěží, místo aby měli z učení radost.

Za zásadní považuje cíl postavit dospívajícího na cestu k dosažení ekonomické nezávislosti. K tomu vede krok opustit rodinné prostředí a odebrat se do klidného zázemí na venkově, na internátní školu (Montessori, 2011, s. 85), kde je možno celý denní pořádek přizpůsobit požadavkům studia a práce. Práce je jedním ze záchytných bodů programu. Maria Montessori (2011) říká, že prací na venkově nemá na mysli, že by studenti byli povinni pracovat jako zemědělství dělníci. Má na mysli metodu, kdy formou práce proniknou studenti do přírody i civilizace, což jim nabídne neomezený prostor pro studium přírodních věd, dějin, ale také obchodu. Učí se tedy jak teoretickým přístupem, tak praktickými zkušenostmi. Studenty její školy označuje jako „Erdkinder“ neboli „Děti Země“. Její představa internátní školy na venkově poskytuje také aspekt sociální, neboť jde o instituci organizovanou ve větším měřítku a s větší volností než rodina.

Maria Montessori nestanovuje podrobný program studia, pouze rámcový plán, a to z důvodu, že by se měl program sestavovat až na základě zkušeností. Její pomyslnou osnovu, která se dá sestavit na základě celkového plánu, M. Montessori (2011, s. 93) dělí na tři části:

1. rozvíjení způsobů vyjadřování, které pomocí cvičení a vnějších pomůcek přispějí k rozvoji osobnosti;
2. plnění základních potřeb, které souvisí a vývojem duše člověka;
3. teoretické znalosti a praktické zkušenosti, které umožní dospívajícímu stát se součástí civilizace.

Do první části související s možností sebevyjádření M. Montessori řadí „jazyk“. Zde konkrétně uvádí schopnosti jako: „způsob vyjadřování, řečnické umění, recitování povídek a básní, cvičení v přednášení projevů a logickém vyjadřování myšlenek, v debatách a diskusích, cvičení vystupování na veřejnosti, aby si mluvčí osvojovali schopnost udržet pozornost posluchačů, veřejné diskuse, v nichž lze předkládat vlastní myšlenky.“ (Montessori, 2011, s. 93) Jak je patrné, autorka zahrnuje také několik dnešních cílů slohové a komunikační výchovy do svých osnov.

3.5 Montessori školy v ČR

V České republice se pedagogika Marie Montessori stává populární a rodiči často vyhledávanou alternativou tradičního školství. Podle údajů v databázi organizace Montessori ČR, z.s., která poskytuje seznam montessori organizací v České republice, je k dnešnímu dni na našem území celkem 113 předškolních zařízení, které se hlásí k principům pedagogiky Marie Montessori, a 62 škol základních, kde však některé školy nabízí pouze vzdělání na prvním stupni základní školy.¹

¹ *Montessori ČR* [online]. [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/>.

4 Metody výuky – jejich klasifikace

V průběhu let bylo vytvořeno několik různých klasifikací výukových metod. Nelze říct, která je správná, každá má jiné východisko, jiné kritérium dělení. Josef Maňák a Vlastimil Švec (2003) ve své publikaci zmiňují, že už i Jan Amos Komenský měl tendenci vytvořit klasifikaci výukových metod. Rozděloval je na syntetické a analytické. Jiní autoři jeho klasifikaci dále obohacovali.

Jen pro přehled v této práci zmíníme klasifikaci výukových metod dle Marie Čechové (1998), která se věnovala konkrétně rozdělení výukových metod slohové a komunikační výchovy. Neopomeneme zmínit dělení výukových metod dle Maňáka a Švece (2003). Nakonec nastíníme klasifikaci metod dle Roberta Čapka (2015), novodobého didaktika, z něhož bude také praktická část diplomové práce vycházet především.

Marie Čechová (1998) ve své publikaci věnované výhradně slohové a komunikační výchově pro ni vymezuje a klasifikuje konkrétní vyučovací metody, které by měly být ve výuce slohu zastoupeny.

A. Metody získávání stylistických znalostí (metody poznávací):

- teoretické (poznávání zprostředkované učitelem, sledování monologu, samostatné studium);
- praktické (pozorování jazykových projevů – jejich analýza, praxe).

B. Metody cvičné:

- nižšího typu (opisování, imitování);
- vyššího typu (propedeutická cvičení, stylizační cvičení, textová cvičení).

C. Metody opakovací a prověřovací (verbální opakování ústní i písemné, kontrolní slohové práce). (Čechová, 1998, s. 122)

Nejčastěji zmiňovaná a propíraná bývá klasifikace Maňáka a Švece (2003), která vyděluje 3 základní skupiny.

A. Klasické výukové metody:

- metody slovní;
- metody názorně-demonstrační;

- metody dovednostně-praktické.

B. Aktivizující metody:

- metody diskusní;
- metody heuristické, řešení problému;
- metody situační aj.

C. Komplexní metody:

- frontální výuka;
- skupinová výuka a kooperativní výuka;
- partnerská výuka;
- individuální a individualizovaná výuka;
- kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení v životní situaci, televizní výuka aj.

Moderní didaktik Robert Čapek se ve své knize *Moderní didaktika* (2015) dobrovolně vzdává jakékoliv klasifikace výukových metod, dle něj jde jen o „potravu pro memorování studentů učitelství, a ne praktickou pomoc učitelům ve školách.“ (Čapek, 2015, s. 31) Klasifikaci však na základě určité podobnosti a souvislostí metod nakonec vytvořil, i když se jedná spíše o dlouhý výčet.

- Asociační metody – vychází z podvědomého propojování informací, vztahů nebo obrazů a ukazují subjektivní propojenost mezi pojmy, které generuje naše myšlení. Podporují kreativní a větvené myšlení. To umožňuje myslet v souvislostech. Řadí se sem např. brainstorming, asociační metoda evokace učiva, myšlenková mapa aj. (Čapek, 2015, s. 34)
- Brainstormingové metody – vedou ke vzniku velkého množství nápadů za účelem vyřešení určitého problému. Metoda je hodnotná především co se týče prezentace a vzájemného ovlivňování nápadů. Žáci se tak myšlenkově propojí. Mluvíme např. o klasickém brainstormingu, lístečkové metodě, bance nápadů, diamantu, generátoru otázek, diskusní pavučině aj. (Čapek, 2015, s. 38)

- Činnostní učení – metoda, která se snaží vzbudit v žácích motivaci skrz názornost, vlastní činnost, používání vhodných pomůcek a materiálů. Metoda je založena na objevování. Co je tedy možné, aby žáci udělali, neděláme za ně, necháváme je objevovat. Patří sem např. projektové výuky, práce na stanovištích. (Čapek, 2015, s. 61)
- Práce s didaktickými prostředky a didaktickou technikou – didaktické neboli učební pomůcky slouží učiteli pro větší názornost učiva, pro přiblížení tématu či o předvedení praktického využití. Jsou velice rozmanité. Slouží k experimentování, osahání si materiálu či získání dovedností, vědomostí, zkušeností. Nahrazujeme jimi učení v reálném prostředí. (Čapek, 2015, s. 78) Můžeme sem zařadit např. deskové hry, filmy, fotografie, hudbu, karikaturu, komiks, mapu, obraz, plakát, počítačovou hru, pracovní list, pracovní sešit, prezentaci, sešit, stavebnici, učebnici, tematickou koláž.

Didaktická technikou máme na mysli moderní pomůcky, které mohou dělat výuku také zajímavější. Hovoříme např. o multimediální učební pomůcce (texty, tabulky, obrazy, zvuky, videa), elektronických učebnicích, didaktickém kufříku, kameře, fotoaparátu, televizi aj. (Čapek, 2015, s. 145)

- Dramatizační metody – rozvíjí u žáků estetické cítění a sociální dovednosti žáků pomocí divadelního a dramatického umění. Spojuje prvky literárního, výtvarného a hudebního umění. Konkrétně můžeme zmínit např. dramatizaci v textu, hru v roli, inscenační metody, dramatický celek, bodysculpting aj. (Čapek, 2015, s. 169)
- Evokační metody – vedou ke zjištění, co o dané problematice žáci vědí. Využívá se v úvodu nové látky. Učitel zjišťuje prekoncepty žáků. (Čapek, 2015, s. 194)
- Exkurze – jedná se o propojení školy s běžným životem. Nejčastěji jde o návštěvu zajímavého místa s poznávacím cílem. (Čapek, 2015, s. 194)
- Experiment – největší pozitivum této metody se ukrývá v propojení teoretických vědomostí s praktickým využitím. Poznatky žáci získávají konstruktivisticky. (Čapek, 2015, s. 197)

- Gamifikace – jedná se o využití herních prvků v neherním prostředí. (Čapek, 2015, s. 204)
- Heuristické výukové metody – vedou žáky k samostatnému objevování. Patří sem např. problémové výukové metody, metody práce s textem, brainstorming, kognitivní metody. (Čapek, 2015, s. 212)
- Hra – edukační činnost, která by neměla být součástí edukace jen nejmladších žáků, ale žáků všeho věku, včetně dospělých. Př. interakční hry, simulační hry, scénické hry, bingo, otázkový baseball aj. (Čapek, 2015, s. 212)
- Kognitivní metody – výuková metoda, která rozvíjí rozumové schopnosti, např. alfa box, analýza věcných rysů, cyklus 5-E, časová osa, fish pool, kostka, krok za krokem, metody hledání protikladů, konkretizační metody, metody využívající zobecnování, Occamova břitva, Vennovy diagramy, T graf, pexeso, aj. (Čapek, 2015, s. 228)
- Komunikační metody – primárně rozvíjí komunikační dovednosti žáků, ale také posilují prezentační, sociální, kreativní, kognitivní a další dovednosti. Podporují udržení zdravého klimatu ve třídě. (Čapek, 2015, s. 264) Do komunikačních metod řadíme metodu akvárium, bzučící skupiny, debatu, hodnotové škály, horké křeslo, jdi na své místo, komunikační kruh, panelovou diskuse, poslední slovo patří mně, rozhovor, referát, různé formy diskuse, komunikační semafor, storytelling, výklad, výměnu názorů aj.
- Konstruktivistické metody – podporují konstruktivní způsob edukace, který prosazuje ve výuce řešení problému ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách a méně drilu. (Čapek, 2015, s. 289)
- Metody práce s textem – způsob učení, který má několik cílů, ale nejdůležitějším je schopnost čtení s porozuměním, zvýšení komunikativních dovedností a dovednost analytického zhodnocení textu. Uvádí zde např. metody: čtenářské dopisy, čtení s otázkami, doplňování textu, dvojitý deník, INSERT značky, klíčová slova, literární kroužek, podvojný deník, pyramida, párové čtení, řízené čtení, společné čtení aj. (Čapek, 2015, s. 300)

- Metody tvůrčího psaní – aktivity umožňující žákům získat dovednosti, které jsou potřebné pro vlastní tvorbu textu. Řadíme sem metody 5W (who, what, where, when, why), hamburger, RAFT metodu, modelované psaní, mapu příběhu, dokončení ukázky, příběhy k obrázkům, tady a teď, pyramidový příběh, role na zdi atd. (Čapek, 2015, s. 319)
- Myšlenkové, pojmové a příběhové mapy – aktivity, při kterých pracujeme s asociacemi žáků, pojmy z učiva či znázorněním příběhu. (Čapek, 2015, s. 333–338)
- Pohybové metody – činnosti, které umožňují žákům pohyb a poskytují jim tak formu uvolnění a zároveň nesou určitý edukační obsah. Čapek (2015, s. 351) uvádí např. metodu hon na odpověď, kompot, od otázky k otázce aj.
- Problémové výukové metody – základním cílem je předkládat učivo žákům takovým způsobem, aby ho oni sami mohli aktivně odkrývat a hledat souvislosti, vztahy, nacházeli řešení. Často jde právě o myšlenkové nebo konstrukční problémy. (Čapek, 2015, s. 356)
- Projektové výukové metody – vysoce efektivní způsob edukace zaměřený na praktické využití. Vede k tvorbě jedinečného řešení a osobitého produktu, který vyžaduje od žáka autorský vklad. (Čapek, 2015, s. 376)
- Přiřazovací metody – úkolem žáků je při nich správně přiřazovat jevy, prvky či procesy k sobě.
- Simulační metody – aktivity umožňující využít naučené poznatky k praxi, využít žákovských schopností k rozhodování a řešení simulované situace. (Čapek, 2015, s. 395)
- Školní zahrada – je velice důležitým prvkem v životě dětí. Čapek (2015, s. 424) v ní spatřuje obrovský smysl nejen co se týče učení se pracovním návykům, ale také ji vnímá jako školní laboratoř, ve které žáci najdou místo pro své bádání a experimenty. V rámci školní zahrady autor zmiňuje také důležitost zvířete ve škole (ve třídě), které však musí předem důkladně promyšleno a schváleno.
- Samostatná práce žáků – učební aktivita, při které žáci získávají poznatky vlastními úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci. (Čapek, 2015, s. 395)

- Skupinová práce – činnost, ve které žáci pracující ve větším počtu. Výhodou je vzájemné učení, prohlubování spolupráce, posílení komunikace. Jako příklad lze uvést klasickou skupinovou práci, expertní skupiny, kmeny a kořeny, metodu čtyř rohů, zájmová učební centra aj. (Čapek, 2015, s. 397)
- Metody práce ve dvojicích – někdy označované také jako partnerská výuka.
- Kooperativní učení – metody podporující spolupráci žáků, dělbu práce, dovednost řešit spory, oceňovat a hodnotit se vzájemně, plánovat činnosti aj. Autor do této skupiny přiřazuje zejména skupinové práce a metody vzájemného učení žáků. Konkrétně uvádí např. čísla ve skupině, skládačky, tříkrokové interview. (Čapek, 2015, s. 292)
- Frontální výuka – jedná se o formu vyučování, které je vedeno s celou třídou zpravidla učitelem stojícím čelně proti sedícím žákům, především formou výkladu nebo řízené diskuse. Mezi frontální výuku můžeme zařadit všechny způsoby prezentací učiva, při kterých žáci sedí a nic nedělají, jsou pasivní. (Čapek, 2015, s. 202)
- Další metody: volné psaní, třífázový model E-U-R, výukový plakát, vědecké konference, výzkumné metody, týmové vyučování aj.

Robert Čapek (2015) také vyděluje metody založené na alternativních školách. Nazývá je freinetovské, jenské, daltonské a v neposlední řadě montessoriovské. Autor sám montessori přístup vyzdvihuje, kritizuje však montessori pojetí mnoha českých škol. „Některým nepoučeným a pedagogicky nevzdělaným domácím, soukromým i státním učitelům zdá, že je to to pravé a montessori základní školy u nás rostou jako houby po dešti a navazují na montessori mateřské školy.“ (Čapek, 2015, s. 330) Pro ty je montessori přístup také původně určen. Až později se začal rozšiřovat na stupně vyšší. Kritizuje, že někteří pedagogové si myslí, že když žákům zajistí v prostředí třídy volný pohyb a nastříhají kartičky, jde o montessori pedagogiku. U montessoriovských metod uvádí zejména montessori pomůcky, které jsou vymyšleny pro velké množství činností. Umožňují tak dětem získat poznatky vlastní zkušeností, konstruktivistickým způsobem. Schvaluje tedy montessori pomůcky, ale celý pedagogický „systém má své mantinely, a ty jsou dost úzké.“ (Čapek, 2015, s. 331)

Dále Čapek (2015, s. 332) hovoří o připraveném prostředí, které dle něj opět není v českých školách často vhodně naplňován. Jako synonymum připraveného prostředí uvádí didaktizaci prostředí, tedy prostředí plné didaktických pomůcek pro žáky. V rámci montessori pedagogiky autor uvádí také lapbook jako jednu z forem projektu, dlouhodobého domácího úkolu. (Čapek, 2015, s. 333)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkum

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na výuku slohové a komunikační výchovy na montessori školách a školách klasických. Cílem je popsat, jakým způsobem jsou děti vzdělávány na alternativní škole, jakým na klasické škole, jaké jsou ve výuce rozdíly a čím by se mohly dva tak odlišné systémy inspirovat.

Praktická část diplomové je věnovaná kvalitativnímu výzkumu, který má za cíl hlubší porozumění zkoumané skutečnosti, nikoliv pouze povrchové. Provádí se tak podrobná komparace případů. Výsledky se ve kvalitativním výzkumu nezjišťují pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Tento typ výzkumu se zabývá životem a vztahy lidí, specifickými vzorci chování a prožívání v určitém kontextu. Hendl (2008) přirovnává výzkumníka k detektivovi, který vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek.

V této práci se jedná o kvalitativní výzkum terénní, což znamená, že je předmět zkoumán ve svém přirozeném prostředí. Terénem tedy myslíme jednotlivé třídy na školách a předmětem slohovou a komunikační výchovu. Získaná data tvoří přepisy poznámek získané při pozorování, fotografie, osobní komentáře aj. Prostřednictvím případové studie se autorka této diplomové práce bude aktivně účastnit výuky slohové a komunikační výchovy a pomocí zvolených metod zaznamenávat poznatky, které následně analyzuje.

5.1 Metodika

Pro praktickou část diplomové práce byla zvolena metoda případové studie, která se charakterizuje jako detailní studium jednoho nebo několika málo případů za účelem aplikace získaných poznatků při porozumění případům obdobným.

Každá ze zúčastněných škol je nejdříve stručně charakterizována. Tím chápeme umístění školy, počet žáků, školsko-politický aspekt, ekonomický aspekt, organizaci školy, zaměření školy. Dále je součástí zobrazení zakotvení a rozvržení slohové a komunikační výchovy ve školním vzdělávacím programu každé ze škol.

Stěžejní součástí výzkumu je metoda přímého zúčastněného pozorování a detailní popis průběhu jedné vyučovací jednotky slohové a komunikační výchovy na druhém stupni základní školy. Téma vyučovacích jednotek není jednotné, neboť není pro tento výzkum podstatné vycházet z výuky stejného tematického celku. Součástí záznamu vyučovacích hodin jsou fotografie pořízené při výuce. Bohužel tři ze šesti zúčastněných škol kvůli vnitřním pravidlům neumožnily pořízení fotografií v celém areálu školy. Konkrétně se jedná o Základní školu v Kunštátě, Základní školu Pastviny v Brně a Základní Montessori školu Gajdošovu taktéž v Brně.

Metoda pozorování se řadí mezi metody behaviorální. Tento přístup k empirickému šetření patří mezi nejčastěji používané. V principu se jedná o sledování určitých jevů, situací, chování osob a skupin, zkoumání jejich vzájemných vztahů. Problém zde často nastává v otázce objektivity, jelikož ať už se pozorovatel snaží sebevíc, dopouští se subjektivity, jelikož se nelze oprostit od svého vnímání světa. (Pelikán, 1998)

Z nasbíraných dat autorka diplomové práce vyvodí specifika výuky na jednotlivých školách, popíše odlišnosti, vyzdvihne metody, které žáci oceňují, které jsou přínosné. Při komentování využitých metod bude vycházet především z klasifikace novodobého didaktika Roberta Čapka (viz teoretická část). Stejně tak autorka popíše nedostatky výuky.

V poslední řadě se autorka diplomové práce zaměří na komparaci výsledků a rozdílů všech škol dohromady. Pokusí se o vyzdvižení metod a postupů, které mohou přispět k efektivnější výuce slohové a komunikační výchově na jakémkoliv typu škol.

5.2 Výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován na 2. stupni šesti základních škol, věková kategorie žáků tak byla v rozpětí od 12 do 14 let, tedy jednalo se o žáky 7. a 8. ročníku. Pro srovnání byly zvoleny dvě klasické školy, dvě státní montessori školy a dvě soukromé montessori školy.

Výzkumu se z tradičních škol zúčastnila Základní škola a Mateřská škola v Kunštátě² a Základní škola a Mateřská škola Brno, Pastviny³.

²Základní škola a Mateřská škola Kunštát [online]. Dostupné z: <https://www.zskunstat.cz/>.

³Základní škola a Mateřská škola Pastviny, Brno [online]. Dostupné z: <https://www.zspastviny.cz/>.

Z alternativních státních škol se zapojily Škola Montessori na Základní škole Gajdošova⁴, Brno a Škola Montessori, Pastviny, Brno⁵.

Jako zástupci nestátních alternativních škol v diplomové práci vystupují Základní škola Five Star Montessori v Brně⁶ a Základní škola Na Radosti ve Žďáře nad Sázavou⁷.

Bylo osloveno více klasických i montessori základních škol, bohužel po hektické pandemické době nebyly některé ochotny spolupracovat.

5.3 Cíl výzkumu

Ústřední cíl výzkumu je komparace výuky slohové a komunikační výchovy na celkem šesti základních školách, čtyřech alternativních školách zaměřených na principy výuky M. Montessori a dvou tradičních školách. Autorka se zaměřuje na srovnání využitých metod při výuce slohové a komunikační výchovy, formy výuky, přístup k žákům či rozdíly mezi provázaností literatury, jazyka a slohové a komunikační výchovy. Součástí je také srovnání podmínek, ve kterých je žák vyučován.

Dílním cílem diplomové práce je jednotlivě každou školu s jejím školním vzdělávacím programem stručně charakterizovat a uvést záznam jedné z vyučovacích jednotek slohové a komunikační výchovy prostřednictvím zúčastněného pozorování. Výsledky pozorování jednotlivých škol následně analyzovat.

⁴Škola Montessori na ZŠ Brno, Gajdošova [online]. Dostupné z: <https://skola-montessori-z-s.webnode.cz/>.

⁵Škola Montessori Pastviny, Brno [online]. Dostupné z: <https://www.zspastviny.cz/montessori-pedagogika/>.

⁶Five Star Montessori [online]. Dostupné z: <https://www.fs-montessori.cz/skola>.

⁷Škola Na Radosti [online]. Dostupné z: <https://www.skolanaradosti.cz/>.

6 Terénní výzkum – analýza výsledků a interpretace dat

Tato kapitola pojednává o terénním výzkumu, který se odehrál na šesti různých školách. Jedná se konkrétně o dvě klasické státní školy, dvě státní montessori školy a dvě soukromé montessori školy. U každé ze škol je stručně vylíčena charakteristika školy, uveden její Školní vzdělávací program, konkrétně výňatek o slohové a komunikační výchově. Dále je u každé školy podrobně popsán záznam jedné vyučovací jednotky slohové a komunikační výchovy, který je následně analyzován.

6.1 Tradiční škola – Základní škola a Mateřská škola v Kunštátě

Autorka měla možnost v listopadu minulého roku navštívit jednu z hodin slohové a komunikační výchovy na tradiční spádové městské škole. Jedná se o školu, na které vykonávala svoji pedagogickou praxi.

6.1.1 Charakteristika školy

Základní škola v Kunštátě je školou úplnou. Kapacita školy je celkem 570 žáků, ale v současné době jich navštěvuje školu cca 280. Druhý stupeň je tvořen 8 třídami. Škola se nachází v centru města a je tak dobře dostupná. I když je škola v srdci města, žáci mají možnost se o přestávkách pohybovat na školním pozemku, především v letních měsících, stejně tak mohou využívat sportovního hřiště.

Škola jako svoje zaměření uvádí nabídku kvalitního vzdělávání pro všechny, s důrazem na regionální prvky a odkazem na historii. Chce u žáků rozvíjet takové znalosti a dovednosti, které budou moci dobře využít v životě. K tomu chce škola uplatňovat principy činnostního učení, které povedou k odbourávání mechanického učení. Jako další cíl škola uvádí zvýšení nových forem a metod práce, konkrétně pak zmiňuje skupinové či projektové vyučování, s cílem dosáhnout výraznějšího podílu žáků na získávání vědomostí. Součástí zaměření je několik dalších bodů, konkrétně využívání komunikačních a informačních technologií k práci s informacemi, vytváření bezpečného prostředí, zlepšování podmínek pro tělovýchovné aktivity či bohatá nabídka volitelných

a nevolitelných předmětů, mimoškolních aktivit.⁸ Jedná se o školu státní, školné se neplatí.

6.1.2 Školní vzdělávací program

Časová dotace předmětu Český jazyk a literatura je na druhém stupni celkem 19 hodin. Konkrétně se pro 6., 7. a 9. ročník jedná o 5 vyučovacích jednotek týdně, pro 8. ročník pouze 4 vyučovací jednotky. ŠVP školy vyzdvihuje především rozvoj komunikačních dovedností, které jsou realizovány prostřednictvím jazykové a komunikační výchovy. Žáci jsou hodnoceni klasickou známkovací stupnicí 1-5.

Tabulka 2 ŠVP slohová a komunikační výchova 7. ročník, Základní škola Kunštát⁹

Výstupy	Učivo
<ul style="list-style-type: none"> • uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel a vytvoří kompaktní text s dodržováním mezivětného navazování; • dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou situaci v mluveném projevu připraveném a improvizovaném; • vhodně užívá verbálních i nonverbálních prostředků; • uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel; • v normě zvládne uvedené slohové útvary. 	<p>vypravování práce s osnovou popis uměleckého díla, děje popis pracovního postupu charakteristika pozvánka</p>

⁸ Dostupné z: <https://www.zskunstat.cz/zakladni-skola/dokumenty-skoly/skolni-vzdelavaci-program-a-jeho-dodatky-66cs.html>.

⁹ Dostupné z: <https://www.zskunstat.cz/zakladni-skola/dokumenty-skoly/skolni-vzdelavaci-program-a-jeho-dodatky-66cs.html>.

6.1.3 Observace – záznam vyučovací jednotky

Autorka práce navštívila jednu z tradičních základních škol. Vyučovací jednotka zde trvá 45 minut. Vyučující věnuje slohu jednu hodinu týdně, kterou mají předem stanovenou na středu. Na škole měla autorka možnost sledovat práci 7. ročníku. Třída tvoří celkem 23 dětí, 11 dívek a 12 chlapců. Třída je uspořádaná klasicky ve třech řadách po čtyřech lavicích. Na stěnách visí barevné plakáty jako pomůcky do výuky.

Vyučovací hodina začíná přesně v 8:00. Žáci sedí v lavicích, vítají se s vyučující. Hned na úvod vyučující vyzývá žáky, aby jí odevzdali pracovní list, který měli za domácí úkol. Služba pracovní listy vybírá. Vyučující seznamuje žáky s novým tématem, kterému se budou ve slohu věnovat. Za doprovodu prezentace představuje slohový útvar charakteristika. Ptá se žáků, zda vědí, co by se pod tímto útvarem mohlo skrývat. Jeden z žáků vhodně hádá, že to bude o tom, kdo jaký je, jaké má vlastnosti. Vyučující chválí. Na tabuli píše ústřední pojem vlastnosti. Pomocí pojmové mapy zaznamenává nápady žáků, jaké vlastnosti je napadají. Mohou být jak kladné, tak záporné. Vyučující vysvětluje, že vlastnosti mohou také sdělit jiným způsobem než jedním slovem. Mohou využít bohatějších forem vyjadřování jako jsou např. metafory nebo přirovnání. Uvádí konkrétní příklady (chytrý jako liška, pomněnkové oči, srdce ze zlata). Vybízí žáky, aby řekli taktéž nějaké přirovnání nebo metaforu, kterými vyjádří lidskou vlastnost nebo vzhled. Vyučující vše zaznamenává na tabuli do pojmové mapy.

V další části hodiny vyučující uvádí osnovu charakteristiky. Zdůrazňuje, že se nejedná o popis osoby, ten je součástí, ale především jde o zahrnutí lidských vlastností. Žáci mají 5 minut na přepsání definice a osnovy charakteristiky do slohového sešitu. Poté vyučující chce, aby si žáci na prázdnou stránku přepsali i pojmovou mapu, kterou společně připravili. Ve třídě vládne naprosté ticho.

Zbývající část hodiny žáci věnují práci s pracovním listem, který odkazuje na vlastnosti a vzhled člověka, slovní zásobu. Nejprve vyučující vyzývá žáky k vypracování prvního cvičení. Po uplynutí 7 minut vyučující vyzývá ke společné kontrole. Poté obdobně vyplňují žáci druhé cvičení, kontrolují, prochází si nápady. Vyučující vyvolává zejména žáky, kteří se nehlásí, aby byli aktivní. Pokud má žák doplněno správně, vyučující chválí slovy „výborně/ano dobře“. Pokud zazní špatná odpověď, vyučující vyvolá žáka, který se hlásí. Na závěr hodiny vyučující zadává žákům domácí úkol, kterým je poslední cvičení

v pracovním listě. Na vypracování mají týden. V příští hodině slohu si domácí úkol společně projdou. Vyučující se s žáky loučí.

Bohužel nebylo umožněno autorce práce pořizovat fotografie.

Charakteristika – pracovní list

1. Vysvětlí:

Být trnem v oku -	komu se nelení, tomu se zelení -
Být jako za groš kudla -	chytat lelký -
Neví, kde ho bota tlačí -	má černé myšlenky -
Má za ušima -	neumí do deseti napočítat -
Má pod čepicí -	jedl vtipnou kaši -
Neví, kde má koza ocas -	má všech pět pohromadě -

2. Uveď k výrazu slovo stejného významu nebo použij rčení, pořekadlo:

Statečný -
 Věrný -
 Upřímný -
 Lenošný -
 Laskavý -
 Štědrý -
 Lakomý -

3. Vytvoř přirovnání:

Hladový jako	Zpívá jako
Věrný jako	Pracovitý jako
Falešný jako	Štíhlý jako
Vyplašený jako	rychlý jako
Hloupý jako	chytrý jako

Obrázek 1 PL charakteristika

6.1.4 Vyhodnocení výsledků observace

Téma hodiny „charakteristika“ odpovídá zařazení v ŠVP do 7. ročníku. Škola tedy vyučuje slohovou výchovu především na základě učiva slohových útvarů. V hodině se pracuje na výstupu „zvládne uvedené slohové útvary“, zatím však pouze v teoretické rovině. Také bychom mohli zmínit práci na výstupu „učí se užívat verbální prostředky“, kdy máme na mysli práci s pojmovou mapou, pracovním listem.

Co se týče využitých metod, je zřejmé, že vyučující nejen ve slohové výchově hojně využívá práce s pracovními listy. Již v úvodu hodiny vyžaduje od žáků odevzdání domácích úkolů v pracovních listech, které jsou z minulého týdne, zároveň v druhé části hodiny rozdává žákům další pracovní list, který opět bude přetažen do další hodiny slohu. Pracovní list Robert Čapek (2015) řadí k metodě práce s didaktickými pomůckami. Pracovní list, který autorka měla možnost zhlédnout a je i přílohou předchozí kapitoly, však v sobě zahrnuje pouze cvičení vyžadující nižší kognitivní náročnost (dle aktivních

sloves Bloomovy taxonomie). Pozitivem a pravděpodobně cílem tohoto pracovního listu je rozšíření slovní zásoby dětí.

Vyučující vhodně využila brainstormingovou asociační metodu pojmové mapy na úvod hodiny slohové a komunikační výchovy na téma „vlastnosti“. Autorka práce si myslí, že se jedná o metodu hojně využitelnou právě v hodinách slohu, konkrétně při rozšiřování slovní zásoby, tvorby příběhu. Žáci tak měli možnost zapojit se alespoň nějakým způsobem do prezentace nové látky. Zde autorka spatřuje nedostatek ve formě vypracování. Žáci mohli být užitečnější, aktivnější, stačilo je více zapojit jinou formou. Rozdat lístečky, na které žáci napíšou svoje návrhy, nalepí je na tabuli, nebo pracovat skupinově na brainstormingu. Alespoň částečně zde mohl být potlačen vliv vyučující. Za naprosto nelogické považuje autorka zařazení přepisu pojmové mapy do osobních sešitů dětí, navíc po delší časové pauze, kdy brainstorming nebyl aktuální. Jak uvádí Čapek (2015) sešit by měl být pracovním prostorem žáka, měl by zde zachycovat pointu hodin, výsledky skupinové práce apod. Tato pojmová mapa byla produktem celé třídy, pro žáka tak nemusí mít přínos v podobě souvislostí, navíc nejde o aktuální „bouři mozků“.

Sešit jako didaktický prostředek využívají žáci i v hodině slohu na klasický zápis. Opisují z tabule několik odrážek jako osnovu, definici slohového útvaru „charakteristika“, zcela bezmyslenkovitě. Dle Čapka (2015, s. 131) má zachycení výsledků výuky zápisem do sešitu pozitivní vliv na ukotvení vědomostí žáka a slouží většinou jako hlavní podklad pro opakování učiva i pro přípravu na zkoušení. Vyzdvihuje však práci s textem, umění žáka vytvořit si samostatně zápis z látky. Mělo by jít o jakési ověření, že žák učivu rozumí, chápe ho, ovládá ho. Navíc se jedná o výuku slohové a komunikační výchovy, v rámci které je jedním z výstupů ve vyšších ročnících tvorba zápisů, vyjmutí podstatných informací, práce s textem. Autorka tak hodnotí krok opisování zápisu do sešitu za naprosto zbytečný a míjející se účelu.

Hodina byla vedena v duchu frontální výuky, tedy jako „vyučování, které je vedeno s celou třídou, zpravidla s učitelem většinou stojícím čelně proti sedícím žákům.“ (Čapek, 2015, s. 202) Jediná povolená interakce byla žák-učitel, učitel-žák, nikoliv žák-žák. Hodina tedy nebyla založena ani z části na kooperaci žáků. Vyučující se snažila svůj výklad alespoň obohatit o otázky, bohužel jde o nedostatečné vtažení žáků do učiva, spíše nudné, ubíjející. Žáci mají v lavicích strach, kdy je vyučující nečekaně vyvolá a nebudou vědět odpověď.

Jednoznačně chybně vyučující přistupuje k pochvalám a trestům. Autorka tak vyvozuje ze situací, kdy žáci kontrolovali pracovní list. Vyučující vyvolala žáka, který se nehlásil, ten chybně odpověděl. Vyučující reagovala tak, že vyvolala žáka, který se hlásil, a odpověď tedy věděl. Jednoznačně touto situací shodila nehlásícího se žáka, dala mu najevo, že učivo neovládá. Nedala mu však příležitost vědět, opravit se. Vyučující měla s žákem komunikovat, navést ho na správnou cestu řešení, výsledku. Pravidla komunikace vyučující porušuje. Lze potom požadovat po žácích schopnost komunikace, interakce, dodržování pravidel komunikace, pokud partnerovi komunikace sám učitel nedává prostor?

I po pozorování pouze jedné hodiny slohové komunikační výchovy můžeme také stručně analyzovat několik dalších prvků týkajících se především prostředí, ve kterém se žák této základní školy vyučuje. Vyučující je třídou vnímán jako autorita, avšak spíše z formálního postavení učitele. Klasické uspořádání třídy učitele zcela vybízí k využití frontální výuky. Třída je stroze vyzdobena pouze učebními pomůckami ve formě plakátů. Autorka si myslí, že by bylo vhodné třídu vyzdobit pracemi žáků, aby měli pocit angažovanosti, užitečnosti. Navíc pokud budou učivo zpracovávat např. formou projektů, jiných výstupů, zároveň si ho osvojí.

Výuka slohové a komunikační výchovy byla založena převážně na klasických metodách, frontální výuce, tedy tradičním modelu výuky. I když se vyučující snažila využít pojmové mapy či samostatné práce na pracovním listu, nedošlo k aktivizaci žáků. Komunikační princip slohové a komunikační výchovy z pohledu autorky v této hodině nebyl naplněn. Vyučující po žácích nevyžadovala ucelený větný celek, delší promluvu, stačilo jí pouze slovo či strohá odpověď, pár slov zaznamenaných na papíře. Odhadem více než 75% promluvy v rámci hodiny patřilo vyučující. Žádným způsobem se tedy v hodině slohové výchovy nepřispělo k rozvoji komunikačních kompetencí žáků.

6.2 Tradiční škola – Základní škola a Mateřská škola Brno, Pastviny

V měsíci lednu měla autorka diplomové práce možnost nahlédnout do jedné z hodin slohové a komunikační výchovy na Základní škole v Brně – Pastvinách. Pozorovala průběh výuky a poté ji analyzovala spolu.

Vize Základní školy a Mateřské školy v Brně v Pastvinách je fungovat jako škola přátelská, spolupracující, reflektující potřeby dětí, žáků, rodičů i pedagogů, být školou poskytující kvalitní základní vzdělání. Škola vidí své poslání v rozvoji osobnosti každého žáka. Aby byl schopen samostatně myslet, svobodně rozhodovat a projevovat se jako demokratický občan, to vše v souladu s obecně uznávanými životními a mravními hodnotami. Proto škola klade důraz na podporu etické a osobnostní sociální výchovy, rozvíjení funkční gramotnosti, zodpovědnosti žáků. Hlavním cílem školy je získat pozitivní vztah žáků ke škole, vzdělávání a utvořit ovzduší vzájemné důvěry mezi žáky, učiteli a rodiči.¹⁰

6.2.1 Charakteristika školy

Základní škola Brno Pastviny byla otevřena r. 1978. Prošla již mnohými rekonstrukcemi. Jedná se o úplnou základní školu s prvním a druhým stupně. V budově školy jsou umístěny kmenové třídy i odborné pracovny a odborné učebny. Budova školy se nachází v klidném a pěkném prostředí, na okraji městské části Brno – Komín, mimo frekventované centrum a komunikaci. Sportovní areál školy je obklopen lesy, uprostřed jednotlivých pavilonů náležejících škole je školní dvůr. Kromě výuky jazyků je jednou z hlavních priorit školy také využívání informačních a komunikačních technologií, vybavenost školy je tedy na velice vysoké úrovni.

Školu navštěvuje asi 742 žáků. Kapacita školy je 1000 žáků. Průměrná naplněnost tříd je zhruba 24 žáků. Vedle výuky klasické se učí ve vybraných třídách podle pedagogiky montessori, kde měla autorka také možnost pozorování.¹¹ Jedná se o školu státní, školné se tedy neplatí.

¹⁰ Dostupné z: <https://www.zspastviny.cz/nase-skola/skolni-dokumenty/>.

¹¹ Dostupné z: <https://www.zspastviny.cz/nase-skola/skolni-dokumenty/>.

6.2.2 Školní vzdělávací program

Žáci školy jsou vzděláváni podle školního vzdělávacího programu „Škola pro všechny“. Výzkum na této škole byl realizován v rámci výuky v 7. třídě. Celková dotace předmětu Český jazyk a literatura je dle ŠVP školy 4 hodiny týdně. V ostatních ročnících druhého stupně časová dotace činí pro 6. ročník 5 hodin, 8. ročník 4 hodiny, 9. ročník 5 hodin týdně. Pro výuku slohové a komunikační výchovy má vyučující v sedmé třídě vyhrazenou jednu hodinu týdně.

Tabulka 3 ŠVP slohová a komunikační výchova 7. ročník, Základní škola Pastviny, Brno¹²

Výstup	Učivo
<ul style="list-style-type: none">• dorozumívá se kultivovaně a výstižně, vhodně v dané komunikační situaci;• rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení;• odlišuje fakta od názorů a hodnocení;• dokáže vyjádřit své nálady a pocity;• uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel;• vytvoří koherentní text;• učí se formulovat hlavní myšlenky textu, vytvoří stručné poznámky a výpisky.	<p>mluvní cvičení, komunikace</p> <p>charakteristika, líčení</p> <p>popis výrobku, pracovního postupu</p> <p>životopis, žádost</p> <p>výpisky, výtah</p>

Dle ŠVP ZŠ Pastviny se v rámci komunikační a slohové výchovy učí žáci kultivovaně psát a mluvit, rozvíjet své komunikační schopnosti, výstižně formulovat své myšlenky a pocity, obhajovat své názory. Cílem předmětu v této oblasti je přejít od schopnosti vnímání textu přes jeho interpretaci k vlastní literární produkci žáků. Žáci jsou na škole klasicky hodnoceni stupnicí známek 1-5.

¹² Dostupné z: <https://www.zspastviny.cz/nase-skola/skolni-dokumenty/>.

6.2.3 Observace – záznam vyučovací jednotky

Slohová a komunikační výchova je jednou z částí výuky českého jazyka a literatury. Její časová dotace je jedna vyučovací hodina týdně, tedy 45 minut. Třída sestává z 24 žáků, 15 chlapců a 9 dívek. Rozmístění lavic ve třídě je klasické, tedy tři řady lavic po čtyřech lavicích za sebou. Třída disponuje klasickou tabulí na křídly, projektorem s počítačem a bílým plátnem. Na stěnách třídy jsou vyvěšené poučky z různých předmětů. Koberec ani jiné zvláštní pomůcky se ve třídě nenachází.

Vyučování začíná v 8 hodin ráno. Hodina slohu začíná slovní hrou. Vyučující využívá pomůcky „bomba“ z deskové hry „Tik tak bum!“. Žáci si stoupnou do přední části třídy. Učitelka seznamuje žáky s pravidly hry. Bombu si budou předávat. Uvnitř bomby je časovač, který tiká. V určitém časovém intervalu bomba vybuchne, komu vybuchne v ruce, prohrál. Každé kolo bude jiné zadání. Celkem budou hrát dvakrát. V prvním kole je zadáním vymyslet vyprávění s názvem Karkulka a 7 trpaslíků. Každý žák může říct jednu větu a vhodně navázat na spolužáka předchozího. Vyučující dodává, že vhodnost věty posuzuje přikývnutím. Před zahájením hry si společně s žáky připomínají znaky vypravování a pomyslnou osnovu. Žáci sami připomínají nejprve přímou řeč, která je typickým znakem. Vysvětlují si, co to přímá řeč je a proč je důležitá (za účelem oživení děje). Dále žáci chybně zmiňují fiktivní postavy. Vyučující vysvětluje, že fiktivní postavy pro vypravování charakteristické nejsou, neboť vyprávění můžeme vytvořit i na základě skutečné události, ne pouze pohádky. Žákyně se hlásí a trefně připomíná zápletku, která je pro vyprávění charakteristická. Poté se pouští do prvního kola. Žáky hra baví.

V dalším kole zní zadání hry „Recept na vtípnou kaši“. Jak už je z názvu zřejmé, žáci si osvěží popis pracovního postupu, který probírali v předchozích hodinách. Opět si připomínají charakteristické rysy a osnovu. Jeden z žáků upřesňuje, že na začátek je důležité zmínit potřebné suroviny a poté se pustit do postupu. Další žákyně si z minulých hodin vybavuje, že je dobré používat osobu „my“, kdy čtenáře vtáhneme do receptu. Společně si stanoví kostru pracovního postupu. Poté se pustí do hry. Celá aktivita žákům zabírá 11 minut z výuky.

V další části vyučovací hodiny jsou 3 žáci vyzváni, aby představili spolužákům svoji prezentaci na libovolné téma. Jedná se o referáty, které měli žáci zadány od prosince. Mohli si vybrat libovolné téma, které je zajímavé, ať už se jednalo o téma z oblasti objevů,

sportů, hudby, vědy, techniky aj. Téma však muselo projít schválením vyučující. V hodinách slohové a komunikační výchovy nyní své výstupy prezentují před svými spolužáky. Mají časovou dotaci 4-5 minut na svoji prezentaci.

Vyučující ujišťuje žáky, že jsou v bezpečném prostředí a nemusí se bát. První žákyně představuje referát na téma thereminu, což je elektronický hudební nástroj. Prezentace trvá 5 minut. V úvodu žákyně představuje nástroj, použití, popisuje ho. Poté pouští hudební ukázky tohoto hudebního nástroje, které zabírají celkem 2 minuty z jejího výstupu. Prezentaci z velké části čte z obrazovky. Na konci prezentace probíhá hodnocení od spolužáků. Vyučující vyvolává celkem 7 spolužáků, kteří hodnotí její prezentaci. Vyučující vyžaduje hodnocení prostřednictvím ucelených vět. Hodnocení však probíhá velmi povrchně na principu, co se líbilo či nelíbilo. V závěru každý žák dostává papír, který slouží k zhodnocení spolužáka. Jedná se o anonymní hodnocení sloužící ke zpětné vazbě spolužákovi. Po vyplnění anonymního hodnocení dává zpětnou vazbu vyučující, uděluje žákyni klasifikační stupeň 1.

Vyučující vyvolává další žákyni. Ta tentokrát prezentuje téma Jizerské 50, události se sama účastní každý rok. Prezentace žákyni zabírá 13 minut, zahrnuje i své osobní dojmy, zkušenosti. Po prezentaci vyučující vyvolává 5 spolužáků, kteří hodnotí pouze kladně. Vyplňují anonymní hodnocení. Dávají ho prezentující. Jelikož zbývá minuta do konce hodiny, vyučující v rychlosti dává sama zpětnou vazbu žákyni, hodnotí jí klasifikačním stupněm 1 a uděluje k tomu pochvalu. Odkládá posledního prezentujícího na příští týden. Vyučující bohužel neumožnila autorce práce pořizovat fotografie.

KRITÉRIA HODNOCENÍ	POZNÁMKY K PROJEVU
1. Neverbální projev (postoj, držení těla, oční kontakt, gesta, mimika)	
2. Řeč (hlasitost, tempo řeči, výslovnost, plynulost, vkládání pauz, intonace)	
3. Slovní zásoba (spisovnost, vycpávková slova, opakování se, nedokončené věty)	
4. Kompozice projevu (uspořádání hlavních myšlenek, členění úvod/závěr, logičnost)	
5. Obsah projevu (výběr tématu, zajímavost, poučení, využití pomůcek)	
6. Prezentace (úroveň zpracování, v bodech, mapy, obrázky, grafy, zdroje)	
7. Časový limit – 4 - 5 minut	

Obrázek 2 Anonymní hodnocení prezentace spolužáků

6.2.4 Vyhodnocení výsledků observace

Převážná většina hodiny byla zaměřena na prezentaci žáků. Úvodem výuky bylo také zopakování slohových útvarů jako vypravování (ŠVP pro 6. ročník) či popis pracovního postupu (ŠVP pro 7. ročník). Škola tedy zprostředkovává výuku slohové a komunikační výchovy prostřednictvím slohových útvarů. Vyučující zvolila připomenutí těchto útvarů prostřednictvím edukační hry. Výběrem atraktivních témat vtáhla žáky do děje. Snažili se být originální, přispívali aktivně do tvorby „textu“. Formu zopakování, která je založena na spontánním vymýšlení příběhu, zařadila vyučující vhodně. Přispěla jak k rozvoji fantazie a kreativity žáků, tak k schopnosti vytvořit koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování, který je zařazen i jako výstup 7. ročníku ŠVP.

Jak už autorka práce zmínila, většina výuky slohové a komunikační výuky byla věnována referátům žáků. Čapek (2015) je řadí mezi metody komunikační. Kritizuje jejich nadužívání v hodinách a časovou náročnost, na druhou stranu jde také o způsob, jak žáky naučit komunikaci v určité situaci.

Autorka práce oceňuje rozhodnutí vyučující nechat žákům volnou ruku při výběru témat. Žáci se tak mohli věnovat tomu, co je pro ně důležité či zajímavé. Zároveň je výhodou,

že většina jich při volbě tématu už o problematice něco ví. Jelikož se tedy jedná o jednu z jejich prvních prezentací před spolužáky, mohou se více soustředit na formu sdělení než na obsah. Vyučující se tak snaží dovést žáky k dalšímu výstupu 7. ročníku uvedeného v ŠVP „dorozumívá se kultivovaně a výstižně, vhodně v dané komunikační situaci.“ V neposlední řadě nesmíme opomenout, že při samotném vypracování referátu a doprovodné prezentace musel žák využít schopnosti formulování hlavní myšlenky textu, vytvoření stručných doprovodných poznámek. Metoda referátu tak nabízí široké spektrum schopností, které si během vypracování či prezentace může osvojit, přiučit se. Autorka práce se však přiklání k názoru Čapka (2005), že jde o časově náročnou aktivitu a nezajímavou pro ostatní žáky třídy, kteří jsou v pasivní pozici. Vyučující se snažila vyřešit jejich pasivitu zapojením se do evaluace spolužáků. Nejprve formou ústní, kdy se měli možnost vyjádřit k referátu prostřednictvím vět, větných konstrukcí. Poté mohli spolužáka zhodnotit prostřednictvím anonymních dotazníků. Zařazení metody hodnocení považuje autorka práce jako aktivizační zapojení ostatních žáků do výuky.

Co se týče stručné analýzy prostředí, vyučující figuruje jako přirozená autorita. Žáci ji vnímají pozitivně. Celé prostředí třídy je strohé. Klasické uspořádání lavic vybízí k frontální výuce. Třída je vyzdobena pouze plakáty, na kterých jsou pomůcky do různých školních předmětů.

Celkově autorka hodnotí výuku slohové a komunikační výchovy na ZŠ Pastviny kladně. Jednalo se o hodinu založenou na zlepšování komunikačních schopností žáka, prohlubování jejich komunikačních kompetencí. Vyučující zařadila do výuky aktivizační metody, snažila se žáky zapojovat. Hodinu vedly převážně děti, vyučující byla pouze v pozici posledního hodnotícího, pozorujícího.

6.3 Montessori škola – Škola Montessori na Základní škole Gajdošova, Brno

Autorka práce navštívila jednu z veřejných státních montessori škol v Brně. Zde provedla metodu zúčastněného pozorování, kterou následně analyzovala, snažila se vyvodit metody, které vyučující ve výuce využívá. Také se zaměřila na ŠVP školy a její charakteristiku.

6.3.1 Charakteristika školy

Základní škola Gajdošova je klasická škola s dlouhodobou tradicí, jejíž součástí se roku 2005 stala montessori část. Škola se řadí mezi fakultní školy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Škola se nachází v městské části Brno-Židenice. Je velmi dobře dostupná dětem z přilehlých částí Brna. V současné době školu navštěvuje téměř 700 žáků. Motto školy zní „Lidé, kteří se snaží něco dobrého dělat a nepodaří se jim to, jsou mnohem lepší než ti, kteří se snaží nedělat nic a daří se jim to.“¹³

Základní formou výuky montessori část uvádí samostatnou práci jednotlivce či menších skupin, frontální vyučování je nahrazeno „montessoriovským“ systémem práce – děti se učí od sebe navzájem, případně se společně setkávají na elipse k řešení nějakého nového tématu. Vyučování na škole probíhá v blocích. Žáci mají k dispozici bohatou nabídku speciálních pomůcek. Mohou si práci volit podle svého týdenního či měsíčního plánu, požádat o pomoc mladší i starší spolužáky a všechny učitele.¹⁴ Žáci na škole jsou rozděleni do devíti tříd.

Školné na žáka činí 1000 Kč na měsíc, tedy 10 000 Kč na rok.

6.3.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program montessori tříd dosud nebyl vypracován. Montessori část se tak od r. 2005 řídí ŠVP klasických tříd ZŠ Gajdošova. Jediné, co montessori část nabízí jako přílohu k ŠVP je dokument s popsányými principy montessori pedagogiky, ze kterých právě alternativní část vychází, např.: připravené prostředí, svobodná volba, polarizace

¹³ Dostupné z: interní dokumenty školy.

¹⁴ Dostupné z: <https://www.zsgajdosova.cz/media/files/download/g21gupyl3x841yq>.

pozornosti, senzitivní období, úloha učitele, didaktický materiál aj. Škola má několik výstupů zařazených ve více ročnících. Umožňuje to tak vyučujícím pracovat dle svého uvážení, přizpůsobit výuku schopnostem žáka. Žáci jsou na škole hodnoceni procentuálně a slovně.

Tabulka 4 ŠVP slohová a komunikační výchova 7. ročník, Základní škola Gajdošova (platný i pro montessori část)¹⁵

Výstupy	Učivo
<ul style="list-style-type: none"> • dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci; • posoudí vhodnost/nevhodnost užití textu v dané komunikační situaci; • osvojuje si techniku mluveného projevu; • odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru; interaktivní řečové dovednosti; • ovládá komunikační žánry podle komunikační situace; • vybere z nabízených možností text ve spisovném jazyce; • v krátké ukázce najde nespisovné výrazy a nahradí je výrazy spisovnými; • žák k vybraným výrazům najde vhodná synonyma; • žák rozhodne o vhodnosti/nevhodnosti použití nespisovného výrazu v textu; 	<p>věcné naslouchání – studijní</p> <p>mluvní cvičení na volné téma</p> <p>základní komunikační žánry – žádost o pomoc, prosba, omluva, poděkování, informace</p> <p>spisovný a nespisovný jazyk</p>

¹⁵ Dostupné z: interní dokumenty školy.

<ul style="list-style-type: none"> • žák najde slovo nevhodně užitě v dané komunikační situaci a z nabízených možností vybere to správné; • správně užívá spisovné koncovky; • v mluveném projevu připraveném i nepřipraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči; • umí si připravit jednoduchý referát; • zvládá připravený i nepřipravený projev na základě poznámek nebo bez poznámek; • zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu; • respektuje pravidla dialogu; • využívá poznatků o jazyce ke stylu gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní; • umí sestavit písemnou objednávku a žádost; • umí popsat předměty, pracovní postupy; • umí sestavit životopis; • umí napsat charakteristiku; • dokáže napsat vypravování. 	<p>spisovné koncovky slov</p> <p>nepřipravený projev</p> <p>dialog</p> <p>žádost</p> <p>užití odborných názvů v popisu popis uměleckých děl líčení – úvod do učiva</p> <p>životopis</p> <p>charakteristika</p> <p>charakteristika literárních postav</p> <p>vypravování</p>
---	---

6.3.3 Observace – záznam vyučovací jednotky

Autorka práce v říjnu minulého roku navštívila na této škole výuku českého jazyka a literatury této alternativní školy. Jednalo se o blokovou výuku v 7. ročníku, tedy 2x 45

minut bez přestávky. Třídu tvořilo celkem 19 dětí, z toho 13 dívek a 6 chlapců. Výuka slohu je přizpůsobovaná potřebám vyučujícího. Nemají stanoveno, kdy mají v týdnu literaturu, mluvnici a sloh. Témata a způsoby práce se často vzájemně prolínají.

Třída, ve které je autorka práce na pozorování, má lavice uspořádané kolem zdi, ale také vytvořené ostrůvky uprostřed třídy. Žáci tak mají možnost sednout si samostatně a nerušeně do lavice, stejně tak si mohou sednout do skupiny, podle svých potřeb. Ve třídě jsou volně dostupné počítače a tiskárna pro potřeby žáků. Na zdi jsou police, které mohou žáci využívat. Obsahují edukační materiál, pomůcky. Ty jsou volně dostupné. Ve třídě není koberec. Žáci pro práci využívají klasické pracovní sešity od Nové školy, případně kopie pracovního sešitu od Frause. Žáci si vedou deník, kam zaznamenávají, co dělají. Mohou ho psát, jak chtějí, tedy pravidelně každý den, nebo klidně po týdnu. Žáci také disponují měsíčními plány, kde je soupis práce jak společné, tak samostatné, které se budou věnovat. Vyučující uvedla, že pokud hodnotí sloh, nevěnuje se vůbec pravopisné stránce.

Vyučovací hodina začíná v 8:00. Žáci se schází jako vždy v kruhu v přední části třídy na židličkách. Vítají se s vyučující, které tykají, oslovují ji Alice. Vyučující seznamuje žáky s obsahem vyučovací jednotky. Nejprve jsou v plánu dva referáty o knize od konkrétních žáků, poté nový slohový útvar, kterému se však z jiného úhlu již také věnovali. Vyučující vyzývá prvního z žáků, aby se chopil slova a prezentoval svůj referát. Žák představuje knihu *iPohádka* od Karla Kovyho Kováře. V úvodu oslovuje žáky i vyučující, věnuje se základním údajům o knize, poté se dostává k literárnímu žánru, kterým je moderní pohádka. Stručně toto zařazení vysvětluje. V další části referátu se věnuje charakteristice hlavní postavy i postav vedlejších, pouze stručně. Předčítá spolužákům ukázkou z knihy. Poté představuje jednu z možností, kterou pro svůj referát mají. Mohou dát jedné z postav např. červenou kartu nebo dárek za jejich chování, jednání. Žák si vybírá červenou kartu, kterou by dal králi, který je zlý a mocichtivý a nemá žádné zábrany. Svůj referát ukončuje poděkováním za pozornost.

Vyučující reaguje na žákův referát. Ptá se ostatních, jaký je rozdíl mezi pohádkou klasickou a touto pohádkou? Snaží se hledat rozdíly z ukázky, která byla přečtena. Poté se přechází na hodnocení. Kdo chce referát ohodnotit, hlásí se. Nejprve vyučující vybízí k pochvalám. Referující si vybírá, od koho chce zpětnou vazbu slyšet. Poté vyučující vybízí k připomínkám. Opět si referující vybírá. Nakonec sama paní učitelka dává

referujícím několik připomínek k referátu. Vysvětluje pojem aktualizace. Navazuje na téma z minulých hodin, kterým byla slovtvorba. Ptá se, zda bylo nějaké slovo v knize utvořeno zvláštním způsobem a jakým. Vyučující děkuje referujícím za zajímavou ukázkou knihy. Vyzývá žáky, aby tvořili věty, mluvili souvisle, spisovně.

Pro uvolnění vyučující vyzývá žáky, aby si vyměnili místa ti, kteří znají youtubera Kovyho. Přichází na řadu další referát, tentokrát o knize *Hvězdy nám nepřály*. Osnova referátu je dodržována obdobně jako u předchozího referujícího. Ten zvolil k referátu pracovní list v podobě dárku, který věnuje hlavní postavě Augustovi. Spolužáci i vyučující hodnotí referující, dávají doporučení pro příště.

Vyučující dává žákům 10 minut na samostatnou práci v pracovním sešitě, kterou musí během týdne splnit. Žáci se rozprostírají po třídě. Když někdo nechápe zadání, potřebuje látku vysvětlit, přijde za vyučující k tabuli. Učitelka vysvětluje u tabule pro 6 žáků rozdíl mezi slovtvorným základem a slovem základovým. Protože jsou někteří napřed, píšou si deník, nebo se věnují jinému předmětu.

Po uplynutí času se žáci schází opět v kruhu před tabulí. Vyučující zvedá ruku, čímž si říká o ticho. Čte ukázkou z knihy *Zeměplocha* od Terryho Prattcheta. Ptá se žáků, o čem byla poslední část. Žáci po chvíli trefně dospějí k názoru, že šlo o popis toho, jak to vypadá, když se čarodějnice dostane do svého těla, tedy o popis děje. Postupně přichází na to, že se v knize objevil také popis Zempělochy, hole, vesničky či kováře. Vyučující se ptá, zda žáci tuší téma zbytku hodiny. Je jím popis. Stručně definuje popis svými slovy. Vyučující vysvětluje další aktivitu. Obchází žáky a jednomu z nich dá za záda do ruky určitou věc. Ten ji musí ostatním žákům dostatečně popsat, aby uhádli, o jakou věc se jedná.

Na závěr hodiny se žáci loučí, vyučující připomíná další referující.

Zadání referátu o knize
7. ročník

- Údaje o knize
 - titul knihy
 - autor (překladatel, ilustrátor)
 - počet stran
 - nakladatelství
 - místo a rok vydání
- Literární žánr
- Děj
 - stručné seznámení s příběhem – můžeš, ale nemusíš, prozradit konec
 - u povídek a sbírek básní: alespoň jednou větou pojmenovat, co mají společného (klíč k zařazení do knihy) a vybrat si jednu k převýprávění děje nebo obsahu
- Postavy
 - hlavní postavy – vyjmenovat
 - jednu postavu si vyber a stručně ji charakterizuj
- Ukázka – přednesená
- **TAJEMSTVÍ – DÁREK – ČERVENÁ KARTA** (vyber si a vyplň jeden z těchto pracovních listů a seznam nás s ním)

+ dobrovolně:

- **Jazyk textu** – zajímavé použití slov, např. v ukázce

Doba trvání: 2-5 minut

Obrázek 3 Zadání referátu o knize


Jméno _____ Datum _____

Dárek

Autor/ka _____
Název knihy _____

Vyber si jednu postavu z knihy. Napiš nebo nakresli, jaké věci bys jí mohl/a darovat, kdybys jí chtěl/a udělat radost.

Postava _____



Škola: Město...
Vydáno: 2014
JČM 100 00 100

Zdůvodnění
Alespoň u jedné darované věci vysvětli, proč by postavě udělala radost. _____

Obrázek 4 PL Dárek

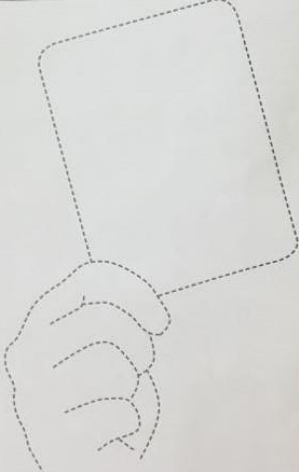
Jméno _____ Datum _____

Červená karta

Autor/ka _____
 Název knihy _____

Vyber si jednu postavu z knihy. Vystav jí červenou kartu za její chování. Napiš, jaké její činy odsuzuješ.

Postava _____



Zdůvodnění
 Alespoň u jednoho činu vysvětli, proč ho odsuzuješ.

Obrázek 5 PL Červená karta

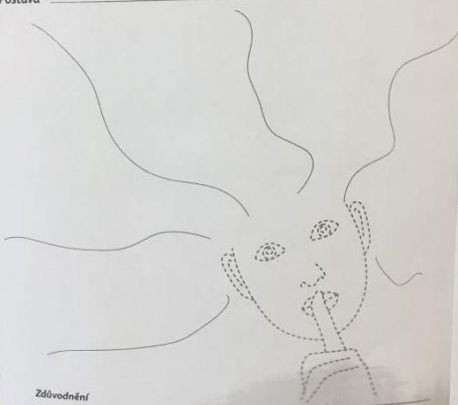
Jméno _____ Datum _____

Tajemství

Autor/ka _____
 Název knihy _____

Vyber si jednu postavu z knihy. Postava možná něco zatajuje, o některých věcech nemluví. Napiš, o co jde.

Postava _____

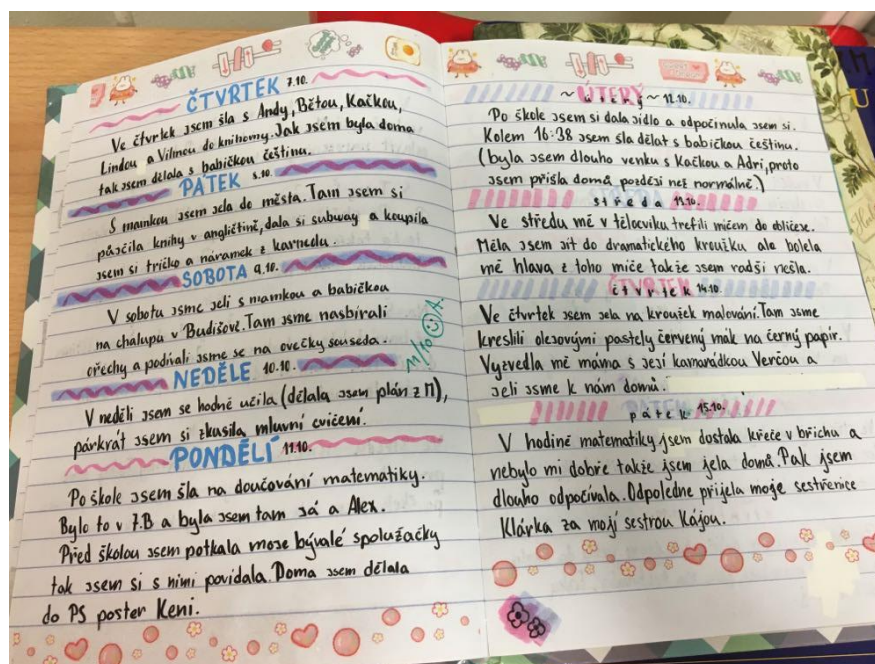


Zdůvodnění
 Vysvětli, proč postava tyto věci zatajuje.

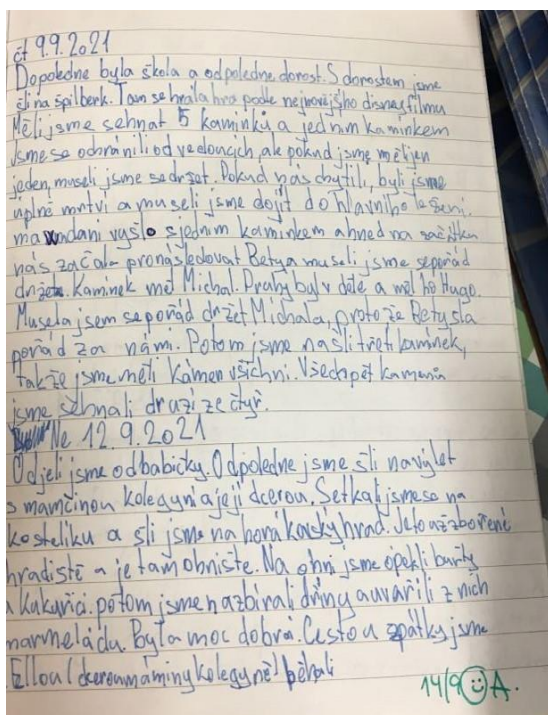
Obrázek 6 PL Tajemství

Český jazyk				7.M	Termin: 17. 12.	Plánované testování: Diktát - doplňovací 15. 11. Čtvrtletní práce 26. 11. Slohová práce - upřesnění
LISTOPAD + PROSINEC		Učebnice strana	Pracovní sešit strana	Pracovní list	Sebehodnocení	
MLUVNICE	Obohacování slovní zásoby	31	2. díl/ s. 18		Vím, jak se obohacuje slovní zásoba jazyka.	
	Tvoření slov <ul style="list-style-type: none"> odvozováním skládáním zkracováním 	34-37 37-38 40 42	2. díl/ s. 19-29		Seznamuji se s tvořením slov a rozpoznávám slovtvorné prostředky.	
SLOH	Popis	111-112			Po jednoduchém popisu předmětu se seznamuji s popisem uměleckého díla.	
	Charakteristika	117		2 x PL	Charakteristika literární postavy je nedílnou částí mého referátu o knize.	
LITERATURA	Pověst, báje, biblický příběh	ČÍT. 49-62	PS s. 28/1.-3.		Poznám pověst, báji a biblický příběh.	

Obrázek 7 Ukázka měsíčního plánu 7. ročníku



Obrázek 8 Ukázka deníku žáka I



Obrázek 9 Ukázka deníku žáka II

6.3.4 Vyhodnocení výsledků observace

Jednalo se o hodinu slohové a komunikační výchovy, která však prosakovala jak do výuky literatury, tak mluvnice. Vyučující se snažila střídat metody výuky s žáky.

Jejich zvykem ve výuce českého jazyka a literatury je, že celý rok mají jednu hodinu týdně, kterou věnují referátům o knihách. Čapek (2015), jak už jsem zmínila, tento způsob výuky řadí k metodám komunikačním. Vyučující referát v hodinách českého jazyka považuje za důležitý. Dle jejích slov jde o užitečnou metodu, při které se žáci naučí vyjadřovat, zároveň jazykově správně formulovat text, vytahovat stěžejní myšlenky a analyzovat text zatím na jednoduché úrovni. Volba knihy záleží čistě na žácích. Žáci v hodině předvedli výborné výstupy, neboť roli referujícího mají všichni již několikrát zažitou. Autorka práce oceňuje využití zpětné vazby od spolužáků, neboť je to určitým způsobem nutí zůstat ve střehu. Zároveň vyzdvihuje propojení komunikační výchovy, učení se přednesu, s literární složkou, tedy povídáním o knize, rozpravou nad ní. Nakonec i propojením se složkou mluvnickou, kdy vyučující vysvětlovala žákům na ukázce jedné z knih slovtvorbu. Mluvnickým učivem samotným také proložila hodinu samostatnou prací v pracovních sešitech.

Vyučující do referátů také zapojila práci s pracovními listy (metoda práce s didaktickým materiálem), které jsou založeny na vyšší kognitivních procesech. Dále bylo v hodině využito metody práce s textem. Konkrétně dle klasifikace Čapka (2014, s. 301) se jedná o metodu čtení s otázkami. Vyučující se tak snažila prostřednictvím četby přimět žáky přemýšlet nad textem, analyzovat ho, zjistit, co celek vyjadřuje, za jakým účelem je do knihy zařazen.

Nelze opomenout metodu deníku, kterou Robert Čapek (2015, s. 259) přiřazuje k metodám kognitivním. Zde se žáci učí vyjadřovat v psané formě. Slouží především jim, pro jejich záznamy, ať už se týkají učiva či života. Vyučující zde nekontroluje pravopis, aby nezpůsobil, že se žáci budou bát cokoliv zaznamenat.

Jestliže se zaměříme na montessori principy, které byly v hodině či celkově působení třídy zřejmé, měli bychom zmínit postavení učitele a žáka. Vystupovali opravdu více jako partneři než lidé v nadřazeném a podřazeném stavu, i když přirozená autorita byla u vyučující znatelná. Žáci své učitelce tykali, nebáli se na cokoliv zeptat. Dále samozřejmě stojí za zmínku celkové uspořádání třídy, které umožňuje žákům vybrat si místo, jaké je jim na vyučovací hodinu pohodlné, kde se cítí bezpečně. Záleží čistě na nich. V hodině však vyučující vyžadovala, aby žáci seděli na židličce v kruhu, neměli jinou možnost. Dále zmiňme pomůcky žáků, které jsou volně dostupné, kdykoliv potřebují procvičit učivo, či měsíční plány sloužící především jim pro lepší přehled a svobodné určení vypracování všech požadavků. Škola však nedodrží jeden z principů montessori pedagogiky, kterým je heterogenita třídy. Neexistuje na škole klasické trojročí, žáci jsou rozděleni do první až deváté třídy.

Výuka komunikační a slohové výchovy v této alternativní škole, zaměřené na prvky montessori, se snaží o prolínání všech složek českého jazyka. Vyučující využívá rozdělení slohových útvarů, vyučuje je, ale snaží se je vměstnat právě např. do hodin literatury či dějepisu, jak sama řekla. Autorka si myslí, že podobné pojetí slohové a komunikační výchovy je žádoucí. Žáci tak nepřijímají fakt, že mají zrovna teď a tady slohovou výchovu, která je nebaví, protože budou zase psát slohovou práci. Naopak, mají radost z práce s textem, aktivizačních metod.

Komunikační princip slohové a komunikační výchovy považuje autorka v této hodině za zřejmý. Ať už vezmeme v potaz referáty, které žáci plní, či samotné projevy žáků

v hodině. Vyučující dbá na spisovnost, gramatickou správnost a celkovou komplexnost žákovských projevů. Vyučující naplňuje hned několik z výstupů ŠVP, např. dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci; osvojuje si techniku mluveného projevu, v mluveném projevu vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči, umí připravit jednoduchý referát aj.

6.4 Montessori škola – Škola Montessori, Pastviny, Brno

Autorka diplomové práce měla možnost navštívit vyučovací jednotku v 7. třídě jedné z dalších státních montessori škol. Opět pro výzkum navštívila výuku slohové a komunikační výchovy.

6.4.1 Charakteristika školy

Tradiční Základní škola Brno, Pastviny byla otevřena r. 1978. Od roku 2008 se staly součástí školy také třídy prvního stupně pracující podle principů montessori pedagogiky. Od roku 2018 potom byly nově otevřeny také třídy druhého stupně pracující podle montessori pedagogiky. Co se týče principů pedagogiky, jsou v ŠVP konkrétně uvedeny: respekt k vývojovým fázím dětí, senzitivní fáze, vnitřní motivace, učení se mimo prostor třídy, připravené prostředí, volná práce, polarizace pozornosti, učitel jako průvodce, od konkrétního k abstraktnímu aj.

Cílem jejich pedagogiky je pomáhat dítěti poznávat svět i sebe sama, a to v souladu se svými individuálními a vývojovými možnostmi. Prostřednictvím jednotlivých témat se žáci učí používat také kognitivní procesy vyšší náročnosti, kdy získané vědomosti analyzují, hodnotí a tvořivě s nimi nakládají. Žáci mají na škole možnost pracovat jak samostatně, tak při nich spolupracovat s ostatními.¹⁶

6.4.2 Školní vzdělávací program

Co se týče výuky vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, předmětu Český jazyk a literatura na druhém stupni, jsou v jednotlivých ročnících časové dotace následující – 6. a 7. ročník 5 hodin týdně, 8. a 9. ročník 4 hodiny týdně. Vyučující uvedla, že nemají striktně dáno rozdělení českého jazyka na mluvnici, literaturu a sloh. Pracují podle aktuálních potřeb, souvisejících témat.

Žáci pracují ve většině předmětech v blocích, tedy 2x 45 minut, a k práci využívají montessori pomůcek. Některé předměty však probíhají ve vyučovací jednotce dlouhé 45 minut. Své výstupy si ukládají do portfolia, prezentují před skupinou a kooperují nad

¹⁶ Dostupné z: <https://www.zspastviny.cz/wp-content/uploads/2021/05/SVP-Montessori-Pastviny-od-1.9.2020.pdf>.

různými tématy. K práci využívají jak prostoru tříd, tak chodeb a dalších místností škol, tzn. výuka není omezena na prostor učebny, ale žáci si vybírají pro ně vhodné pracovní místo. Práci si žáci sami plánují tak, aby absolvovali prezentace k novému učivu a také samostatně procvičili a ověřili zvládnutí učiva. Aby si žák mohl svoji práci rozvrhnout, jsou pro něj vytvářeny propracované přehledy. Žáci jsou hodnoceni procentuálně či slovně.

Vzdělávací obsah předmětu je žákům předkládám komplexně. Škola se snaží nezaměřovat na jediný obor, ale klade důraz na smysluplné prolínání s ostatními oblastmi a předměty. Kromě toho škola vyzdvihuje realizaci exkurzí, výletů, návštěv akcí souvisejících s probraným tématem.

V ŠVP není předmět Český jazyk a literatura dělen na Jazykovou výchovu, Literaturu a Komunikační a slohovou výchovu, vše je v jedné tabulce. Jelikož výstupy jazykové a literární nejsou pro tuto práci podstatné, byly z tabulky odebrány.

Tabulka 5 ŠVP slohová a komunikační výchova 7. ročník, Škola Montessori, Pastviny, Brno¹⁷

Výstupy	Učivo
<ul style="list-style-type: none"> • ověřuje fakta ve čteném nebo slyšeném textu pomocí otázek nebo porovnáním s dostupnými informačními zdroji; • rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru; • dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci; • odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru; • zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu; 	<p>práce s textem výpisky</p> <p>objektivní a subjektivní sdělení komunikační záměr mluvčího manipulativní působení projevu</p> <p>rozvrstvení národního jazyka</p>

¹⁷ Dostupné z: <https://www.zspastviny.cz/wp-content/uploads/2021/05/SVP-Montessori-Pastviny-od-1.9.2020.pdf>.

<ul style="list-style-type: none"> • využívá základy studijního čtení – vyhledává klíčová slova; • spisovně vyslovuje česká a běžně užívaná cizí slova; • samostatně pracuje s Pravidly českého pravopisu, se Slovníkem spisovném češtiny a jinými jazykovými příručkami; • vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích; • opíše vlastní pocity, myšlenky a dojmy – literatura; • rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru. 	<p>zásady spisovné výslovnosti</p> <p>přímá a nepřímá řeč</p> <p>objednávka</p> <p>žádost</p> <p>pozvánka</p> <p>líčení</p>
---	---

Žáci dostávají týdenní plány, ve kterých mají přehled samostatné práce či cíle celého týdne. Mohou tak pracovat podle svého tempa, ale zároveň jsou v učivu všichni stejně daleko. Žáci píšou průběžné testy a pravopisná cvičení. Jsou hodnoceni procentuálním výsledkem. Průběžné hodnocení je slovní, stejně tak i závěrečné.

6.4.3 Observace – záznam vyučovací jednotky

Autorka této práce měla možnost pozorovat ve škole vyučování slohové a komunikační výchovy v 7. třídě. Na český jazyk a literaturu, stejně jako na matematiku a anglický se jazyk, se žáci trojročí dělí na jednotlivé ročníky.

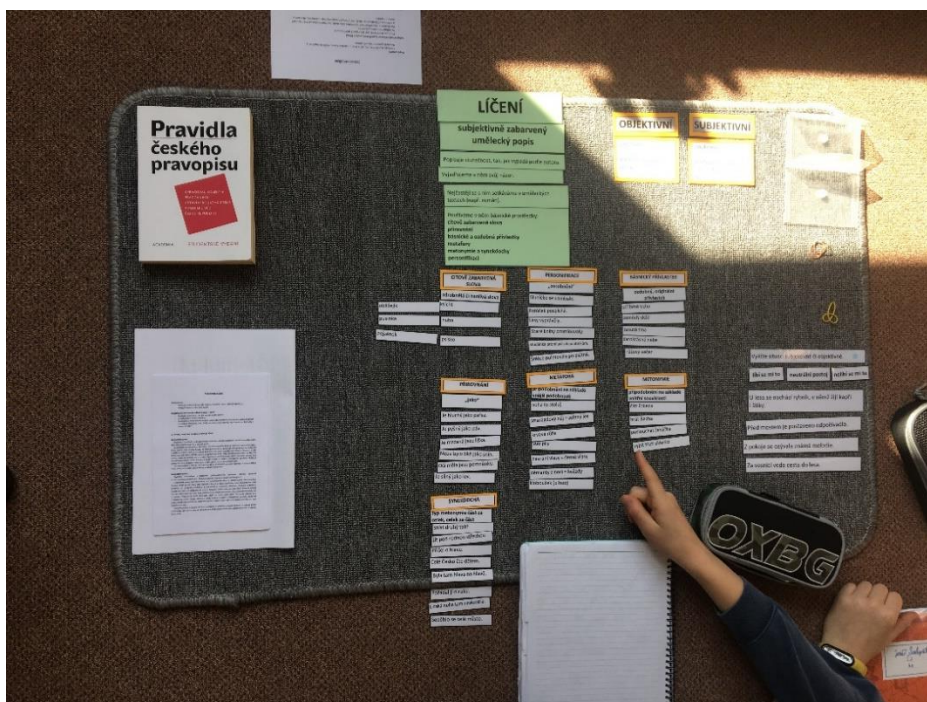
Žáci posledního trojročí se dělí, ve třídě zůstává pouze 7. ročník. Je 8 hodin ráno. Třída je složena z 5 žáků, pouze chlapců, je tedy velmi temperamentní. Třída je rozmístěna klasicky. V zadní části třídy se nachází prostorný koberec. Po stranách třídy jsou police s pomůckami, které jsou pro žáky dostupné nepřetržitě, mohou s nimi pracovat, kdy chtějí. Každý žák má také svoji polici, do které si odkládá své práce, zakládá si portfolia. Ve třídě jsou také k dispozici společenské hry, stolní fotbal, hokej, kulečník. Zvláštností je akvárium s rybičkami, o které se žáci starají. Žáci mohou kdykoliv během hodiny odejít do počítačové učebny dohledat si potřebné informace.

Vyučující hned na začátku hodiny vyzývá žáky, aby se sešli v komunitním kruhu na koberci. Každý si usedá dle své pohodlnosti. Vyučující seznamuje žáky s průběhem hodiny, čeká je nový slohový útvar „líčení“. Připomínají si ústně popis prostý a popis pracovního postupu, který mají za sebou. Vyučující vysvětluje, že dnes je také čeká popis, ale umělecký. Vyzývá žáky, aby se pokusili přijít na to, co to umělecký popis je. Jeden z žáků říká, že budou pravděpodobně umělci a budou něco popisovat. Vyučující ho chválí a stručnou definicí žákům útvar líčení osvětluje. Poté vytahuje nastříhané lístečky, na kterých je definice napsaná. Na koberci pod sebe skládá tři body definující líčení se stručnými komentáři. Při poznámce o básnických prostředcích vytahuje vyučující novou sadu lístečku. V ní má tentokrát nastříhané pojmenování básnických prostředků, k nim definice a příklady. Žáci mají za úkol se pokusit přiřadit definice ke konkrétním pojmům jen na základě pocitů a zkušeností. Žáci zaměňují metaforu, metonymii a synekdochu. Společně si definice prochází, uvádí si příklady. Poté vyučující rozdává každému osm konkrétních příkladů. I ty musí žáci přiřadit správně k obraznému pojmenování. Společně si příklady na závěr aktivity pročítají, vysvětlují.

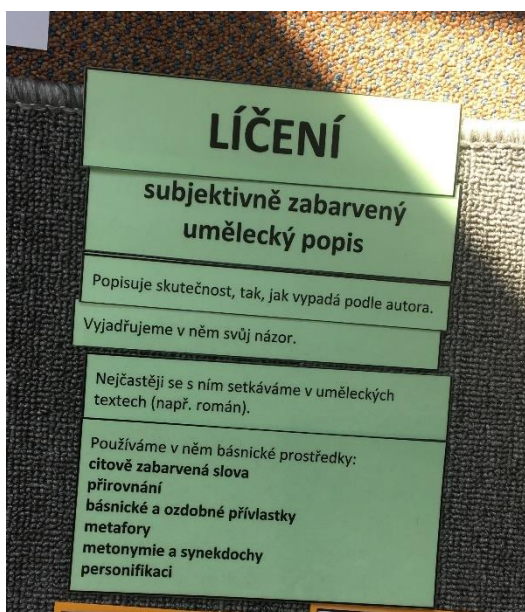
V další části hodiny chce paní učitelka, aby jí žáci vysvětlili rozdíl mezi pojmy objektivní a subjektivní. Na definici pracují pouze žáci, vzájemně se doplňují. Vyučující už jejich definici nijak nekomentuje. Pouze doplňuje poznámkou, že líčení je výrazně subjektivní slohový útvar, neboť zaznamenáváme své vlastní postřehy, pocity, dojmy. Jejich úkolem je roztrždit nastříhané kartičky na objektivní a subjektivní tvrzení. Vyučující po rozřazení jen rychle pohledem zkontroluje.

V závěru hodiny dostanou tři dobrovolníci větu. Jejich úkolem je pronést ji takovým tónem, jaký se hodí k emoci, kterou pociťují, když větu čtou (líbí se/neutrální/nelíbí se). Žáci si aktivitu užívají.

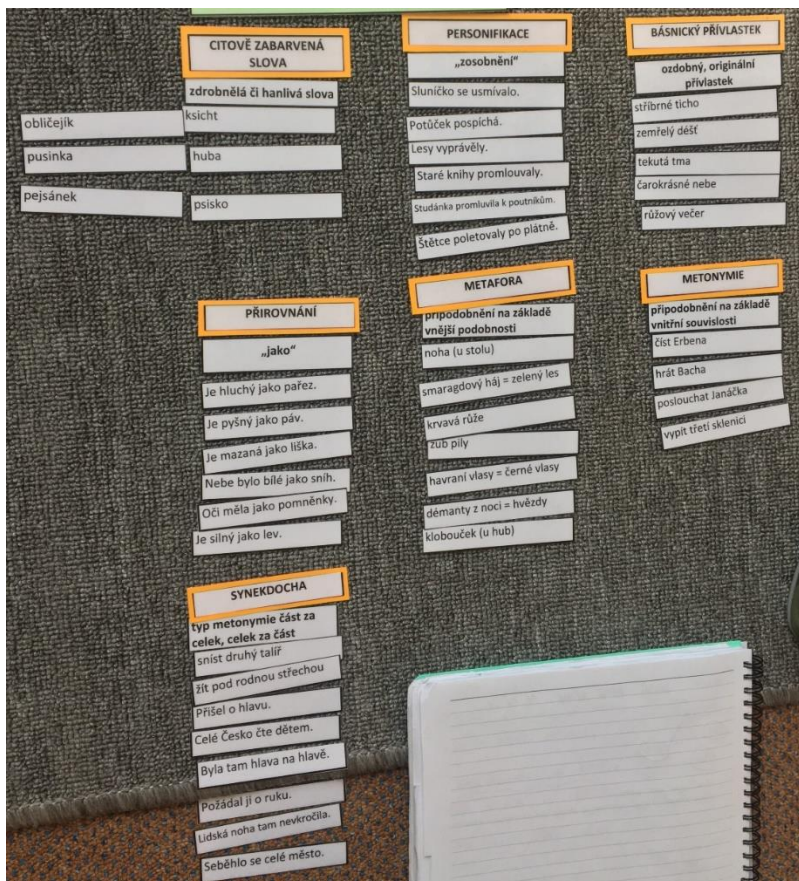
Na konci hodiny jsou žáci vyzváni, aby si definici líčení a příklady obrazných pojmenování přepsali jako zápis do sešitu. Zápis trvá žákům cca 8 minut. Někteří si koberec s lístečky fotografují, dodělají si zápis doma.



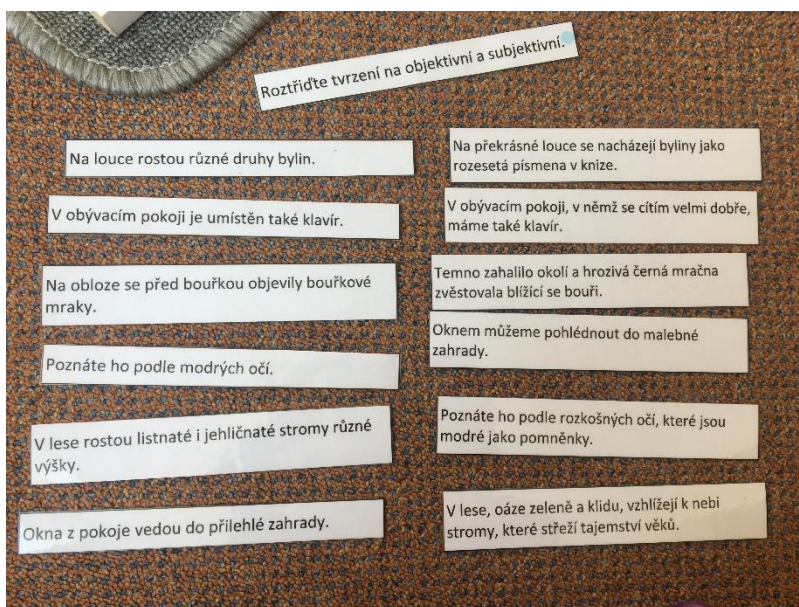
Obrázek 10 Přehled líčení, 7. ročník



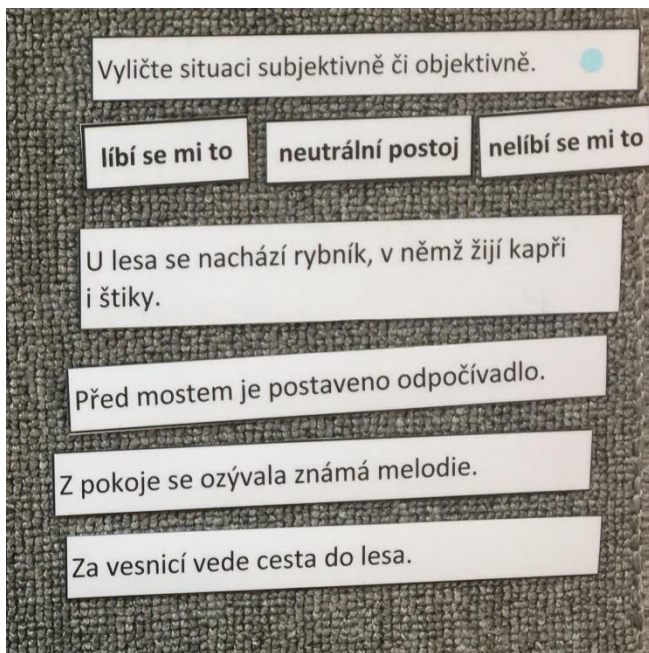
Obrázek 11 Definice líčení, 7. ročník



Obrázek 12 Obrazná pojmenování, 7. ročník



Obrázek 13 Procvičování objektivní a subjektivní tvrzení, 7. ročník



Obrázek 14 Líčení situace objektivně či subjektivně, 7. ročník



Obrázek 15 Police po stranách třídy s pomůckami



Obrázek 16 Češtinářský koutek s pomůckami

6.4.4 Vyhodnocení výsledků observace

Vyučující pojala slohovou a komunikační výchovu naprosto izolovaně. Věnovala se slohovému útvaru „líčení“, které je v ŠVP zařazeno právě do 7. ročníku. Učivo vysvětlovala prostřednictvím výkladu, do kterého byli žáci vtaženi prostřednictvím přiřazování nastříhaných lístečků/pojmů, didaktických prostředků. Vyučující sama uvedla, že tyto pomůcky využívá téměř v každé hodině českého jazyka, pracuje s nimi velmi často. Po tomto zjištění se však nabízí otázka, jestli se jedná o oživující aktivizující metodu, nebo již stereotypní způsob učení.

Vyučující využila také klasického zápisu do sešitu, dle Roberta Čapka (2015) metody práce s didaktickými prostředky. Nevyžadovala však po žácích vynaložení žádných myšlenkových postupů, pouze vyžadovala opsání bodů vyskládaných na koberci do sešitu.

Montessori principy autorka práce ve výuce slohové a komunikační výchovy neshledala. Za montessori můžeme označit prostředí, ve kterém se žáci učili – seděli v kruhu na

koberci, kolem stěn byly uspořádány police se skříňkami se spoustou her, byl umožněn žákům svobodný pohyb po třídě. Každopádně nebylo využito schopnosti žáků objevovat znalosti konstruktivistickým přístupem, pomocí stanovišť, volbou práce. Žáci byli součástí upravené frontální výuky s občasnými prvky aktivizace v podobě přiřazování lístečků.

Slohová a komunikační výchova pozbývala metod ozvlášťujících výuku. Zároveň nebylo přihlédnuto k současnému komunikačnímu pojetí výuky tohoto předmětu. Za stěžejní vyučující považovala definovat líčení, obrazná pojmenování, pojmy jako objektivní či subjektivní. Ani dle M. Montessori požadavků není hodina v pořádku. Ve výuce jazyka vyžadovala zakladatelka alternativního systému učení se způsobu vyjadřování, řečnickému umění či vyjadřování myšlenek.

6.5 Montessori škola – Základní škola Five Star Montessori, Brno

Autorce diplomové práce bylo umožněno zúčastnit se pozorování na soukromé alternativní základní škole Five Star Montessori. Opět se jednalo o jednu z vyučovacích jednotek českého jazyka, konkrétně slohové a komunikační výchovy. Škola se prezentuje motem „chyba je u nás příležitost“.

6.5.1 Charakteristika školy

Tato základní škola zahájila svoji činnost v roce 2016 jako škola s jednou věkově smíšenou třídou, dnes již funguje jako škola úplná. Nabízí vzdělávání podle principů pedagogiky Marie Montessori. Cílem školy je příprava žáků na život, vytvoření vnitřní motivace k učení, harmonický rozvoj osobnosti, kladný a zodpovědný postoj k celoživotnímu vzdělávání.

Škola se nachází v městské části Brno – Bohunice. Budova školy stojí uprostřed krásného parku s velkým hřištěm. Prostředí tak nabízí každodenní pohyb dětí v přírodě, na čerstvém vzduchu a zároveň možnost pečovat o zahradu, pracovat se zahradním nářadím. Kromě tříd, jejichž nezbytnou součástí je koberec a speciální montessori pomůcky, nabízí škola i komunitní místnost. Jedná se o prostor pro setkávání, kterou může využívat kdokoliv – děti, rodiče, pedagogové, návštěvy. Škola uvádí jako jeden ze základních bodů fungování školy právě spolupráci s rodiči, jejich aktivní participaci na vzdělávání dětí.¹⁸

6.5.2 Školní vzdělávací program

Jako hlavní cíl škola uvádí poskytnout žákům bezpečné prostředí pro vzdělávání metodou montessori pedagogiky, jejíž principy považuje za základ celoživotního vzdělávání. V ŠVP uvádí heslo každodenní práce „svoboda se zodpovědností“, která úzce souvisí s respektem k sobě sama i k ostatním.

K dosažení cílů škola využívá strategie projektového vyučování, problémového vyučování, konstruktivistického přístupu, skupinové práce žáků, komunitního kruhu, vzájemného učení, práce s textem, okamžité zpětné vazby, návaznosti učiva na životní zkušenosti žáků. Uvádí také specifický způsob výuky, kterým je volná – samostatná práce

¹⁸ Dostupné z: interní dokumenty školy.

dítěte, individuální řízená činnost, skupinová práce, frontální chvílky na vyvození definicí. Používá se také volná nebo svobodná práce.

Časová dotace českého jazyka a literatury je na 2. stupni pro všechny ročníky 4 hodiny týdně. Výuka probíhá v dopoledních blocích a má komplexní charakter. Začíná se společným kruhem, pokračuje individuální nebo skupinovou prací s pomůckami a končí opět kruhem zaměřeným na sebereflexi a shrnutí výuky. Žáci nemají určeno, který den v týdnu mají sloh, mluvnici či literaturu. Záleží na potřebách žáků.

V ŠVP školy jsou odděleny jednotlivé složky českého jazyka a literatury. ŠVP má škola společně vypracovaný pro 6. a 7. ročník, stejně tak má jako jeden dokument ŠVP pro 8. a 9. ročník. Vyučující má tedy větší svobodu ve výuce, může ji přizpůsobit schopnostem žáků. Celá škola je rozdělena do 3 trojročí, ale na hlavní předměty, český jazyk, matematika, angličtina, se žáci dělí na jednotlivé třídy. Žáci jsou v předmětech hodnoceni pouze slovně.

Tabulka 6 ŠVP slohová a komunikační výchova, 6. a 7. ročník, Základní škola Five Star Montessori, Brno¹⁹

Výstupy	Učivo
<ul style="list-style-type: none"> • odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými zdroji; • rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru; • rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj; 	<p>práce s informacemi, práce s textem, slohová cvičení, slohové práce</p> <p>praktické, věcné a kritické čtení, řečová cvičení, líčení, úvaha</p> <p>soukromý, přední dopis, publicistické úvahy</p> <p>diskuse, mluvní cvičení, proslov</p>

¹⁹ Dostupné z: interní dokumenty školy.

<ul style="list-style-type: none"> • dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci; • odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru; • v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči; • zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu; • využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou textu přednese referát; • uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování; • využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů. 	<p>naslouchání – praktické (podnět k jednání), věcné (soustředěné, aktivní), kritické (objektivní a subjektivní sdělení), zážitkové</p> <p>zvukové prostředky jazykového projevu a prostředky mimojazykové, verbální a neverbální komunikace, mluvní cvičení</p> <p>zásady kultivovaného projevu, připravený a nepřipravený projev, proslov, diskuse</p> <p>písemný projev (vlastní tvořivé psaní), referát výtah</p> <p>popis, výtah, vypravování, charakteristika, dopis, životopis, výtah, zpráva, oznámení, proslov, diskuse</p> <p>vypravování, popis, zpráva a oznámení, výtah, výpisky, dopis, životopis, pozvánka, žádost</p>
---	---

6.5.3 Observace – záznam vyučovací jednotky

Autorka diplomové práce se zúčastnila i na této škole jedné z vyučovacích jednotek českého jazyka. Navštívila pouze výuku 7. ročníku. I když na ostatní předměty jsou žáci sloučeni do svého trojročí, na český jazyk jsou samostatně. Jedná se o blokovou výuku, trvá tedy 2x 45 minut bez přestávky. Sedmou třídu tvoří celkem 7 žáků, konkrétně 5 chlapců a 2 dívky. Lavice ve třídě jsou rozmístěny dokola. Po stěnách třídy jsou různé otevřené police s pomůckami, ty si mohou kdykoliv vypůjčit. Zároveň si zde žáci zakládají svá portfolia, svoje materiály. Každý z žáků má svůj iPad. Ten může využívat kdykoliv potřebuje, i během hodiny.

Vyučující zahajuje hodinu kruhem na koberci, kde se všichni přesně v 8:30 bez vyzvání schází. Žáci se shromažďují a uvelebují. Žáci vyučující tykají, oslovují ji Jani. Vyučující instruuje, co je čeká. Nejprve zmiňuje téma, které se týká slohové a komunikační výchovy a navazuje na učivo minulé hodiny – reportáž. V dnešní hodině se stanou novináři a zkusí si napsat článek do svých novin, do svého časopisu. Žáci si s vyučující připomínají, co dělali v minulých hodinách, Učili se vytahovat důležitá fakta z textů, psát přímou řeč. Dnes budou opět hledat informace. Vyučující se ptá žáků, zda tuší, co je to interview? Žáci správně odpovídají, že se jedná o rozhovor, např. ve zprávách. Vyučující odpověď rozvíjí.

Vyučující dává instrukce k následující činnosti. Každý z žáků si losuje název časopisu, který bude zastupovat, tento název slouží zároveň jako novinářský průkaz. Poté si společně prochází názvy časopisů či novin, který si vylosovali a ujasňují si, jakou tematiku v něm najdou, v jakém duchu budou svůj článek tvořit. Někteří mají časopis zaměřený na jídlo, jiní mají bulvár atd. Jejich úkolem nebude vyhledávat informace. Setkají se s celebritou, od které chtějí získat určité informace, které se hodí do jejich časopisu či novin. Musí tedy během 15 minut sepsat otázky, které budou moci celebritě na tiskové konferenci předložit. Vyučující se táže, zda žáci ví, co to tisková konference je? Nikdo z žáků neodpovídá. Vyučující ji tedy definuje jako předem domluvený rozhovor, který však neprobíhá mezi lidmi. V předem domluvený čas se sejdou žurnalisté na jednom místě a mají možnost celebritě pokládat otázky. Vyučující upozorňuje, že tisková konference může také probíhat pouze formou prohlášení, tedy sdělení důležitých informací bez otázek žurnalistů, moderátorů.

Připomínají si rozdíl mezi otevřenou a uzavřenou otázkou, pouze ústně. Baví se o tom, která z otázek je pro rozhovor vhodnější. Vyučující se ptá, na jaké informace je nejlepší se zaměřit, co čtenáře zajímá. Žáci se nejprve domlouvají mezi sebou, až po krátké diskusi dávají odpověď vyučující. Žáci odpovídají, že informace šokující, drastické, šílené. Učitelka upozorňuje, že musí však dodržet tematiku svého časopisu. Žáci musí vytáhnout z celebrity správnou informaci, mají na to omezený čas.

Vyučující rozdává žákům papír, na kterém je přesný harmonogram a instrukce. Na vytvoření otázek budou mít jen 12 minut. Poté se sejdou na tiskové konferenci. Vyučující ještě upřesňuje, že na rozhovor budou mít pouze 10 minut. Žáci si tedy musí udělat rešerši o celebritě, být připraveni, vyhledat si informace. Dává jim informaci, že celebritou je ona sama – učitelka na soukromé škole Five Star Montessori. Pokud budou pokládat zajímavé otázky, celebrita bude reagovat a dá jim více času. Odpoví pouze až po představení se a sdělení, z jakých novin jsou. Také žáky upozorňuje, že pro oživení článku je vhodné využít přímou řeč. Je však nutné dbát na náležitosti, které s ní souvisí – uvozovky, uvozovací věta aj. Vyučující ještě radí žákům, že když se spojí s kolegou, který má podobné téma, budou mít práci jednodušší, mohou pokládat podobné otázky. Žáci odchází ze třídy. Každý si sedá tam, kde je mu to pohodlné. Využívat mohou celé prostory přízemí (společenská místnost, počítačová učebna, kmenová třída). Mají tak dost prostoru, neomezují se. Pracují většinou ve dvojicích, trojicích.

Po dvanácti minutách svolává vyučující žáky do třídy. Ti se shromažďují jako na tiskové konferenci. Bodyguardi, což jsou asistentky, které vyučující přivolala na pomoc, pomyslné novináře odtahují do bezpečné vzdálenosti. Celebrita, tedy vyučující, žáky vybízí, aby se začali ptát, ale nezapomněli na představení se. Zároveň upozorňuje, že každé periodikum může položit maximálně 5 otázek. Pokud bude neslušná nebo bude zasahovat do intimní zóny, bude vyveden ze třídy. Ukázka:

„Žák: Tady Antonín z časopisu National Geographic. Jaký je Váš největší zážitek z cestování?“

Učitelka: Nejráději létám nad mraky. Miluju ten pocit v letadle, když vzlétnu. Když jsem letěla naposledy, zrovna byl východ slunce. Bylo to nádherné.“

Nakonec tisková konference trvá 20 minut. Vyučující vyzývá žáky, aby se z informací, které získali, pokusili vytvořit článek. Na to mají celkem 10 minut. Žáci se opět rozprostírají po celém patře na samostatnou práci.

Po deseti minutách se žáci bez vyzvání schází na koberci. Předčítají si své články. Vzájemně se hodnotí. Říkají, co jim v článku chybí. Po přečtení všech článků vyučující žáky chválí, ptá se, jestli byli se svojí prací spokojeni. Někteří žáci se sami kritizují, že mohli být lepší. Vyučující zadává úkol. Do příští hodiny si žáci svůj článek přepíší na počítači, vytisknou a založí do portfolia.

☆☆☆☆☆
Five Star Montessori

Jméno: _____ Datum: _____
Ročník: _____

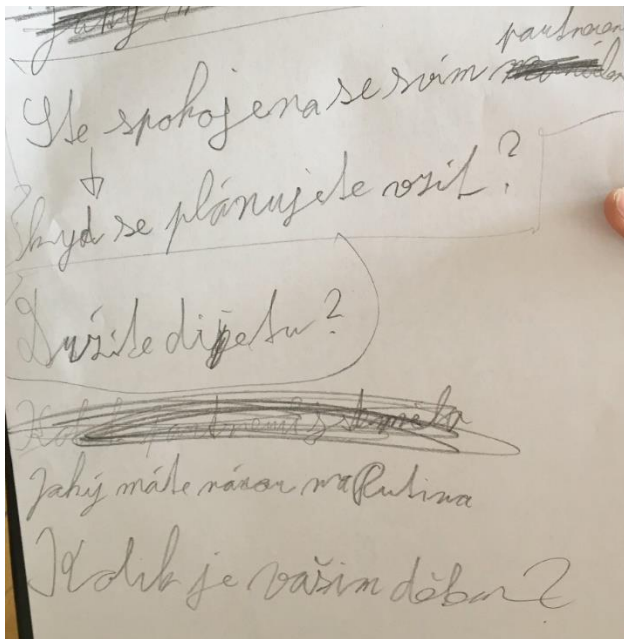
Téma: TISKOVÁ KONFERENCE s celebritou

Cíl: Napišu publicistický článek o celebritě na základě informací získaných v interview – procvičím si vypravování, zápis podstatných faktů z poslechu a zápis přímé řeči.

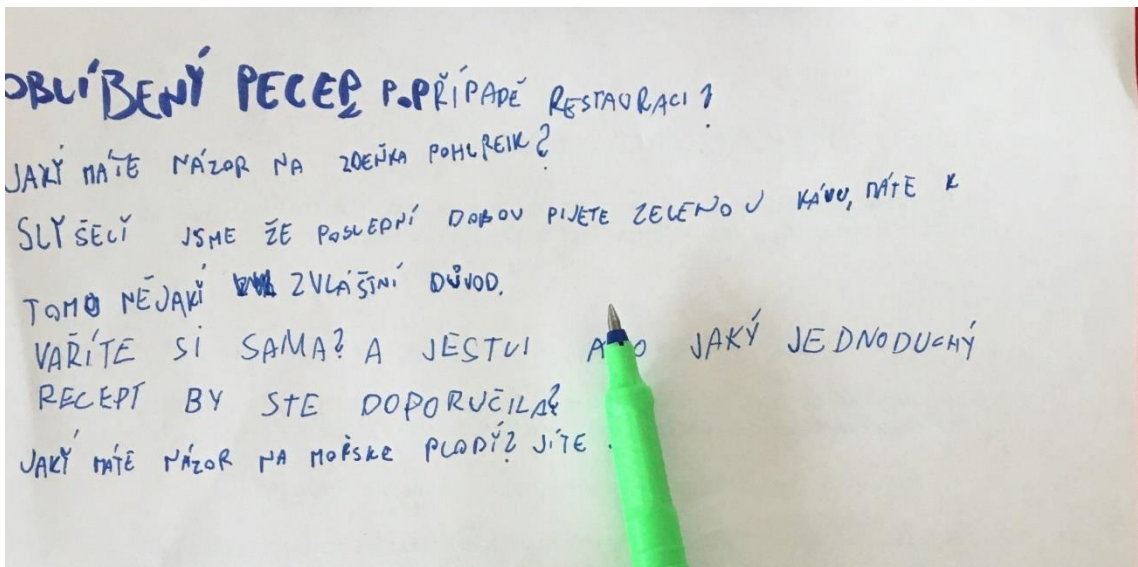
Pokyny:

1. Vyzvedni si svůj novinářský průkaz, aby se mohl účastnit tiskové konference.
2. Budeš mít omezený čas na dotazy, a proto se pečlivě připrav! Sepiš si alespoň 10-15 otázek týkajících se tematicky tvého časopisu. (= Co očekávají, že si přečtou, tví čtenáři?)
3. Které otázky jsou otevřené a které uzavřené? Kdy je vhodné je položit?
4. Pracuj s otázkami: Můžeš některé převést ve druhý typ otázky? Bude to výhodnější? Zkus otázky propojit. (Je možné, že se budeš moci zeptat jen na omezený počet otázek!)
5. Nezapomeň si v průběhu konference zapsat i citaci. (Tu poté vyjádříš ve formě přímé řeči.)
6. Najdi mezi novináři kolegu zaměřeného na stejné téma. Dejte své zápisky dohromady a napište článek společně.
7. Váš článek by měl obsahovat alespoň tři informace o celebritě a jednu přímou citaci jejích slov.

Obrázek 17 Zadání tiskové konference



Obrázek 18 Otázky žáků na celebritu



Obrázek 19 Otázky žáků na celebritu

jejich slov.

Jaký máte názor na modu?
 Jaká je vaše oblíbená značka kosmetiky?
 Jakou by jste učitelkám doporučila značku?
 chtěla ^{jsťe} ~~jsťe~~ se někdy stát kosmetičkou?
 Jestli ano tak proč?
[Signature]

Obrázek 20 Otázky žáků na celebritu

Herečka Jana **BLESK**
 JMÉNO: Antonín Lindelší

"Nadávuji svému záhovi Alexovi"
 Jana při svém rozhovoru podala
 informace tom se má moc máda
záha Alexe!!! šokující!

"Nemám máda svého manžela"
 Je překvapivě a extrémně se herečka
 sice nadávuje svému záhovi Alexovi
 ale nenávida svého manžela
je to lon něco víc 2! 2! 2! šilone

© Blesk!!

Obrázek 21 Ukázka článku žáka

JANA PETLACHOVÁ MÁ NEJKRÁŠNĚJŠÍ IRSKÉ
 JÍDLO A PIVO, SKOTSKÁ VEJCE MÁ TAKÉ
 V OBLIBĚ. OBLÍBENÁ RESTAURACE
 JE ERIKFLAG KDE NEDA TAK ŠIROKÝ
 VÝBER KVŮLI BEZLEPKOVÉ DIETĚ KTEROU
 DRŽÍ UŽ 18 LET.

PANI PETLACHOVÁ NADRŽUJE
 SVĚTU ŽÁKOVĚ ALEXOVĚ KVŮLI
 KÁVĚ KTEROU JÍ DODÁVÁ.

"PO DRAMATICKÉM ROZCHOPU Z PŘEMKEN
 FOREJTEM SE UKLIŇUJU KÁVOU
 JÍDLEM Z PLASTOVÝCH KRABÍČEK KTERÉ
 MI POSÍLÁ" ŘÍKÁ PANÍ PETLACHOVÁ.

Obrázek 22 Ukázka článku žáka

Paní Petlachová miluje šaty od značky Shanel.
 Prozradila že ~~občas~~ v nich ráda chodí na karlovarské
 festivaly. Paní Petlachová doporučuje tělové růžové mýdlo
 s kapkou ^{organického} ~~organického~~ oleje od značky "Bevy". "Mám velmi ráda
 arganový olej, ale jen velmi málo značek ho má kvalitní" pro-
 hlásila ~~paní~~ Jana. Jana Petlachová vždy velmi uctívá kosmetičku
 a kadeřnici, tvrdí že se to velmi náročně avšak nikdy se nech
 těla seš kadeřnicí či kosmetičkou.

Kosmetika

Obrázek 23 Ukázka článku žáka



Obrázek 24 Společenská místnost



Obrázek 25 Rozložení třídy

6.5.4 Vyhodnocení výsledků observace

Cílem bloku českého jazyka a literatury bylo vyzkoušet si interview a zároveň vytvořit krátký článek do svého periodika. Vyučující k tomu využila především metody inscenační, můžeme ji také označit jako metodu hra v roli. Žáci se vžili do povolání žurnalistů. Vyzkoušeli si prostřednictvím nich konkrétní povolání, zažili si ho. Zároveň se ocitli v nové komunikační situaci s komunikačním záměrem a cílem, s čímž se museli vypořádat. Vyučující se snažila korigovat jejich směr prostřednictvím svojí role, která žáky v případě nevhodné komunikace zarazila. Autorka práce hodnotí tuto metodu jako velice vhodně zvolenou. Žáci si vyzkoušeli přímo teorii v praxi.

Ve výuce vyžaduje vyučující po žácích věty, odmítá stručné odpovědi, slova. Při rozhovoru s autorkou k tomu vyučující dodala, že žáci se tak učí správné komunikaci. Většina výukového bloku byla založena na aktivitě žáků, výklad vyučující byl minimálně, spíše osvětlovala problémy, které se našly.

Jak bylo zřejmé z několika situací v hodině, žáci jsou vedeni k rovnému postavení v diskusi. Dříve, než vyučující odpověděli na položenou otázku, diskutovali mezi sebou, sdíleli názory. Nakonec dali dohromady konkrétní odpověď. Jedná se opět o velice přínosnou činnost do praxe, do života.

Rozložení třídy, postavení lavic je vhodné pro interakci žáků. Těch však využívají minimálně. Velká část výuky se odehrává na koberci či v jiných prostorech školy. Žákům je tak zajištěn naprosto svobodný pohyb nejen po třídě, ale i po škole. Během výuky se tak v ostatních místnostech setkávají se staršími či mladšími žáky. Mohou se od sebe učit navzájem. Forma učení se vzájemně má navíc pro žáky mnohem větší přínos.

Ve výuce slohové a komunikační výchovy se žáci učili pokládat vhodné otázky při rozhovoru, pravidlům komunikace v určité roli. Zároveň si psanou formou vyzkoušeli formulovat svoje myšlenky a nápady. Vyučující během výuky naplnila několik výstupů samotného RVP. Přispěla k rozvoji psaní (formulace otázek, článek), čtení (rešerše, vyhledání informací), mluvení (kladení otázek, přednes článku před spolužáky) a také naslouchání (při rozhovoru s celebritou).

6.6 Montessori škola – Základní škola Na Radosti, Žďár nad Sázavou

Autorka diplomové práce byla na chvíli také součástí soukromé školy s prvky montessori ve Žďáře nad Sázavou, jejímž motem je „Poznáváme svět s radostí!“. Měla možnost seznámit se se systémem školy a nahlídnout do výuky slohové a komunikační výchovy. Škola je založená na principech montessori pedagogiky, které byly podrobně vylíčeny v teoretické části diplomové práce.

6.6.1 Charakteristika školy

Základní škola vznikla nedávno, konkrétně v r. 2016. Jako své poslání a zaměření školy zmiňuje škola tři základní principy, kterými jsou láska, růst a radost. Škola se prezentuje jako prostředí svobodné, jehož cílem je, aby se zde cítili dobře žáci, jejich rodiče i zaměstnanci školy. Snaží se v žácích posílit jejich vědomí jedinečnosti a osobitosti, které jim zařídí svobodu pro jejich další růst. Chtějí děti učit, že má smysl rozvíjet to, pro co „hoří“, podporovat je v touze po celoživotním vzdělávání, pomáhat jim nacházet v sobě empatii, projevovat ji navenek.

Tato základní škola se zaměřuje na kombinaci dvou základních pedagogických proudů. Těmi jsou pedagogika Marie Montessori, tedy individuální přístup, plánování a spoluzodpovědnost za zvládnutí učiva, společně s projektovým vyučováním, které se soustředí na rozvoj kritického myšlení, kooperaci dětí, učení v souvislostech a prezentaci výstupů.

Učebny jsou vybaveny policemi, v nichž mají děti k dispozici učební pomůcky, stoly pro individuální i skupinovou práci. Dále mají děti k dispozici police na portfolia a boxy na osobní věci. V učebnách jsou dětem k dispozici počítače s připojením na internet, knihovna a základní kancelářské vybavení (papíry, sešíváčka apod.).

Školu navštěvuje celkem 64 žáků na denním studiu, ti jsou rozděleni do trojročí podle věku (1.–3. ročník, 4.–6. ročník, 7.–9. ročník). Školné na měsíc činí 3 000 Kč, tedy 30 000 Kč na rok.

6.6.2 Školní vzdělávací program

Co se týče časové dotace pro předmět Český jazyk a literatura na druhém stupni, jedná se o odlišné pojetí. Žáci 6. třídy mají výuku českého jazyka v rámci předmětu Krasohled, ve kterém je mu však přiděleno celkem 7 hodin týdně. Z toho 4 hodiny týdně jsou věnovány práci na učebních plánech, což je totožné obsahu jazykové výchovy, a 3 hodiny týdně potom dílnám čtení a psaní, které jsou zase obsahově totožné s komunikační a slohovou výchovou a literární výchovou.

Od 7. třídy již mají žáci předmět český jazyk a literatura samostatně a jsou mu věnovány celkem 4 hodiny týdně v celém posledním trojročí, přičemž je český jazyk vyučován v blokové výuce. Jednou týdně je trojročí na blokovou výuku spojeno, starší žáci tedy mají možnost učit žáky mladší, ale i naopak. Jednou týdně jsou ročníky odděleně a probírají svá témata. Žáci nemají vyhrazené dny pro sloh, literaturu či mluvnici. Všechny složky se v hodinách prolínají.

Autorka práce měla možnost nahlédnout do bloku výuky českého jazyka v posledním trojročí. Vyučující při rozhovoru zmínila, že nemají vyhrazené hodiny odděleně na výuku mluvnice, literatury a slohu. Téma výuky realizují po domluvě s dětmi, podle jejich potřeb. Různě v bloku prolínají témata slohu a komunikace, literatury a mluvnice.

Škola má vzdělávací program vytvořený vždy pro dva za sebou jdoucí ročníky (6. a 7. ročník, 8. a 9. ročník). Proto jsou níže uvedeny dva vzdělávací programy.

Tabulka 7 ŠVP slohová a komunikační výchova 6. a 7. ročník, Základní škola Na Radosti

Očekávané výstupy	Učivo
<ul style="list-style-type: none">rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru;	práce s texty řečová cvičení líčení úvaha
<ul style="list-style-type: none">odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru;	slohová cvičení slohové práce spisovný a nespisovný jazyk

<ul style="list-style-type: none"> • využívá poznatky o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů; 	<p>vypravování popis zpráva a oznámení výpisky výtah dopis životopis žádost pozdávka</p>
<ul style="list-style-type: none"> • v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči; 	<p>verbální a neverbální prostředky komunikace mluvní cvičení</p>
<ul style="list-style-type: none"> • využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát; 	<p>poznámka výpisek, výtah, referát popis charakteristika zpráva a oznámení</p>
<ul style="list-style-type: none"> • uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování. 	<p>výpisky výtah dopis životopis žádost pozdávka proslov vypravování diskuse</p>

Tabulka 8 ŠVP slohová a komunikační výchova 8. a 9. ročník, Základní škola Na Radosti

Očekávané výstupy	Učivo
<ul style="list-style-type: none"> odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji; rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj; dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci; zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu; využívá základy studijního čtení, vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát; využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému 	<p>výklad, odborné názvy (termíny), práce s informačními zdroji</p> <p>výtah</p> <p>práce s internetem a dalšími informačními zdroji</p> <p>úvaha – aktuální společenské jevy</p> <p>publicistický styl, publicistické útvary</p> <p>diskuse</p> <p>mluvní cvičení</p> <p>komunikační situace, autor, adresát</p> <p>jazykové prostředky</p> <p>poznámka</p> <p>výpisek</p> <p>výtah</p> <p>referát</p> <p>slohové postupy a útvary užívané v různých komunikačních oblastech a situacích</p> <p>tropy a figury</p>

<p>písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů.</p>	
--	--

6.6.3 Observace – záznam vyučovací jednotky

Vyučovací blok českého jazyka literatury začíná v odpoledních hodinách ve 12:45 a trvá do 14:15. Z posledního trojročí se výuky výjimečně účastní pouze 7. a 8. třída, protože 9. ročník řeší třídnické záležitosti. Celkem je tedy ve třídě připraveno na hodinu 9 žáků.

Celá třída má své specifické uspořádání (viz foto). Třída disponuje například odpočinkovým zákoutím s pohovkou, kde mohou žáci odpočívat a hrát společenské hry. Po bocích třídy a v prostoru jsou rozmístěny police, ve kterých mají žáci volně přístupné pomůcky a své věci určené k vyučování. Ty si mohou nechávat ve škole. Ve třídě mají žáci také volně přístupnou kuchyň. Po zdech jsou vyvěšené práce žáků, jejich projekty, případně pomůcky, které si vytvořili. Dominantu a hlavní setkávací prostor třídy tvoří koberec. Žáci jsou různě rozmístěni po třídě, jak je jim to pohodlné. Po třídě si volně pobíhá pes velkého plemene, žáci si s ním mohou kdykoliv hrát, věnovat se mu. Třidu neuklízí uklízečky, ale děti. Ve dvojicích mají týdenní službu, která musí během týdne splnit všechny body úklidu.

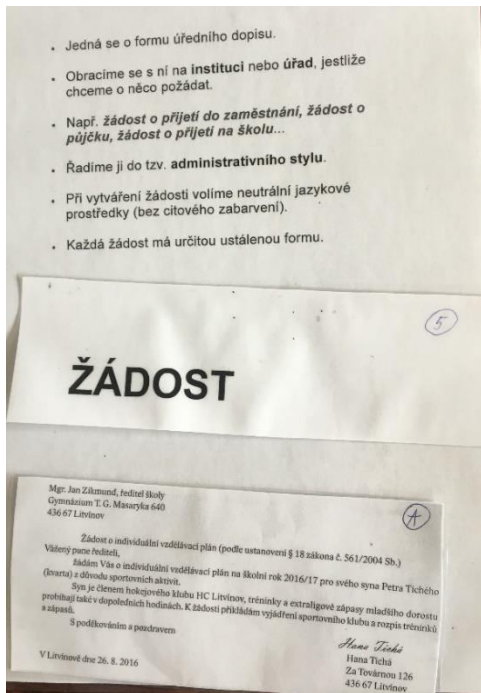
Začátek hodiny není uveden zvoněním. Hned v úvodu hodiny vyučující svolává žáky na koberec do kruhu. Zdraví se. Žáci vyučující tykají a oslovují ji jménem „Peťo“. Vyučující žáky informuje o své návštěvě, představuje mě. Žáci jsou vyučující vyzváni, aby se mě na cokoliv zeptali. Následuje tedy 5 minut rozhovoru, žáci se neostýchají. Poté vyučující představuje žákům hlavní téma hodiny „slohové útvary – opakování“. Ptá se žáků, zda by byl někdo z nich schopný říct nějaký ze slohových útvarů. Žáci zmiňují vypravování, popis, charakteristiku, úvahu, esej, líčení. Vše vyučující zaznamenává na tabuli do pojmové mapy. Poté vytahuje vyučující kapsu s nastříhanými papíry. Kapsa obsahuje název slohového útvaru, definici útvaru a konkrétní příklad. Každý z žáků však dostane pouze jeden slohový útvar. K němu musí správně najít papír s definicí a konkrétním příkladem. Když mají žáci hotovo, každý si najde v celé třídě místo, kde chce sedět, popř. ležet. Žáci vytváří dobrovolně pořadí a svými slovy ostatním spolužákům

vysvětlují jejich slohový útvar. Co je pro něj charakteristické, kde se s ním můžeme setkat apod. Žáci nad každým útvarem stráví cca 5 minut.

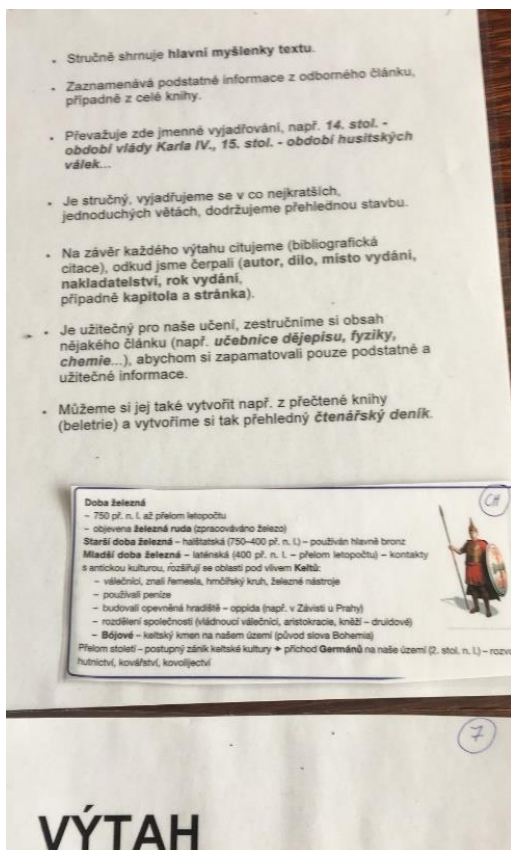
Po aktivitě slohových útvarů se vyučující vzhledem k únavě žáků ptá, co by chtěli ve zbytku hodiny dělat. Dává jim na vybranou. Buď mohou pokračovat ve výrobě pomůcek do českého jazyka, s čímž začali včera, nebo si dají chvíli tvořivého psaní. Žáci téměř jednohlasně volí tvořivé psaní. Vyučující však před aktivitou vyhláší 5 minut přestávku.

Po přestávce se žáci schází u společného stolu. Vyučující rozdává báseň Luna a pes od Jana Skácela. Nejprve se žáků ptá, zda ví, v jakém období Jan Skácel žil. Žáci se nehlásí, kdo chce něco říct, řekne to, ostatní mu do promluvy neskáčou. V případě, že je někdo během jejich promluvy ruší, zvedne ruku, ostatní utichnou, vyžaduje si tím ticho. Žáci se dostávají do 20. století. Vyučující velmi stručně líčí Skácelův život. Dobrovolník je vyzván, aby přečetl báseň. Bezprostředně po přečtení se vyučující ptá na počet postav. Žáci zmiňují tři – blecha, pes, měsíc. Vyučující však nesouhlasí. Když už žáci tápou déle, ptá se vyučující, kdo tu báseň vypráví. Žáci tedy správně dospívají k postavě vypravěče. Vyučující vysvětluje, že v případě poezie se nemluví o vypravěči, ale o lyrickém subjektu. Dává kolovat Skácelovu sbírku, aby si ji žáci prohlédli. Jeden z žáků žádá vyučující, zda by si ji mohl půjčit domů, je mu vyhověno.

V další části hodiny mají žáci za úkol stát se jednou z postav básně a napsat svůj příběh ze svého pohledu. Mají se stát na malou chvíli psem, blechou nebo měsícem a příběh vyložit po svém. Žáci si berou svoje sešity na poznámky. Každý z žáků si sedá do jiného kouta třídy, aby měli klid. Na psaní mají 15 minut. Poté se rozdělí do skupin, ve kterých si své texty předčítají. Vzájemně se oceňují, ale i kritizují. Vyučující vyzývá skupiny, aby vybraly ze svých řad ten nejlepší poutavý příběh. Po zvolení těch nejlepších vyučující instruuje, že vybraní žáci přečtou svůj příběh zítra ráno v ranním kruhu a vyberou toho nejlepšího. Konec hodiny je pouze oznámen vyučujícím, není ohraničen zvoněním.



Obrázek 26 Ukázka slohového útvaru, přiřazování



Obrázek 27 Ukázka slohového útvaru, přiřazování

BLECHA

DÍVÁM SE NA PSA CO ŠTĚKÁ NA ~~MOJ~~ MĚSÍC.
 KOYŽ HO KLOUSNU, KREV UŽ TEČE, MŇAM. MĚSÍC UJE JAK
 NEŽ KDYJIN ~~BY~~ OBLIČEV MĚSÍCE SE NA MĚSÍCI USMĚJE A JÁ U
 A NAKLADU VANIČKO A PŘIDÁM ŘEKNU SMUTNÍM TÓNE
 "ZBOHEM DÍTĚ MÉ", A NA POSLEDY SE VYKADÁM A ZEM
 MOJE DUŠE LETÍ NAHORU A VYDÍM JAK KOUŠE TOHO PSA

Obrázek 28 Ukázka práce tvořivého psaní I

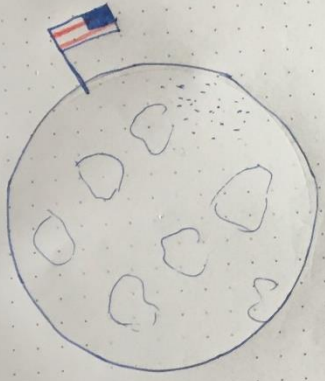
Jako hářtan noc jsem vyšel na oblohu. Půlil
 pod nohy všem ~~st~~ básnivým složením, které
 se v noci rozhodnou někam jet. Až do
 té doby jsem si myslel, že mám pouze tři
 tři povolání - obličovat půlilt a odli, ~~to~~ v noci
 svítit a být případným útočiskem pro slabé
 meteority, které se rozhodnou ~~napadnout~~
 manévrovat nad zemí. Jelikož všichni víme,
 že meteority jsou velmi tupe na to, aby mohly
 logicky myslet a přijít "na to, že výjmi
 nepovedenými pěstáními, mohou chrostit svět.
 Ale o tom vám vůbec nechci vyprávět. Chci
 vám totiž povědět o tom, jak jsem přišel
 na svou čistou vlastnost, na své čisté
 povolání. Takže, jak už jsem řekl na
 začátku, jako hářtan noc jsem vyšel na
 oblohu a pozoroval, kde se co stane.
 Dnes ~~mně~~ mně svou existenci sanjal
 loar, kterého lidé nazývají pes. Spíše to
 byl věch, který se našel vyjadril svou
 nespokojenost a naitvanost. Váhl velmi
 mrvkusně výrazy, vřel na mne, jako bych
 sa vše mohl já. Ovšem já jsem se nebal.
 prosoje vím, se pes, který kouše, restěka.
 Nasednou věch smk. Lačal se čimáken
 hrabat v kosičku a já si uvědomil,
 že máji čistou práci je poslouchat
 naitvané věci psi.

Obrázek 29 Ukázka práce tvořivého psaní II

Můj pánicek sedí na gauči a dívá se na televizi.
 Jsem nadsvanej, protože mi slíbil že mě vezme na
 procházku, ale sedí se mi ~~ne~~ nevěnuje.
 Pomalu se ^{sedí} dohodám ~~že hlavním ducím a~~ k poote
 hlavním ducím a prosá hnu na ven. Jsem jesevík, takže
 mi ~~se~~ veskerý pohyb šváí hrozně dlouho.
 Pomalým krokem vejdu na zahradu. ~~Posthodk jsem se jít na~~
~~prochásku sám. Dělá mě prudká sám měsíce v uplínku.~~
 Posthodný jít na procházku sám. ~~Dělá mě prudká měsíce~~
~~sám měsícá.~~ Jsem desoviensovany a smalený. Rozsítka se
 na měsíc. Co chvíli se ~~na měsíce~~ rozhoukám, ale šítka
 nepřestávám, asi si potřebuji vybit slost na mého pánicka.
 Moje slost je čím dál větší.
 Najednou na mě radní levé nose učím prudké koumání.
 Bleda.

Obrázek 30 Ukázka práce tvořivého psaní III

M ě s í c
 Jednou jsem si jen tak svítila najednou něco
 slyším. Je to štěkot voriška, štěká na mě a
 štěká, rozčítuje se čím dál víc. Ale já se
 ho nelekám v hlavě si říkám, Pes který
 kouše neštěká. Když to nevěděl tak se artojiím.
 Pak najednou utichne a je to chill...



Obrázek 31 Ukázka práce tvořivého psaní IV



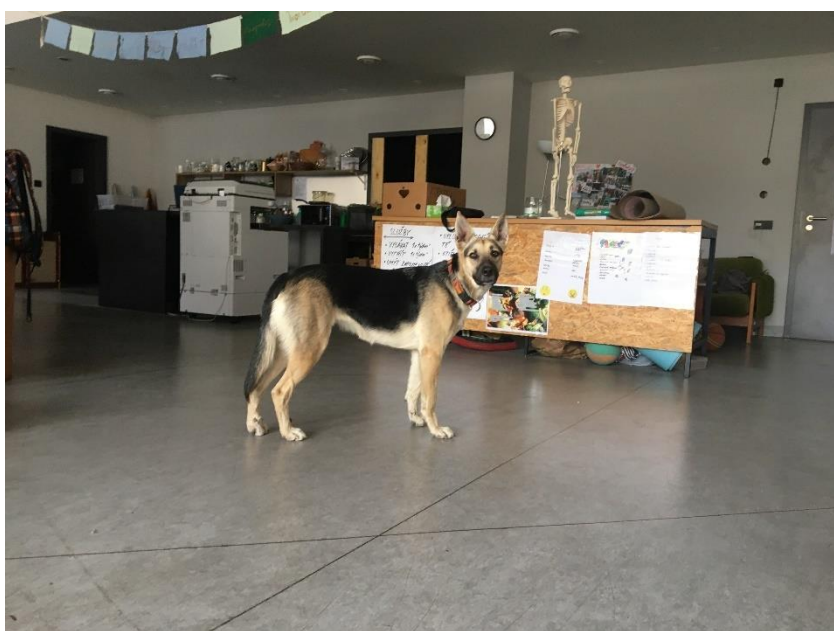
Obrázek 32 Češtinářské pomůcky



Obrázek 33 Rozložení třídy, výuková část



Obrázek 34 Rozložení třídy, výuková část



Obrázek 35 Rozložení třídy



Obrázek 36 Rozložení třídy, kuchyňský kout



Obrázek 37 Rozložení třídy, relaxační část

6.6.4 Vyhodnocení výsledků observace

Hlavní cíl si vyučující vytyčila jako připomenutí probraných slohových útvarů. Jak je tedy zřejmé, škola opět pracuje s formátem slohových útvarů a postupů. Snažila se zde využít jakési lístečkové metody, kdy žáci museli najít tři k sobě patřící listy. Museli tedy pochopit či si připomenout danou definici a vhodně připojit ukázkou. Jednalo se tedy o

aktivitu poměrně časově náročnou, založenou na nižších poznávacích procesech. Vyučující tak chtěla dosáhnout také toho, aby žáci sami vedli hodinu, představili svůj slohový útvar. Na úvod hodiny vyučující zařadila pojmovou mapu, tedy metodu asociační jako vhled do učiva.

Autorka práce oceňuje propojení slohové složky s literární složkou, kdy vyučující zapojila do hodiny práci s textem, konkrétně básní. Žáci se museli vžít do jedné z postav a pochopit tak její obsah, sdělení. Prostřednictvím metody tvůrčího psaní, kterou Čapek (2015, s. 319) řadí mezi metody práce s textem, vyučující přenesla žáky do literárního textu, stali se spisovateli, učili se vhodně vyjadřovat, tvořit kompaktní text, využívat vhodné jazykové prostředky. Zároveň žáky podvědomě přinutila zamyslet se nad vypravováním, nad prvky, které musí mít.

Celkově třída působila velmi svobodným dojmem. Prostor třídy byl otevřený, žáci se mohli pohybovat v jakékoliv jim příjemné části. Měli v policích spousty her, knih. Co se týče pomůcek, vyučující sama zmínila, že Montessori pomůcky pro tento věk téměř žádné nejsou. Proto využívá v českém jazyce k výkladu nejčastěji pomůcky ve formě nastříhaných lístečků, které žáci přiřazují. Žáci jsou rozděleni do trojročí, je zde tedy dodržen princip, že starší pomáhají mladším a naopak. Základní montessori principy výuky jsou naplňovány, avšak jedná se o třídy druhého stupně, které by se měly vyučovat především prostřednictvím praxe, práce v přírodě. Toto pojetí škola nerespektuje.

7 Celková komparace výuky slohové a komunikační výchovy ve vybraných školách

Následující kapitola se bude věnovat srovnání výsledků pozorování. Klade si za cíl odhalit rozdíly ve výuce slohové a komunikační výchovy na klasických školách a alternativních školách založených na principu Marie Montessori. Splněním tohoto cíle by mělo dojít k naplnění cíle celé diplomové práce.

Už na první pohled je zřejmý rozdíl minimálně v prostředí, ve kterém jsou žáci vyučováni. Zatímco v tradičních školách převažuje uspořádání lavic vyhovující frontální výuce, tedy žáci jsou čelem k učiteli, který stojí u tabule, v alternativních školách je uspořádání čistě záležitostí dětí, navíc nejvíce využívají, jako místa setkávání, koberce. Není výjimkou, že žáci mohou vystřídat několik lavic a pracovních míst během jedné vyučovací jednotky. Naprosto nemyslitelné by na klasických školách bylo také přecházení z jedné místnosti do druhé, či samovolné využívání kopírky, počítačů, tabletů či didaktických pomůcek. Výrazný rozdíl byl zřejmý také v počtu žáků ve třídě. Hned ve třech montessori školách byl jejich počet nižší než 10, což dává učiteli skvělou možnost individuálnějšího přístupu.

Tou důležitější částí zkoumaného problému však byly především rozdíly v samotné výuce slohové a komunikační výchovy, nikoliv rozdíly optické a dispoziční. Na základních školách s klasickou výukou autorka registrovala běžné formy výuky jako zápisy do sešitu či výklad. Jakýmsi oživením v poslední době i na běžných školách bývá alespoň metoda brainstormingu, která obvykle v začátku hodiny slouží k aktivování mysli žáků. Tato metoda výuky se objevila i na Základní škole v Kunštátě, avšak z modernějších a aktivizujících metod se jednalo vlastně o metodu jedinou. O poznání lépe na tom byla druhá klasická Základní škola Pastviny. Zde vyučující naznačila, jakým způsobem se dá lépe pracovat s metodou referátu, když eliminovala jeho slabou stránku zapojením posluchačů, kteří měli za úkol zhodnocení referujícího. Velmi kladně byla hodnocena i druhá aktivita v podobě didaktické hry, která spočívala ve tvoření příběhu za pomoci didaktické pomůcky, šlo tedy o aktivitu rozvíjející komunikační kompetence žáků.

Škála aktivit na montessori školách byla výrazně pestřejší, avšak objevovaly se zde i metody, které zazněly už u škol tradičních, např. již zmíněný referát či nijak kognitivně

náročný zápis do sešitu. Z metod aktivizačních bylo zajímavě využito metody inscenační, a to konkrétně v podobě tiskové konference. Zde vyučující dosáhla rozvoje všech složek učiva uvedeného v RVP (čtení, psaní, naslouchání, mluvení). Za zmínku stojí i metoda tvořivého psaní, kterou vyučující využila na Základní škole Na Radosti. Přispěla tak k rozvoji kreativity žáků, ale také schopnosti vytvořit koherentní text, správně využívat jazykové prostředky. V rámci montessori škol se objevily také metody didaktické hry (popis předmětu za zády), práce s pracovními listy či práce s nastříhanými lístečky, označovanými vyučujícími jako didaktické pomůcky. Poslední zmíněná lístečková metoda se objevila hned na dvou montessori školách. Vyučující autoři práce zmínili, že jich využívají velmi často. Autorka práce ale v této metodě neshledává hlubší potenciál, neboť při práci s nimi jde jen o druhý stupeň náročnosti (porozumění) dle klasifikace Bloomovy taxonomie (Bloom, 1956). Na vině je pravděpodobně i fakt, že montessori pomůcky jsou pro školy příliš drahé. Navíc jich není takové množství jako pro předškolní věk či mladší školní věk.

Ze Školních vzdělávacích programů vyplývá, že jak školy klasické, tak školy alternativní mají jako ústřední bod učiva definované slohové útvary, které by měl žák ovládat. Z tohoto hlediska se tedy školy nijak výrazně neliší. Dokonce Základní škola Gajdošova nemá ani svůj program pro alternativní školu, ale využívá programu školy klasické, která ji zaštiťuje. Dvě z montessori škol, konkrétně Základní škola Gajdošova a Základní škola Na Radosti, se v hodinách snaží o propojení jak složky slohové a jazykové, tak složky literární formou zapojení literárních textů do hodin.

Zřejmým rozdílem je však rozvržení výuky jednotlivých složek předmětu Český jazyk a literatura. Na klasických školách mají předem stanoveno, který den v týdnu věnují slohu, kdy mají literaturu a kdy mluvnici. Ani jedna ze zúčastněných montessori škol toto rozvržení neakceptuje. Vyučující vychází z aktuálních potřeb a schopností dětí. Co se týče komunikačního pojetí slohové výchovy, snaží se o její realizaci jak školy klasické, tak školy alternativní.

Největším rozdílem, který autorka zaznamenala, se zdá být potlačení frontální výuky na alternativních školách. Co se však týče využitých metod, nespátuje mezi alternativními a klasickými školami hlubokou propast. V určitých montessori školách (Five Star, Na Radosti) se sice objevovaly progresivnější aktivizační metody, v jiných (Gajdošova, Pastviny) však způsob výuky nebyl tak odlišný. Zajímavostí je, že v případě

progresivnějších metod mluvíme o soukromých alternativních školách. Ačkoliv si je autorka práce vědoma, že realizovat 2. stupeň montessori školy není jednoduché, přece jen očekávala ve formách a metodách výuky podstatnější rozdíly.

Diskuse

Výsledky této diplomové práce mohou být dle autorky přínosem pro praxi hned v několika oblastech. Za jedno z klíčových zjištění autorka považuje fakt, že pojetí a metody výuky slohové a komunikační výchovy závisí především na osobnosti a kompetencích konkrétního pedagoga, nikoliv na celkovém pojetí a typu školy. Důkazem toho může být naprosto shodná skladba metod na Základní škole Pastviny a Škola Montessori na Základní škole Gajdošova, ačkoliv se v jednom případě jedná o klasickou a v druhém případě montessori školu.

Druhé zajímavé zjištění může být přínosné také pro rodiče, kteří se rozhodují, zda svoje dítě umístit na 2. stupeň montessori školy, či na klasickou školu. Pokud je cílem rodičů vychovávat a ctít principy výuky Marie Montessori, je autorka nucena poznamenat, že ani jedna ze zúčastněných alternativních škol způsob výuky, který Maria Montessori pro dospívající tohoto věku definovala, plně nenaplnuje. Hlavním rozdílem je totiž především volnost ve výuce, rozdílnost v prostředí, ačkoliv M. Montessori by si pro mládež představovala získávání znalostí prostřednictvím praxe, práce na venkově, na farmě „Při organizování centra studia a práce je potřeba brát v úvahu v první řadě život v přírodě, individuální péči a netoxickou stravu.“ (Montessori, 2011, s. 85) O práci uvádí: „[...] pojetí práce v sobě zahrnuje obecnou zásadu, podle níž má práce sama větší význam než druh práce, Veškerá práce je ušlechtilá, neušlechtilá je jenom žít bez práce. Je potřeba si uvědomit hodnotu práce ve všech jejích formách, ať je manuální, nebo intelektuální.“ (Montessori, 2011, s. 83)

Za důležitý a osvěžující považuje autorka v dnešní době plně pochmurného vnímání výuky a ostré kritiky, které učitelé musí čelit, zmínit fakt, že ačkoliv někteří autoři tvrdí, že pojetí výuky je zastaralé a učitelé nevyužívají dostatek zajímavých metod, z výzkumu vyplývá jiný závěr. Z kritiky učitelů můžeme uvést např. v naší práci několikrát zmiňovaného didaktika Roberta Čapka: „Učitelé neumějí příliš dobře učit, hodnotit, komunikovat [...]. Didaktika v českých školách je v kritickém stavu, „umění učit“ je v českých sborovnách podceňovanou a nijak zvlášť nerozvíjenou dovedností.“ (Čapek, 2015, s. 17) Z diplomové práce však vyplývá, že na 4 z 6 škol se vyučující minimálně snaží využít aktivizačních a oživujících metod prohlubujících komunikační kompetence žáků. Snaží se tak naplnit současné moderní pojetí slohové a komunikační výchovy

založené na komunikačním principu. Tento autorkou kladně vnímaný fakt však nijak nekoresponduje s dělením škol na školy alternativní a klasické. Z výzkumu vyplývá, že je vše především v rukou vyučujícího, v jeho schopnostech.

Autorka spatřuje výhodu montessori škol především v možnosti poskytnout ve výuce českého jazyka a literatury individuálnější přístup k žákům. To je zajištěno nízkým počtem žáků ve třídách, často diskutovaným tématem na našich školách. Vyučující klasických škol by nižší počet také jistě ocenili.

Zatímco využívané metody jsou autorkou hodnoceny převážně kladně, tak obsahově nalézá autorka ještě velký prostor k progresivitě v oblasti učiva. Všechny školní vzdělávací programy zúčastněných škol obsahují převážně učivo v podobě slohových útvarů. Toto pojetí slohové a komunikační výchovy už u nás přetrvává desítky let a schopnosti dětí příliš nerozvíjí. Vzhledem k aktuálním potřebám dnešního světa a současně také názoru několika odborníků, je důležité naučit žáky využívat verbální, nonverbální a paralingvální prostředky řeči, vyjadřovat se v konkrétní komunikační situaci, a to i bez smajlíků. Jednodušeji řečeno rozvíjet komunikační kompetence žáků.

Závěr

Diplomová práce s názvem *Srovnání metod a postupů slohové a komunikační výchovy v alternativním vzdělávacím systému Marie Montessori a klasické formě školství (terénní výzkum)* se zaměřuje na výuku slohové a komunikační výchovy v rámci alternativního vzdělávacího systému montessori pedagogiky.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou, které jsou členěny na podkapitoly. Teoretická část byla zpracována na základě odborné literatury. První kapitola pojednává o slohové a komunikační výchově, o jejím současném pojetím. Jsou uvedeny myšlenky od autorů jako je S. Štěpáník a kol. (2020), M. Čechová (1998), K. Šebesta (1999) či J. Hubáček (1990) aj. V další části se autorka diplomové práce snažila popsat pojem alternativní škola a alternativní vzdělávání, uvést rozdíl mezi alternativní a tradiční školou, definovat aspekty alternativních škol. V neposlední řadě také stručně charakterizovala nejznámější alternativní školy jako jsou Waldorfská škola, Jenská škola a Daltonská škola. Podrobně se v závěru teoretické části autorka věnovala popisu montessori pedagogiky. Stručně charakterizovala život M. Montessori, zmínila její nejznámější díla. Poté se zaměřila na samotné principy a fungování montessori vzdělávání. Předložila základní teze, na kterých tento systém stojí. Kvůli cíli práce se věnovala ve větší míře výuce na 2. stupni základní školy, který je pro práci stěžejní. Vylíčila představu Marie Montessori o školství pro dospívající žáky. Teoretickou část uzavřely metody výuky a jejich klasifikace. Zde autorka vyzdvihla klasifikaci M. Čechové (1998), J. Maňáka a V. Švece (2003), ale v praktické části vycházela z novodobého didaktika R. Čapka (2015).

Praktická část diplomové práce se zabývala výzkumným šetřením kvalitativního charakteru zprostředkovaného zúčastněným pozorováním. Autorka pro svůj výzkum využila celkově šest škol; z toho dvě školy klasické, dvě alternativní školy státní a dvě alternativní školy soukromé. Autorka si definovala cíl v podobě komparace výuky slohové a komunikační výchovy na tradiční škole a škole alternativní. Každá škola je autorkou diplomové práce stručně charakterizována, je uveden její Školní vzdělávací program a také stěžejní část v podobě záznamu jedné z vyučovacích jednotek slohové a komunikační výchovy na škole. Autorka zde zachytila průběh výuky, využití metod či zvláštních pomůcek, které jsou žákům poskytovány, prostředí, pojetí slohové

a komunikační výchovy, či popis role žáka a učitele. Poslední část autorka zaměřila na zhodnocení průběhu jednotlivých vyučovacích hodin.

Závěr praktické části byl věnován naplnění cíle diplomové práce, tedy celkové komparaci výuky slohové a komunikační výchovy na všech zúčastněných školách. Autorka se zde věnovala srovnání prostředí, ve kterém jsou žáci vyučováni, metodám, které učitelé využívají či školním vzdělávacím programům, které školy uvádějí. V neposlední řadě zahrnuje také srovnání celkového pojetí slohové a komunikační výchovy či propojení složek českého jazyka. Komparací několika systémů autorka práce dospěla k závěru, že neshledává výrazný rozdíl mezi klasickou školou a školou montessori, respektive že vhodné pojetí slohové a komunikační výchovy je spíše v rukou pedagoga nežli instituce. V diskusi autorka vyzdvihuje přínos této diplomové práce pro praxi.

Použitá literatura

BLOOM, Benjamin Samuel (Ed.). 1956. *Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay. Print.

ČECHOVÁ, Marie. 2000. *Čeština – řeč a jazyk*. 2., přeprac. vyd. Praha: ISV. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). ISBN 80-85866-57-9.

ČECHOVÁ, Marie a OLIVA, Karel. 1993. *Hrátky s češtinou: jazyková a slohová cvičení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Pomocné knihy pro žáky. ISBN 80-04-25128-5.

ČECHOVÁ, Marie. 1985. *Vyučování slohu: (úvod do teorie)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Odborná literatura pro učitele.

FILKA, Jaroslav. 2002. *Metodika tvorby diplomové práce: praktická pomůcka pro studenty vysokých škol*. Brno: Knihař. ISBN 80-86292-05-3.

HAINSTOCK, Elizabeth G. 1999. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta: [výuka základů matematiky a jazykových znalostí]*. Praha: Pragma. ISBN 80-7205-662-x.

HELMING, Helene. 1996. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00281-6.

HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HUBÁČEK, Jaroslav. 1990. *Didaktika slohu: Celost. vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult. stud. učitelství v 1.-4. roč. zákl. školy*. Praha: SPN.

KAUL, Claus-Dieter a WAGNER, Christian. 2015. *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí: nápady pro praxi: Jazyk*. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-7500-055-2.

KRAMER, Rita. 2017. *Maria Montessori: A Biography*. New York. ISBN 9781635761092.

- LUDWIG, Harald. 2008. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Přeložil Karel RÝDL. Praha: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-049-1.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MINÁŘOVÁ, Eva. 1994. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ: [určeno pro posl. pedagog. fak.]*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1006-1.
- MONTESSORI, Maria. 2003. *Absorbující mysl*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86 189-02-3.
- MONTESSORI, Maria. 2001. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86-189-5.
- MONTESSORI, Maria. 1998. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86-189-00-7.
- PELIKÁN, Jiří. 1998. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-569-8.
- PRŮCHA, Jan. 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.
- RÝDL, Karel. 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman. ISBN 80-900035-8-3.
- RÝDL, Karel. 2006. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice. ISBN 80-7194-841-1.
- SVOBODA, Karel. 1977. *Didaktika českého jazyka a slohu: vysokoškolská učebnice*. Praha: SPN. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- SVOBODOVÁ, Jana, HÖFLEROVÁ, Eva, KULDANOVÁ, Pavlína, SEKEROVÁ, Kamila a SVOBODOVÁ, Diana. 2017. *Principy a cesty školní výuky českého jazyka*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-951-6.
- SVOBODOVÁ, Jarmila. 1996. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.

ŠEBESTA, Karel. 1999. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-711-9.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav, HÁJKOVÁ, Eva, ELIÁŠKOVÁ, Klára, LIPTÁKOVÁ, Ludmila a SZYMAŇSKA, Marta. 2020. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus. ISBN 978-80-7489-595-1.

ZELINKOVÁ, Olga. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-071-5.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Five Star Montessori [online]. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.fs-montessori.cz/skola>.

Montessori ČR [online]. [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/>.

Montessori Pastviny [online]. [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <https://www.montessori-pastviny.cz/page9.html>.

Národní ústav pro vzdělávání: RVP pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

Škola Montessori na ZŠ Brno, Gajdošova [online]. [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <https://skola-montessori-z-s.webnode.cz/>.

Škola Na Radosti [online]. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.skolanaradosti.cz/>.

Základní škola a Mateřská škola Kunštát [online]. [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://www.zskunstat.cz/>.

Základní škola a Mateřská škola Pastviny, Brno [online]. [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <https://www.zspastviny.cz/>.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Rozdíly mezi tradiční a alternativní formou vzdělávání.....	20
Tabulka 2 ŠVP slohová a komunikační výchova 7. ročník, Základní škola Kunštát.....	45
Tabulka 3 ŠVP slohová a komunikační výchova 7. ročník, Základní škola Pastviny, Brno	51
Tabulka 4 ŠVP slohová a komunikační výchova 7. ročník, Základní škola Gajdošova (platný i pro montessori část).....	57
Tabulka 5 ŠVP slohová a komunikační výchova 7. ročník, Škola Montessori, Pastviny, Brno	68
Tabulka 6 ŠVP slohová a komunikační výchova, 6. a 7. ročník, Základní škola Five Star Montessori, Brno	77
Tabulka 7 ŠVP slohová a komunikační výchova 6. a 7. ročník, Základní škola Na Radosti	88
Tabulka 9 ŠVP slohová a komunikační výchova 8. a 9. ročník, Základní škola Na Radosti	90

Seznam obrázků

Obrázek 1 PL charakteristika.....	47
Obrázek 2 Anonymní hodnocení prezentace spolužáků.....	54
Obrázek 3 Zadání referátu o knize.....	61
Obrázek 4 PL Dárek	61
Obrázek 5 PL Červená karta	62
Obrázek 6 PL Tajemství	62
Obrázek 7 Ukázka měsíčního plánu 7. ročníku	63
Obrázek 8 Ukázka deníku žáka I	63
Obrázek 9 Ukázka deníku žáka II.....	64
Obrázek 10 Přehled líčení, 7. ročník.....	71
Obrázek 11 Definice líčení, 7. ročník	71
Obrázek 12 Obrazná pojmenování, 7. ročník	72
Obrázek 13 Procvičování objektivní a subjektivní tvrzení, 7. ročník.....	72
Obrázek 14 Líčení situace objektivně či subjektivně, 7. ročník	73
Obrázek 15 Police po stranách třídy s pomůckami.....	73
Obrázek 16 Češtinářský koutek s pomůckami.....	74
Obrázek 17 Zadání tiskové konference	81
Obrázek 18 Otázky žáků na celebritu	82
Obrázek 19 Otázky žáků na celebritu	82
Obrázek 20 Otázky žáků na celebritu	83
Obrázek 21 Ukázka článku žáka.....	83
Obrázek 22 Ukázka článku žáka.....	84
Obrázek 23 Ukázka článku žáka.....	84
Obrázek 24 Společenská místnost	85

Obrázek 25 Rozložení třídy	85
Obrázek 26 Ukázka slohového útvaru, přiřazování.....	93
Obrázek 27 Ukázka slohového útvaru, přiřazování.....	93
Obrázek 28 Ukázka práce tvořivého psaní I.....	94
Obrázek 29 Ukázka práce tvořivého psaní II.....	94
Obrázek 30 Ukázka práce tvořivého psaní III	95
Obrázek 31 Ukázka práce tvořivého psaní IV	95
Obrázek 32 Češtinářské pomůcky	96
Obrázek 33 Rozložení třídy, výuková část	96
Obrázek 34 Rozložení třídy, výuková část	97
Obrázek 35 Rozložení třídy	97
Obrázek 36 Rozložení třídy, kuchyňský kout.....	98
Obrázek 37 Rozložení třídy, relaxační část	98

Informovaný souhlas

Fotografie uvedené v diplomové práci byly pořízeny autorkou na základě domluvy s vyučujícím na jednotlivých školách.

Anotace

Jméno a příjmení	Hana Knotková
Katedra	Český jazyk a literatura
Vedoucí práce	Mgr. Michal Kříž, Ph.D.
Rok obhajoby	2022

Název práce	Srovnání metod a postupů slohové a komunikační výchovy v alternativním vzdělávacím systému Marie Montessori a klasické formě školství (terénní výzkum)
Název v angličtině	Comparison of methods and practices in the alternative education system of Maria Montessori and traditional form of education (field research)
Anotace práce	<p>Diplomová práce je zaměřena na výuku slohové a komunikační výchovy v alternativním vzdělávání založeném na principech Marie Montessori. Práce se v teoretické části zabývá vymezením slohové a komunikační výchovy na 2. stupni, jejím zařazením do systému školství. Dále charakterizuje alternativní školy, definuje jejich aspekty a srovnává je se školami tradičními. Podrobně se diplomová práce věnuje výchovnému a vzdělávacímu systému, který vytvořila Maria Montessori. V práci najdeme také klasifikace výukových metod hned od několika autorů.</p> <p>Praktickou část tvoří výzkum založený na kvalitativním přístupu s využitím případové studie. Cílem výzkumu je komparace výuky slohové a komunikační výchovy klasických a alternativních škol, popsání rozdílů ve výuce, využitých metod.</p>
Klíčová slova	Slohová a komunikační výchova, alternativní vzdělávání, Maria Montessori, montessori pedagogika, metody výuky

Anotace v angličtině	<p>Diploma thesis is focused on the stylistic and communication education in the alternative system of education based on principles of Maria Montessori. The theoretical part of the thesis deals with the definition of stylistic and communication education at the lower secondary school, its inclusion in the education system. It also characterizes alternative schools, defines their aspects and compares them with traditional schools. In detail the thesis deals with the educational system created by Maria Montessori. In the work we also find a classification of teaching methods from several authors.</p> <p>The practical part consists of research based on a qualitative approach using a case study. The aim of the research is to compare the teaching of stylistic and communication education of classical and alternative schools and describing differences in used methods and forms of education.</p>
Klíčová slova v angličtině	Stylistic and communication education, alternative education, Maria Montessori, montessori pedagogy, methods of education
Přílohy vázané v práci	0
Rozsah práce	115 stran
Jazyk práce	český