

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky



Diplomová práce

**PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORIOVÉ A JEJÍ  
VYUŽITÍ V NÁBOŽENSKÉ VÝUCE**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Soňa Häusl Vad

Studijní obor: Učitelství náboženství a etiky

Ročník: 5

2008

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

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

14. duben 2008

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D.  
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

## **OBSAH:**

<b>OBSAH.....</b>	<b>4</b>
<b>ÚVOD.....</b>	<b>7</b>
<b>1 ŽIVOTOPIS MARIE MONTESSORIOVÉ.....</b>	<b>10</b>
1.1 Dětství, mládí a studijní léta.....	10
1.2 Lékařka a pedagožka.....	12
1.3 Dům dětí – Casa dei bambini.....	14
1.4 Meziválečné období.....	17
1.5 Pobyť v Indii.....	19
<b>2 ANTROPOLOGICKÉ POZADÍ PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORIOVÉ.....</b>	<b>21</b>
2.1 Základní pilíře Montessori-pedagogiky.....	21
2.2 Rozvoj dětské osobnosti u Marie Montessoriové.....	22
2.3 Výhody heterogenní skupiny.....	24
2.4 Dítě jako přirozeně náboženský tvor.....	25
<b>3 ZÁKLADNÍ PRINCIPY MONTESSORI-PEDAGOGIKY.....</b>	<b>31</b>
3.1 Koncept pedagogicky připraveného prostředí.....	31
3.2 Využití volné práce.....	35
3.3 Principy Montessori-materiálu.....	37
3.3.1 Umožnění aktivní činnosti.....	38
3.3.2 Opticky podnětné zpracování materiálu.....	39
3.3.3 Umožnění kontroly správnosti dítětem.....	40
3.3.4 Izolace obtíží.....	41
3.3.5 Omezení množství materiálu a možnost opakování.....	41
3.3.6 Klíčová funkce.....	42
3.4 Polarizace pozornosti.....	42

3.4.1 Předpoklady polarizace pozornosti.....	44
3.4.2 Fáze polarizace pozornosti.....	45
3.4.3 Normalizace dítěte.....	46
3.4.4 Dětská svoboda.....	47
3.5 Role pedagoga v Montessori-pedagogice.....	48
3.5.1 Změna pohledu na dítě v Montessori-pedagogice.....	48
3.5.2 Specifická úloha pedagoga.....	49
3.5.3 Kritika role pedagoga v Montessori-pedagogice.....	51
3.6 Vývojové a senzitivní fáze.....	52
3.6.1 Senzitivní fáze.....	53
3.6.2 0 – 6 let.....	55
3.6.3 6 – 12 let.....	58
3.6.4 13 – 18 let.....	60
3.6.5 18 – 24 let.....	61
4 NÁBOŽENSKÁ VÝUKA V MONTESSORI-PEDAGOGICE.....	61
4.1 Náboženské aspekty Montessori-pedagogiky.....	61
4.2 Átrium.....	63
4.3 První svaté přijímání.....	66
4.4 Mše svatá.....	69
4.5 Modlitba.....	71
4.6 Liturgický rok.....	73
5 APLIKACE PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORIOVÉ V NÁBOŽENSKÉ VÝCHOVĚ.....	73
5.1 Náboženská výchova podle Sofie Cavalettiové.....	73
5.1.1 Podobenství o dobrém pastýři.....	75
5.1.2 Mše svatá.....	77
5.1.3 Átrium.....	78
5.2 Jerome W. Berryman a „Godly Play“.....	80
5.2.1 Vznik a rozšíření metody Godly Play.....	80

5.2.2 Cíle a pravidla metody Godly Play.....	81
5.2.3 Koncept metody Godly Play.....	82
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>87</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>90</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>95</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>96</b>
<b>ABSTRAKT.....</b>	<b>123</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>124</b>

## ÚVOD

*„Ty nesmíš vyučovat, můj milý, chlapce vědám násilně, nýbrž hravě se musí učit, neboť tak můžeš i ty lépe rozpoznat, k čemu přirozeně tíhne každý z nich.“*  
(Platón, Stát)

Již ve své knize Stát takto Platón rozpoznal výhody vyučování, které je orientováno na žáka. Reformní pedagogové, mezi které patří také Maria Montessoriová, se k této myšlence znovu přihlásili. Stará pravda si však klestila těžce cestu v naší moderní společnosti. Možná má naše společnost ve skutečnosti strach z toho, aby rozpoznala, k čemu každé dítě přirozeně směřuje. Možná nás stále svazují naše představy, konvence, hodnotové systémy a názory, které neradi opouštíme a měníme. Často má dítě především plnit představy dospělých, ať rodičů či učitelů a vychovatelů. Nevážíme si zručného řemeslníka pro jeho manuální zručnost, ale podtrhujeme jeho neschopnost abstraktně přemýšlet. Chceme, aby se naši potomci učili něčemu pořádnému, ale sami určujeme, co je a co není „pořádné“.

Slavný pedagog Johann Heinrich Pestalozzi byl původním povoláním rolník, Friedrich Fröbel, „otec“ mateřské školy, byl, předtím než se stal pedagogem, zeměměřičem. Mnoho budoucích pedagogů nejdříve působilo v oblasti teologie nebo filozofie. Montessoriová byla původně lékařkou, první ženou v Itálii, která získala titul doktor medicíny. Kromě toho aktivně působila v mnohých feministických hnutích. Když v roce 1952 zemřela, patřila již ke klasikům pedagogiky. Ale dodnes zůstala mezi těmito klasiky jedinou ženou.

Já jsem se s pedagogikou Marie Montessoriové seznámila v roce 2004, když jsem začala pracovat pro společnost KIWI – Kinder in Wien. Tato společnost se již od začátku dvacátého století zabývá pedagogickou péčí o děti v předškolním a mladším školním věku a orientuje se na Montessori-pedagogiku. Ve Vídni existuje celá řada KIWI mateřských škol a družin.

V letech 2004 až 2006 jsem pracovala v jedné z bilinguálních družin. Byl to velký a multikulturní dům, protože sloužil z velké části dětem zaměstnanců

Organizace Spojených Národů. Stopadesát dětí přibližně šedesáti národností se dělilo do šesti skupin. Každou skupinu vedly dvě pedagožky. Pro naši práci byl charakteristický individuální přístup k dětem, čas na přípravu pedagogických nabídek a pozorování dětí, participace dětí na chodu domu a způsobu práce, systém „otevřené práce“, podpora sociálních kompetencí dětí a jejich zodpovědnosti. Principy Montessori-pedagogiky nám byly v naší každodenní práci pomocí. Inspirovali jsme se jejími myšlenkami. Mohli jsme během své práce používat didaktického materiálu, který vycházel z její metody. Již samotné užívání tohoto didaktického materiálu nutí pedagoga ke změně pohledu na dítě a učební proces. Pracovat v domě za těchto podmínek pro mně bylo radostí a rozšířilo můj obzor.

V březnu roku 2005 mi byla mým zaměstnavatelem nabídnuta možnost zúčastnit se kurzu pedagogiky Marie Montessoriové. Tuto příležitost jsem využila a absolvovala tak kurz pod vedením ředitelky jednoho z KIWI domů Ruth Odehnal, která měla s Montessori-pedagogikou mnohaletou zkušenost.

Přirozeným vyústěním mých zkušeností a mého zájmu o Montessori-pedagogiku byla volba tématu této diplomové práce. Již během absolvování kurzu v roce 2005 jsem si kladla otázku, zda by bylo možné Montessori-metodu využít v oboru náboženské pedagogiky. Ruth Odehnal sama pracovala v této oblasti jak pro evangelickou, tak pro katolickou církev. V průběhu času jsem zjistila, že existuje, i když nemnohá, literatura zabývající se tématem využití Montessori-pedagogiky v náboženské edukaci. Dospěla jsem také k poznatku, že Montessori-pedagogice se kupodivu daří lépe na půdě evangelické církve, ačkoli Maria Montessoriová byla katolička.

Má absolventská práce má charakter odborné studie, která si klade za cíl představit Marii Montessoriovou, její dílo, antropologické pozadí a základní principy její pedagogiky. Dále se zaměřuje na ty části její práce, které souvisí buď implicitně nebo explicitně s náboženskou výukou.

Diplomová práce zároveň představuje pedagogy, kteří se nechali inspirovat Montessori-pedagogikou a použili ji v náboženské výuce. Italskou katechetku Sofii Cavalettiovou, která vedla v šedesátých letech minulého století katechetické



centrum v Římě a amerického teologa a kněze episkopální církve Jeromeho W. Berrymana, autora metody Godly Play.

V příloze uvádím obrazovou dokumentaci farností, které využívají átrií, jak je navrhla Sofia Cavalettiová nebo metody Godly Play podle J. W. Berrymana.

Literatura zabývající se Montessori-pedagogikou je obsáhlá a rozmanitá. Knihy Marie Montessoriové jsou většinou sbírkami jejich četných přednášek, které byly zapisovány a postupně vydávány. Mnoho textů bylo zveřejněno po její smrti synem Mariem Montessori a vnukem Mariem juniorem. Většina mých citací pochází z německých vydání těchto knih a jejich překladu jsem se ujala sama. Využila jsem svých znalostí, které jsem získala při studiu německého jazyka na vídeňské univerzitě.

Protože se jedná o záznamy volně mluvící pedagožky, jsou mnohé věty dlouhé a krkolomné. V psaném textu bychom často použili jiných výrazů či slovních spojení, než při volném přednesu. To mi mou překladatelskou práci poněkud ztížilo a někdy jsem se musela uchýlit k volnějšímu překladu. Čtenář má nicméně vždy možnost porovnat překlad s originálem citátu uvedeném v poznámce pod čarou.

Zvláštní poznámku bych chtěla věnovat termínu „Godly Play“, který je podrobně vysvětlen v kapitole 5.2. Tento termín ponechávám v originální podobě, protože jeho doslovný překlad by byl na úkor smyslu, který tento termín vyjadřuje.

# 1 ŽIVOTOPIS MARIE MONTESSORIOVÉ

## **1.1 Dětství, mládí a studijní léta**

Maria Montessoriová se narodila 31. srpna 1870 v malém italském městečku Chiaravalle v provincii Ancona. Její otec Alessandro byl finančním úředníkem a její matka Renilde, rozená Stoppani, pocházela z dobře situované rodiny. Maria zůstala jediným dítětem této měšťanské rodiny. Její matka byla nejenom velmi vzdělaná, nýbrž také politicky angažovaná, antiklerikální a liberální. Patřila k tomu typu žen, které přesahovaly v té době tradiční představy o ženě – matce. Na mladou Marii měl nemalý vliv také matčin strýc Antonio Stoppani, kněz a zároveň renomovaný přírodovědec, především geolog. Mnohem později se jeho význam projevil v Mariině koncepci „kosmické výchovy“.<sup>1</sup>

Již v mladém věku byla Maria svou matkou vedena k solidaritě s chudými. Vyzívala ji, aby si s chudými dětmi z okolí chodila hrát, nebo aby brala jednu postiženou dívku na procházky. Když bylo Marii pět let, byl otec přerazen pracovně do Říma, kam se celá rodina odstěhovala a Maria tam započala svou povinnou školní docházku. První školní léta nebyla příliš radostná. Nemalou roli v tom zajisté sehrál tehdejší školní systém. Ve dvanácti letech šokovala Maria rodinu rozhodnutím navštěvovat technickou školu, ale svou vůli si prosadila, zejména protože našla oporu ve své matce. V návaznosti na tuto školu navštěvovala Maria Technický institut Leonarda da Vinciho a popřela tak všechny konvenční představy o ženském vzdělávání své doby. Mezitím se u Marie zesílil zájem o přírodní vědy, zejména o biologii a matematiku. Posléze projevila přání studovat medicínu. Její otec se od takového přání zcela distancoval. Do té doby se v Itálii žádná žena o něco podobného nepokusila. Přání studovat medicínu uvádí Montessoriová později v souvislosti s následujícím zážitkem. Jednoho dne potkala na ulici ženu s batoletem, které drželo v ruce proužek papíru a ten důkladně pozorovalo. Maria došla k závěru, že se v nás odehrávají podivuhodné věci, které nás vedou k nám neznámému cíli, a že jejich studiu chce zasvětit svůj život.

---

<sup>1</sup> Srov. LUDWIG, H. *Erziehung mit Maria Montessori* Freiburg, Basel, Wien: Herder 1997, s. 14.

Na univerzitě to bylo jak pro studenty, tak pro profesory šokujícím faktem, že v přednáškovém sále sedí mladá žena. Maria musela odolávat nejen vnějším zábránám, jako bylo nepochopení lidí, ale také vnitřnímu odporu například vůči skeletu, kostem a preparovaným lidským orgánům. Jako žena nesměla vstoupit na univerzitní půdu bez mužského doprovodu, proto ji často doprovázel její otec, ačkoli sám s jejím konáním nesouhlasil. Anatomické cvičení musela provádět sama večer, kdy se v sálu již nenacházel žádný student, protože představa, že s nahým tělem pracuje vedle sebe mužský a ženský student, byla nepřijatelná.<sup>2</sup>

Montessoriová byla často zoufalá a na konci sil, ve svých dopisech zmiňuje i možnost svého studia zanechat, ale nakonec se jí její píle a odhodlání vyplatily a jako studentka si získala respekt. Ve druhém ročníku vyhrála Maria cenu, 1 000 lir a k tomu stipendium. Kromě toho dávala hodiny doučování a byla tak ve svém studiu finančně nezávislá.<sup>3</sup>

Maria Montessoriová vyrostla v politicky pohnuté době. V roce jejího narození 1870 se po dlouholetých bojích národního hnutí Risorgimento uskutečnilo sjednocení malých italských republik v jeden stát. Itálii nicméně trápila chudoba a strašlivé hygienické podmínky, ve kterých mnoho lidí žilo. Na univerzitní půdě se politické a sociální napětí odráželo v koncentrované podobě.

Ve dvou posledních studijních letech se Maria Montessoriová obzvláště věnovala dětské medicíně a psychiatrii. Také její závěrečná práce se týkala psychiatrie. Zabývala se halucinacemi. I v následujících letech se vedle jiných činností stále znovu věnovala psychiatrii. Za závěrečnou zkoušku obdržela Maria to nejlepší ohodnocení. Tak se 10. července 1896 stala první ženou v Itálii, která získala titul doktor medicíny.<sup>4</sup>

Montessoriová byla aktivní v ženských hnutích. Byla výbornou řečnicí a přednášela při různých příležitostech. Pro tisk byla „hrdinkou“, „milou emancipovanou ženou“. Nicméně se Maria nechtěla politicky angažovat. To, co jí

---

<sup>2</sup> Srov. KRAMER, R. *Maria Montessori: Leben und Werk einer großen Frau* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1995, s. 43-52.

<sup>3</sup> Srov. HEILAND, H. *Maria Montessori: mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten* Hamburg: Rowohlt, 1991, s. 20-22.

<sup>4</sup> Srov. tamtéž, s. 24

zajímalo, bylo nespravedlivé jednání vůči ženám a ne jejich politická příslušnost. Stala se bojovnicí za úctu k člověku, ženě a dítěti.

*„Žila jsem poměrně dlouho mezi muži a pozorovala jsem, jak zachází se ženami, a věřím, že našim cílem má být s nimi uzavřít přátelství a neodcizit si je.“<sup>5</sup>*

## 1.2 Lékařka a pedagožka

Maria Montessoriová pracovala jako lékařka – asistentka na univerzitní klinice v Římě, kde působila částečně na chirurgii a částečně v ženské a dětské nemocnici. Kromě toho měla ještě soukromou praxi. Při návštěvách pacientů se kromě lékařské péče věnovala také dalším potřebám nemocných, především žen a dětí. Starala se o ně, vařila jim, prala jim prádlo.<sup>6</sup>

V této době se odehrál důležitý zážitek v jednom z ústavů pro mentálně postižené děti v Římě. V holé místnosti zde byly uzavřené postižené děti, bez jakékoli nabídky k činnosti, pouze se zajištěním nejnutnější péče. Opatrovatelka si stěžovala, že si děti hrají s chlebem, který jim je podán k jídlu. Montessoriové bylo jasné, že tyto děti nejsou jenom nemocné a duševně postižené, nýbrž také neskutečně zanedbané. Tyto slabomyslné děti projevovaly touhu po užívání svých smyslů a po činnosti. Vedle lékařské péče zde byla nutná i pedagogická pomoc. Maria Montessoriová hledala pomoc v knihách a narazila na francouzské lékaře a pedagogy Itarda a Séguina, jejichž díla postupně přeložila.<sup>7</sup>

Jean Marc Gaspard Itard, lékař v pařížském ústavu pro hluchoněmé, se pokusil civilizovat přibližně dvanáctiletého chlapce, který byl v roce 1800 nalezen v Aveyronském lese. Chlapec byl považován za neschopného výchovy a vzdělávání. Itard však předpokládal, že u chlapce pouze nebyly využity potenciální vývojové schopnosti. Vytvořil didaktický materiál jako geometrické

---

<sup>5</sup> MONTESSORI, M. v interview 1915; citát podle KRAMER, R. *Maria Montessori*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995, s. 64. “Ich habe ziemlich lange unter Männern gelebt und habe beobachtet, wie sie mit Frauen umgehen, und ich glaube, unser Ziel sollte sein, mit ihnen Freundschaft zu schließen, und sie uns nicht zu entfremden.“

<sup>6</sup> Srov. KRAMER, R. *Maria Montessori*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995, s. 70.

<sup>7</sup> Tamtéž, s. 88-109.

formy a písmenka z kartónu a s jejich pomocí chlapce vyučoval. Itard nazýval chlapce Victor a vkládal do něj své naděje, nicméně úspěch byl velmi malý. Důvody nejsou známy, je dobře možné, že byl chlapec od narození postižený. Itardovy pokusy však byly pro Montessoriovou povzbuzením k vlastnímu bádání.

Edouard Séguin byl Itardovým žákem. Zajímal se obzvláště o idioty a založil pro ně školu. V roce 1846 se objevily jeho první studie o morálním zacházení, hygieně a výchově idiotů a jiných zaostalých dětí. Pod vlivem politického tlaku ve Francii emigroval později do USA, kde se stal vedoucím Pensylvánské školy pro idioty a založil v New Yorku školu pro mentálně a tělesně postižené děti. Pro svou praxi vyvinul Séguin řadu pomůcek jako kladivo, lopatku, kusy oblečení, knoflíky a korálky díky nimž trénoval motoriku a smyslové vnímání dětí. Montessoriová se zde velmi inspirovala. Séguinův materiál částečně přímo převzala, jako například tabulku s čísly, a dále rozšířila.<sup>8</sup>

V roce 1897 přednesla Montessoriová na národním lékařském kongresu kritiku péče o mentálně postižené děti. O rok později mluvila na pedagogickém kongresu v Turíně opět o nutnosti zvláštní pedagogické péče pro postižené a zaostalé děti. Podle jejího názoru museli pedagogové, psychiatři a pediatři v této oblasti úzce spolupracovat. Zařízení zvláštních škol by podle ní snížilo kriminalitu. Její návrh na zvláštní školy a třídy a speciálně vzdělávané pedagogy, který přednesla kongresu, byl jednomyslně zamítnut.

V témže roce byla založena liga pro výchovu postižených dětí, jejíž členkou byla i Montessoriová. V roce 1900 otevřela liga lékařsko-pedagogický institut pro vzdělávání učitelů pro mentálně postižené děti – Scuola Magistrale Ortofrenica. Ředitelkou se stala Maria Montessoriová. Od roku 1904 přednášela jako profesorka na Univerzitě a z těchto přednášek vznikla její kniha *Pedagogická Antropologie*.

Kromě univerzitní činnosti byla stále zvána různými institucemi jako přednášející. V jedné ze svých přednášek v Londýně popsala strašné podmínky sicilských dětí pracujících v tamějších dolech. Její výzva, učinit konec vykořisťování dětí, našla odezvu. Královna Viktorie ji pozvala k soukromému

---

<sup>8</sup> Srov. HEILAND, H. *Maria Montessori*, Hamburg: Rowohlt 1991, s. 36-43.

rozhovoru. Montessoriová navštívila v Paříži školu pro slabomyslné děti a snažila se zde více proniknout do Séguinových metod.

V tomto roce se odehrála ještě jedna důležitá událost v životě Marie Montessoriové. 31. března 1898 se narodil její syn Mario. Podle tehdejší morálky se měla vdát, ale otec jejího dítěte zvolil jinou životní cestu a ani ona později netoužila po tom, stát se jeho ženou. Svého syna tedy musela svěřit opatrovatelům a až mnohem později potvrdila jeho podezření, že je jeho matkou. Zdá se však, že tato skutečnost jejich vztah nepoznamenala. Mario ji až do její smrti provázel jako její spolupracovník, překladatel a po její smrti spravovatel jejího díla.<sup>9</sup>

V roce 1901, v době, kdy se její práci dostávalo nejvyššího uznání, opustila Montessoriová svět medicíny. Odešla z nemocnice i z institutu a začala se více věnovat studiu pedagogiky, hygieny a experimentální psychologie. Kromě toho byla dále činná v antropologii. Montessoriová udělala v lékařsko-pedagogickém institutu zkušenost, že pomocí určitých metod, bylo možné i u mentálně postižených dětí dosáhnout toho, aby úspěšně absolvovaly zkoušku, stejně jako zdravé děti v prvním školním roce. Nyní chtěla vyzkoušet, zda by bylo možné dosáhnout podobného úspěchu i u zdravých dětí, které měly s učením těžkosti.

V následujících letech rozvíjela Montessoriová na základě nesčetných pozorování a pokusů svou metodu a didaktický materiál. Materiál byl prostředkem ke správnému vývoji dítěte, ale nejdůležitějším zůstal vztah mezi dospělým a dítětem založený na respektu a lásce.

V tomto období se zajímala také o podmínky, ve kterých se děti ve školách učily. Kritizovala nezdravé, příliš úzké nebo malé školní lavice, navrhla pravidla pro zdravé školní stravování.

### **1.3 Dům dětí – Casa dei bambini**

Příležitost k realizaci své metody v praxi se jí nabídla v roce 1906. Byla požádána jednou stavební firmou, aby zařídila místnost pro děti, v nověpostavené

---

<sup>9</sup> Srov. KRAMER, R. *Maria Montessori*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995, s. 113-119.

budově chudinské čtvrti San Lorenzo v Římě. Jednalo se o děti z dělnických rodin, které se jinak potulovaly po sídlišti a ničily postavené domy. Zaplatit hlídání dětí bylo pro stavební společnost levnější než neustále opravovat vzniklé škody. Montessoriová souhlasila, převzala vedení a zaměstnala jednu vychovatelku. Konečně mohla vyzkoušet svůj pedagogický koncept na zdravých, ačkoli zanedbaných dětech. Vznikl tak malý dům dětí s přibližně padesáti dětmi v předškolním věku. 6. ledna 1907 byl slavnostně otevřen první dům dětí – Casa dei bambini.<sup>10</sup>

Dům byl charakteristický tím, že se na jeho chodu podílely děti stejnou měrou jako dospělí. Příprava jídla, úklid místnosti, oblékání, svlékání, umývání, starost o domácí zvířata, to vše nebylo o nic méně důležité než práce s didaktickým materiálem. V této době učinila Montessoriová objev polarizace pozornosti.

Také cvičení ticha vzniklo v tomto domě. Jednoho dne přinesla Montessoriová do místnosti spícího kojence:

*„Sledujte, jak tiše dýchá. Nikdo z vás nedokáže dýchat tak potichu jako ona. Překvapené a nehybné děti začaly zadržovat dech. Nikdo neudělal ani ten nejmenší pohyb. Horlivě dbaly na to, aby zažily ticho a dokázaly ho napodobit. Všechny děti seděly úplně tiše, dýchaly tak tiše, jak to jenom bylo možné a měly radostný a napjatý výraz jako lidé, kteří meditují. Postupně jsme mohli uprostřed tohoto působivého ticha slyšet i ty nejmenší zvuky, jako například vzdálenou padající kapku vody a velmi vzdálený zpěv ptáka. To byl počátek našich cvičení v mlčení.“<sup>11</sup>*

Tato cvičení měla podobnost s pozdějším autogenním tréninkem doktora Johannese Heinricha Schulze. Nicméně Montessoriové nešlo v těchto cvičeních

---

<sup>10</sup> Srov. HEILAND, H. *Maria Montessori*, Hamburg: Rowohlt 1991, s. 44-54.

<sup>11</sup> MONTESSORI, M. *Die Entdeckung des Kindes* Freiburg, Basel, Wien: Herder 1997, s. 157. „Achtet einmal darauf, wie leise ihr Atem geht. Keiner von euch könnte so leise atmen wie sie. Überrascht und bewegungslos begannen die Kinder, den Atem anzuhalten. Niemand machte auch nur die kleinste wahrnehmbare Bewegung. Sie waren eifrig darauf bedacht, die Stille zu erleben und sie nachzumachen. Die Kinder saßen alle vollkommen still da, atmeten so leise wie möglich und hatten einen heiteren und gespannten Gesichtsausdruck wie Menschen, die meditieren. Nach und nach konnten wir alle inmitten dieser eindrucksvollen Stille die geringfügigsten Geräusche hören, wie den Laut eines in der Ferne fallenden Wassertropfens und das weit entfernte Zwitschern eines Vogels. Das war der Ursprung unserer Schweigeübung.“

o uvolnění, nýbrž o soustředění pozornosti, o koncentraci.

Volnost, s kterou se děti směly pohybovat v místnosti a s kterou si směly volit činnost a materiál, byla v té době přímo revoluční. Montessoriová měla jinou představu o disciplíně než většina jejich současníků. Děti se směly klidně a svobodně pohybovat v jim určeném prostoru, zabývat se nějakou činností a nerušit ostatní děti. Harmonické vyvážení svobody a strukturovaného omezení se stalo pro Montessori-pedagogiku charakteristické. Montessoriová nově definovala i roli učitele, který měl méně vyučovat a více pozorovat.

Soukromí investoři založili s pomocí Montessoriové další domy dětí. Britský velvyslanec v Římě otevřel dům pro děti diplomatů a děti z vyšších společenských vrstev. Další dům založila židovská socialistická společnost v Miláně. Montessoriová navázala mnoho dalších kontaktů. V roce 1909 vedla na zámku barona Franchettiho a jeho ženy první kurz pro pedagogy. Manželský pár Franchetti financoval také vydání Montessori-metody knižně pod názvem „Il Metodo“. Kniha vyšla v roce 1912 ve Spojených státech amerických a stala se bestsellerem. Prvních pět tisíc výtisků se prodalo v průběhu čtyř dnů, a během následujícího půl roku vyšla kniha celkem šestkrát.<sup>12</sup>

Zpráva o úspěších italské lékařky se rozšířila rychlostí blesku. Z celé Itálie a dalších zemí, přicházeli mnozí návštěvníci. Ze zvědavosti, ale i motivování vědeckým zájmem. Montessoriová vedla v Římě další kurzy, které navštěvovali i zahraniční zájemci (především americké učitelky). Její myšlenky našly odezvu v Austrálii, Argentině, Anglii, Francii, v Rusku byly zakládány Montessori-třídy, dokonce na dvoře v Petrohradě pro členy carské rodiny. V roce 1910 se konečně úplně vzdala lékařské praxe, pouze v přednášení na univerzitě ještě nějakou dobu pokračovala. Ve čtyřiceti letech dala svému životu definitivně nový směr. Chtěla se naplno věnovat vzdělávání pedagogů, zakládání domů dětí a rozšiřování své pedagogické metody po celém světě.

V roce 1913 přednášela poprvé ve Spojených státech. Tiskem byla oslavována jako nejslavnější žena na světě. Nicméně musela Montessoriová zklamaně konstatovat, že mnoho zájemců chtělo pomocí její metody v první řadě

---

<sup>12</sup> Srov. HEILAND, H. *Maria Montessori*, Hamburg: Rowohlt 1991, s. 55-62.



vydělávat peníze. Maria Montessoriová mohla v Americe navštívit věhlasné univerzity jako Harvard či Columbia University, kde se seznámila s řadou vědců a pedagogů. Mezi nimi například s Johnem Deweyem. Jejím obdivovatelem byl také Alexander Graham Bell, původním povoláním učitel pro hluchoněmé. Bell zařídil ve vlastním domě Montessori-třídu a financoval zakládání jejích škol.

V mnoha zemích vznikaly Montessori-společnosti. Jen v USA bylo v roce 1913 již sto Montessori-škol. Téměř nadlidský úkol, kterému se Montessoriová intenzivně věnovala po zbytek života bylo udržování všech škol a pedagogických zařízení na stejné úrovni. Později ji v této činnosti pomáhal její syn Mario. Dnes sídlí vedení celosvětové Montessori-společnosti (Association Montessori Internationale) v Amsterdamu.<sup>13</sup>

#### **1.4 Meziválečné období**

V roce 1915 navštívila Montessoriová USA podruhé. Tentokrát i se svým synem. V Kalifornii pořádala přednášky a kurzy. Ale nadšení z roku 1913 již odeznělo a mezi členy Montessori-společnosti vznikaly konflikty. Důležití investoři se přestávali podílet na financování projektů. Ke všemu nepřispěla ani skutečnost, že Montessoriová neměla diplomatický talent, kterým by dokázala urovnat řadu vznikajících sporů. Z Ameriky odjela tentokrát bez velkého úspěchu. Její pedagogika tam nicméně již zapustila kořeny.<sup>14</sup>

Na pozvání katalánské provincie se usídlila o rok později v Barceloně. Montessoriová zde mohla uvést do praxe svou metodu. S podporou katalánské vlády otevřela institut pro vzdělávání pedagogů. Vláda měla totiž zájem o používání vlastního jazyka ve školách. Montessoriová vyvinula didaktický materiál pro matematiku, geometrii a gramatiku a vše vydala zároveň knižně.

V politický neklidném roce 1919 ji katalánská vláda vyzvala k účasti na demonstraci. Měla se veřejně postavit na stranu hnutí pro nezávislost Katalánska. Montessoriová to odmítla a trvala na své politické neutralitě. Jako reakce jí byly

---

<sup>13</sup> Srov. KRAMER, R. *Maria Montessori*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995, s. 222-254.

<sup>14</sup> Srov. tamtéž, s. 255-273.

odňaty finanční prostředky a Montessoriová zde musela ukončit tak úspěšně započatou práci.

Montessoriová začala v Barceloně experimentovat s náboženskou výukou. Získala si podporu církve a mnoho cenných spolupracovníků z řad kléru. Zařídila kapli pro děti a vytvořila pro náboženskou výuku několik didaktických pomůcek. Nicméně se tento nábožensko-pedagogický akcent odchodem z Barcelony z její práce vytrácí. Později je více či méně zformován v „kosmickou výchovu“.

Montessoriová pořádá z Barcelony mnoho zahraničních cest. V Anglii je její metoda nejdříve přijata s velkým entusiasmem. V roce 1919 se na její první kurz v Londýně přihlásilo přes dva tisíce zájemců. Dvěšestpadesát se ho smělo zúčastnit. Velkolepé přednášky před Royal Society of Medicine nebo British Psychological Society byly však i zde pronásledovány konflikty.

Montessori-metoda nabízela podle kritiků příliš málo prostoru pro vlastní improvizaci. To Maria Montessoriová nepřipouštěla. Nedovolovala dokonce nikomu jinému, ani svým nejbližším spolupracovníkům, vést vzdělávací kurzy pro pedagogy. Montessoriová měla strach, aby se její metoda neproměnila v něco, s čím by nesouhlasila. To vedlo k nejedné hlasité kritice. Tak se společnost rozdělila na příznivce Montessoriové, kteří se její pedagogikou nechali inspirovat a na ty, kteří ji do nejmenšího detailu převzali a praktikovali.<sup>15</sup>

V Nizozemí, kde byla první Montessori-škola založena již v roce 1914, vzniklo přání otevřít školu i pro děti starší dvanácti let. Tak vzniklo první Montessori-lyceum.

Další dům dětí vznikl za podpory mladých židovských žen v chudinské čtvrti ve Vídni. Vedoucí silou zde byla energická dáma Lili Roubiczková, která pocházela z Prahy a která se kdysi zúčastnila kurzu pro pedagogy. Roubiczková organizovala kurzy pro pedagogy, semináře a přednášky. Udržovala kontakt s vídeňskými psychoanalytiky. Montessoriová se v této době setkala jak se Sigmundem Freudem, který byl jejím obdivovatelem, tak s jeho dcerou Annou, která se věnovala mimo jiné i analytické pedagogice. Ve Vídni se vyvinul dvouletý vzdělávací program pro učitelky mateřských škol. Maria Montessoriová

---

<sup>15</sup> Srov. tamtéž, s. 285-298.

však chtěla sama vést poslední čtyři měsíce tohoto kurzu. Ve Vídni bylo také započato, za pomoci Elise Herbatschkové, s výukou hudby podle principů Montessori-pedagogiky.

Montessoriová bydlela nadále až do roku 1936 v Barceloně. Spolu s rodinou svého syna Maria, který měl čtyři děti. Po vypuknutí občanské války opustila celá rodina Španělsko a Montessoriová se usadila v Holandsku, v malém městě Laren nedaleko Amsterdamu.

V Itálii vzal Montessori-společnost pod svá ochranná křídla vládnoucí Benito Mussolini. Sám se prohlásil jejím prezidentem. Montessoriová, která odolávala ve Španělsku nátlaku katalánské vlády, uzavřela v Itálii spolupráci s fašistickým režimem. Důvody nejsou dodnes zcela známy. Tento krok bohužel vedl v roce 1934 k uzavření všech Montessori-škol v Itálii. V Německu byla za vlády národního socializmu Montessori-pedagogika zakázána. Pro režim byla příliš individualistická a pro vzdělávání lidu nevhodná. Její knihy a portréty byly veřejně páleny.<sup>16</sup>

Montessoriová se zasazovala obzvláště v tomto období o mír. Její vize se odrážela i v její pedagogice a to ve „výchově k míru“. V roce 1932 měla v Ženevě první velkou přednášku na toto téma. Každé novorozené dítě pro ni bylo novou šancí na mír. Politika byla pouze jednou cestou k dosažení míru. Tou druhou byla výchova dětí k míru. Montessoriová viděla v boji mezi dospělým a dítětem jeden z důvodů, proč je mír stále znovu porušován. V autoritativní výchově produkují lidi, kteří potřebují a požadují vůdce.<sup>17</sup>

## 1.5 Pobyty v Indii

V říjnu 1939 se se svým synem vydala na delší pobyt do Indie. V mnoha regionech již existovaly Montessori-školy, zakladané mladými Indkami, které absolvovaly v Evropě kurzy pro pedagogy. Od roku 1926 zde fungovala Montessori-společnost. Mezi členy patřili i významní Indové jako básník

---

<sup>16</sup> Srov. tamtéž, s. 324-361.

<sup>17</sup> Srov. HEILAND, H. *Maria Montessori*, Hamburg: Rowohlt 1991, s. 101-104.

a nositel Nobelovy ceny Rabindranath Tagore nebo Mahatma Gandhi, který navštívil i Casa dei bambini v Římě. Montessoriová dostala z Indie řadu pozvánek a sama byla pozitivně oslovena myšlenkami teozofické společnosti a hnutím za nezávislost a mír. V neposlední řadě si v Indii od Montessoriové slibovali pomoc při řešení velkého problému této země – analfabetismu.<sup>18</sup>

Když v roce 1940 vstoupila Itálie po boku Německa do válečného konfliktu, byli všichni Italové pobývající v Indii internováni. Tato internace se dotkla i Marie a jejího syna. Až v roce 1946 směla vycestovat zpátky do Evropy. Do Indie se ještě několikrát vrátila.

Když Maria Montessoriová přišla do Indie, bylo jí sedmdesát let. Její práce byla i nadále její hlavní životní náplní. V podmínkách internace konečně konkretizovala koncept „kosmické výchovy“, který už dlouho promýšlela. Bylo jí dokonce umožněno zorganizovat kurz pro tři sta posluchačů. Přednášky se odehrávaly pod holým nebem v parku a účastníci spali v jednoduchých chatách z palmového listí. Syn Mario tlumočil do angličtiny.

Do roku 1948 uspořádala Montessoriová 37 mezinárodních vzdělávacích kurzů. Devět z nich se uskutečnilo během jejího téměř desetiletého pobytu v Indii. V Indii sepsala své celoživotní zkušenosti. Kniha „The Absorbent Mind“ (Madras 1949) se stala jednou z jejích nejdůležitějších prací. V jednom díle se zde setkávají její zkušenosti z oblasti medicíny, pedagogiky a biologie.

Ve svém konceptu kosmické výchovy se Montessoriová dotýkala také ekologie. Pojmu, který byl tehdy téměř neznámý. V její kosmické výchově se setkává pohled vědce s pohledem křesťana. Svět je zde představen jako dílo stvoření, jako část Božího plánu. A člověk je jeho součástí. Montessoriová nicméně nespájela svou pedagogiku s žádným konkrétním náboženstvím. Chtěla, aby její metoda zůstala přístupná dětem všech náboženství a etnik.

Maria Montessoriová dokončila v Indii své celoživotní pedagogické dílo. V posledních letech svého života se usadila v Amsterdamu a odtud řídila světový „Montessori-koncern“. Dále pořádala kurzy a přednášky po celé Evropě a ještě

---

<sup>18</sup> Srov. KRAMER, R. *Maria Montessori*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995, s. 404-425.

den před svou smrtí plánovala cestu do Afriky. Zemřela v domě svých přátel v Nordwijk aan Zee, 6. května 1952, ve věku nedožitých osmdesáti dvou let.<sup>19</sup>

*„Mario Montessori nám o smrti své matky podává tuto zprávu: „Jednoho májového dne...seděl jsem s ní v poledne u okna, s výhledem na květiny a moře, a vyprávěl jí o svém známém úředníkovi z Ghany, která se měla zanedlouho stát samostatnou a nutně potřebovala školy. Chtěl mě a mou matku získat pro vzdělávání pedagogů. „Jestli některé děti potřebují pomoc, pak jsou to tyto chudé děti z afrických zemí“, řekla matka. „Samozřejmě tam musíme jít.“ Upozornil jsem ji na horko a primitivní životní podmínky v Africe. Koneckonců už jí bylo jednaosmdesát let. „Tak ty nechceš abych šla s tebou. Možná, že půjdu jednoho dne sama a tebe nechám tady.“ Poté jsem vyšel z pokoje a když jsem se vrátil, byla matka již mrtvá. Ale do Ghany by šla – nebo kamkoli jinam na celém světě, kde by ji děti potřebovaly.“<sup>20</sup>*

## **2 ANTROPOLOGICKÉ POZADÍ PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORIOVÉ**

### **2.1 Základní pilíře Montessori-pedagogiky**

---

<sup>19</sup> Srov. HEILAND, H. *Maria Montessori*, Hamburg: Rowohlt 1991, s. 121-128.

<sup>20</sup> MONTESSORI, M. Meine Mutter Maria Montessori. In HEILAND, H. *Maria Montessori*, Hamburg: Rowohlt 1991, s. 127-128: „Mario Montessori berichtet über den Tod der Mutter: „An einem Maitage... saß ich mit ihr beim Mittagessen an einem Fenster mit dem Blick auf Blumen und Meer und erzählte ihr von meiner Bekanntschaft mit einem Beamten aus Ghana, das bald selbständig werden sollte und dringend Schulen benötigte. Er wollte Mutter und mich für die Ausbildung von Lehrern gewinnen. „Wenn irgendwelche Kinder Hilfe brauchen, dann diese armen Kinder in den afrikanischen Ländern“, sagte Mutter. „Selbstverständlich müssen wir hingehen.“ Ich gab ihr die Hitze und die primitiven Lebensbedingungen zu bedenken. Schließlich war sie einundachtzig. „So, du willst also nicht, dass ich mitkomme! Vielleicht gehe ich eines Tages hin und lasse dich hier.“ Dann ging ich aus dem Zimmer... Als ich zurückkam, war Mutter tot. Aber sie wäre nach Ghana gegangen – oder an jeden anderen Ort der Welt, wo sie von Kindern gebraucht wurde.“

V pedagogice Marie Montessoriové nacházíme dva základní pilíře. Prvním je dítě ve svém vývoji. Dítě, které se vyvíjí s přáním „chci být velký“, „chci vyrůst“.

Druhým pilířem je okolní prostředí. Pedagogicky připravené prostředí je pro Montessoriovou důležité, protože dítě se může učit jen v kontaktu se svým okolím.

V centru Montessori-pedagogiky stojí dítě. Musí být pozorováno s láskou a detailně. Jak je daleko ve svém vývoji? Jaké má potřeby? Jsou skryté nebo zjevné? Na co se zaměřuje jeho aktivita? Jakou formu pomoci právě potřebuje? Nejdříve tedy stanovíme diagnózu.

Montessoriová uvádí dvě základní myšlenky:

*„Následuj dítě, ono ti ukáže svou cestu.“*

*„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“*

Dítě potřebuje vzor a doprovázení, pomoc od svého okolí, kterým vede jeho cesta. Udržet správnou rovnováhu mezi těmito dvěma sloupy, je úkolem a uměním pedagogů. Cílem není to, aby děti postupovaly stejným tempem a dosahovaly stejných cílů. I když děti nejsou stejné, mají mít všechny stejné možnosti. Od dítěte je očekáván výkon, ale ne v čase, který je stanoven zvnějšku.<sup>21</sup>

## **2.2 Rozvoj dětské osobnosti u Marie Montessoriové**

Osobnost všech dětí se diferencuje zejména ve dvou aspektech: individualitě a socializaci. Montessoriová klade zvláštní důraz na rozvoj individuality. Kvalita společnosti závisí na rozvoji a kvalitě osobnosti každého jednotlivého člověka, který do ní patří. Vyšší rozvoj společnosti je tedy umožněn pouze za předpokladu, že k tomu přispívá každý jedinec svým individuálním nadáním.

Naopak rozvoj jedince závisí i na společnosti. Tak je v některých společenských strukturách znemožněno, aby se člověk zdravě vyvíjel. Individualita sama o sobě však nestačí. Člověk má svou individualitou sloužit

---

<sup>21</sup> Srov. LUDWIG H. *Erziehung mit Maria Montessori* Freiburg, Basel, Wien: Herder 1997, s. 15 – 18.

společnosti a utvářet tak solidární společnost. Člověk je tvor, který nepřichází na svět hotov, nýbrž se musí formovat pod vlivem svého sociálního a kulturního okolí.

Člověk je tedy podle Montessoriové výtvor přírody, lidí a výtvor sebe sama. Až po spojení těchto tří perspektiv, které se nebudou nikdy plně překrývat, můžeme skutečně pohlédnout na vývoj člověka.<sup>22</sup>

Montessoriová rozlišuje na jedné straně obecné podmínky výchovy na druhé pak rozvoj individuality dítěte. Je zde tajemství individuality každého dítěte, ale také vědomí, že všechny děti země jsou stejné. Ve své knize *Kreativní dítě* uvádí:

*„Všechny děti jsou od narození stejné. Vytvírají se všechny stejným způsobem a řídí se přitom stejnými pravidly.“<sup>23</sup>*

Tato obecná pravidla dětského vývoje je možno podle Montessoriové vědecky prozkoumat pozorováním volně pracujících dětí. Vývoj mladého člověka probíhá ve stupních, které je možno zhruba ohraničit věkem. V každém věku dochází k citlivosti na konkrétní činnosti nebo znalosti, které si chce dítě osvojit. Maria Montessoriová zde mluví o takzvané senzitivní fázi.

Pro Marii Montessoriovou bylo důležité, aby dospělí děti milovali a ctili jejich lidskou důstojnost. Lidská práva měla platit i pro děti. Montessoriová se vyjádřila v jednom rozhovoru takto:

*„Naučit se pouhé poslušnosti není dostatečnou přípravou na život v demokracii. Jistota demokracie závisí od inteligence a samostatnosti voličů. Inteligenci můžeme rozvinout pouze tehdy, když mladým lidem umožníme zabývat se problémy reálného života.“<sup>24</sup>*

Montessoriová vkládala do dětí naději na lepší budoucí svět, pokojný život celého lidstva. Ona sama to nazývala vizí. Za touto vizí stála její celoživotní

---

<sup>22</sup> Srov. HOLTSTIEGE, H. *Maria Montessoris Neue Pädagogik: Prinzip Freiheit – Freie Arbeit* Freiburg, Basel, Wien: Herder 1987, s. 116-119.

<sup>23</sup> MONTESSORI, M. *Das Kreative Kind* Freiburg, Basel, Wien: Herder 1972, s. 68. „Alle Kinder sind von Geburt an gleich. Sie entwickeln sich alle auf die gleiche Weise und folgen den gleichen Gesetzen.“

<sup>24</sup> MONTESSORI, M. v interview 1915. In KRAMER, R. *Maria Montessori*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995 s. 257. „Die bloße Gewohnheit des Gehorchens ist keine Vorbereitung auf das Leben in einer Demokratie. Die Sicherheit der Demokratie hängt von der Intelligenz und der Selbständigkeit der Wähler ab. Intelligenz kann man nur dadurch entwickeln, dass man jungen Leuten den Umgang mit Problemen des wirklichen Lebens ermöglicht.“

kritika společnosti. Jako mladá žena se vášnivě a energicky zasazovala o osudy žen, které musely se svými dětmi žít v sociální nouzi. Od třicátých let dvacátého století se stále více zasazovala o mír ve světě. V malém měřítku chtěla odstranit boj mezi dospělým člověkem a dítětem, který nastane pokaždé, když se dospělý staví do cesty dětskému vývoji a snaží se mu vnutit to, co sám považuje za správné. Již v jedné ze svých prvních knih napsala:

*„Je-li dítěti díky neporozumění dospělých v jeho rozvoji bráněno a je-li v něm rušeno, využije se vnitřní energie dítěte, která má být božským prostředkem k vzdělávání člověka, k obraně proti dospělému a vede k rozrušenosti rostoucí osobnosti, k boji místo k lásce.“<sup>25</sup>*

### 2.3 Výhody heterogenní skupiny

Děti dnes vyrůstají jinak. Je mnohem více jedináčků a dětí, vychovávaných jen jedním z rodičů. Děti žijí převážně v bytech, mají málo příležitostí ke hře se sousedy, často žádná hřiště a příliš málo pohybu. Jsou znalci v zacházení s videem a počítačem, ale mají omezený vztah k přírodě.

V dnešní společnosti je heterogenní vývoj dětí nevyhnutný. Mnoho dětí přichází z jiných zemí a kultur, s jiným náboženským cítěním. Školy se snaží o integraci postižených dětí. Mnozí pedagogové jsou toho názoru, že homogenní skupina dětí je didakticky a pedagogicky vítaná, protože je tím zjednodušen učební a výchovný proces, který má větší šanci na úspěch. To platí samozřejmě pouze pod podmínkou, že se všechny děti učí a naučí ve stejný okamžik totéž.

Ve skutečnosti je vzdělávání a výchova velmi individuálním procesem. Maria Montessoriová byla spolu s jinými reformními pedagogy zastánkyní názoru, že heterogenní skupina je výchovně a didakticky cennější než skupina homogenní. Nesnažila se tedy heterogenitu ze skupin odstranit, ale dokonce ji

---

<sup>25</sup> MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer 1996, s. 20. „Wird das Kind in seiner Entwicklung durch das Unverständnis der Erwachsenen gehemmt und gestört, so werden die Energien im Innern des Kindes, die göttliche Mittel zur Menschheitsbildung sein sollten, zur Verteidigung gegen den Erwachsenen benutzt und führen zur Zerrissenheit der wachsenden Persönlichkeit, zum Kampf statt zur Liebe.“



podpořit. Zavedla do své pedagogiky vědomě princip skupin, které byly věkově smíšené. Ty se těší úspěchu i v anglosaských zemích pod názvem „family grouping“. Heterogenní skupina posluchačů vede pedagoga přirozeně k jiným formám výukových forem než je frontální výuka řízená učitelem. Maria Montessoriová zde zavedla pojem „volná práce“.

## 2.4 Dítě jako přirozeně náboženský tvor

Dítě bylo pro křesťanku Marii Montessoriovou především tvorem Božím. Dítě pro ni bylo zázrakem, který stvořil Bůh. Je nutné si ho vážit. Má svou důstojnost, právo na to být sám sebou a právo na lásku. Dítě ale nepotřebuje jenom lásku dospělých, ono samo je zdrojem lásky. Láska dítěte k rodičům nebo jiné dospělé osobě je podle Montessoriové čistá a bezprostřední.

Člověk byl, spolu s ostatními živými tvory a předměty, součástí kosmu. Kosmos vnímala Montessoriová jako dílo stvoření. Ve své knize *Kosmická výchova* uvádí:

*„Nesmíme vidět pouze dítě, ale Boha v něm. Musíme v něm cítit zákony stvoření: Nesmíme si myslet, že my můžeme utvořit dítě; když tak činíme, kazíme tím božské dílo. Tajemství výchovy spočívá v tom, odhalit a pozorovat to božské v člověku, to znamená to božské v člověku znát, milovat a tomu sloužit; pomáhat a spolupracovat z pozice stvoření a ne stvořitele. My máme tuto božskou podstatu podporovat, a ne se stavět na její místo.“<sup>26</sup>*

Rodiče často mluví o „svém dítěti“. Ve skutečnosti, že ho přivedli na svět, nalézají zdůvodnění pro své stanovisko. Vnímaví rodiče si ale uvědomují, že početí, vývoj plodu a porod nemůžou plně ovlivnit. Není to matka, kdo řídí porod. Pouze spolupracuje s přírodou. Rodiče tak mají přirozenou úctu před novým

---

<sup>26</sup> MONTESSORI Maria, *Kosmische Erziehung*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1979, s. 18-19. „Wir dürfen nicht nur das Kind sehen, sondern Gott in ihm. Wir müssen die Gesetze der Schöpfung in ihm achten: Wir dürfen nicht denken, wir könnten das Kind machen; wenn wir das tun, verderben wir das göttliche Werk. Das Geheimnis der Erziehung ist, das Göttliche im Menschen zu erkennen und zu beobachten, das heißt, das Göttliche im Menschen zu kennen, zu lieben und ihm zu dienen; zu helfen und mitzuarbeiten von der Position des Geschöpfes und nicht der des Schöpfers. Wir haben das göttliche Wesen zu fördern, aber nicht uns an seine Stelle zu setzen.“

životem. Pokud si uvědomí, že nejdůležitější součástí dítěte je duše, která byla stvořena Bohem, tato úcta a respekt se ještě zvětší.

Dítě je ve křtu nazváno Božím dítětem. Kdo s tímto vědomím pohlíží na dítě, vidí v něm Boha samého. Už v něm nemůže vidět soukromé vlastnictví, s kterým může nakládat podle své libovůle. Dítě náleží více Bohu než člověku. Z Božích rukou člověk přijal slabé, křehké dítě, které potřebuje pomoc a péči. Vést dítě podle Boží vůle je povinností dospělých. Je důležité nejdříve pozorně zkoumat, kterou cestu nám Bůh pro dítě ukazuje.

Člověk dělá vše pro dítě, chce pro ně jen to nejlepší, je schopen se pro ně obětovat. Tak působí Bůh a pomocí dítěte formuje dospělého. V tom spočívá podle Montessoriové význam dětského života pro dospělého. A tento význam může být ještě větší, když se dospělí nezaměří jen na fyzické zdraví a vývoj dítěte, nýbrž i na vývoj toho, co je v jeho nitru duchovní a božské.<sup>27</sup>

Bůh dal dítěti vlastní přirozenost, stanovil různé vývojové procesy jak pro tělesný tak pro duchovní vývoj. Ten, kdo je za správný vývoj dítěte zodpovědný, se musí těmito zákonitostmi řídit. Jestliže odhalíme zákonitosti dětského vývoje, odhalíme tím Božího Ducha a jeho moudrost, kterou v dítěti působí. Podle Montessoriové se tím dáváme do služeb Božímu plánu a získáváme tak podíl na Božím díle v dítěti. Toto vědomí nás uschopňuje být zde skutečně pro dítě a zapomenout na sebe.<sup>28</sup>

Podle mého názoru chce Montessoriová zdůraznit, že opravdová úcta před dítětem je možná jen tehdy, když omezíme svůj egoismus a touhu po moci a nadvládě. Když ctíme v dítěti Božího Ducha. Kdo nevěří v Boha jako počátek a konec všeho, bude se snažit z dítěte vychovat to, co sám určil jako svůj ideál.

V modlitbě a svátostech viděla Maria Montessoriová nejdůležitější prostředky k výchově. Dítě se mělo dopracovat svým vlastním způsobem k nadpřirozenému životu. Také před Bohem mělo dítě zůstat dítětem. Tak to Bůh chtěl, tak ho Bůh stvořil. Díky Boží milosti, nám dítě v některých momentech

---

<sup>27</sup> Srov. KOO, K. *S. Kind und Religion bei Maria Montessori* Bonn: Euro Korea Journal Verlag 1998, s. 80.

<sup>28</sup> Srov. BERG, H. K. *Montessori für Religionspädagogen* Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk, 1999, s. 17.

ukazuje, jak samo touží po Bohu. My musíme udělat vše co je v našich silách, abychom tuto dětskou touhu uspokojili odpovídajícím způsobem.

Jestliže dítěti umožníme prožívat vlastní náboženský život, zakoření se v jeho duši velmi hluboko. Dětský duchovní život může být pro dospělého inspirující především svou autentičností a opravdovostí. Podle Montessoriové se musíme naučit ctít náboženský život dítěte. Pak nás ani nenapadne, smát se spontánním dětským gestům vůči Ježíši či dětinským dárkům nabízeným Spasiteli. Ani v nejmenším na sobě nedáme znát, že něco podobného považujeme za zvláštní nebo směšné. Tyto spontánní činy nebudeme rušit ani chválou, ani obdivem či povzbuzením. Naučíme se vnímat je, jako zcela přirozené projevy určité vývojové fáze jeho náboženského života.<sup>29</sup>

Tím se změní i náš vztah k dítěti. Zmizí rozkazovací tón, s kterým dítěti ve své netrpělivosti poroučíme. Lépe pochopíme slova svatého Pavla, které adresoval křesťanům v Efezu: „*Otcové, nedrážděte své děti ke vzdoru...*“<sup>30</sup> Nebudeme dítě nutit do věcí, kterých ještě není schopno, ale budeme umět trpělivě vyčkat tak, jako Maria trpělivě čekala na zázrak svého Syna.

V evangeliích se nedočteme mnoho o vztahu Ježíše k dětem, ale to, co tam nalezneme, pobízelo Montessoriovou k ještě větší úctě k těm nejmenším. Ve svých přednáškách zdůrazňovala, jakou neúctu vyjadřujeme vůči dětem, když něco hanlivě označujeme jako dětinské. Ježíš se stavěl proti podceňování dětí. Poukazoval na ně jako na ty, od kterých se můžeme učit. „*Amen, pravím vám, kdo nepřijme Boží království jako dítě, jistě do něho nevejde.*“<sup>31</sup> Vždyť i Bůh přišel na svět jako dítě a prošel všemi jeho vývojovými fázemi. „*Kdo přijme takové dítě ve jménu mém, přijímá mne; a kdo přijme mne, přijme toho, který mě poslal.*“<sup>32</sup> Když jsme schopni v dítěti vidět Krista a jeho Otce, bude naše úcta vůči dítěti hluboká a svatá. Pak budeme moci spolu se svatým Janem křtitelem říci: „*On musí růst, já však se menšit.*“<sup>33</sup>

---

<sup>29</sup> Srov. KOO, K. *S. Kind und Religion bei Maria Montessori* Bonn: Euro Korea Journal Verlag 1998, s. 138.

<sup>30</sup> Ef 6,4

<sup>31</sup> Mk 10,15

<sup>32</sup> Lk 9,48

<sup>33</sup> J 3,30

Náboženská výuka neměla podle Montessoriové zastávat funkci vyplňování prázdného místa našimi znalostmi. Spíše se mělo jednat o pokornou spolupráci při Božím tvoření. Každá dětská duše se měla stát živou Boží stopou. Víra dětí nás mohla za takových podmínek povzbudit na naší osobní cestě. Jestliže jsme se v některých oblastech zvlažnili, mohla nás opět zapálit jiskra z božského plamene, který se zapaluje v každé dětské duši.

Dospělí, učitelé, vychovatelé se podle Montessoriové mohou svobodně nechat vést dítětem. Neznamená to, že musíme dítě považovat za plně zodpovědnou osobu. Nepřenecháme je svému osudu. Dítě ale není „prázdné“. Má v sobě část díla Božského stvořitele, a my pouze vstoupíme do služeb tomuto dílu. Sloužíme Bohu v dítěti tím, že pomáháme odhalit jeho stvořitelské dílo v plné kráse. Jestliže věříme, že každý člověk má ve svém životě od Boha určené poslání, pak ho mají již děti. A my ho pomáháme objevit.

*„Jak můžeme zprostředkovat víru? Tedy, nemůžeme ji dát, musíme se postarat o to, aby se rozvíjela.“<sup>34</sup>*

Podle Montessoriové se náboženství ve skutečnosti nemusí vyučovat. Stačí ho odhalit v dětském srdci, postačí nechat děti náboženství prožít. Příkladem jí byl sám Ježíš a inspirací jeho slova *„Nechte děti přicházet ke mně, nebraňte jim...“<sup>35</sup>* Montessoriová zdůrazňuje, že v tomto výroku Ježíš zohledňuje aktivitu dětí. Oni chtějí přijít k Ježíši a my jim nemáme bránit. Ježíš neříká: „přiveďte děti ke mně“, ale „nechte je přijít“. Děti se sami ujímají iniciativy na své cestě k Bohu.<sup>36</sup>

Dítě je schopno se mnohému naučit samo. Dospělí se bohužel někdy stávají překážkou na této cestě učení. Tím, že dítěti nedůvěřuje, nenechá se jím vést, mnoho věcí považuje za komplikované nebo pro dítě nepřiměřeně složité. Jak často slyšíme z úst dospělých: „Na to jsi ještě moc malý/malá.“ Podle

---

<sup>34</sup> MONTESSORI, M. *Die Macht der Schwachen*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1989, s. 130. „Wie können wir dem Kind Religion vermitteln? Nun, wir können sie nicht geben, wir müssen sorgen, dass sie sich entwickelt.“

<sup>35</sup> Mk 10,14

<sup>36</sup> Srov. BERG, H. K. *Montessori für Religionspädagogen* Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk, 1999, s. 69 – 73.

Montessoriové je dítě schopno ve skutečnosti větších výkonů, než jsme mu ochotni přiznat.<sup>37</sup>

Druhým extrémem je podle Montessoriové dítě ponechané úplně bez vedení. I to je pro ni samozřejmě nepřijatelné. Jedno dítě ukázalo Marii Montessoriové zlatou střední cestu, když jí řeklo: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“

Podle mého názoru nám tato stěžejní věta Montessori-pedagogiky jasně sděluje, že my jsme pouze ukazateli cesty, pomocníky. Je nezbytné se tímto pravidlem řídit i ve výuce náboženství. Koneckonců i dospělý člověk se obrací s prosbou o pomoc na Boha. Musí sice sám převzít zodpovědnost, činit rozhodnutí a řešit problémy, ale vždy může počítat s Boží pomocí. Jsme tedy s dítětem na jedné lodi.

Dítě má podle Montessoriové přirozený sklon být náboženské, věřit. Podobně, jako má například tendenci naučit se jazyk. Jazyk a náboženství jsou znaky každé lidské skupiny. Montessoriová stále znovu opakuje, že náboženství nelze vyučovat, můžeme se jen postarat o to, aby se v dítěti rozvinulo. Máme děti brát do kostela, modlit se v jejich přítomnosti, za vše Bohu děkovat, aby dítě za vším vidělo Boha. Není těžké dítěti zprostředkovat to, co nás přesahuje, protože dítě je ve své podstatě duchovně velké. Je schopno absorbovat celý svět. Dítě je schopno pojmut daleko více, než mu obvykle nabízíme.

Montessoriová k tomu uvádí příklad. Jedna matka se modlila s dítětem každé ráno, aby si zvyklo první myšlenky dne nesměřovat k Bohu. Modlili se za tatínka, bratra, tetu, kuchařku, kočku a psa, aby si dítě uvědomilo, že s pomocí jeho modlitby se bude všem zmíněným dařit lépe. Jednoho dne dítě přišlo s návrhem, aby se modlili za všechny lidi na světě.<sup>38</sup>

Dítě chce směřovat k něčemu vyššímu, touží k něčemu vzhlížet. Montessoriová zdůrazňovala, že musíme být ve svém náboženském životě autentičtí. Dítě vnímá vše mnohem citlivěji než dospělí.

---

<sup>37</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Die Macht der Schwachen*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1989, s. 131-132.

<sup>38</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Gott und das Kind* Freiburg, Basel, Wien: Herder 1995, s. 84.

Od sedmého roku věku se intenzívně zajímá o to, co je dobré a co špatné a umí to dobře rozlišit. Dítě má přirozený sklon činit dobro. Jestliže mu tedy řekneme, že lež je zlá, zanedlouho se však neškodnou lží vymluvíme z nepříjemné schůzky, zraňujeme tím dětskou duši a její smysl pro rozlišení dobra a zla.

Montessoriová k tomu uvádí v knize *Bůh a dítě* svou zkušenost. Jeden evangelický pastor měl velmi pěkné kázání o bliženské lásce. Zdůraznil zejména lásku k chudým a nemocným. Jeho malá dcerka byla kázáním velmi pohnuta a vzala si slova svého otce k srdci. Když s matkou vyšla z kostela, potkala na ulici špinavé žebrající dítě. Hned chtěla uvést do praxe to, co slyšela v kostele. Rozběhla se k tomuto dítěti a políbila je. Její matka na to však reagovala velmi negativně a dceru vyhubovala. V tom okamžiku si zmatená dívka pomyslela, že to, co káže otec není pravda, protože matka tomu nevěří.<sup>39</sup>

Montessoriová na tomto příkladě zdůrazňovala zodpovědnost dospělých za své jednání. Také svým špatným příkladem vyučujeme děti. Děti nejsou sami o sobě zlé, jenom se s nimi zle zachází a dává se jim zlý příklad.

Montessoriová uvádí v závěru jedné ze svých přednášek na pedagogickém kurzu pro řeholní sestry v Londýně:

*„Nejsme to my, kdo ji (víru) mohou dát, my můžeme pouze pečovat, můžeme od nejranějšího dětství pomáhat, tím že stále ctíme duši, která nám nepatří, a můžeme pomoci k tomu, aby se dala do kontaktu s pramenem lásky a pokusit se nebýt při tom překážkou, a obezřetně a s pokorou postupovat vpřed, sloužit tam, kde nemůžeme tvořit.“<sup>40</sup>*

Podle mého názoru je závěrem nutné zdůraznit, že Montessoriová dítě nezbožšťovala. Nekladla ho na podstavec, ale stavěla ho opět do centra společnosti jako zapomenutého a často opomíjeného člena. Svou pedagogiku nevázala na žádné náboženství, ačkoli byla sama křesťanka, katolička. Chtěla, aby

---

<sup>39</sup> Tamtéž, s.86.

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 95. „Nicht wir sind es, die es (Glaube) geben können, wir können nur pflegen, wir können von der frühesten Kindheit an helfen, indem wir immer diese Seele achten, die uns nicht gehört, und wir können dabei helfen, dass sie sich in Kontakt setzt mit der Quelle, die die Liebe gibt, und versuchen, kein Hindernis zu sein und behutsam und mit Demut vorzugehen, dort zu dienen, wo wir nicht erschaffen können!“

si její pedagogika uchovala univerzálnost. Aby byla pedagogikou otevřenou pro děti všech náboženství.

### **3 ZÁKLADNÍ PRINCIPY MONTESSORI-PEDAGOGIKY**

#### **3.1 Koncept pedagogicky připraveného prostředí**

V době, kdy Maria Montessoriová pracovala v San Lorenzu, chudém dělnickém předměstí Říma, učinila důležitou zkušenost, která ovlivnila celý další koncept její pedagogické práce. Jestliže se dítě mělo vyvinout ve svobodnou osobnost, pak mělo správně připravené prostředí v tomto procesu důležitou funkci. Okolí je součástí našeho života a život bez okolního světa není možný. Podle Montessoriové musel pedagog chápat, že prostředí, ve kterém se děti pohybují, jim zároveň patří. Měl napomáhat tomu, aby se děti staly pány tohoto prostoru. Děti mohou být skutečně nezávislé a svobodné v prostředí, kde se necítí být utlačovány a manipulovány, nýbrž kde naleznou možnost k rozvoji. Okolní prostředí mělo být ve všech ohledech přizpůsobeno dítěti. To předpokládalo vychovatelovu znalost dětského vývoje.<sup>41</sup>

Maria Montessoriová viděla v připraveném prostředí cestu a prostředek, který pomáhal dítěti při vstupu do skutečného světa. Tento její cíl určoval způsob, jakým mělo být okolní prostředí připraveno. Vše mělo dítě připravit na vstup do života, vše muselo být věrohodné. Dítě mělo svobodně uspokojit své touhy a zvědavost, dát průběh své spontanitě. V chudinské čtvrti San Lorenzo bylo v tomto smyslu dětem nabídnuto takové prostředí, které odpovídalo jejich vnitřnímu potenciálu učit se. Velký význam měl malý nábytek a speciální didaktický materiál. Montessoriová uvádí:

*„První úkol učitele spočívá tedy v tom, pečovat před všemi ostatními věcmi o okolí. To je nepřímá práce, a když není o prostředí dobře pečováno, nebude*

---

<sup>41</sup> Srov. HOLTSTIEGE, H. *Modell Montessori* Freiburg, Basel, Wien: Herder 2000, s. 129-157.

*dosaženo dlouhodobých výsledků jak ve fyzické, tak v intelektuální či spirituální oblasti.*<sup>42</sup>

Maria Montessoriová byla dětskou lékařkou. Každé dítě bylo pro ni, podobně jako u lékaře, samostatný „případ“. Každé dítě hledá a vydává se na vlastní cestu svého vývoje. Není mu v tom principiálně bráněno. Nicméně se jedná o svobodu v pedagogicky připraveném prostředí. Toto předpřipravené prostředí nabízí prostor a zároveň stanovuje hranice, které se mění tak, aby odpovídaly aktuálnímu vývojovému stupni dítěte. V Montessori-pedagogice je zvláště respektována individualita každého dítěte.<sup>43</sup>

Dítě je dnes vystavováno velkému množství podnětů. Podle mého názoru se jeví jako přednost Montessori-pedagogiky to, že se dítě pohybuje svobodně v přehledném a uspořádaném prostředí. Úmyslem Marie Montessoriová bylo vést děti krok za krokem malým uspořádaným prostředím a pomoci jim tak vstoupit do uspořádání velkého světa. To děti uklidňuje a stabilizuje, přičemž možnost volby tvoří přirozený protipól k uspořádanému okolí.

Podle Montessoriové tvořilo připravené prostředí předměty běžné denní potřeby, didaktický materiál a pracovní místo. Podporovalo spontánní učení a dítě se v něm mohlo osamostatnit a seberealizovat. Prostředí bylo uspořádáno tak, aby umožňovalo osvojení nových poznatků samostatně, bez vnější pomoci. Bylo-li získání dovednosti rozloženo na tak malé kroky, které mohlo dítě provádět bez pomoci dospělého, pak nepotřebovalo dlouhý výklad, ale bylo schopno samostatně dojít k cíli.

Ve své knize *Výchova k člověku* Montessoriová upozorňuje, že připravené prostředí nemá „reprodukovat v miniaturním svět dospělých, či přetvořit realitu ve falešný ráj, kde je brán ohled pouze na přání a fantazie dětí. Místo toho by

---

<sup>42</sup> MONTESSORI, M. *Das Kreative Kind*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1972, s. 250. „Die erste Aufgabe der Lehrerin besteht also darin, vor allen anderen Dingen die Umgebung zu pflegen. Das ist eine indirekte Arbeit, und wenn die Umgebung nicht gut gepflegt ist, wird es weder auf physischem noch intellektuellem oder spirituellem Gebiet wirkungsvolle und dauerhafte Ergebnisse geben.“

<sup>43</sup> Srov. LUDWIG, H. *Montessori-Schulen und ihre Didaktik*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 2004, s. 36.



*mělo připravené prostředí obsahovat svět v jeho celistvosti a učinit ho přístupným pro dítě, ať se v tomto okamžiku nachází v jakékoli své vývojové fázi.*<sup>44</sup>

Podle ní má dítě od narození silný vztah ke svému okolí. Vše pečlivě pozoruje. V této fázi „absorbujícího ducha“ se dokáže z okolí, které odpovídá jeho věku a vývojové fázi, naučit více než od pedagoga.

V souvislosti s náboženskou výukou Montessoriová uvádí, že je důležité umístit v okolí dítěte náboženské obrazy a předměty již od prvního roku života. Dítě tyto podněty vstřebává do podvědomí s přirozeností sobě vlastní a vytváří si již od nejútlejšího věku vztah k náboženství.<sup>45</sup>

V knize *Objevování dítěte* k tomu Montessoriová píše:

*„Dítě je nekonečně vnímavé. Prostředí, které působí na jeho smysly, má na jeho duševní i fyzický vývoj obrovský vliv. Proto je nezbytné mít na mysli, že prostředí, se kterým dítě v prvním období svého vývoje přichází do styku a dojem, jakým na něj působí, je nesmazatelně zapsán do jeho duše. Matka, která s sebou bere dítě do kostela mu dává možnost porozumět náboženství tak, jak žádná výuka dokázat nemůže.*<sup>46</sup>

I pokora vyučujícího a jeho úcta k dítěti jsou podle Montessoriové součástí připraveného prostředí. Klidná, vyrovnaná osoba má na dítě velký vliv. Ticho, klidné pohyby, úsměv, to vše pozitivně formuje. Montessoriová udělala tuto zkušenost s dětmi v prostředí ženského kláštera. Podle ní byl pedagog nejdůležitější součástí připraveného prostředí.<sup>47</sup>

*„Příprava prostředí a příprava pedagoga jsou praktickými základy naší výchovy. Postoj pedagoga musí zůstat vždy postojem lásky. Dítě patří na první místo, pedagog ho následuje a podporuje. Musí se vzdát své vlastní činnosti ve*

---

<sup>44</sup> MONTESSORI, M. *Erziehung zum Menschen*, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 2000, s. 41. „(...) die Erwachsenenwelt in Miniatur zu reproduzieren oder die Realität zu einem gefälschten Paradies zu verzerren, in dem einzig die Wünsche und Phantasien von Kindern Berücksichtigung finden. Stattdessen sollte die vorbereitete Umwelt die Welt in ihrem ganzen Umfang dem Kind zugänglich machen, in welchem Entwicklungsstadium es sich auch zu einem gegebenen Zeitpunkt befinden mag.“

<sup>45</sup> Srov. KOO, K. *S. Kind und Religion bei Maria Montessori*, Bonn: Euro Korea Journal Verlag 1998, s. 120-121.

<sup>46</sup> MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*, Nakladatelství světových pedagogických směrů, Praha 2001, s. 183.

<sup>47</sup> Srov. Srov. KOO, K. *S. Kind und Religion bei Maria Montessori*, Bonn: Euro Korea Journal Verlag 1998, s. 93.

*prospěch dítěte. Musí se stát pasivním, aby se dítě mohlo stát aktivním. Musí dát dítěti svobodu vyjádřit se; neboť v rozvoji dětské osobnosti neexistuje žádná větší překážka než dospělý, který celou svou převažující silou stojí proti dítěti.*“<sup>48</sup>

Na závěr shrnu základní myšlenky Montessoriové k připravenému prostředí. To mělo dítěti nabídnout dostatečně zajímavý podnět. Mělo dítě zaujmout. Montessoriová to uváděla na příkladu uspořádání školní třídy. Okolí nesmělo být příliš komplikované. Vše mělo odpovídat proporcím a síle dítěte: malé židle, malé stoly, malé umyvadla a toalety, malé koberce, malé skříně, malé nádobí. Namísto těžce se otvírajících dveří závěsy. Jestliže byly dveře nutné, pak měly mít níže situovanou kliku. Namísto zásuvek otevřené regály. Namísto tehdy běžných školních lavic navrhovala pohyblivé stoly a židle. Nábytek měl být lehký. Polovina třídy měla být bez nábytku, aby byl dětem co nejlépe umožněn volný pohyb a možnost sedět na zemi. Vše mělo být zařízeno útulně, proto do připraveného prostředí patřila také zvířata a rostliny, které prostředí oživila.

Ke každé škole měla patřit zahrada, kde si děti mohly vypěstovat vlastní květiny a další rostliny. Pozitivní vztah dětí k přírodě byl pro Montessoriová velmi důležitý a vine se její pedagogikou jako červená nit. Přírodu nevnímala jako součást našeho okolí, nýbrž nás viděla jako součást přírody.

Podle mého názoru si můžeme základní strukturu připraveného prostředí, jak ho vnímala Maria Montessoriová, představit jako elipsu, která má jeden střed a dvě ohniska. Centrum tvoří dítě ve společnosti s ostatními dětmi. Dvě ohniska označují pedagoga a Montessori-materiál.

Heidi Grigat a Beate Von Lienen uvádí ve své knize *Dítě přetvořit v růži*, že pedagog může pomocí okolního prostředí „přetvořit dítě v růži“. Malý princ upravil okolí pro svou růži. Postavil ji pod skleněný zvon, aby ji chránil před

---

<sup>48</sup> MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer 1996, s. 24. „Die Vorbereitung der Umgebung und die Vorbereitung des Lehrers sind das praktische Fundament unserer Erziehung. Immer muß die Haltung des Lehrers die der Liebe bleiben. Dem Kind gehört der erste Platz, und der Lehrer folgt ihm und unterstützt es. Er muß auf seine eigene Aktivität zugunsten des Kindes verzichten. Er muß passiv werden, damit das Kind aktiv werden kann. Er muss dem Kind die Freiheit geben, sich äußern zu können; denn es gibt kein größeres Hindernis für die Entgeltung der kindlichen Persönlichkeit als ein Erwachsener, der mit seiner ganzen überlegenen Kraft gegen das Kind steht.“

větrem. Nemohl otrhat její okvětní lístky, protože by ji tím zničil. Mohl však vše upravit tak, aby jeho růže rozkvetla a ukázala svou nádheru.<sup>49</sup>

### 3.2 Využití volné práce

Volná práce, jak ji chápe Montessoriová, označuje učební formu, ve které si dítě může zvolit z diferencované učební nabídky. Může samo určit předmět své činnosti, cíl, sociální formu i dobu, kterou práci věnuje. Vše se odehrává v rámci připraveného prostředí, které má jasnou strukturu. Navazování kontaktů s ostatními dětmi a svobodný pohyb v tomto prostředí jsou podmínkami volné práce.

*„Pomůcka je připravena, stačí natáhnout ruku. Může si ji odnést kam chce – na stůl, k oknu, do tmavého koutku, na kobereček, rozložený na podlaze a může s ní dělat cokoli se mu zachce.*

*Co přimělo dítě rozhodnout se právě pro ten který předmět? V tomto případě nelze mluvit o napodobování, protože od každého předmětu je ve třídě pouze jeden exemplář a jestliže ho používá jedno dítě, nemůže ho ve stejné chvíli používat žádné jiné.“<sup>50</sup>*

Děti si mohou navzájem pomáhat, nakolik se ve své práci navzájem neruší. S volbou práce je zároveň spojen závazek tuto práci také dovést do konce. Pedagog, spolužáci nebo k tomu speciálně upravený učební materiál nabízí dítěti kontrolu úspěšnosti práce.<sup>51</sup>

Dítě si při volné práci organizuje svou činnost samo. Může při pronikání do učebního procesu zohlednit své individuální učební schopnosti, své zájmy. Důležité přitom je, aby každé dítě postupovalo svým pracovním tempem a mohlo využít svůj učební rytmus. Není přetěžováno vyučováním, které je naplánováno pro imaginárního průměrného školáka. Svou činnost může podle libovůle

---

<sup>49</sup> Srov. GRIGAT, H., VON LIENEN B. *Das Kind zur Rose machen*. In KLATTENHOFF, K. et al. *Das Kind zur Rose machen* Oldenburg: InfoPädiO-Verlag 1999; s. 237-243.

<sup>50</sup> MONTESSORIOVÁ, M *Objevování dítěte*, Praha 2001, s. 65.

<sup>51</sup> Srov. HOLTSTIEGE, H. *Maria Montessoris Neue Pädagogik*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1987, s.109-112.

mnohokrát opakovat. Pouze jednotlivé děti mohou rozhodnout, jak dlouhý časový úsek či kolik opakování potřebují k zvládnutí konkrétní zvolené činnosti. Především malé děti a děti s problémy při učení tuto možnost uvítají a zbaví se tak zcela zbytečného stresu.

Podle mého názoru je tento meditativní aspekt Montessori-pedagogiky, možnost zabývat se předmětem či činností libovolně dlouhou dobu, pro děti v dnešní době velkým přínosem. Aktivita a kontemplace tvoří v pedagogice Marie Montessoriové dokonalou syntézu. Dítě může dospět k cíli svou individuální cestou. I když je sebekomplikovanější a úplně odlišná od té, kterou předvedl pedagog. Když vede ke správnému cíli a zvládnutí úkolu, má na ni dítě právo.

O tomto způsobu práce Montessoriová napsala:

*„Na tom vidíme, že způsob práce malého dítěte je zcela odlišný od způsobu práce dospělého. Dítě nepracuje cílevědomě a rychle. Předměty z okolí se pro dítě nikdy nestanou dosaženým cílem, nýbrž vše je prostředkem ke vzdělávání jeho osobnosti. Všechny síly dětského života jdou cestou, která vede k jeho vnitřní dokonalosti. Jak tedy můžeme rušit dítě, které opakuje znovu a znovu své malé cvičení, zarazit ho a chtít mu něco vysvětlit slovy, které vůbec nechápe? Naším úkolem není naučit dítě rychlé a cílevědomé práci. Dítě, které se může nerušeně vyvíjet ve správném prostředí, se zcela samo naučí v sobě určeném čase cílevědomě pracovat.“<sup>52</sup>*

Také rozvržení doby práce a odpočinku je v systému volné práce individuální. Děti se liší ve své potřebě odpočinout si od práce. Některé dávají přednost delšímu časovému úseku věnovanému práci a poté delší přestávce, jiné zase upřednostňují kratší dobu pro práci a více kratších přestávek. To zohledňuje

---

<sup>52</sup> MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer 1996, s. 15. „Wir sehen daran, dass die Arbeitsweise des kleinen Kindes vollkommen verschieden ist von der Arbeitsweise des Erwachsenen. Das Kind arbeitet nicht zielbewusst und schnell. Für das Kind sind die Dinge in der Außenwelt niemals ein erreichtes Ziel, sondern alles ist ihm nur Mittel zur Bildung seiner Persönlichkeit. Alle Kräfte des kindlichen Lebens gehen den Weg, der zur inneren Vollendung führt. Wie kann man also ein Kind, das so ruhig und glücklich seine kleinen Übungen wieder und wieder macht, stören und ihm Einhalt gebieten und ihm mit Worten etwas erklären wollen, das es gar nicht versteht? Es ist nicht unsere Aufgabe, dem Kind schnelles und zielbewusstes Arbeiten beizubringen. Ein Kind, das sich in der richtigen Umgebung ungestört entwickelt, kommt ganz von selbst zu seiner Zeit dazu, zielbewusst zu arbeiten.“

individualitu dítěte, které si pak nemusí pomáhat tím, že prostě „vypne mozek“, když se cítí být přetíženo.

Možnost většího nasazení vyučujícího při individuální pomoci dětem je jeden z efektů volné práce. Vytváří se prostor, ve kterém se dospělý může intenzivněji věnovat těm dětem, které jsou na jeho pomoci momentálně závislé. Pedagog může děti lépe pozorovat a svou pomoc pak poskytovat cíleně. V neposlední řadě může vyučující snadněji získat osobní vztah k jednotlivým dětem, což je jak z hlediska výchovného, tak vzdělávacího nesmírně cenné.<sup>53</sup>

Podle mého názoru je v dnešním pracovním světě, kde se od zaměstnanců očekává schopnost týmové práce, způsob výuky volnou prací nepostradatelný. Děti tímto způsobem výuky získají nejen schopnost samostatně se rozhodovat, brát na sebe zodpovědnost za jim svěřenou práci, ale také sebekritičnosti a schopnosti odhadnout své hranice. Volná práce podle mne neznamena svévůli, ale svobodu volby. Dítě se pohybuje ve strukturovaném prostředí, které mu nabízí podněty k aktivitě. Využívá se jeho přirozené touhy po učení se. Není lhostejné, jak se dítě chová k ostatním členům skupiny. Jestliže je ruší v práci, je nutné, aby si svou chybu uvědomilo a samo navrhlo možné řešení tohoto problému. Děti mohou v praxi zažít skutečnost, že jejich svoboda je ohraničena svobodou jiného člena skupiny.

### 3.3 Principy Montessori-materiálu

Podle Montessoriové mohlo pedagogicky připravené prostředí plnit svou funkci pouze ve spojení s vhodným didaktickým materiálem. Montessoriová navrhla během svého života celou řadu těchto didaktických pomůcek a montessori-pedagogové tuto řadu již léta doplňují a rozšiřují.

Montessoriová vyvinula svůj materiál v rámci podrobné analýzy komplexního učebního procesu. Byla toho názoru, že mnoho nesází během učebního procesu vzniká, když se dítě musí naučit několika věcem najednou.

---

<sup>53</sup> Srov. LUDWIG, H. *Montessori-Schulen und ihre Didaktik* Schneider-Verl. Hohengehren 2004, s.46-50.

Různorodé elementy se tak podle jejího názoru navzájem omezují. V mnoha příkladech je možno začít s procvičováním dílčích úkolů, ačkoli dítě není na poznání komplexního předmětu ještě připraveno. Kromě toho může být intenzita, s kterou je procvičováno, u jednotlivých úkolů rozdílná.

Jako příklad uvádí Montessoriová komplexní proces psaní, který vyžaduje jak motorické schopnosti, tak schopnost soustředit se. Pomocí vhodného didaktického materiálu jsou tyto dílčí schopnosti v její pedagogice postupně a dlouhodobě procvičovány. U malých dětí nalezneme takovouto komplexní činnost v oblékání. Jednotlivé elementární činnosti, jako zapínání knoflíků, zavazování tkaniček či zapínání zdrhovadla mělo být podle Montessoriové procvičováno pomocí didaktického materiálu v malých krocích. Montessoriová neanalyzovala pouze jednotlivé elementární činnosti, ale také jejich stupeň složitosti a dobu, která je pro jejich procvičování nejvhodnější. Vždy měl být zohledněn vývojový stupeň, na kterém se dítě nacházelo a příslušné specifické senzitivní fáze.<sup>54</sup>

Didaktický materiál, který navrhla Maria Montessoriová má odpovídat několika základním principům. Nicméně je nutné říci, že se jedná o ideál. Ne každý materiál může všechna tato kritéria splnit.

### **3.3.1 Umožnění aktivní činnosti**

Montessoriové didaktický materiál by měl činnost nejen připouštět, ale k ní přímo vybízet. Materiál musí umožňovat samostatnou činnost. Tak, aby děti nepotřebovaly neustále pomoc dospělého. Jak uvádí Montessoriová, tato vlastnost materiálu ulehčuje uskutečnění polarizace pozornosti a intenzivní osvojení si učebních obsahů. Zejména mladší děti, zhruba do stáří deseti let, jsou ve velké míře ve svém učebním procesu odkázány na konkrétní operativní činnosti. Pokud didaktický materiál vybízí pouze k nahlédnutí a ne k vlastní aktivní činnosti, začne děti brzy nudit.

---

<sup>54</sup> Srov. RAAPKE, H. D. *Montessori heute* Reinbek bei Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag 2001, s. 85.

Podle Montessoriové je práce aktivita, která musí probíhat nezávisle na poučování či přání dospělého. Aktivní práce sjednocuje dítě s jeho okolím. Podle mého názoru nalezneme v našich školách často děti, které jsou tradiční výukou znuděné a unavené. Nedokáží udržet pozornost, jsou nejisté, drží se zpátky, nebo naopak ruší své spolužáky. Vyučující se snaží dosáhnout u dětí pracovního výkonu systémem odměny a trestu. Montessoriová naopak vedla děti pomocí svého didaktického materiálu k vlastní aktivní práci a studiu. Podle jejího názoru nesmělo být správně vedené učící se dítě svou činností unavené, ale radostné a toužící po dalším poznání.<sup>55</sup>

*„Myšlení a jednání se musí sjednotit. Osobnost se musí rozvíjet v plné harmonii. Člověk se musí formovat, vychovávat a vzdělávat ve svém vlastním rytmu. Naším cílem je zdravá psychika; a společně s tímto zdravím se v každém normálním dítěti vyvine sociální jednání, dobrovolná disciplína, poslušnost a síla vůle.“<sup>56</sup>*

### 3.3.2 Opticky podnětné zpracování materiálu

Didaktický materiál má být pro děti přitažlivý. Estetická stránka materiálu zde hraje velkou roli. Materiál musí dostát nejvyšším požadavkům dětí různých věkových skupin na krásu, funkčnost a trvanlivost. To podněcuje dítě k tomu, aby se daným předmětem zabývalo dostatečně dlouhou dobu. Všechny předměty mají dítěti nabídnou stimulaci k jejich použití. Materiál musí být pro dítě výzvou. Montessoriová zde mluví o „*hlasu věci*“, který má dítě oslovit.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer 1996, s. 18-22.

<sup>56</sup> Tamtéž, s. 19. „Gedanke und Handlung müssen zu einer Einheit werden. Die Entfaltung der Persönlichkeit muss in voller Harmonie geschehen. Der Mensch muss sich seinem eigenen Rhythmus gemäß formen, disziplinieren und bilden können. Unser Ziel ist die Gesundheit der Psyche; und mit dieser Gesundheit entstehen in jedem normalen Kind soziale Haltung, freiwillige Disziplin, Gehorsam und Willensstärke.“

<sup>57</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Die Entdeckung des Kindes*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1997, s.115 – 120.

„*„Zacházej se mnou starostlivě‘, říkají světlé lesknoucí se stolečky, „nenech mě tady nečinně stát‘, říkají malá košťata, jejichž násady jsou pomalované květy, „ponoř své ruce sem‘, říkají připravená čistá umyvadla s mýdlem a kartáčkem.“<sup>58</sup>*

Dítě, které tomuto hlasu naslouchá, se zároveň učí s předměty zacházet obezřetně a s plnou odpovědností. Konečně byla Montessoriová také přesvědčena, že se tím u dítěte vytvoří citlivost k vlastnímu svědomí.

### **3.3.3 Umožnění kontroly správnosti**

Montessoriová požadovala, aby její didaktický materiál obsahoval v rámci možností kontrolu správnosti. Dítě muselo samo umět určit zda s materiálem pracovalo úspěšně nebo ne, popřípadě moci chybu opravit bez pomoci či pokárání dospělého. Pedagog přestával být v tomto učebním procesu soudcem a stával se partnerem, pomocníkem.

Podle mého názoru je tato možnost bezprostřední kontroly samotným dítětem velmi důležitá z psychologického hlediska. Udržuje a posiluje motivaci dítěte k dalším výkonům. Posiluje se tím u dětí schopnost věcné kritiky a reálného odhadu vlastních možností a hranic.

Montessoriová navrhla několik možných cest ke kontrole správnosti výsledků. Řešení napsané na zadní straně textu; části materiálu, které k sobě náležely, byly označené stejným symbolem nebo barvou na zadní straně; použití karty, na které bylo znázorněné správné řešení; nebo vlastní imanentní kontrola materiálu skrze vzor, celistvost nebo strukturu, která z něj vyplývala. Každé dítě mohlo samo určit, kdy přišel vhodný čas na kontrolu práce a zda kontrolu vůbec provést. Materiál pro mladší děti obvykle umožňoval mechanickou kontrolu chyb. Starší dítě bylo schopné provádět věcnou kontrolu správnosti a chybu rozpoznat.

---

<sup>58</sup> MONTESSORI, M. *Die Entdeckung des Kindes*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1997, s.117. „Behandle mich pfleglich“, sagen die hellen glänzenden Tischchen, „lass mich nicht müßig herumstehen“, sagen die kleinen Besen, deren Stiel mit Blümchen bemalt ist, „tauche deine Hände hier ein“, sagen die mit ihren Seifenstücken und Bürstchen bereitstehenden sauberen Waschbecken.“



Podle Montessoriové muselo celé pedagogicky připravené prostředí dávat dítěti možnost kontroly. Tak se například lehký nábytek stal vychovatelem k šikovnějšímu zacházení s ním. Ze stejného důvodu nechávala Montessoriová děti zacházet s porcelánovým a skleněným nádobím, s ostrými noži. Dítě nemělo být ošáleno. Jestliže jednou pozná, že se plastový hrneček nerozbije, že se s ním dokonce dobře bouchá o zem, nebude motivováno k rozvinutí jemné motoriky. Tak se u Montessoriové prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, stalo přísným vychovatelem.<sup>59</sup>

Montessoriová vyjádřila myšlenku, že tato možnost kontroly chyb přispívá v neposlední řadě ke sjednocení lidí:

*„Z této kontroly chyb vzniká určitá forma bratrství; chyby lidí rozdělují, ale jejich kontrolou vzniká i možnost je znovu sjednotit.“<sup>60</sup>*

### **3.3.4 Izolace obtíží**

V užším smyslu slova je izolace obtíží vztahována v první řadě na materiál procvičující smysly dítěte. Zde je požadováno diferencovaně a cíleně procvičovat vždy jeden ze smyslů. Jedná se také o vyvážený protipól přemíře podnětů, kterým je dítě v běžném světě denně vystavováno. Nicméně i u ostatního didaktického materiálu musí platit pravidlo, že slouží vždy jednomu učebnímu cíli. Postupuje se od nejmenších dílčích činností ke komplexním. Materiál musí mít jasnou a pro dítě přehlednou strukturu.<sup>61</sup>

### **3.3.5 Omezení množství materiálu a možnost opakování**

Jedná se zde o omezení množství materiálu, které má dítě v připravené prostředí k dispozici. Každý materiál má být na polici pouze v jednom provedení.

---

<sup>59</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer 1996, s. 45 – 50.

<sup>60</sup> MONTESSORI, M. *Das Kreative Kind*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1972, s. 226. „Aus dieser Fehlerkontrolle entsteht eine Form der Brüderlichkeit; Fehler trennen die Menschen, aber die Kontrolle über diese ist eine Möglichkeit, sie zu vereinen.“

<sup>61</sup> Srov. LUDWIG H. *Erziehung mit Maria Montessori* Freiburg, Basel, Wien: Herder 1997, s. 28.

To vede nejen k tomu, že je okolí pro dítě přehledné a že materiál zvýší svou přitažlivost, nýbrž také k výchově sociálních vztahů mezi dětmi. Dítě, které musí na materiál čekat, protože s ním právě pracuje jiné dítě, si možná přisedne a bude se učit přihlížením. Dítě trénuje trpělivost a ohleduplnost k ostatním. Děti jsou vedeny k tomu, aby se domluvily na spravedlivých pravidlech užívání materiálu.

Dále je nutné, aby bylo umožněno zvolenou činností s materiálem neomezeně opakovat. U některých materiálů dojdeme vždy ke stejnému výsledku, u jiných ne. Existují různé cesty, jak dojít k řešení či zvládnutí úkolu. Při pokusech s materiálem na jedno použití musí být stále zajištěno jejich dostatečné množství, neboť použitý materiál je pokusem proměněn a nelze ho již vrátit do původního stavu. Děti častěji opakují právě takové pokusy, protože zpočátku nemohou uvěřit výsledku a jeho správnost si chtějí potvrdit.<sup>62</sup>

### 3.3.6 Klíčová funkce

Pro dítě má mít didaktický materiál funkci klíče ke světu. Montessoriová navrhla různá cvičení, která pomáhají přenést učiněnou zkušenost do reálného světa. Například cvičení jemné motoriky. Také zážitky z „velkého“ světa může dítě zpracovat a diferencovat pomocí různých cvičení s didaktickým materiálem. Děti, které se zúčastnily výletu do přírody a pozorovaly tam jednotlivé vrstvy půdy, mohou například svůj zážitek reflektovat v připraveném prostředí pomocí „geologické skřínky“.<sup>63</sup>

## 3.4 Polarizace pozornosti

Maria Montessoriová vyprávěla často následující příběh, který se odehrál v době jejího působení v Římě, ve čtvrti San Lorenzo. Jednoho dne pozorovala malou tříletou holčičku, která byla zaměstnána dřevěnými válci. Montessoriová začala počítat, kolikrát dívčinka zasune dřevěný válec do příslušného bloku. Aby

---

<sup>62</sup> Srov. LUDWIG H. *Erziehung mit Maria Montessori* Freiburg, Basel, Wien: Herder 1997, s. 29.

<sup>63</sup> Srov. tamtéž, s. 29 – 30.

zjistila, nakolik se může soustředit, zkoušela ji Montessoriová úmyslně odlákat od činnosti. Shromáždila všechny ostatní děti a začala s nimi zpívat. Dívenku s její židlí zvedla na stůl, ta se přesto ze své činnosti nenechala vyrušit. Když dítě svou činnost ukončilo, napočítala Montessoriová čtyřicetčtyři opakování stejného pohybu.<sup>64</sup>

*„Po tomto dlouhém cvičení se malá zarazila, jako by se probrala z nějakého snu, a usmívala se s výrazem šťastného člověka. Její zářící oči se na nás spokojeně dívali.“<sup>65</sup>*

Montessoriová tak mohla popřít názor, který byl v té době rozšířený. Totiž, že je nemožné, aby se dítě po delší dobu soustředilo na určitý předmět nebo činnost. Pro ni se stal tento zážitek ze San Lonrenza výchozím bodem její pedagogiky a byla přesvědčena, že tento fenomén je možné opakovat u každého dítěte. Ona sama tuto skutečnost nazvala „polarizací pozornosti“ a považovala ji za klíč k celé pedagogice.<sup>66</sup>

Montessoriová k tomu uvádí:

*„Dítě, které koncentrovaně pracuje, se téměř ponoří a vzdálí od okolního světa. Nic je nemůže v jeho práci vyrušit a je-li koncentrace ukončena, pak se tak stane na základě vnitřního procesu. Poté dítě nepůsobí unaveně, nýbrž odpočatě a vesele. U malých dětí se koncentrace ukazuje vždy ve spojení s vnějším předmětem. Ještě se neumí odloučit od okolí.“<sup>67</sup>*

Podle Montessoriové roste u dětí díky polarizaci pozornosti sociální citění. V jedné z přednášek Montessoriová líčí změny, které se s dětmi udály. Děti si

---

<sup>64</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Wie Kinder zu Konzentration und Stille finden*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2002, s. 65-66.

<sup>65</sup> MONTESSORI, M. *Kinder sind anders*, München: Dt. Taschenbuch-Verlag 1993, s. 124. „Nach dieser langen Übung hielt die Kleine inne, so als erwachte sie aus einem Traum, und lächelte mit dem Ausdruck eines glücklichen Menschen. Ihre leuchtenden Augen sahen vergnügt in die Runde.“

<sup>66</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Wie Kinder zu Konzentration und Stille finden*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2002, s. 25.

<sup>67</sup> MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer 1996, s. 18. „Ein Kind, das konzentriert arbeitet, versinkt gleichsam und entfernt sich von der äußere Welt. Nichts kann seine Arbeit stören und hört die Konzentration auf, so geschieht es durch einen inneren Vorgang. Dann scheint das Kind nicht ermüdet, sondern ausgeruht und freudig. Beim kleinen Kind zeigt sich die Konzentration immer nur in Verbindung mit einem äußeren Gegenstand. Sie kann sich noch nicht von der Umgebung lösen.“

začaly navzájem pomáhat, zajímaly se jeden o druhého, utěšovaly se a povzbuzovaly. Braly na sebe ohled při používání materiálu, který byl k dispozici pouze v jednom vydání. Takto „normalizované“ děti začaly vnímat svět jako neomezené, nekonečné pole, které mohou objevovat. Zároveň se staly citlivé pro své spolužáky.<sup>68</sup>

### 3.4.1 Předpoklady polarizace pozornosti

Podle Montessoriové znamená polarizace pozornosti na jedné straně soustředěné ponoření se do činnosti, na straně druhé odpoutání se od vnějšího okolí. K docílení tohoto fenoménu jsou nutné tři předpoklady: možnost svobodně zvolit činnost, koncentrace všech sil dítěte a připravené prostředí. Nicméně zůstává polarizace pozornosti spontánní duševní aktivitou jednotlivého dítěte. Není možné ji vyvolat zvnějšku.

Nesmí být bráněno spontánnímu vývoji dítěte. To znamená, že nesmíme dítě v jeho vývoji rušit nebo do tohoto procesu předčasně zasahovat. Každé dítě potřebuje pro svůj harmonický vývoj čas. V tomto smyslu slouží polarizace pozornosti k uskutečnění sebevýchovy, sebevzdělávání dítěte.

Druhým předpokladem pro uskutečnění polarizace pozornosti je koncentrace sil dítěte. Při polarizaci pozornosti se sice jedná o duševní činnost, ale ta je dosažitelná jen pomocí tělesné činnosti. Podle Montessoriové je polarizace pozornosti možná pouze tehdy, když se daným předmětem dítě zabývá nejen duševně, ale zároveň ho vnímá i svými smysly. Montessoriová zde zdůrazňuje především funkci rukou. Často označuje ve svých textech ruce jako důležitý orgán ducha. Duch, smyslový orgán a pohyb mají podle Montessoriové tvořit jednotu.<sup>69</sup>

Třetím předpokladem je připravené prostředí, o kterém jsem se zmínila v předcházející kapitole.

---

<sup>68</sup> Srov. BERG, H. K. *Montessori für Religionspädagogen*. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk, 1999, s. 41.

<sup>69</sup> Srov. HOLTSTIEGE, H. *Modell Montessori*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2000, s.181-183.

*„Okolí musí být strukturováno tak, aby odhalilo svou vedoucí funkci pro samostatný vývoj dětské inteligence a osobnosti.“<sup>70</sup>*

### **3.4.2 Fáze polarizace pozornosti**

Co se procesu koncentrace týče, rozlišovala Montessoriová tři stupně: přípravnou fázi, fázi velké práce, která stojí vždy v souvislosti s předmětem z okolního světa, a třetí fázi, která se odehrává pouze vnitru a která dítě naplňuje poznáním a radostí.

*„Pro mnohé dospělé není právě jednoduché sledovat tyto tři fáze. A přitom jsou tak důležité k dosažení koncentrace a jako cesta k tichu.“<sup>71</sup>*

Přípravní fáze je kratší než fáze velké práce. Montessoriová uvádí dva druhy motivace k práci s určitým předmětem. Za prvé předmět sám upoutá dětskou pozornost. Dítě je získáno pro činnost krásou a zajímavostí předmětu. Za druhé dítě vybere pohledem a dotekem předmět, který jej zaujme. Zde potřebuje v některých případech pomoc při rozhodování.

Fáze velké práce se vyznačuje hlubokou koncentrací a ponořením se do činnosti. Jestliže k tomu dítě má příležitost, pak si po jednoduché úvodní činnosti zvolí novou, komplikovanější než tu první. Soustředí na ni svou veškerou pozornost, vloží se do ní svou celou duší a odpoutá se zároveň od svého okolí. Při pohledu na vnitřní učební proces dítěte, je velká práce zakořeněna duševní formou v „absorbujícím duchu“ dítěte. Absorbující duch, který je podle Montessoriové podvědomou kreativní činností lidské inteligence, zde nasává celistvou skutečnost, kterou právě objevil. Montessoriová mluví také o dětské potřebě činnost opakovat. Tato opakovaná činnost tvoří vždy součást procesu polarizace.

---

<sup>70</sup> HOLTSTIEGE, H. *Modell Montessori*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2000, s.182: „Die Umgebung muss so strukturiert sein, dass sie eine innere Leitfunktion für die selbsttätige Entwicklung kindlicher Intelligenz und Personalität enthüllt.“

<sup>71</sup> MONTESSORI, M. *Wie Kinder zu Konzentration und Stille finden*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2002, s. 143: „Diese drei Phasen sind für viele Erwachsene nicht ganz einfach nachzuvollziehen, und dabei sind sie gerade für die Erlangung von Konzentration und den weg zur Stille so bedeutungsvoll.“

Opakování činnosti činí dítě šťastným a pomáhá mu dosáhnout nevídaných výkonů.<sup>72</sup>

Nakonec přichází třetí fáze, kterou Montessoriová nazývá „fází klidu“ či „periodou objevu“. Dítě se nachází ve stavu osvobození, naplnění. Dítě se probere ze své hluboké koncentrace a pozoruje své dílo. Může porovnávat s prací ostatních dětí. Zároveň asimiluje nově poznané do dosavadního řádu věcí. Fáze klidu se odehrává pouze ve vnitřním světě dítěte, činí ho šťastným a dítě tuto radost vyzařuje do svého okolí. Tak si dítě všimne věcí, které před tím nebralo na vědomí.<sup>73</sup>

### 3.4.3 Normalizace dítěte

Montessoriová odhalila u dětí, jako následek polarizace pozornosti, úžasné změny. Ve své knize *Škola dítěte* uvádí:

*„A pokaždé, když se takováto polarizace pozornosti uskutečnila, začalo se dítě celkově měnit. Stalo se klidnějším, téměř inteligentnějším a sdílnějším. Odhalilo neobyčejné vnitřní kvality, které připomínají ty nejvyšší fenomény vědomí, jako například obrácení.“<sup>74</sup>*

Podle Montessoriové vychází nutková touha po opakování stejné činnosti z nejnuitnějši potřeby dítěte. Pomoci tohoto opakování a následné polarizace pozornosti je dítěti umožněno, aby si uvědomilo vlastní schopnosti. Může si lépe uvědomit samo sebe, stát se subjektem učebního procesu. Maria Montessoriová mluví o „normalizaci“ dítěte. Tento termín nemá vyjadřovat skutečnost, že dítě před tímto zážitkem není normální, či psychicky zdravé. Montessoriová viděla v procesu normalizace dítěte, které našlo podstatu sebe sama. Díky zážitkům polarizace pozornosti se začne ve vědomí dítěte vše neorganizované a nestálé

---

<sup>72</sup> Srov. tamtéž, s. 139-145.

<sup>73</sup> Srov. HOLTSTIEGE, H. *Modell Montessori*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2000, s. 182.

<sup>74</sup> MONTESSORI, M. *Schule des Kindes*. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1996, s. 70: „Und jedes Mal, wenn eine solche Polarisation der Aufmerksamkeit stattfand, begann sich das Kind vollständig zu verändern. Es wurde ruhiger, fast intelligenter und mitteilbarer. Es offenbarte außergewöhnliche innere Qualitäten, die an die höchsten Bewusstseinsphänomene erinnern, wie die der Bekehrung.“

proměňovat v dokonalé dílo stvoření. Tato duševní jednota doprovází člověka v jeho celoživotním vývoji a je jedním z konstantních aspektů jeho vnitřního utváření.<sup>75</sup>

*„V běžných podmínkách k přechodu do normálního stavu nedochází, tak vidíme děti po celém světě, jak se perou kvůli věcem, které zrovna chtějí. Skutečnost, že naše děti čekají, když něco chtějí a právě to nemohou mít, veřejnost ohromila. Často jsem měla odpovídat na otázky: „Jak se vám to podařilo, aby se tihle maličci chovali tak hezky? Jak jste je naučila disciplíně?“ Jenomže to jsem nebyla já. Bylo to naše pečlivě připravené prostředí a svoboda, kterou v něm našli. Za takových podmínek se kladné vlastnosti, do té doby u tří až šestiletých dětí nepoznané, mohly projevit.“<sup>76</sup>*

#### **3.4.4 Dětská svoboda**

Montessoriová se nechává vést objevem polarizace pozornosti a na základě toho ještě více zdůrazňuje důležitost dětské svobody. Na základě svých poznatků dochází k přesvědčení, že svoboda a zdravý vývoj dítěte jsou provázané. K úspěšné polarizaci dětské pozornosti je nezbytné ponechat svobodný průběh dětské spontaneity. Umožnit, aby se dítě rozvíjelo v klidné a svobodné atmosféře.

Montessoriová však znovu upozorňuje na to, že svoboda není totéž co svévole či libovůle. Jedná se o svobodu, která umožňuje vzrůst zdravé dětské osobnosti. Montessoriová učinila díky náhodě zkušenost, že děti raději pracují s materiálem, který si mohou sami svobodně zvolit. Jedna z asistentek zapoměla večer zamknout uklizený materiál ve skříni. Druhý den, když vešla do učebny, našla děti před otevřenou skříní. Některé z nich si vybraly materiál, se kterým již pracovaly, jiné ještě nerozhodně stály před skříní a prohlížely si její obsah. Asistentka byla rozhněvána takovouto neposlušností, Montessoriová nicméně

---

<sup>75</sup> Srov. tamtéž, s. 70-73.

<sup>76</sup> MONTESSORIOVÁ, M. *Absorbující mysl*, Praha 2003, s. 151.

odhalila, že svobodná možnost volby materiálu a práce děti stimulovala a motivovala. Lépe se dokázaly koncentrovat a jejich radost z práce se zvětšila.<sup>77</sup>

Svoboda volby se stala jedním ze základních principů Montessori-pedagogiky. Pro děti je tento druh svobody často prvním zážitkem vlastní nezávislosti na dospělém člověku. Maria Montessoriová chápala svobodu jako vývoj podle vnitřních zákonitostí, kterými se dítě řídilo. Podle ní měla každá osobnost právo na tuto svobodu a v jejím dosažení viděla Montessoriová nejvyšší ideál. Pouze opravdová duševní svoboda umožňovala skutečné proniknutí do okolního světa. Umožňovala vstoupit na základě vlastní svobodné iniciativy do kontaktu s tímto světem.

Tento princip svobody se odráží i v mottu Montessori-pedagogiky: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám!*“

### **3.5 Role pedagoga v Montessori-pedagogice**

Maria Montessoriová ostře kritizovala, spolu s mnoha jinými reformními pedagogy, dominantní postavení učitele v tradičně pojatém školním systému. Podle Montessoriové byl správně připravený pedagog stejně důležitým základem pedagogiky jako připravené prostředí.

#### **3.5.1 Změna pohledu na dítě v Montessori-pedagogice**

Příprava pedagoga spočívala v základní změně pohledu na dítě. Montessoriová porovnávala vztah mezi učitelem a žákem s obecným vztahem dospělého k dítěti. Většina dospělých je alespoň do nějaké míry zapojena do výchovného procesu. Montessoriová viděla vztah dospělých k dětem velmi kriticky a používala tvrdá slova. Dospělí podle ní děti utiskovali a chovali se vůči nim jako tyrani. Měli nad dětmi absolutní moc, kterou neváhali zneužívat. Dítě bylo pouhým objektem jejich výchovných opatření.

---

<sup>77</sup> Srov. HOLTSTIEGE, H. *Maria Montessoris Neue Pädagogik*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1987, s. 93-97.



Montessoriová věděla, že se mnozí dospělí chovali tímto způsobem a zpravidla zároveň věřili tomu, že činí pro své dítě to nejlepší. Podle ní museli v sobě dospělí odhalit tuto dosud nepoznanou chybu, aby byli schopni pohlížet na dítě správným způsobem. Omyl dospělých spočíval v tom, že ve svém vztahu k dětem zohledňovali pouze vlastní perspektivu.

Dospělý se vzhledem k dítěti choval egocentricky. Ne egoisticky, ale egocentricky, protože vše, co se týkalo dítěte, posuzoval podle svých vlastních měřítek. To samozřejmě vedlo k stále rostoucímu nedorozumění mezi dospělou osobou a osobností dítěte. Z tohoto úhlu pohledu se dítě dospělému jevílo jako prázdné stvoření, které musel naplnit. Jako neschopné stvoření, které musel vést podle své vůle a svou cestou. Nakonec se dospělý cítil být (s)tvořitelem dítěte a začal určovat, které jeho jednání je správné a které ne. Tak se dospělý stal určující mírou toho, co je zlé a co dobré. Dospělý byl v této situaci samozřejmě bezchybný a dítě se mělo řídit jeho příkladem. Vše, co se v dítěti odchýlilo od charakteru dospělého bylo považováno za chybu, kterou se dospělý snažil spěšně napravit. Dospělý byl často v průběhu celého tohoto procesu přesvědčen, že se s láskou a obětavě stará o dítě. Ve skutečnosti tím vším ničil dětskou osobnost.<sup>78</sup>

Montessoriová k tomu poznamenává:

*„Dospělý je vládnoucí člověk silné vůle v protikladu k malému neznalému dítěti, které je bezmocně svěřeno svému pečovateli. Dospělý si pomocí své produktivní navenek orientované činnosti stvořil prostředí, které odpovídá jeho potřebám. V tomto světě žije dítě jako asociální tvor, který této společnosti nemůže nic dát, neboť cíl jeho práce a žití se projevuje v jeho nitru a ne navenek. Dítě je v sociálním řádu dospělých cizincem a mohlo by říci, mé království není z tohoto světa.“<sup>79</sup>*

---

<sup>78</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer 1996, s. 7-10.

<sup>79</sup> Tamtéž, s. 8-9: „Der Erwachsene ist ein willensstarker, herrschender Mensch im Gegensatz zu dem kleinen, unwissenden Kinde, das hilflos seiner Obhut anvertrauen ist. Der Erwachsene hat sich mit seiner produktiv nach außen gerichteten Arbeit eine Umgebung geschaffen, die seinen Bedürfnissen entspricht. In dieser Welt lebt das Kind wie ein außersoziales Wesen, das nichts zu dieser Gesellschaft beitragen kann, da das Ziel seines Lebens und seiner Arbeit in seinem Inneren und nicht in der Außenwelt ruht. Das Kind ist ein Fremder in der sozialen Ordnung der Erwachsenen und könnte sagen, mein Reich ist nicht von dieser Welt.“

### 3.5.2 Specifická úloha pedagoga

Schopnost dítě detailně pozorovat považovala Montessoriová za klíčovou kvalifikaci pro každou pedagogickou činnost. Montessoriová požadovala, aby se v tom pedagogové vzdělávali. Měla na mysli cvičení v přírodovědeckém exaktním pozorování. Montessoriová tyto metody znala jako lékařka a vědecká pracovnice. Dítě pozorovala stejným metodickým způsobem. Uvědomovala si, že člověk je přírodní tvor, ale není jen tím. Narozdíl od rostlin a zvířat prochází duševním vývojem. Proto Montessoriová věděla, že zde s pouhým přírodovědeckým pozorováním nevystačí. Také forma, kterou používal lékař, byla nedostatečná. Metody každé vědy byly omezené. Pedagog tedy musel být schopen pozorovat dítě zároveň jako fyzickou, duševní a duchovní bytost. Montessoriová uváděla, že pedagog musí spojit dva pohledy na dítě. Pohled vědce, který detailně pozoruje tělo a jeho chování a pohled světce, který se umí dívat do nitra dítěte.

Schopnost dítě přesně a detailně pozorovat umožňovala pedagogovi zasáhnout ve správný okamžik do učebního procesu nebo se naopak držet zpátky. Předpokladem byly přesné znalosti o vývoji dětské psychiky, o průběhu polarizace pozornosti, o senzitivních fázích, o didaktickém materiálu a jeho možnostech. Jedním z nejdůležitějších úkolů pedagoga bylo seznámit dítě se způsobem, jakým se s didaktickým materiálem pracuje. Zejména u malých dětí bylo přitom vhodné šetřit slovy. Podle Montessoriové měl pedagog primárně pomocí ukazování a předvádění uvést dítě do používání didaktického materiálu. To se mělo uskutečnit, až když dítě projevilo přání se s materiálem seznámit, nebo když pedagog usoudil na základě svého pozorování, že dítě jeho nabídku zaujme. Pedagog měl materiál představit jednotlivci. Montessoriová ale nevyklučovala ani situaci, kdy byla činnost předvedena malé skupince dětí.<sup>80</sup>

Montessoriová přirovnala roli pedagoga k pomlčce (v němčině Bindestrich – doslovně spojující čárka), která stojí mezi materiálem v připraveném prostředí a dítětem. Pedagog je měl navzájem spojovat. Musel

---

<sup>80</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer 1996, s. 51 – 53.

vlastnit dostatečnou míru pedagogického taktu, aby přiměřeně splnil svůj úkol. Pedagogický takt byl nutný především k harmonickému vyvážení vztahu mezi nutností předvést dítěti didaktický materiál a respektováním jeho svobody a kreativity.

Pedagog měl řadu úloh, kterými nepřímo zasahoval do vzdělávacího procesu. Vedle konkrétních úkolů, ke kterým patřily například demonstrace a vyprávění příběhu, musel pedagog pečovat o připravené prostředí. On sám byl jeho součástí, proto měl dbát i sám o sebe. Podle Marie Montessoriové měl být pedagog stejně přitažlivý jako její didaktický materiál. Z tohoto úhlu pohledu nestáli vychovatel a dítě na stejné úrovni. Montessoriová zastávala názor, že dítě potřebuje mít před očima důstojnou a zralou osobnost. Jestliže by dětem nebyla nabídnuta vhodná autorita, ztratily by orientaci. Ve své knize *Kosmická výchova* k tomu uvádí:

*„Děti nepotřebují být na vychovatele přilepené, ale musí k ní mít důvěru. Když na vychovatele visí, nebudou nikdy nezávislé. Důstojnost neznamená aroganci. Být důstojný znamená být člověkem na vyšší úrovni. A dospělý musí stát nad dítětem, protože žil déle.“<sup>81</sup>*

Podle mého názoru měl pedagog, jak ho vnímala Montessoriová, sloužit dětské osobnosti. Měl být pomocníkem i vůdce, ukazatelem správného směru. Měl dítě povzbuzovat v jeho svobodě, ale zároveň vymezit jeho spontánní aktivity mantinely. Ačkoli Montessoriová často zdůrazňovala, jak nezbytná je učitelova láska k dětem, nezapomínala také uvést, že se jedná o disciplinovanou lásku, která se projevuje rozumně. Pedagog neměl následovat impulzivní emoce, ale vždy brát ohled na potřeby dítěte.

### **3.5.3 Kritika role pedagoga v Montessori-pedagogice**

---

<sup>81</sup> MONTESSORI, M. *Kosmische Erziehung*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1996, s. 27: „Die Kinder brauchen nicht an der Erzieherin zu kleben, aber sie müssen Vertrauen zu ihr haben. Wenn sie sich an die Erzieherin hängen, werden sie nie unabhängig. Würde bedeutet nicht Arroganz. Würdig sein bedeutet nur, ein Mensch auf einem höheren Niveau zu sein. Und der Erwachsene muss über dem Kind stehen, weil er länger gelebt hat.“

Nové pojetí role pedagoga vedlo u kritiků Montessori-pedagogiky k utvoření názoru, že se jedná o pedagogickou metodu bez pedagoga a že vztah mezi vyučujícím a dítětem není nutný, či dokonce, že není vítaný vůbec. To je chybné pojetí, které neodpovídá představě, kterou zastávala Montessoriová. Pedagog neměl zmizet z okolí dítěte. Musel se ale stát pasivním, aby se dítě mohlo stát aktivním.

Podle mého názoru je nutné vidět roli pedagoga v kontextu celé koncepce Montessori-pedagogiky. Pro Montessoriovou nebyl pedagog zbytečný, jenom mu příslušela jiná role, než bylo doposud zvykem. Pedagog se musel držet zpátky, aby tak vznikl žádoucí svobodný prostor pro činnost dítěte. Jeho působení bylo nadále v každé pedagogické situaci potřebné a nutné. Zaujímal dokonce centrální roli. Pedagog musel povzbudit ve vhodném okamžiku. Musel umět utěšit, pochválit, a především musel děti milovat.

Montessoriová zdůrazňovala ke konci života ve svých přednáškách, že to, co je pro dětskou duši nejdůležitější, není krásný didaktický materiál, ale pedagogův láskyplný přístup.

Podle mého názoru viděla Montessoriová v pedagogovi vědce. Jako vědec musel mít duševní schopnosti a zároveň ovládat správnou techniku. Duševní schopnosti stály u Montessoriové na prvním místě, protože zde vědec především zkoumal duši dítěte. Pedagog se nesměl omezit pouze na pozorování jednotlivých fenoménů a na jejich výzkum. Musel se zároveň dotknout lidské osobnosti.<sup>82</sup>

### **3.6 Vývojové a senzitivní fáze**

Montessoriová rozlišuje ve vývoji mladého člověka tři velké fáze, stejně jako moderní psychologové její doby. Každá fáze trvá přibližně šest let a je rozdělena na dvě kratší tříletá období. Tyto fáze fyzického vývoje odpovídají zvláštnostem tělesného vývoje. Například růst druhého chrupu v období přechodu z první do druhé fáze. Uváděný věk je nicméně pouhým záchytným bodem, jako

---

<sup>82</sup> Srov. BERG, H. K. *Montessori für Religionspädagogen*. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk, 1999, s. 34.

ostatně i v jiných vývojově-psychologických konceptech. Montessoriová sama uvádí ve svých textech rozdílné údaje co se hranic jednotlivých fází týče.

Montessoriová zdůrazňuje kontinuitu se kterou na sebe jednotlivé vývojové fáze navazují. Příležitostně používá přirovnání k metamorfóze hmyzu. Ačkoli přechody z jedné fáze do druhé nejsou u dítěte tak znatelné a jednotlivé periody tak zřetelně od sebe oddělené jako u hmyzu. Přesto doporučuje, aby byla jednotlivá období a senzitivní fáze od sebe odlišována.<sup>83</sup>

*„Nikdy se nesmí s mládeží zacházet jako s dětmi.“<sup>84</sup>*

Vývojové fáze jsou na sobě závislé. Jedna perioda připravuje fundament pro následující. Senzitivní fáze se naopak mohou projevovat zároveň, nebo se ve svém působení překrývat. Někdy zasahují do dvou vývojových stupňů nebo se v projevují v nové formě jako například senzitivní fáze pro jazyk či sociální citění.

Nakonec Montessoriová zdůraznila důležitou roli dospělého jako vzoru pro dítě. Právě nedokonalost dospělého činí složitými výchovu a náboženské vzdělávání. Kdyby byli dospělí dokonalými osobami, jejichž vývoj prošel všemi třemi stupni, mohli by být pro rostoucí děti dokonalým vzorem.

*„Namísto toho zde máme dospělé, jejichž vývoj zůstal stát na jednom ze tří těchto stupňů. A děti je musí překročit, aby mohly jít dál.“<sup>85</sup>*

### 3.6.1 Senzitivní fáze

Montessoriová zavádí v souvislosti s vývojovými fázemi pojem „senzitivní fáze“ nebo „senzitivní perioda“. Tento termín převzala od holandského biologa Huga de Vries (1848 – 1935). De Vries pozoroval u všech živých tvorů životní periody. V těch byly obzvláště vnímavé vůči různým vnějším podnětům, které

---

<sup>83</sup> Srov. HOLTSTIEGE, H. *Modell Montessori*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2000, s. 73.

<sup>84</sup> MONTESSORI, M. *Kosmische Erziehung*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1996, s. 109. „Niemals darf man Jugendliche wie Kinder behandeln.“

<sup>85</sup> MONTESSORI, M. *Spannungsfeld Kind - Gesellschaft – Welt*. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1979, s. 57. „Statt dessen haben wir Erwachsene, deren Entwicklung auf einer dieser drei Stufen stehen geblieben ist. Und die Kinder müssen über sie hinausgehen.“

měly pokaždé zároveň biologický smysl. Například motýlí larva je po svém vylíhnutí zvláště citlivá na světlo, které jí umožňuje najít jemné listy, kterými se v této počáteční životní fázi může živit. Jakmile je schopna pozřít i tvrdší listy, ztratí tuto obzvláštní citlivost na světlo. U včel se vyvine královna z obyčejné pracující včely pouze tehdy, když je v její senzitivní fázi krmena speciální potravou, „královskou kašičkou“. Nejnovější vědecké bádání takové fenomény potvrdilo a podrobně analyzovalo.

Montessoriová popsala senzitivní fázi dítěte jako období v jeho životě, které je přechodné, a které dítěti pomáhá osvojit si novou konkrétní schopnost, a které odezní, jakmile se tak stalo. Montessoriová uváděla, že, podobně jako Hugo de Vries, objevila v lidském vývoji podobné senzitivní fáze. V těchto fázích je získání určité činnosti usnadněno. Z pedagogického hlediska je nesmírně důležité takové fáze včas rozpoznat a odpovídajícím způsobem na ně pedagogicky reagovat. Když je senzitivní fáze správně využito a dítě se v ní setká s odpovídající pedagogickou nabídkou, probíhá učení v příslušné oblasti velmi snadno. Pokud na senzitivní fáze není brán ohled, nebo se dokonce brání jejich projevu, může u dítěte naopak dojít k chybnému vývoji. Promeškané senzitivní fáze se dají sice dohnat, ale jen s velkou námahou a vypětím všech sil. Montessoriová na to ve své knize upozorňuje:

*„Nemělo-li dítě možnost jednat ve shodě se svou senzitivní fází, proměškalo tak možnost osvojit si přirozeným způsobem určitou schopnost, a tato příležitost je navždy pryč.“<sup>86</sup>*

Montessoriová ráda zdůrazňovala význam senzitivních fází tím, že poukazovala na lidskou schopnost naučit se jazyk. Člověk se může samozřejmě i ve vysokém věku naučit novému jazyku, ale lehkost, s jakou si malé dítě osvojuje řeč je navždy ztracena. Montessoriová zároveň poznamenávala, že v tak komplexním procesu, jako je učení jazyka, jsou obsaženy zvláštní senzitivní fáze pro různé dimenze jazyka.

---

<sup>86</sup> MONTESSORI, M. *Kinder sind anders*, München 1994, s. 49. „Hat das Kind aber nicht die Möglichkeit gehabt, gemäß den inneren Direktiven seiner Empfänglichkeitsperioden zu handeln, so hat es die Gelegenheit versäumt, sich auf natürliche Weise eine bestimmte Fähigkeit anzueignen; und diese Gelegenheit ist für immer vorbei.“

Dítě projevuje v určitých obdobích svého vývoje touhu po nadpřirozenu. Podle Montessoriové měla být také náboženská výchova z tohoto důvodu přizpůsobena psychologii dítěte. Pedagog musel bedlivě pozorovat jednotlivé senzitivní fáze a uspokojit ve správný čas dětskou touhu po Bohu.

Montessoriová neidentifikovala všechny senzitivní fáze, kterými dítě ve svém vývoji prochází, ale stanovila jich několik pro každou vývojovou fázi.<sup>87</sup>

### 3.6.2 0 – 6 let

Montessoriová připisuje základní význam prvnímu vývojovému stupni od narození do věku šesti let dítěte. Touto fází se zabývala intenzivněji než všemi ostatními a rozdělila ji na dva kratší úseky. Od narození do tří let a od tří let do šesti let věku dítěte. Podle Montessoriové je to období velké tvořivosti. Období, ve kterém si dítě, v rámci svého fyzického, kulturního a sociálního okolí, buduje tělesné, emociální a duševní struktury. Od toho se odvíjí ve velké míře jeho další vývoj.

První kratší období od narození do tří let je charakterizováno zvláštní duchovní formou, která je k dispozici pouze v tomto věku. Dítě v tomto věku Montessoriová nazvala „absorbujícím duchem“. Dítě zpracovává dojmy ze svého okolí takovým způsobem, jak toho již nikdy později nebude schopno.

Jednalo se podle ní o schopnost dítěte podvědomě, spontánně a vlastně i nedobrovolně pojmout velké množství dojmů z okolního světa. Dítě je schopno si v tomto období ve velmi krátké době osvojit jazyk, způsob chování a myšlení, hodnoty a normy, náboženské představy své kultury.

Montessoriová přirovnala absorbujícího ducha k funkci fotoaparátu. Fotoaparát dokáže v jediném krátkém okamžiku zobrazit na svém filmu vše, co stojí v jeho zorném poli. Není potřeba velké námahy, pouhým stlačením příslušného knoflíku můžeme vyfotit celý les nebo jen jediný strom. Absorbující

---

<sup>87</sup> Srov. RAAPKE, H. D. *Montessori heute* Reinbek bei Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag 2001, s. 62.

dětský duch je, stejně jako fotoaparát, nabit energií a své obrazy tvoří automaticky.<sup>88</sup>

Montessoriová uvádí v této souvislosti výrok indického právníka a bojovníka za nezávislost své země Gándhiho:

*„Dokázal jsem souhlasit a ztotožnit se s mnoha zvyklostmi západní civilizace; ale nikdy jsem ze svého nitra nedokázal vymazat pocit úcty vůči krávi.“<sup>89</sup>*

Maria Montessoriová na tomto příkladě zdůrazňovala zodpovědnost pedagogů vůči dítěti. To co absorbující duch malého dítěte pojme do svého nitra v něm zanechá nerasmazatelnou stopu. Tyto roky života považovala za nejdůležitější, za klíčová léta.

Montessoriová zároveň přiřazuje k prvnímu vývojovému období tyto senzitivní fáze: pohyb, jazyk a pořádek a potvrzuje je řadou příkladů z jejího dlouholetého pozorování dětí rozdílných kultur a kontinentů.

Podle Montessoriové se senzitivní fáze pohybu vyznačuje zejména vývojem ruky, schopností udržet rovnováhu a chodit. Pohyb dítěte nesouvisí pouze s fyzickým vývojem, ale také s jeho psychikou. Dítě nedokáže koordinovaným pohybem pouze ovládat své tělo, nýbrž vyvíjí i pocit sebejistoty. Pohyb mu především umožňuje poznávat okolní svět.

*„Je tedy zřejmé, že vývoj manuální zručnosti jde ruku v ruce s vývojem mentálních schopností. Nemůže být pochyb, že čím jemnější práce je vykonávána, tím větší péče jí musí intelekt věnovat.“<sup>90</sup>*

Zatímco rozvoj pohybu je spojen se zrakovým smyslem, vývoj řeči je závislý zejména na sluchu. Pro Montessoriovou byla dětská schopnost naučit se řeč zázrakem, který potvrzoval její teorii absorbujícího ducha.

---

<sup>88</sup> Srov. HOLTSTIEGE, H. *Modell Montessori*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2000, s. 75-78.

<sup>89</sup> MONTESSORI, M. *Über die Bildung des Menschen*. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1966, s. 85. „Ich könnte mit vielen Gewohnheiten der westlichen Völker übereinstimmen und sie annehmen; aber nie könnte ich das Gefühl der Verehrung für die Kuh in mir auswischen.“

<sup>90</sup> MONTESSORIOVÁ, M. *Absorbující mysl*, Praha 2003, s. 103.



*„V rozmezí tří měsíců se pak přenesse z období, kdy prakticky pouze žvatlalo, do stádia, kdy s lehkostí používá řadu podstatných i přídavných jmen, sloves v různých tvarech, a ještě správně odvozuje pomocí řady předpon a přípon.“<sup>91</sup>*

Co se senzitivní fáze pro pořádek týče, dokázala Montessoriová, že již dítě ve věku jeden a půl až dvou let projevuje smysl pro řád ve svém okolí. Objevuje souvislosti mezi jednotlivými předměty a dokáže je zasadit do celkového rámce prostředí, ve kterém se pohybuje.

Hildegard Holstieg ve své knize *Modell Montessori* poznamenává:

*„Dětský smysl pro pořádek musíme, jak již bylo několikrát zdůrazněno, odlišit od toho, jak ho chápou dospělí. U nich se vztahuje především na formální stránku.“<sup>92</sup>*

Ve vývojové fázi od narození do tří let nemůžeme dětský vývoj ovlivnit přímo. Ve fázi od tří do šesti let věku přechází dítě z období „neuvědomělého tvořitele“ do období „uvědomělého pracovníka“. <sup>93</sup> V tomto období se objevují senzitivní fáze pro psaný jazyk a pro sociální spolužití s ostatními dětmi, i když se zatím většinou jedná o volné sociální vztahy.

Vnímavost pro náboženství je v tomto raném věku další senzitivní fází. Montessoriová uvádí, že náboženská výchova je důležitá právě ve věku, kdy dítě absorbuje ze svého okolí. V této životní epoše se vyvine cit pro náboženství, který se později pouze rozvíjí. Přesto podle ní není nutné dítěti náboženství předat, protože se již nachází v nitru jeho duše. Dospělí měli dítěti umožnit kontakt s každodenními náboženskými úkony jako jsou modlitba, četba náboženských příběhů, návštěva kostela. Dítě automaticky absorbuje náboženství z takového okolí. Montessoriová upozorňuje v jedné přednášce:

*„Nevyhánějte děti z kostela jako psy. Žádné místo není pro děti příliš svaté. Je lepší, necháme-li odejít dospělé, kteří jsou strnulí a kteří se nemohou příliš změnit, kteří opakují, že věří, že mají víru, ale kteří již nejsou vnímaví. Ale ujměte*

---

<sup>91</sup> MONTESSORIOVÁ, M. *Absorbující mysl*, Praha 2003, s. 82.

<sup>92</sup> HOLTSTIEGE, H. *Modell Montessori*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2000, s. 76. „Die kindliche Empfänglichkeit für Ordnung muß, wie schon mehrfach betont, unterschieden werden vom Erwachsenenverständnis der Ordnung, das sich auf Äußerlichkeiten bezieht.“

<sup>93</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Das kreative Kind*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1972, s.148.

*se dětí, protože oni s sebou přináší citlivost. Oni přijmou náboženství stejně jako řeč.*<sup>94</sup>

V tomto útlém věku musela náboženská výchova zprostředkovat maximální pocit bezpečí a ochrany. Podle Montessoriové bylo vhodné představit Boha především jako starostlivého otce. Jako někoho, kdo se o nás zajímá, když nám není dobře, když nás něco bolí. Velmi pozitivně přijímaly podle ní děti i vyprávění o andělu strážném. Představa, že mají neviditelného pomocníka, který je stále přítomen na ně vždy udělá velký dojem. Anděl strážný je zároveň ztělesněním Boží péče o dítě.

Z biblických příběhů doporučovala Montessoriová především vyprávění o narození Ježíše Krista a příběh stvoření světa. Každý příběh, který pro děti z Bible vybereme, je podle ní nutné přiměřeně upravit a vždy doprovodit jak obrazy, tak předměty, které se k příběhu vztahují. Příběh o stvoření můžeme doprovodit jednoduchými experimenty s vodou, světlem apod.<sup>95</sup>

### **3.6.3 6 – 12 let**

V tomto vývojovém období je dítě obzvláště vnímavé ke vzdělávání. Profil této periody tvoří tři hlavní senzitivní fáze. Dětský duch se otevírá abstraktnímu myšlení. V pedagogicko-didaktickém smyslu není v tomto období dítě již tak silně vázáno na materiál, nýbrž se od něj postupně osvobozuje. Má větší schopnost představivosti. Podle Montessoriové musí být rozvoj představivosti, imaginace, zvláště osloven v tomto věku. Neboť právě síla představivosti pozvedá všechny věci na vyšší úroveň, na úroveň abstrakce. Typické je pro tuto periodu studium detailů jako cesta k poznání celku, protože jednotlivé části patří k celku a jsou s ním ve vztahu.

---

<sup>94</sup> MONTESSORI, M. *Spannungsfeld Kind – Gesellschaft – Welt*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1979, s. 51. „Treiben Sie die Kinder nicht aus der Kirche hinaus wie Hunde. Kein Platz ist zu heilig für Kinder. Besser lässt man die Erwachsenen gehen, die erstarrt sind und sich nicht viel ändern können, die wiederholen, dass sie einen Glauben besitzen, aber die nicht mehr sensitiv sind. Aber nehmen Sie sich der Kinder an, denn sie bringen Empfinden mit. Sein werden Religion aufnehmen wie Sprache.“

<sup>95</sup> Srov. KOO, K. *S. Kind und Religion bei Maria Montessori* Bonn: Euro Korea Journal Verlag 1998, s. 140.

Montessoriová odhalila v této vývojové fázi zvláštní citlivost pro morální otázky a intenzivní sociální vztahy. V knize *Kreativní dítě* uvádí:

*„V druhé periodě od šesti do dvanácti let si dítě začíná být vědomé dobra a zla, nejen v souvislosti s vlastním jednáním, nýbrž také s konáním druhých. Pro tento věk je charakteristický problém dobra a zla; tvoří se morální povědomí, které se později rozvine v povědomí sociální.“*<sup>96</sup>

Dítě vše posuzuje podle svého svědomí. Vytváří si smysl pro spravedlnost a vztah mezi jednáním a potřebami druhých. Z tohoto hlediska je druhé vývojové období důležité pro morální výchovu. Montessoriová zároveň uvádí, že svědomí dítěte nemůžeme správně formovat pouze domluvou. Musíme praktikovat sociální vztahy, morálka musí mít i svou praktickou stránku. Vývoj svědomí je u dítěte vázáno na sociální praxi.<sup>97</sup>

Pro tuto věkovou skupinu zařídila Montessoriová takzvané átrium. Místo, kde se děti cvičily v náboženských úkonech. O átriu pohovořím detailně v kapitole 4.2.

Podle Montessoriové se dítě v tomto věku zajímá především o přírodu. Projevuje extrovertní inteligenci. Dokáže pochopit příčiny a souvislosti na základě své vzrůstající schopnosti abstraktně přemýšlet. Proto je dítě nyní schopno pozorovat všechny věci v jejich celistvosti a poznat, že je vše v univerzu navzájem propojeno.<sup>98</sup>

Dítě touží rozšířit své zkušenosti za hranice doposud poznaného okolí.

*„Jak jsme již viděli, malému dítěti odpovídalo okolí jako úzce uzavřený prostor; v něm se tvořili sociální vztahy. V druhé periodě potřebuje dítě pro své*

---

<sup>96</sup> MONTESSORI, M. *Das Kreative Kind*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1972, s. 173. „In der zweiten Periode von sechs bis zwölf Jahre beginnt das Kind sich des Guten und Bösen bewusst zu werden, nicht nur bei den eigenen Handlungen, sondern auch bei denen anderer. Das Problem von Gut und Böse ist charakteristisch für dieses Alter; es bildet sich das moralische Bewusstsein, das später zum sozialen Bewusstsein führt.“

<sup>97</sup> Srov. HOLTSTIEGE, H. *Modell Montessori*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2000, s. 80.

<sup>98</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Über die Bildung des Menschen*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1966, s.72.

*sociální zkušenosti nutně rozšířený prostor. Nemůžeme podporovat jeho vývoj, když ho ponecháme v jeho prvním prostředí.“<sup>99</sup>*

### **3.6.4 13 – 18 let**

Tato perioda se vyznačuje především zvýšenou psychickou labilitou dítěte. Z tohoto úhlu pohledu je srovnatelná s první vývojovou fází. Dochází k velkým duševním a tělesným změnám. V tomto období vystupuje do popředí nerozhodnost, pochybnosti, silná emotivnost, ale zároveň sklíčenost a zádumčivost. Sociální senzibilita je charakteristická pro třetí vývojovou fází. Psychická labilita vyvolává potřebu ochrany a bezpečí. Na druhé straně se objevuje i touha po samostatnosti a nezávislosti.

Mladý člověk se snaží pochopit, jaká je jeho role ve společnosti, kde je jeho místo. Pátrá po novém vztahu k sobě samému. Je nakloněn tvořivé činnosti, která posiluje jeho sebevědomí. Podle Montessoriové stojí posilování sebevědomí ve vztahu se smyslem pro spravedlnost a osobní důstojnosti.

Montessoriová zjistila, že je mladému člověku umožněn lepší sociální náhled, když může učinit konkrétní sociální zkušenost. Takto získané sociální citění se dalším studiem prohlubuje a rozšiřuje. Proto je výchova v tomto věku zaměřena na sebenalezení a převzetí sociální zodpovědnosti.<sup>100</sup>

Ve vztahu k adolescentům se Maria Montessoriová zabývala náboženským vzděláváním pouze okrajově. V tomto věku podle ní dozrává lidská osobnost a jeho svědomí. Mladý člověk má povětšinou touhu spasit celé lidstvo. V základě to poukazuje na schopnost člověka vidět sebe sama jako součást velkého světa.

---

<sup>99</sup> MONTESSORI, M. *Von der Kindheit zur Jugend*. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1973, s. 26. „Wie wir schon gesehen haben, entsprach dem Kleinkind als Umgebung ein eng geschlossener Bereich; in ihm bildeten sich soziale Beziehungen. In der zweiten Periode braucht das Kind für seine sozialen Erfahrungen notwendig einen ausgedehnten Bereich. Man kann seine Entwicklung nicht fördern, wenn man es in seiner ersten Umgebung lässt.“

<sup>100</sup> Srov. HOLTSTIEGE, H. *Modell Montessori*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 2000, s. 82-84.

Myšlenky krouží kolem otázek víry a možnostech, jak uplatňovat své přesvědčení v praxi. Je to období diskusí, ale také hádek pro či proti Bohu.<sup>101</sup>

### **3.6.5 18 – 24 let**

Montessoriová se na okraji zmiňuje i o období dospělosti, zralosti, které se přibližně překrývá s obdobím studia na univerzitě. Z univerzit vychází nová generace vychovatelů a učitelů. Montessoriová ale poznamenává, že nejen předávání vědomostí, ale také hodnota osobnosti hraje v pedagogice důležitou roli. Člověk, který obdržel vysokoškolský diplom, obdržel správnou orientaci a je si velmi dobře vědom toho, že se ve skutečnosti musí vzdělávat po celý svůj zbývajících život. Kultura, která nemá stagnovat ve svém růstu, vyžaduje podle Montessoriové nekončící vzdělávání a výchovu.

## **4 NÁBOŽENSKÁ VÝUKA V MONTESSORI-PEDAGOGICE**

### **4.1 Náboženské aspekty Montessori-pedagogiky**

Čtenář naráží v textech Marie Montessoriové na biblické obrazy, postavy, příběhy, citáty. Obzvláště intenzivně se s tím setkáváme v knize *Děti jsou jiné*. Dítě je zde představeno jako trpící Kristus, „Ecce Homo!“. O způsobu takového přirovnání můžeme diskutovat. Je ale zřejmé, že byla Montessoriová hluboce zakořeněná v křesťanské tradici a náboženském životním stylu. Ve výše zmiňovaném díle *Děti jsou jiné* vyjadřuje své základní postoje. Dítě je obrazem Božím a jako nositel Božského otisku ve své duši má právo na úctu a lásku.

*„Jednoho dne jsem hluboce pohnuta položila svou ruku na srdce a s uctívou myšlenkou na tyto děti jsem si položila otázku: „Kdo jste?“ Nesetkala jsem se nakonec s těmi maličkými, které Kristus vzal na ruce a kteří ho nadchli pro božská*

---

<sup>101</sup> Srov. KOO, K. S. *Kind und Religion bei Maria Montessori*, Bonn: Euro Korea Journal Verlag 1998, s. 119-120.

slova: „Kdo se v mém jménu ujme takového dítěte, mne se ujímá.“ a „Jestli nebudete jako děti, nevejdete do nebeského království.“? <sup>102</sup>

Podle Montessoriové spočívalo tajemství výchovy v odhalení toho božského v dětském nitru. Dalšími křesťanskými znaky její pedagogiky jsou trpělivost a pokora pedagoga, ticho a koncentrace, svoboda, snaha o zlepšování se a vyhýbání se chyb, laskavá úcta k vnitřnímu životu dítěte.

Náboženství je podle Montessoriové univerzální pocit, který existuje v každém člověku. Pro lidský život je tento pocit „pramenem a podporou“. <sup>103</sup> Byla přesvědčena o tom, že základními znaky každého lidského společenství a kultury jsou jazyk a náboženství. Kde náboženství chybí, chybí něco fundamentálního pro rozvoj člověka a celé společnosti. Člověk potřebuje Boha ke svému dokonalému vývoji stejně, jako k tomu potřebuje potravu a vzduch.

Montessoriová ve své pedagogice mluví o přirozeném a nadpřirozeném životě. Tak jako všeobecná výchova pracuje s přirozenou dětskou povahou, spolupracuje nadpřirozená výchova s Boží milostí.

Montessoriová přednesla v třicátých letech, kdy se ve světě stále zřetelněji ukazovalo nebezpečí války, svou vizi udržení míru. Lidstvo se podle ní nesmělo vidět jako skupina států, které si vzájemně konkurují. Všichni tvoříme jeden jediný národ, který má stejné cíle a odpovědnost vůči budoucnosti celého lidstva. Montessoriová se pokoušela pochopit příčiny rostoucí agresivity ve světě. Důvody nalézala ve výchově. V knize *Škola dítěte* o tom píše:

*„Ve školákovi, který je stále sklíčen a kárán, vznikne stav nedůvěry v sebe sama a paniky, který bývá označován jako stydlivost. Tu nalézáme u dospělých opět ve formě malomyslnosti a ústupčivosti a neschopnosti morálního odporu. Poslušnost, která je dítěti v rodině a ve škole vnucena, je poslušností, která*

---

<sup>102</sup> MONTESSORI, M. *Kinder sind anders*, München: Dt. Taschenbuch-Verlag 1993, s. 121. „Eines Tages legte ich tief bewegt die Hand aufs Herz, und bei dem ehrfürchtigen Gedanken an jene Kinder stellte ich mir die Frage: „Wer seid ihr?“ War ich am Ende jenen Kleinen begegnet, die Christus auf den Arm genommen und die ihn zu den göttlichen Worten begeistert hatten: „Wer eins dieser Kinder aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf“ und „Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder, werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen“?“

<sup>103</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Schule des Kindes*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1996, s. 248.

*nepřipouští rozumnost a spravedlnost, připravuje lidi na to, aby se poddali osudu.*<sup>104</sup>

Podle Montessoriové je člověk schopen míru poté, když se sám mohl vyvíjet ve svobodě a našel v této svobodě sám sebe.

V posledních letech dala Maria Montessoriová svým myšlenkám ještě jednou novou podobu. V konceptu kosmické výchovy vychází z představy univerza jako stvořitelského díla, ve kterém má vše svou úlohu, svou funkci. Dokonce i mrtvý tvor slouží jako báze pro vznik nového života. Na rozdíl od ostatních živých tvorů může člověk svou úlohu v kosmu smysluplně řídit. Jeho úkolem je podmanit si zemi, což pro Montessoriová znamená, spravovat zemi tak, aby byla vhodným prostředím pro život všech jejích obyvatel. Bohužel je člověk zároveň jediným tvorem, který je schopen vyhubit sám sebe, a co hůř, zničit na zemi dokonce všechnen život.

V kosmické výchově vkládá Montessoriová svou naději do mladých lidí. Jestliže jsou vychováni ve svobodě a ke svobodě a míru, mohou si uvědomit své místo ve stvoření a zaujmout k němu zodpovědný postoj.

Každé dítě prožívá, zejména v prvních letech života, okouzlení Bohem. Je šťastné, pokud uspokojíme jeho touhu po poznání nadpřirozeného světa, která je autentickou nutností jeho života. Dospělý může dítěti na této cestě poznávání náboženství pomoci. Tato nabízená pomoc se ale podle Montessoriové musí stát odpovědí na nevyslovenou prosbu dítěte: „*Pomoz mi, abych uvěřil sám!*“<sup>105</sup>

## 4.2 Átrium

Maria Montessoriová učinila v průběhu své kariéry několik pokusů, při kterých použila svou pedagogickou metodu v náboženské výchově. Nejdříve

---

<sup>104</sup> MONTESSORI, M. *Die Macht der Schwachen*. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1989, s. 36. „Im Schulkind, das stets entmutigt und getadelt wird, entsteht ein Zustand des Misstrauens in sich selbst und der Panik, die als Schüchternheit bezeichnet wird. Diese finden wir beim Erwachsenen wieder in Form der Verzagtheit, der Nachgiebigkeit und der Unfähigkeit zu moralischem Widerstand.“

<sup>105</sup> Srov. BERG, H. K. *Montessori für Religionspädagogen*. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk, 1999, s. 65.

v Římě, v dětském domě sester františkánek. Později v Barceloně, kde však postupně zemřeli všichni důležití spolupracovníci a dílo provázely těžkosti.

Montessoriová se cítila být povzbuzena papežem Piem X., který se zasazoval o přístupování dětí ke svatému přijímání a celkově aktivnější podíl věřících na liturgii.

V Římě začala Maria Montessoriová pracovat v domě sester misionářek. Dětem byly vyprávěny biblické příběhy. Ty o příbězích přemýšlely a i několik dnů později k nim pokládaly doplňující otázky. Učily se pomalu a správně vyslovovat modlitby „Otče náš“ a „Zdrávas Maria“. Děti spontánně utvářely slova modliteb z pohyblivé abecedy. Některé děti se modlitby naučily sami z paměti. Tento počáteční úspěch a pozitivní naladění dětí vůči duchovnu povzbudilo všechny zúčastněné k pokračování projektu.

Montessoriová viděla v liturgii „pedagogickou metodu“ církve. Dětská duše podle ní toužila po kráse a mohla se uspokojit v kráse liturgie, ve světle svíček, vůni kadidla, hudbě a zpěvu.<sup>106</sup>

*„Liturgie není jen velkolepé uctění Boha, skrze to nejkrásnější, co mu můžeme nabídnout, nýbrž také mateřský akt církve vůči lidu.“<sup>107</sup>*

Montessoriová učinila své pokusy s náboženskou výchovou v době, kdy nebyl přístup dětí do kostela samozřejmostí. Forma liturgie ve dvacátých a třicátých letech dvacátého století si nenalezla cestu ani k leckterému dospělému a byla obecně považovaná za příliš složitou pro děti. Dospělí byli často netrpěliví. Chtěli, aby dítě v kostele sedělo a bylo zticha. Malé děti jsou však v tomto období aktivními pozorovateli.

Montessoriová uváděla příklad tříletého dítěte, které dostane k obědu teplou polévku, ale místo jídla se nejdříve zajímá o příbor. Kde leží, jaký má tvar, co se s ním dá dělat. Mezitím polévka vystydně a rodiče jsou kvůli tomu nervózní, dítě nenaplnilo jejich představu a nesnědlo teplou polévku. Ve skutečnosti dítě pouze

---

<sup>106</sup> Srov. KOO, K. S. *Kind und Religion bei Maria Montessori* Bonn: Euro Korea Journal Verlag 1998, s. 144 – 147.

<sup>107</sup> MONTESSORI, M. *Gott und das Kind*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1995, s. 48. „Liturgie ist nicht nur das großartige Ehren Gottes, durch das schönste was wir anbieten können, sondern auch ein mütterlicher Akt der Kirche gegenüber den Menschen.“



následuje svou přirozenou zvědavost a jakmile je uspokojena, přejde k další činnosti. Tato zvědavost je mu vlastní a není smysluplné ho za ni trestat, nýbrž jí vyjít vstříc a využít ji.<sup>108</sup>

Jeden katolický duchovní v Barceloně, Pater Casulleras, měl, zcela nezávisle na Montessoriové, nápad postavit domy „ve stínu kostela“. Děti se zde mohly intenzivně vzdělávat v liturgii. V roce 1910 narazil na „Il Metodo“ a byl Montessori-metodou nadšen. Svůj cíl se rozhodl realizovat s její pomocí. Ke spolupráci nakonec došlo a vznikla myšlenka vybudovat jakousi dětskou „kapli“. Liturgický prostor, který Montessoriová popsala jako předsíň kostela a označovala někdy jako „átrium“.

Tento prostor byl zařízen pro potřeby dětí. Malý nábytek, jednoduché obrazy s náboženskými motivy, barvy, dětské umělecké výtvořky, svíčky, atd. Kaple byla zařízena pro děti ve věku 4 až 6 let. Nacházelo se zde vše jako v kostele, jenom v malém provedení. Montessoriová popisuje zrod átria v knize *Objevování dítěte* následovně:

*„První, čím jsme začali, byla příprava prostředí. Mělo samozřejmě připomínat místo bohoslužeb pro věřící, ale svými rozměry měl být přizpůsobený dětem. Tedy – dětský kostel. Vybavili jsme jej malými židličkami, lavicemi s klekátky a nádobami se svěcenou vodou, které byly umístěny tak nízko, že dospělému sahaly ke kolenům. Také malé obrázky byly pověšeny níž než je obvyklé a měnily se podle ročního období. Byly zde malé sošky a skupiny sošek, ztvárňující zrození Páně, útěk do Egypta apod. Na oknech byly pověšeny lehké záclony, aby si je mohly děti samy roztáhnout a vpustit dovnitř světlo. Děti se střídaly v péči o malý kostel, rovnaly židličky, vyměňovaly květiny ve vázách a rozsvěcovaly svíčky.“<sup>109</sup>*

Montessoriová vycházela ze skutečnosti, že malé děti se během mše svaté nemohou chovat přirozeně a uspokojit svou zvědavost a touhu po objevování a poznávání nového. Jsou věci, které se nedají vyučovat, ale musí se vyzkoušet, zažít. K tomu sloužilo „átrium“. Montessoriová pro děti vytvořila řadu

<sup>108</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Die Macht der Schwachen*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1989, s. 125.

<sup>109</sup> MONTESSORIOVÁ, M. *Objevování dítěte*, Praha 2001, s. 181.

jednoduchých cvičení, které mohly opakovat. Například znamení kříže svčenou vodou. Zkušenost nakonec ukázala, že touto metodou nebyly nadšené pouze děti ve věku 4 až 6 let. I mladší děti, většinou mladší sourozenci ve věku 2 až 3 roky, projevovaly zájem o prostor kaple a všechny činnosti velmi bedlivě pozorovaly.<sup>110</sup>

Děti se nikdy nespokojí s málem, ale vždy chtějí vědět víc. Poté, co jim Montessoriová vysvětlila, že k výrobě hostií se používá vybraného druhu obilí, chtěly ho vidět a vlastnit.

V Barceloně byl jejím blízkým spolupracovníkem mladý kněz Igñi Anglès. Dovoľoval dětem přinášet na oltář dary. Děti měly k dispozici kus pole, kde zasely pšenici a zasadily víno. Vše se odehrávalo jako posvátný rituál. Po sklizni měly děti možnost vyřezat hostie pomocí stroje. Hostie použily v Barceloně při slavení svátku Božího těla.

Maria Montessoriová se stavěla proti zavedenému zvyku rozdávat ceny na konci školního roku. Namísto toho navrhla společnou oslavu, na které se podílely všechny děti stejnou měrou a žádné nebylo privilegované. Svátek Božího těla na konci školního roku se nabízel jako vhodná příležitost k takové oslavě.

Montessoriová založila v Barceloně v roce 1913 „*Dům dětí v církvi*“. Práci musela nakonec přerušit. Montessoriová neměla diplom pro výuku katolického náboženství, ve Španělsku nemohla vyučovat. Dalším důvodem byla politická situace v zemi. Nicméně je toto období z hlediska náboženské pedagogiky velmi zajímavé a cenné.<sup>111</sup>

### **4.3 První svaté přijímání**

Montessoriová navrhovala, aby byly děti na první svaté přijímání připravovány několik let předem. V podstatě od narození. Krátce před slavením prvního svatého přijímání měly děti absolvovat pětítýdenní intenzivní přípravu.

---

<sup>110</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Die Macht der Schwachen*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1989, s. 126.

<sup>111</sup> Srov. KOO, K. S. *Kind und Religion bei Maria Montessori* Bonn: Euro Korea Journal Verlag 1998, s. 147.

V Barceloně přistupovaly původně k prvnímu svatému přijímání sedmileté děti. Montessoriová si přála připravovat již děti ve věku pěti či šesti let. Sama byla znovu a znovu překvapena, jak již tyto malé děti projevovaly neobvyklé náboženské znalosti. Dokázaly mši svatou vidět jako oslavu smrti a zmrtvýchvstání Krista.

První svaté přijímání se konalo vždy v květnu a předcházelo mu pět týdnů přípravy. Montessoriová sama si brala na starost přípravu vhodného prostředí. Jména dětí byla napsána spolu s prosbou o modlitbu na tabulce ve škole i v kostele. Spolužáci se spolu s rodiči za děti modlili. Během pětítýdenní přípravy se konala každou sobotu společná slavnost rodičů, dětí a pedagogů. Všichni se měli radovat spolu s dětmi, které již brzy přijmou eucharistického Krista.<sup>112</sup>

Během mše stál na jedné straně oltáře kněz, na druhé straně připravující se děti. Na obětním stole hořely svíce a ležely různé posvátné předměty. Kněz děti krátce poučil, poté dětem rozdál list papíru s textem a obrazy. V posledním týdnu bylo všech pět listů spojeno do sešitu. Děti se každý týden naučily z paměti modlitby či slova, která obsahovala jádro víry a nauky a vše přednesly nahlas před oltářem a shromážděným společenstvím. Rodiče, ostatní děti a vychovatelé se za připravující se děti modlili a zpívali písně. Témata, která pět listů obsahovala, byla následující:

- Víra – Vyznání víry
- Lásky – Desatero
- Modlitba – Otčenáš, Zdravas Maria, Sláva Otci
- Svátosti – Slova a modlitby ke svátosti smíření
- Mše svatá – Slova a modlitby k eucharistii<sup>113</sup>

Pět dní před prvním svatým přijímáním bylo věnováno intenzivní duchovní přípravě. Děti byly odděleny od ostatních přátel. Byla jim vyhrazena část zahrady, jedly odděleně od ostatních. Tělesné cvičení spočívalo v péči o zvířata a rostliny v zahradě, kde trávily většinu času. Pro den prvního svatého přijímání vytvořily

---

<sup>112</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Die Macht der Schwachen*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1989, s. 44 – 49.

<sup>113</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Die Macht der Schwachen*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1989, s. 50 – 55.

samy růženec. Z pěti obdržených listů vytvořily „knihu“. Děti se cvičily v tichu a meditaci.

Poslední sobota byla věnována slavnosti prvního svatého přijímání. Děti připravily kostel, ozdobily ho květy a svícemi. Jednoduše bíle oblečené děti doprovázelo celé farní společenství v čele s knězem. Odpoledne se konala ještě jedna slavnost s modlitbou litaní, v jejichž předčítání se střídali rodiče a děti.<sup>114</sup>

V závěru své přednášky během „Pedagogického týdne“ v Bruselu, v září 1922, Montessoriová poznamenala:

*„Jedna z nejmarkantnějších událostí, které se v souvislosti s prvním svatým přijímáním našich dětí v Barceloně udála, připomínala podobné zážitky z dob našich počátků v prvním dětském domě v Římě. V té době, kdy se má metoda začínala používat mezi dětmi ze čtvrti San Lorenzo, jedné z nejchudších předměstských částí našeho hlavního města, byli rodiče, jimž bylo předvedeno, jak umí jejich čtyř a půl leté děti psát, natolik pohnuti, že sami udiveni a zahanbeni prosili o to, aby byli také oni vyučováni.*

*Něco podobného se událo v Barceloně, kdy Mossen Angès k sobě viděl přicházet některé rodiče prvně přijímajících dětí, kteří ho pohnuti a zmateni prosili, aby je vyučoval a spolu s jejich dětmi připustil k prvnímu svatému přijímání. „Je ještě tak malé“, říkali, „a už nám vysvětluje věci o Bohu s tak jednoduchou vírou, že nás to zahanbuje; přáli bychom si podělit se o jeho radost.“<sup>115</sup>*

---

<sup>114</sup> Srov. BERG, H. K. *Montessori für Religionspädagogen*. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk, 1999, s. 19.

<sup>115</sup> MONTESSORI, M. *Gott und das Kind*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1995, s. 54-55. „Eines der markantesten Geschehnisse, das sich im Anschluß an die Erstkommunion unserer Kinder in Barcelona ereignete, erinnern an vergleichbare Ereignisse aus der Zeit unserer Anfänge in den ersten Kinderhäusern in Rom. Zu jener Zeit, als meine Methode begann, unter den Kindern des Volkes im Viertel San Lorenzo angewandt zu werden, einem der elendsten Viertel unserer Hauptstadt, waren die Eltern, denen vorgeführt wurde, wie ihre viereinhalb Jahre alten Kinder schreiben konnten, dermaßen betroffen, dass sie verwundert und verschämt darum baten, selbst unterrichtet zu werden. Ein ähnliches Ereignis geschah in Barcelona, wo Mossen Angès zu seiner Freude einige Eltern der Erskommunikanten zu sich kommen sah, die ihn ganz bewegt und verwirrt baten, sie zu unterrichten und sie mit dem Kind zusammen zur Erstkommunion zulassen. „Es ist so klein“, sagten sie, „und schon erklärt es uns die Sachen von Gott mit einem so einfachen Glauben, dass wir uns schämen müssen; und wir wünschen uns, seine Freuden zu teilen.“

#### 4.4 Mše svatá

Podle Montessoriové má být vše v křesťanském životě spojeno se mší svatou, která stojí v centru. Zdůrazňuje, že je rozdíl mezi účastí na mši svaté a vyučováním o mši svaté.

Montessoriová vypracovala učebnici, která měla dětem pomoci mši svatou sledovat. Poučení o mši svaté mělo probíhat na jiném místě než v kostele během mše svaté. Aktivita dětí měla být do učebního procesu zapojena. Jednalo se o výuku v rámci připraveného prostředí átria, kde děti mohly získat nutné vědomosti o slavení mše svaté.

Montessoriová v této souvislosti kritizovala modlitební knížky, které v té době měly věřící provázet mší svatou:

*„Starší děti jsou příliš zaměstnané čtením v diecézních modlitebních knížkách, které jsou pro ně příliš obsáhlé. K tomu, aby děti sledovaly mši není nutné, aby toho věděly mnoho, ale je nutné, aby měly svobodného ducha. Krátce řečeno: je rozdíl mezi poučováním o mši a účastí na ní.“<sup>116</sup>*

Množství textu a obrázků odvádělo pozornost od skutečného dění v kostele. Mnozí dospělí s tím měli problémy, jak mohly obstát děti? Montessoriová se proto sama ujala sestavením příručky, která měla dětem pomoci. Knižka obsahovala pět částí, ve kterých byla mše svatá představena:

1. Mše svatá – historie a vznik mše svaté. Mše byla dětem představena jako ochránkyně křesťanského tajemství v eucharistii. Církev jako společenství věřících, pro které Kristus zemřel. Dějiny spásy byly ukazovány na příkladech misií, svatých a katechumenů.
2. Co je pro mši svatou potřeba – zde bylo detailně popsáno, co vše se během mše svaté používá. Obětní stůl, ubrus, svíce, kalich, chléb

---

<sup>116</sup> MONTESSORI, M. *Die Macht der Schwachen*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1989, s. 57. „Die etwas größeren Kinder sind zu sehr damit beschäftigt, in den für sie zu umfassenden Diözesan-Gebetsbüchern zu lesen. Es ist nicht nötig, dass die Kinder vieles wissen, um der Messe zu folgen, aber es ist nötig, dass sie den Geist frei haben, wenn wir wollen, dass sie ihr folgen. Kurz gesagt: es ist etwas anderes, über die Messe belehrt zu werden als an ihr teilzunehmen.“

a víno, voda, kněz sám a jeho oděv a další. Popsány a vysvětleny byly i jednotlivé liturgické barvy.

3. Uvedení do mše svaté – v této části byla mše svatá přirovnána k božskému dramatu, kterého se smí věřící zúčastnit.
4. Bohoslužba slova – detailně je popsán průběh první částí mše svaté, každý pohyb kněze, každá událost až do Vyznání víry.
5. Večeře Páně – poslední část pojednávala o obětních darech, proměnění, a o přípravě na přijetí Kristova těla v eucharistii.<sup>117</sup>

Papež Pius X. kladl důraz na každodenní přítomnost věřících na mši svaté a zároveň aktivní účasti na jejím slavení. Bylo nutné mešní texty a obřady zpřístupnit široké veřejnosti, dospělým i dětem. Tak vzniklo v té době liturgické hnutí, které mělo za cíl přeložit mešní texty do různých národních jazyků. Také dětem byla nabídnuta pomoc v podobě ilustrovaných knih. Nicméně Montessoriová poznala, že dětem je nutno nabídnout více, než jenom překlad latinského textu do mateřštiny. To jí bylo podnětem pro zpracování vlastního didaktického materiálu.<sup>118</sup>

Montessoriová vytvořila, kromě modlitební knížky, řadu karet, na kterých mohlo dítě sledovat průběh mše svaté. Nemuselo listovat v knize. Jedním pohledem mohlo zjistit, které části mše jsou dlouhé a které krátké, pomocí použitých barev a jasných odstavců mohlo vidět, zda se teď jedná o dialog, zpěv nebo modlitbu.

Problém představovaly pouze ty části mše svaté, které byly pohyblivé a každou mši se měnily. Montessoriová to vyřešila tak, že kartičky s těmito částmi zůstaly bílé. Dítě je mohlo snadno odlišit. Popřípadě nebylo nutné, aby je dítě vlastnilo vůbec. Ostatní karty měly vždy stejné barvy: zelenou pro úvodní část a pro bohoslužbu slova, žlutou pro přípravu obětních darů, červenou pro proměňování, modrou pro přijímání eucharistie. Každá skupina karet patřila do stejnobarevné obálky. Karty byly používány i při výuce náboženství nebo při přípravě na první svaté přijímání. Vyučující jednotlivé karty dětem nabídl,

---

<sup>117</sup> Srov. KOO, K. *S. Kind und Religion bei Maria Montessori* Bonn: Euro Korea Journal Verlag 1998, s.151 – 153.

<sup>118</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Gott und das Kind*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1995, s. 48 – 49.

představil a odpovídajícím způsobem vysvětlil. Karty měly na zadní straně čísla, která odpovídala pořadí v jakém při mši svaté následovaly. Děti je mohly promíchat a znovu správně seřadit, přitom měly možnost vše samy zkontrolovat.

Montessoriová navrhla pro děti i jistý druh misálu, který mohly během mše používat. Misál obsahoval pouze texty mše svaté bez jakéhokoli komentáře. Jednalo se o text, který se modlil nebo četl kněz. Misál se ve skutečnosti skládal ze dvou knih, pro dvě části mše. První kniha měla mít světlý obal s obrazem bohatě zdobeného otevřeného misálu. Druhá kniha měla tmavofialovou vazbu a symboly obětních darů. Obě knihy měly být stejně velké a vložené do koženého obalu, asi jako školní sešit. Obal měly zdobit také symboly: symbol ryby na jedné straně a symbol kalicha na straně druhé. Texty byly psány hezkým, jasným písmem, jednotlivé listy byly popsány pouze z jedné strany. Stejně jako u kartiček, byly i zde proměnlivé texty bílé, aby bylo možné je lehce odlišit. To byly jediné ilustrované stránky knihy. Montessoriová se bránila množstvím obrázků, protože misál měl pomáhat soustředit se na Boží slovo. Bílé listy s měnicími se texty mše svaté byly volné a nepatřily prvoplánově ke knize. Každá ilustrovaná strana měla dva zástřihy, do kterých dítě text na bílém listu mohlo zasunout a ilustrace se tímto textem překryla. Byly-li všechny bílé stránky na svém místě, zmizely zároveň všechny ilustrace a knížka byla kompletní. Zvláštní místo našla v misálu modlitba za zemřelé, aby si děti uvědomily, že zemřelí jsou součástí církve, za kterou se také modlíme.

Montessoriová navrhla používání misálu pro přípravu na mši svatou. Tak jako kněz, i děti se měly na slavení mše připravovat a to nejlépe čtením textů ze svého misálu a přemýšlením nad tím, na koho chtěly ve mši zvláště vzpomínat.<sup>119</sup>

#### **4.5 Modlitba**

Montessoriová považuje modlitbu za důležitou součást náboženské výchovy. Varuje pedagogy před netrpělivostí. Nesměli děti nutit k věcem, kterým

---

<sup>119</sup> Srov. KOO, K. S. *Kind und Religion bei Maria Montessori* Bonn: Euro Korea Journal Verlag 1998, s. 154.

ještě nedorostly, a které by je přetěžovaly. Za důležité považovala, zda dítě modlitbě rozumí nebo ne. Pokládala si otázku, zda je smysluplné, aby se dítě učilo z paměti modlitbu i bez pochopení jejího obsahu, nebo zda je lepší nabídnout dítěti zkrácenou a zjednodušenou dětskou verzi modliteb. Montessoriová navrhla, aby byly dětem přednášeny jednotlivé věty modliteb, které dokáží pochopit. V knize *Bůh a dítě* píše:

*„Před mnoha lety jsem byla s jedním malým dítětem na venkově, když začali zvonit „Anděl Páně“. Pomyslela jsem si, mohly bychom se pomodlit Zdrávas Maria: „Poslouchej zvony a poslouchej, co ti řeknu.“ A začala jsem: „Zdrávas Maria, milostiplná...“ Přestala jsem. „Jak je to hezké“, řeklo dítě. „Řekni to ještě jednou; to řeknu mamince, až budu znovu doma.“ Tak nabídneme jenom jednu větu, jen dáme popud k myšlence.“<sup>120</sup>*

Podle Montessoriové můžeme dětem nabídnout vždy krátké modlitby, jednotlivé věty, které mohou podle libosti donekonečna opakovat. Dítě si musí přát tyto věty opakovat. Tak se vše jednoduchým způsobem vryje hluboko do jeho podvědomí. Tím, že se děti učí modlitbu po částech, je učiněno zadost principu Montessori-pedagogiky „izolace obtíží“. A právě átrium je pro cvičení modlitby vhodným prostředím. Nabízí dítěti okolí, které ho k modlitbě podněcuje.

Montessoriová sestavila pro všechny vývojové stupně rozdílné formy modlitby. Nejmenším dětem smělo být nabídnuto jen několik vět modlitby, které dokázaly vyslovit a pochopit. V tomto věku doporučovala jako obzvláště vhodné modlitby k strážnému andělu, protože uspokojují dětskou touhu po ochraně a bezpečí. Protože dítě touží po ochraně, chce do své modlitby zahrnout všechny blízké, ale i neznámé lidi, nikdo nesmí být opomenut. Dítě věří v Boha, který se o ně osobně stará a chrání ho.

Školní dítě mělo o něco jiný způsob modlitby. V tomto období se vyvíjí jeho rozum a svědomí. Dítě touží po poznání příčiny všech věcí a rozlišení dobra

---

<sup>120</sup> MONTESSORI, M. *Gott und das Kind*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1995, s. 36. „Vor vielen Jahren befand ich mich mit einem Kleinkind auf dem Land, als Angelus geläutet wurde. Er kam mir in den Sinn, wir könnten wir Ave Maria beten: „Höre die Glocken und höre, was ich sage.“ Und ich begann: „Gegrübet seist du Maria, voll der Gnade...“ „Ich hörte auf. „Wie schön ist das“, sagte das kleine Kind. „Sage es noch einmal; ich sage es Mutter, wenn ich wieder zu Haus bin.“ So geben wir nur einen Satz, wir regen nur eine Idee an.“



od zla. Jeho modlitby se zaměřují na prosby za odpuštění viny a ochranu před zlem. Je to zároveň období, kdy může být dítě uvedeno do tajemství svátosti smíření. I zde může átrium nabídnout intimní prostředí, které dítě v této periodě vyhledává.

Ve starším školním věku se mladý člověk v modlitbě spojuje s celým světem. Této fázi nejlépe odpovídá věta z Otčenáše „Přijď království tvé,...“. Je to výraz pro velkou misi, která je mladým lidem svěřena. Ti si v tomto období stále více uvědomují svou spoluzodpovědnost za utváření světa a učí se žít své křesťanství ve světě. A opět je to átrium, které může nabídnout pomoc, nabídnout čas a prostor pro osobní modlitbu a přístřeší.<sup>121</sup>

#### 4.6 Liturgický rok

Slavení mše svaté je úzce spojeno s prožíváním liturgického roku. Montessoriová navrhla pro děti kalendář, který pomocí barev a symbolů znázorňoval slavení církevních svátků v průběhu roku. Montessoriová poukazovala na to, že tak, jako nám kalendář připomíná střídání ročních dob, tak nám liturgický kalendář znázorňuje běh vnitřního času, který se vztahuje k naší duši. Liturgický kalendář přirovnává k páteři, svátky k orgánům zdravého organismu.

Její liturgický kalendář znázorňoval pouze události, které se vztahovaly ke Kristu. Dva hlavní body liturgického roku tvořily Vánoce a Velikonoce, které odpovídaly dvěma nejdůležitějším epochám vykoupění. Liturgický kalendář poukazoval na působení, smrt a zmrtvýchvstání Ježíše Krista.

V souvislosti s liturgickým rokem navrhovala Maria Montessoriová také využívání liturgických barev v náboženské výuce. Barvy byly namalovány na stěně jako barvy duhy. Nabízela se asociace s přírodou. Na stůl děti dostaly vázu s kytičkou v liturgické barvě příslušného dne.<sup>122</sup>

---

<sup>121</sup> Srov. MONTESSORI, M. *Gott und das Kind*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1995, s. 37 – 40.

<sup>122</sup> Srov. KOO, K. S. *Kind und Religion bei Maria Montessori* Bonn: Euro Korea Journal Verlag 1998, s. 156.

Montessoriová nerozpracovala liturgický kalendář tak detailně, jako například dětský misál, ale z jejích návrhů jsou zřejmé vedoucí myšlenky a způsob, jakým se s liturgickým rokem může pracovat.

## **5 APLIKACE PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORIOVÉ V NÁBOŽENSKÉ VÝCHOVĚ**

### **5.1 Náboženská výuka podle Sofie Cavalettiové**

Italská teoložka a pedagožka Sofia Cavalettiová se jako jedna z prvních nechala inspirovat myšlenkami Marie Montessoriové. Cavalettiová byla zároveň odbornicí na hebrejštinu a semitské jazyky. Od roku 1954 vedla v Římě „Centro de Catechesi Maria Montessori“. Centrum nabízelo vzdělávací kurzy pro katechety, poradenství, a další služby. Odtud byly zakládány átria po celém Římě. Pedagogům byla nabízena spolupráce. Cavalettiová se snažila zpřístupnit široké veřejnosti myšlenky a návrhy Marie Montessoriové, které se vztahovaly k náboženské výuce. Zároveň prováděla v této oblasti výzkum.

Cavalettiová si, stejně jako Montessoriová, na úvod kladla otázku, zda je náboženské vědomí u dítěte produktem okolí, nebo zde existuje již od počátku vztah mezi Bohem a dítětem, který je často právě vlivem okolí postupně ničen.

*„Nalézá se v dítěti tajuplná skutečnost, ve které je jednotné s Bohem? Kdo by věřil tomu, že je čtyřleté dítě schopno metafyzické inspirace.“<sup>123</sup>*

Cavalettiová je přesvědčena o tom, že dítě je nositelem duchovního života, který probleskuje napovrch. Náboženství má na dítě přitažlivý vliv. To vede ke konfliktům s negativními vlivy okolí, ale zároveň je dítě schopno tyto negativní vlivy překonat. Cavalettiová uvádí příklady dětí z ateistických rodin, které vyrůstaly bez náboženské výchovy a přesto přicházely do kostela a projevovaly víru v Boha.

---

<sup>123</sup> CAVALETTI, S. *Das religiöse Potential des Kindes*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1994, s. 21. „Gibt es im Kind eine geheimnisvolle Wirklichkeit des Einsseins mit Gott? Wer würde glauben, dass ein vier Jahre altes Kind zu einer metaphysischen Eingebung fähig wäre?“

Tyto skutečnosti vedou Cavalettiovou k názoru, že dítě je metafyzickou bytostí, která je schopná vnímat neviditelný svět. S lehkostí se orientuje v transcendentním světě a raduje se ze setkání s Bohem. Cavalettiová uvádí příklad. Pětiletá Bianca se zúčastnila katecheze, kde bylo vyprávěno podobenství o kvasu. Katechetka názorně ukazovala zpracování kynutého těsta. Bianca při pohledu na těsto poznamenala: „Pozoruji, jak Boží království roste.“<sup>124</sup>

Cavalettiová pro tuto skutečnost nenachází vysvětlení. Nabízí pouze teorie: náboženský zážitek je vyjadřován láskou, která odpovídá dětské přirozenosti, touze po lásce; dítě miluje a hledá si v této lásce partnera, který na jeho lásku odpoví. Zároveň poznamenává, že se dítě svobodněji nábožensky projevuje, pokud u něj proběhla normalizace tak, jak ji popsala Montessoriová. Pak není dítě vedeno k Bohu touhou po kompenzaci, ale touhou po nekonečné, všeobjímající lásce, kterou nemůže nabídnout žádný člověk. Bůh, který je láska a dítě, které po lásce touží, stojí ve vzájemném vztahu.<sup>125</sup>

Stejně jako Maria Montessoriová, zdůrazňovala Cavalettiová skutečnost, že dítě, které smí uspokojit svou touhu po náboženském životě, projevuje obzvláštní radost.

Podle Cavalettiové není vztah mezi dítětem a Bohem výsledkem „práce“ pedagoga. Pedagog ale vytváří podmínky, za kterých může být tento vztah úspěšně navázán. Cavalettiová vycházela z představy, že v každém dítěti je existenciální potřeba po ochraně, lásce a uznání. Zaměřila se tedy zejména na ty biblické obsahy, které dětskou touhu po ochraně uspokojovaly. Vybrala a zpracovala následující tématické okruhy:

- Symbol dobrého pastýře podle Janova evangelia. Dětem je představen dobrý pastýř, který se o ně stará, miluje je a dokonce je ochoten za ně položit život.
- Texty z evangelia soustředující se na následující události: narození, smrt, zmrtvýchvstání, seslání Ducha svatého.

---

<sup>124</sup> Srov. CAVALETTI, S. *Das religiöse Potential des Kindes*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1994, s. 32.

<sup>125</sup> Srov. CAVALETTI, S. *Das religiöse Potential des Kindes*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1994, s.33.

- Pod pojmem „Velikonoční tajemství“ shromáždila texty se symbolikou světla a temnoty; téma se spojuje s vyprávěním o dobrém pastýři a s tématem křtu.
- Široce rozpracována je Eucharistie jako „svátost daru“.
- Podobenství o Božím království, především podobenství ze třinácté kapitoly Matoušova evangelia o hořčičném zrně a kvasu.<sup>126</sup>

### 5.1.1 Podobenství o dobrém pastýři

Podobenství o dobrém pastýři plní u Cavalettiové centrální úlohu. Dobrý pastýř je jako maminka, která každé své dítě dobře zná.

*„Podobenství o dobrém pastýři představíme dětem podle metody, kterou obvykle pro podobenství používáme, totiž s velkou úctou k textu, a bez toho, abychom připájeli něco, co tam nepatří.“<sup>127</sup>*

*„Jako další příklad lásky dobrého pastýře můžeme připojit podobenství o ztracené ovci (Lk 15, 4-6).“<sup>128</sup>*

Cavalettiová upozorňuje, abychom dětem zbytečně podobenství nevysvětlovali. Děti sami v jakémsi „aha-zážitku“ přijdou na to, že ony samy jsou ovečkami. My bychom je tak o tuto radost z objevu připravili.

Symbol dobrého pastýře tvořil zároveň fundament morální nauky. Dětem pomocí tohoto přirovnání zvláště zdůrazňovala, že dobrý pastýř volá své ovečky a vyzývá k následování jeho hlasu. Morální výchovu zařazovala Cavalettiová až do náboženské výuky pro děti starší šesti let.

U starších dětí, ve věku devíti až desíti let, Cavalettiová pozorovala, že podobenství různě mění, dramatizují, opisují, připájí ilustrace apod.<sup>129</sup>

Cavalettiová uvádí různé příklady, jak tento příběh rezonuje v dětských emocích, v jejich pocitech:

<sup>126</sup> Srov. tamtéž, s. 36 – 46.

<sup>127</sup> CVALETTI, S. *Das religiöse Potential des Kindes*, Freiburg, Basel, Wien: Herder 1994, s. 52. „Wir stellen den Kindern den Guten Hirten nach der Methode dar, die wir üblicherweise für die Gleichnisse benutzen, nämlich mit größte Achtung vor dem Text und ohne irgendetwas, was dort nicht vorgefunden wird, hinzuzufügen.“

<sup>128</sup> Tamtéž, s. 53. „Als weiteres Beispiel der Liebe des Guten Hirten können wir das Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,4-6) hinzufügen.“

<sup>129</sup> Srov. tamtéž, s. 53 – 54.

*„Dobrý pastýř je jako moje maminka; pomáhá mi, vede mě přes ulici a chrání mě před nebezpečím (tříapůlleté dítě). I kdyby přišel vlk, maminka mě ochrání. Když mě maminka drží za ruku, myslím si, že je to dobrý pastýř, a jsem tomu moc rád (pětileté dítě).“<sup>130</sup>*

*„V každém případě zapustí toto podobenství v dítěti tak hluboké kořeny, že se stane přirozenou součástí jeho osobnosti. V rozhovorech, myšlenkách, modlitbách se k němu děti stále vracejí.“<sup>131</sup>*

### **5.1.2 Mše svatá**

U Cavalettiové stojí v centru katecheze, stejně jako u Montessoriové, átrium a uvedení do liturgie. Z jejího pohledu je eucharistická slavnost okamžikem, kdy se setkáváme s dobrým pastýřem, který položil život za své ovečky. Nejdůležitějším cílem se proto stalo zpřístupnění liturgie dětem. Tomuto cíli vše ostatní podřídila.<sup>132</sup>

Cavalettiová nechala děti přepracovat misál, který navrhla Maria Montessoriová. Děti se věnovaly zejména okamžiku pozdvihování, ostatní části mše svaté je nezajímaly. Cavalettiová proto obrátila postup mše, začala eucharistickou slavností, která byla pro děti přitažlivá. Děti se pak postupně samy začaly zajímat i o zbytek mše svaté.

Cavalettiová využívala při přípravě na mši svatou motorických cvičení. Děti připravovaly obětní dary, nalévaly víno a vodu do kalicha. Děti se podílely na výzdobě átria, vybíraly texty, které pak četly při bohoslužbě slova.<sup>133</sup>

Didaktický materiál popisuje Cavalettiová následovně:

---

<sup>130</sup> Tamtéž, s. 60. „Der Gute Hirte is wie meine Mutter; er hilft mir, führt mich über die Straße und beschützt mich vor Gefahr (dreieinhalbjähriges Kind). Auch wenn der Wolf kommt, wird Mami mich beschützen. Wenn mich Mami an der Hand hält, denke ich, es ist der Gute Hirte, uch ich bin froh (fünfjähriges Kind).“

<sup>131</sup> Tamtéž, s. 61. „Auf jeden Fall schlägt das Gleichnis so tiefe Wurzeln im Kind, dass es zu einem natürlichen Bestandteil seines Wesens wird. Es kehrt in den Gesprächen, Überlegungen und Gebeten der Kinder immer wieder.“

<sup>132</sup> Srov. tamtéž, s. 82.

<sup>133</sup> Srov. tamtéž, s. 66 – 67.

*„Co se týče velikosti oltáře, považovali jsme za nejlepší, když byl model výrazně menší než běžný dětský stůl. Modely liturgických nádob a rouch, které jsou při cvičení používány, mají být taktéž očividně menší, než ty regulérní. Tímto způsobem bude dětem jasnější, že jsou tyto věci určeny pouze k učení.“<sup>134</sup>*

Cavalettiová se při zařizování átria a nacvičování mše svaté s dětmi nechala vést návrhy Marie Montessoriové. Její inovace spočívala v provázání základních témat. Děti vedla pomocí didaktického materiálu k tomu, aby samy odhalily souvislosti mezi podobenstvím o dobrém pastýři a slavením eucharistie.

Dále Cavalettiová ve své výuce zpracovává téma křtu a prvního svatého přijímání. Děti směly v prostředí átria znovu prožít slavnostní okamžik křtu a uvědomit si jeho význam. Stejně při přípravě na první svaté přijímání se Cavalettiová inspiruje postupem vytvořeným Marií Montessoriovou ve Španělsku. V átriu jsou zavěšeny jména dětí připravujících se na první svaté přijímání, zbytek skupiny se za ně modlí.<sup>135</sup>

### **5.1.3 Átrium**

Cavalettiová pomáhá zařizovat átria v několika římských farnostech, které projevíly zájem o Montessori-metodu v náboženské výuce. Zdůrazňuje, jak důležité je nalézt rovnováhu mezi životem v átriu a životem ve velkém farním společenství. Dítě se neobejde ani bez jednoho, ani bez druhého.

*„Při absenci věřícího okolí, ve kterém smí dítě žít, jehož součástí se smí cítit a o němž ví, že ho nese, existuje nebezpečí kultivace skleníkových rostlin v átriu, které nesnesou tvrdost vnějšího klimatu. Na druhé straně bez místa, kde by dítě mohlo přijít do kontaktu s vírou odpovídajícím způsobem, vzniká nebezpečí, že dítě mine důležité věci bez toho, aby je přijalo, prohloubilo a aby si tyto pravdy osvojilo. Uvedení dítěte do křesťanského života není práce, která může být*

---

<sup>134</sup> Tamtéž, s. 80. „Hinsichtlich der Größe des Altars halten wir es für das beste, wenn das Modell deutlich kleiner ist als ein gewöhnlicher Kindertisch. Die Modelle der liturgischen Geräte und Gewänder, die für die Übung benutzt werden, sollten ebenfalls augenfällig kleiner sein als die regulären. Auf diese Weise wird den Kindern deutlicher bewusst, dass diese Sachen nur zum Lernen bestimmt sind.“

<sup>135</sup> Srov. tamtéž, s. 83.

*provedena pouze katechetou nebo pouze rodiči. Je to celé křesťanské společenství, které Kristus hlásal, a dítě musí vstoupit do kontaktu s celým tímto křesťanským společenstvím. Práce katechety – jakkoli je cenná – musí být podporována a posilněna společenstvím, které žije tak, jak to katecheta hlásá.*<sup>136</sup>

Jiný zážitek, který Cavalettiová popisuje, nám poukazuje na to, jak átrium vnímaly děti:

*„Jedna skupina dětí se spontánně rozhodla, že átrium sama pojmenuje. Prosily o to, aby byly na dveřích átria umístěny jejich obrázky s příslušnými jmény. Některé návrhy zněly:*

- *Perla,*
- *Místo radosti,*
- *Tato místnost je jako růst chleba,*
- *Věřím, že naše místnost je místem lásky a Boha,*
- *Tato místnost pojednává o Bohu a Ježíši a Svatém Duchu,*
- *Tato místnost je jako hořčičné semínko.*<sup>137</sup>

Cavalettiová se ve své práci zaměřuje především na děti předškolního věku, později okrajově na mladší školní věk. Její náboženská výchova zůstala uzavřena v úzce vymezeném církevním světě a tento rámec nepřekročila. Koncepce navržená Sofií Cavalettiovou se koncentrovala na liturgii a eucharistii. V popředí stála Ježíšova vykupitelská smrt.

---

<sup>136</sup> Tamtéž, s. 49. „Bei Fehlen einer gläubigen Umgebung, in der das Kind leben darf, als deren Teil es sich fühlt und von der es sich getragen weiß, besteht die Gefahr des Heranzüchtens von Treibhauspflanzen im Atrium, die die Härte des Außenklimas nicht zu ertragen vermögen. Andererseits besteht ohne einen Ort, an dem das Kind in zu ihm passender Art und Weise mit der religiösen Wahrheit in Berührung kommen kann, die Gefahr, dass das Kind an den wichtigen Dingen vorbeigeht, ohne jemals die Möglichkeit zu haben, sie zu ergreifen, zu verinnerlichen und diese Wahrheiten sich zu eigen zu machen. Die Einführung eines Kindes in das christliche Leben ist keine Arbeit, die allein vom Katecheten oder allein von den Eltern getan werden kann. Es ist die ganze Gemeinschaft der Christen, die Christus verkündigt, und das Kind muß mit der ganzen christlichen Gemeinschaft in Kontakt treten. Die Arbeit des Katecheten – so wertvoll sie sein mag – muß gestützt und gefestigt werden durch eine Gemeinschaft, die das lebt, was der Katechet verkündigt.“

<sup>137</sup> Tamtéž, s. 48. „Eine Kindergruppe beschloß spontan, dem Atrium einen selbsterfundenen Namen zu geben. Sie baten darum, dass ihre Bilder und die dazugehörigen Namen außen an der Tür des Atriums befestigt wurden. Einige Namen waren: Die Perle, Raum der Freude, Dieser Raum ist wie das Wachsen des Brotes, Ich glaube, unser Raum ist der Raum von Liebe und Gott, Dieser Raum handelt von Gott und Jesus und dem Heiligen Geist, Dieser Raum ist wie ein Senfkorn.“

Podle mého názoru zde téměř nepřichází ke slovu sociální dimenze Ježíšova poselství. Do jisté míry hrozí, že se Kristus změní v kultovní postavu. Obraz dobrého pastýře je pro malé dítě nepochybně velmi důležitý, ale evangelisté nám nabízejí i jiné obrazy Ježíše Krista, které nicméně u Cavalettiové nenalezly uplatnění.

Montessoriová v Barceloně naznačila, jakým směrem se může náboženská pedagogika ubírat. Její práci můžeme považovat za inspirativní, ale na za ukončenou. Cavalettiová byla v této oblasti její první následovnicí. Založila katechetické centrum v Římě a vedla řadu let náboženskou výuku podle principů pedagogiky Marie Montessoriové. V dnešní době se metodou Sofie Cavalettiové inspiroují zejména episkopální církve ve Spojených státech amerických. V přílohách I. – IV. uvádím obrazovou dokumentaci sborů episkopálních církví, které převzaly model átria od Sofie Cavalettiové a uplatňují její pedagogickou metodu. Zvláštní oblibě se těší její katecheze o dobrém pastýři.

## **5.2 Jerome W. Berryman a „Godly Play“**

### **5.2.1 Vznik a rozšíření metody Godly Play**

Jerome W. Berryman je v současné době knězem episkopální církve v Kalifornii, v USA. V roce 1959 ukončil studium teologie na univerzitě v Princetonu. Kromě toho vystudoval právnickou fakultu a je členem sdružení právníků, kteří se zaměřují na rodinné právo. V sedmdesátých letech minulého století studoval Berryman v Centru pro Montessori-pedagogiku v italském Bergamu. Studia ukončil v roce 1972.

Ve stejném roce započal se zaváděním své metody Godly Play do výuky náboženství. Godly Play se inspirouje Montessori-pedagogikou a zároveň využívá zkušeností Sofie Cavalettiové. Je to forma náboženské výuky pro děti. V průběhu let se metoda rozšířila po celých Spojených státech a do Evropy. Využívají ji pedagogové katolické, evangelické, baptistické, episkopální a presbyteriální



církve. Metoda je úspěšně zaváděna ve školách, mateřských školách, nemocnicích, farnostech a rodinách.

V roce 1991 vydal Berryman teoretický základ své metody v knize *Godly Play: A Way of Religious Education* (HarperCollins Publishers Ltd 1991). V prosinci 1997 založil se svými spolupracovníky neziskovou organizaci „Center for the Theology of Childhood“, která momentálně sídlí v Kalifornii. Společnost vyučuje pedagogy metodě Godly Play, nabízí poradenství a didaktický materiál a provádí výzkum v oblasti náboženské pedagogiky.

*„Centrální myšlenkou je vytvoření pozitivního, perspektivního přístupu k náboženství ve světě tím, že budeme děti vyučovat křesťanskému náboženství takovým způsobem, který je hluboce soustředí a otevře pro druhé a pro budoucnost.“<sup>138</sup>*

### **5.2.2 Cíle a pravidla metody Godly Play**

Metoda Godly Play je jedním z mnoha způsobů výuky náboženství. Původně byla koncipována pro děti ve věku od dvou do dvanácti let. Cílem metody je uvedení dětí do křesťanské tradice. Metoda si klade za cíl vytvoření osobního vztahu k biblickému poselství. Dítě se má osobně setkat s Bohem. Má být vytvořen prostor, ve kterém si dítě může osvojit morální pravidla a najít směr pro svůj život. Jedním z cílů je také schopnost používat náboženský jazyk.

Godly Play spojuje přesvědčení, že Bůh se chce nechat každému člověku poznat, s pedagogickým konceptem Montessori-pedagogiky. Metoda Godly Play zohledňuje v první řadě skutečnost, že hra je hlavní způsob, kterým děti objevují svět.

Aby bylo uvedených cílů dosaženo, stanovil Jerome W. Berryman ve své metodě šest základních pravidel:

---

<sup>138</sup> *Center for the Theology of Childhood (Centrum pro teologii dětství), San Gabriel, Ca, USA.* [online]. c2005 , Last modified: Sat, 7 July 2007 [cit. 2008-03-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.godlyplay.org/>>. „The Center's vision is to create a positive, long-term approach to religion in the world by teaching the Christian religion to children in a way that deeply centers them and keeps them open to others and the future.”

1. Náboženská výuka musí dětem umožnit, aby samy aktivně vstoupily do prostoru náboženského jazyka. Ne tak, aby děti náboženský jazyk pouze opakovaly nebo aby o náboženství pouze mluvily.
2. Dětem se musí ukázat, jak mohou zacházet s jazykem křesťanské tradice. Jak mohou jeho pomocí nahlížet na svůj život a jak je tato zkušenost může dovést k setkání s Bohem.
3. Děti si mají samy zvolit svou činnost, aby tak poznaly své existenciální hranice a mohly být konfrontovány se svými nejhlubšími touhami. Nemají pracovat na problémech, které jsou jim diktovány druhými lidmi.
4. Čas, který je věnován náboženské výuce, má být uspořádán podle vzoru bohoslužby, neboť v křesťanské tradici je nejdůležitější vstoupit do společenství s Bohem.
5. Děti se mají naučit pracovat ve společenství, mají se vzájemně podporovat a respektovat.
6. V místnosti, kde vyučujeme náboženství, má být přítomen celý systém křesťanského jazyka. Dítě, které vstupuje do místnosti, má tak možnost doslova vstoupit do prostoru náboženského jazyka. Způsob, jakým je místnost zařízena, má vytvářet spojnice mezi jednotlivou činností dítěte, jeho rekcí a obsahem denního tématu.

### **5.2.3 Koncept metody Godly Play**

Metoda Godly Play se koncentruje na dvě oblasti stejnou měrou, a to jak na verbální předávání biblických příběhů a poselství, tak na neverbální komunikaci, která se odehrává v čase a prostoru určeném k náboženské výuce.

Hlavní úlohou pedagoga je, stejně jako v Montessori-pedagogice, pozorování dítěte. Zohledňování jeho subjektivních zájmů, způsobu a rychlosti, jakou se učí, rytmu jeho práce. Teologická produktivita jednotlivého dítěte je hluboce respektována – dítě stojí v centru. Vztah mezi dospělým a dítětem se dá popsat jako vzájemné požehnání.

V praxi jsou pro metodu Godly Play požadováni dva pedagogové pro jednu skupinu maximálně dvanácti dětí. Dospělí sedí s dětmi na zemi. Vypravěč nabídne dětem příběh a povzbudí zároveň děti k vlastní kreativní práci v místnosti. Druhý dospělý přijímá děti u dveří, komunikuje s rodiči, uvádí děti do kruhu a pomáhá jim později při jejich kreativní činnosti, potřebují-li jeho pomoc.

Vypravěč má možnost vybrat ze čtyř tématických oblastí: příběhy víry, podobenství, příběhy, které se vážou k lirii a oblast modlitby a ticha. Každá tato oblast obsahuje řadu témat a příběhů, které Jerome W. Berryman zpracoval a doplnil svým didaktickým materiálem. Pedagogové jsou ve speciálních kurzech cvičeni ve způsobu, jakým se s materiálem pracuje a jakým způsobem mají být příběhy dětem podány.

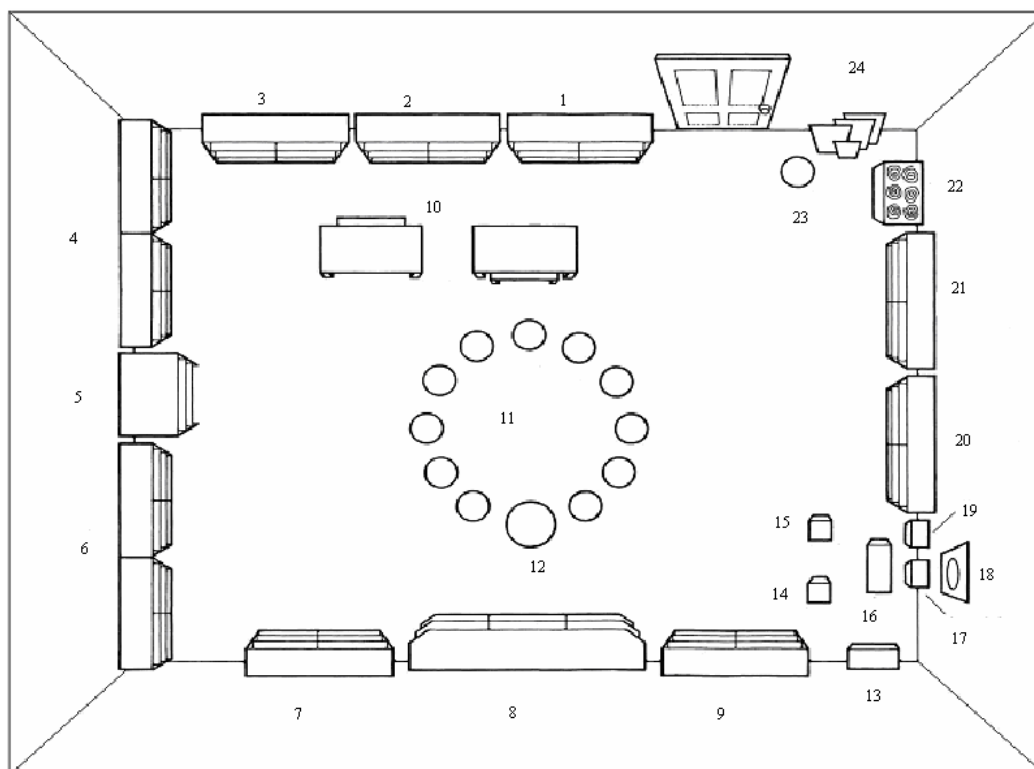
Neverbální komunikace se odehrává v prostoru, který je zařízen podle určitých pravidel. Nízké, speciálně zhotovené regály obsahují didaktický materiál, uprostřed místnosti je prostor pro vyprávění, v jednom rohu pak model kaple. Zde se Berryman inspiroval konceptem átria. V jeho pojetí je ale átrium pouze součástí většího prostoru.

Do neverbální sféry můžeme zařadit i strukturu vyučovací hodiny, která se dělí do čtyř částí. Nejdříve se děti sejdou v tichu, sedí v kruhu. V tichu si mohou lépe uvědomit prostor, ve kterém se nachází i ostatní děti, které tvoří malé společenství. Pak společně naslouchají vypravěči, popřípadě pozorují didaktický materiál. Ve třetí fázi je dětem umožněna kreativní reakce. Hodina je zakončena malou společnou slavností a modlitbou. Pedagog se s každým dítětem osobně rozloučí.<sup>139</sup>

Místnost pro využití metody Godly Play je zařízena následovně:

---

<sup>139</sup> *Godly Play deutsch e.V., Amtsgericht Leipzig VR 4090.* [online]. 2004 [cit. 2008-03-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.godlyplay.de/>>.



Každá skříň je určena pro jiný okruh příběhů a biblických událostí: 1, 2 – podobenství, 3 – církev, svatí, seslání Ducha sv., Bible, 4 – Nový zákon, příběhy víry, 5 – pomůcky, 6 – Starý zákon – příběhy víry, 7 – Velikonoce, 8 – aktuální téma, 9 – Vánoce.

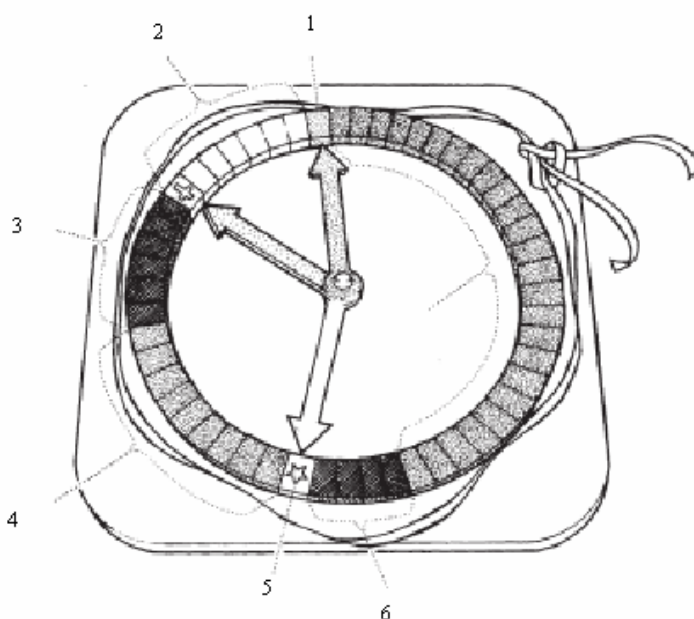
Uprostřed místnosti je prostor pro vypravěče a volnou práci dětí: 10 – stoly a klekátka, 11 – kruh dětí, 12 – vypravěč, 20 – kreativní práce dětí, 21 – materiál pro kreativní a výtvarnou práci, 22 – podložky, karimatky, 23 – stoličky, 24 – podložky na kreslení a malování.

V jednom rohu se nachází átrium: 13 – skříňka – zákristie, 14 – kazatelna, 15 – ambon, 16 – oltář, 17 – svatostánek, 18 – liturgický kalendář, 19 – stůl.

V příloze uvádím obrazovou dokumentaci didaktického materiálu, který byl navržen J. W. Berrymanem pro metodu Godly Play. Jedná se většinou o dřevěné figurky znázorňující biblické příběhy a podobenství.

Podrobnější vysvětlení vyžaduje pomůcka znázorňující liturgický rok. V Godly Play místnosti se s touto pomůckou pracuje jednou týdně. Jedná se o didaktický materiál, který vzdáleně připomíná hodiny se čtyřmi ukazateli. V kruhu jsou zde barevné kostky, které představují týdny liturgického roku. Navíc

je kostka představující Vánoce. Barva kostek odpovídá liturgické barvě daného období: fialová pro advent a postní dobu, zelená pro mezidobí, bílá pro Vánoce a Velikonoce, červená pro svátek seslání Ducha svatého. Tři ručičky ukazují na tři velké církevní svátky, čtvrtý ukazatel se posouvá v kruhu a ukazuje aktuální týden.<sup>140</sup>



Didaktická pomůcka – liturgický rok: 1 – letnice, 2 – Velikonoce, 3 – postní doba, 4 – liturgické mezidobí, 5 – Vánoce, 6 – advent.

Podle mého názoru je metoda Godly Play zajímavá a inspirující. Zohledňuje základní principy Montessori-pedagogiky, otvírá různé možnosti využití. Podněcuje ke kreativě jak děti, tak pedagogy. Berryman také velmi detailně rozpracoval vyprávění biblických příběhů a podobenství pro děti. Tyto příběhy spolu s didaktickým materiálem tvoří pro katechetu cenný základ, se kterým může obohatit svou hodinu náboženské výuky.

<sup>140</sup> *Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Evangelischen Landeskirche in Württemberg.*

[online]. c2005 , Last modified: 2-2008 [cit. 2008-03-09]. Dostupný z WWW: <<http://p4280.typo3server.info/87.html/>>.

Nevýhody této metody vidím především v současné těžké dostupnosti kurzů pro pedagogy, které jsou pořádány pouze v zahraničí. Také literatura zabývající se metodou Jeromeho W. Berrymana je k dispozici pouze v anglickém, v omezeném množství pak v německém jazyce. V neposlední řadě hraje také negativní roli cena didaktického materiálu, která je poměrně vysoká.

## ZÁVĚR

V diplomové práci jsem představila život a dílo Marie Montessoriové. Její pedagogiku a náboženské aspekty, které v jejím díle nalzáme. Výchozí bod práce tvoří krátký a pregnantní popis základních principů Montessori-pedagogiky.

Celou pedagogikou se jako červená nit vine požadavek na osvobození dítěte. Toto osvobození má vést na jedné straně k rozpoznání struktur a zákonitostí, podle kterých se dítě vyvíjí, na straně druhé k úctě k dítěti a schopnosti nechat ho vyvíjet se podle jeho vnitřního plánu. Montessoriová v této souvislosti často mluví o zázraku či tajemství dítěte, které patří jen samo sobě. Láska a úcta k dítěti začíná v okamžiku, kdy mu dáme k dispozici prostor, kde se může svobodně pohybovat, nezávisle na vnějších vlivech, na poučeních, zákazech a příkazech. Tímto způsobem se dítě může „normalizovat“. Do dětí, které mohou vyrůst tímto způsobem, vkládala Montessoriová svou naději na záchranu lidstva. Nositeli této naděje jsou v dnešní době učitelé a vychovatelé, kteří se její metodou inspirojí.

Pro pedagogické texty Marie Montessoriové je charakteristické propojení přírodovědeckého myšlení a náboženských pojmů. Často můžeme mít pocit, že nečteme pedagogickou práci, nýbrž plamenné kázání. Výrazy a přirovnání, které Montessoriová často používá, poukazují na to, že byla zakořeněná v křesťanské tradici.

V průběhu své práce jsem zjistila, že tato duchovní dimenze v Montessori-pedagogice byla pro mnoho pedagogů nepřijatelná a z jejích textů byla někdy záměrně vynechávána. Vše náboženské bylo v jejích textech považováno za slabinu. Tato „výstřednost“ Marie Montessoriové byla zdůvodňována jednou smrtí její matky, podruhé vlivem teozofické společnosti. Při svém studiu jsem se dokonce dočetla, že pojmem Bůh Montessoriová nemyslí náboženského Boha, ale přírodu obecně. Kdo však chce pochopit Montessoriovou a její pedagogiku v celistvosti, musí být připraven otevřít se i pro náboženskou dimenzi její pedagogiky.

Montessoriová učinila několik zkušeností s náboženskou výukou, ale nevěnovala se jí systematicky. Při koncipování náboženské výchovy zohledňovala jak senzitivní fáze, tak individuální rytmus dítěte.

Montessoriová opakovaně připomíná pedagogům, aby nezapomínali na to, že dítě nese ve svém nitru Boží obraz. V její náboženské pedagogice hrají stěžejní roli slova Ježíše Krista: „*Nechte děti přicházet ke mně a nebraňte jim...*“<sup>141</sup>. Podle ní se těmito slovy Ježíš staví proti vylučování dětí ze společenství věřících a poukazuje na to, že dítě samo je schopno přijít k Bohu, jen my mu v tom nesmíme bránit.

Zájem o dílo Marie Montessoriové ani po sto letech neuhasl. Její pedagogika má velký potenciál a nechává mnoho otevřených cest, jak realizovat na dítě orientovanou výchovu a výuku. Bez nadsázky můžeme říci, že Montessoriová v mnoha směrech předběhla svou dobu a že řada výsledků jejich pozorování dnešní věda potvrzuje.

Má absolventská práce si kladla za cíl představit Marii Montessoriovou, její dílo, antropologické pozadí a základní principy její pedagogiky. Dopady její metody pak nalzáme v práci italské katechetky Sofie Cavalettiové a amerického teologa Jeromeho W. Berrymana. Oba využili principů Montessori-pedagogiky ve své náboženské výuce. Další pokračování této diplomové práce vidím v kriticko-produktivní rozhovoru mezi Montessori-pedagogikou a dnešní náboženskou pedagogikou. Zajímavé by bylo i rozšíření praktických pedagogických poznatků především v oblasti využití didaktického materiálu, který je navrhován s ohledem na principy Montessori-pedagogiky.

Svou diplomovou práci bych ráda uzavřela slovy velkého pedagoga, který již dávno před narozením Marie Montessoriové vyjádřil to, o co bychom měli v první řadě usilovat:

*„Alfou a omegou naší didaktiky budiž hledat a nacházet takovou metodu, aby učitelé vyučovali méně, žáci se však naučili více, aby ve školách bylo méně shonu, nechuti a marné práce, zato však více pohody, poutavé činnosti a trvalého*

---

<sup>141</sup> Mk 10,14



*úspěchu v učení; v křesťanské obci pak aby bylo méně temnoty, zmatku a nesváří, ale více světla, řádu, míru a pokoje.*<sup>142</sup>

---

<sup>142</sup> Komenský Jan Amos, *Velká didaktika (Didactica magna) 1657* in ROJKOVÁ, M. Jak může ředitel zjišťovat a ovlivňovat klima školy. *Učitelské listy* [online]. 2008, roč. XV. [cit. 2008-04-12]. Dostupný z WWW: <<http://www.ucitelske-listy.cz/>>. ISSN 1210-63.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Primární literatura:

MONTESSORIOVÁ, M. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. ISBN 80-86-189-0-5

MONTESSORIOVÁ, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86-189-00-7

MONTESSORIOVÁ, M. *Absorbující mysl. Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. ISBN 80-86 189-02-3

MONTESSORI, M. *Die Entdeckung des Kindes*. Vydal a uvedl Prof. Dr. Paul Oswald a Prof. Dr. Günter Schulz-Benesch. 13. vydání. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1997. ISBN 3-451-14795-5

MONTESSORI, M. *Das Kreative Kind: Der Absorbierende Geist*. Vydal a uvedl Prof. Dr. Paul Oswald a Prof. Dr. Günter Schulz-Benesch. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1972. ISBN neuvedeno.

MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik: und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik*. Vydal a uvedl Berthold Michael. 8. vydání. Heidelberg : Quelle & Meyer 1996. ISBN: 3-494-01259-8

MONTESSORI, M. *Gott und das Kind: religiöse Erziehung, Buchauszüge und Kursusvorträge; unbekannte Texte aus dem Nachlass*. Vydal a uvedl Prof. Dr. Paul Oswald a Prof. Dr. Günter Schulz-Benesch. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1995. ISBN: 3-451-23553-6

MONTESORI, M. *Erziehung zum Menschen: Montessori-Pädagogik heute*. 13. vydání. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag 2000. ISBN: 3-596-23069-1

MONTESORI, M. *Wie Kinder zu Konzentration und Stille finden*. Vydala a uvedla Ingeborg Becker. 5. aktualizované vydání. Freiburg, Basel, Wien: Herder 2002. ISBN: 3-451-05266-0

MONTESORI, M. *Kinder sind anders*. Vydala a upravila Helene Helming. 8. vydání. München: Dt. Taschenbuch-Verlag 1993. ISBN: 3-423-35006-7

MONTESORI, M. *Schule des Kindes: Montessori-Erziehung in der Grundschule*. Vydal a uvedl Prof. Dr. Paul Oswald a Prof. Dr. Günter Schulz-Benesch. 6. vydání. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1996. ISBN: 3-451-17242-9

MONTESORI, M. *Kosmische Erziehung: die Stellung des Menschen im Kosmos; menschliche Potentialität und Erziehung*. Vydal a uvedl Prof. Dr. Paul Oswald a Prof. Dr. Günter Schulz-Benesch. 3. vydání. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1996. ISBN: 3-451-21233-1

MONTESORI, M. *Spannungsfeld Kind - Gesellschaft - Welt: auf dem Wege zu einer kosmischen Erziehung*. Vydal a uvedl Prof. Dr. Paul Oswald a Prof. Dr. Günter Schulz-Benesch. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1979. ISBN: 3-451-18490-7

MONTESORI, M. *Über die Bildung des Menschen*. Vydal a uvedl Prof. Dr. Paul Oswald a Prof. Dr. Günter Schulz-Benesch. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1966. ISBN neuvedeno.

MONTESSORI, M. *Von der Kindheit zur Jugend*. Vydal a uvedl Prof. Dr. Paul Oswald a Prof. Dr. Günter Schulz-Benesch. 2. vydání. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1973. ISBN 3-451-14329-1

MONTESSORI, M. *Die Macht der Schwachen: Vertrauen statt Kampf, Abrüstung in der Erziehung; Frieden und Erziehung*. Vydal a uvedl Prof. Dr. Paul Oswald a Prof. Dr. Günter Schulz-Benesch. Freiburg, Basel, Wien: Herder 1989. ISBN: 3-451-21234-X

Sekundární literatura:

BIBLE, Český ekumenický překlad, Česká biblická společnost 1995. ISBN: 80-85810-08-5

BERG, H. K. *Montessori für Religionspädagogen: Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz*. 3. přepracované vydání. Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk, 1999. ISBN: 3-460-11111-9

CAVALETTI, Sofia. *Das religiöse Potential des Kindes: Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik. Erfahrungen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren*. 1. Vydání. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 1994. 183 s. ISBN: 3-210-24979-2

HEILAND, H. *Maria Montessori: mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten* Hamburg: Rowohlt 1991. ISBN: 3-499-50419-7-4

HOLTSTIEGE, H. *Maria Montessoris Neue Pädagogik: Prinzip Freiheit – Freie Arbeit* Freiburg, Basel, Wien: Herder 1987. ISBN: 3-451-20919-5

HOLTSTIEGE, H. *Modell Montessori: Grundsätze und aktuelle Geltung der*

*Montessori-Pädagogik* 12. vydání. Freiburg, Basel, Wien: Herder 2000.

ISBN: 3-451-27347-0

KLATTENHOFF, K. et al. *Das Kind zur Rose machen: zur Philosophie des offenen Kindergartens; Kongressbericht zum 1. Oldenburger Kongreß zum Offenen Kindergarten* Oldenburg: InfoPädiO-Verlag 1999. ISBN: 3-934- 53800-2

KOO, K. S. *Kind und Religion bei Maria Montessori: eine historisch-systematische Untersuchung über den Zusammenhang von Religion und Erziehung in der Montessori-Pädagogik* Bonn: Euro Korea Journal Verlag 1998. Disertační práce. Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Filozofická fakulta. Vedoucí práce Rolf Lassahn a Volker Ladenthin. ISBN neuvedeno.

KRAMER, R. *Maria Montessori: Leben und Werk einer großen Frau* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1995. ISBN 3-596-12455-7

LUDWIG, H. *Montessori-Schulen und ihre Didaktik: mit Beiträgen zur Didaktik in Montessori-Grundschulen* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren 2004. ISBN: 3-89676-748-8

LUDWIG, H. *Erziehung mit Maria Montessori* Freiburg, Basel, Wien: Herder 1997. ISBN: 3-451-26390

RAAPKE, H. D. *Montessori heute: Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule* 2. aktualizované vydání. Reinbek bei Hamburg: Rowolt Taschenbuch Verlag 2001. ISBN: 3-499-60537-6

#### Internetové zdroje:

*St. James Episcopal Church, Raonoke, Virginia, USA.* [online]. 2004

[cit. 2008-03-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.stjamesroanoke.org/>>.

*Episcopal church of the Holy Communion, Memphis, Tn, USA.* [online]. 2004

[cit. 2008-03-05]. Dostupný z WWW:

<<http://www.holycommunion.org/ChildrenCGS.htm>>.

*The Center for Children and Theology (Centrum pro děti a teologii), Washington DC, USA.* [online]. 03/07/2008 [cit. 2008-03-04]. Dostupný z WWW:

<<http://www.cctheo.org/disability.html>>.

*The Atrium at St. Margaret's, San Juan Capistrano, Ca, USA.* [online]. 2005

[cit. 2008-03-03]. Dostupný z WWW:

<<http://www.stmarg.org/CatechesisGoodShepherd.htm>>.

*Center for the Theology of Childhood (Centrum pro teologii dětství), San Gabriel, Ca, USA.* [online]. c2005 , Last modified: Sat, 7 July 2007 [cit. 2008-03-05].

Dostupný z WWW: <<http://www.godlyplay.org/>>.

*Godly Play deutsch e.V., Amtsgericht Leipzig VR 4090.* [online]. 2004

[cit. 2008-03-05]. Dostupný z WWW: <<http://www.godlyplay.de/>>.

*Pädagogisch-Theologisches Zentrum der Evangelischen Landeskirche in*

*Württemberg.* [online]. c2005 , Last modified: 2-2008 [cit. 2008-03-09]. Dostupný

z WWW: <<http://p4280.typo3server.info/87.html/>>.

ROJKOVÁ, M. Jak může ředitel zjišťovat a ovlivňovat klima školy. *Učitelské listy* [online]. 2008, roč. XV. [cit. 2008-04-12]. Dostupný z WWW:

<<http://www.ucitelske-listy.cz/>>. ISSN 210-63.

## Seznam příloh:

- I. St. James Episcopal Church, Raonoke, Virginia, USA.
- II. Episcopal church of the Holy Communion, Memphis, TN, USA.
- III. The Center for Children and Theology (Centrum pro děti a teologii), Washington DC, USA.
- IV. The Atrium at St. Margaret's, San Juan Capistrano, Ca, USA.
- V. Center for the Theology of Childhood (Centrum pro teologii dětství), San Gabriel, Ca, USA.
- VI. Maria Montessoriová a její práce s dětmi.
- VII. Átria, která vznikla pod vedením Sofie Cavalettiové.

## **PŘÍLOHY**



## **Příloha I.**

St. James Episcopal Church, Raonoke, Virginia, USA.

Zdroj: [www.stjamesroanoke.org](http://www.stjamesroanoke.org)



Vybavení átria.



Model znázorňující slavení eucharistické bohoslužby.



Dívka pracuje v átriu.



Model Jeruzalému.



Chlapec pracuje s modelem oltáře.

## **Příloha II.**

Episcopal church of the Holy Communion, Memphis, Tn, USA.

Zdroj: [www.holycommunion.org](http://www.holycommunion.org)



Dívky pracují s modelem, který znázorňuje podobenství o dobrém pastýři.

### **Příloha III.**

The Center for Children and Theology (Centrum pro děti a teologii), Washington DC, USA.

Zdroj: [www.cctheo.org/disability.html](http://www.cctheo.org/disability.html)



Práce v átriu s mentálně postiženými dětmi.

#### **Příloha IV.**

The Atrium at St. Margaret's, San Juan Capistrano, Ca, USA.

Zdroj: [www.stmarg.org/CatechesisGoodShepherd.htm](http://www.stmarg.org/CatechesisGoodShepherd.htm)



Materiál k podobenství o dobrém pastýři.



Dívky pracující v áriu.

## Příloha V.

Center for the Theology of Childhood (Centrum pro teologii dětství), San Gabriel, Ca, USA.

Zdroj: [www.godlyplay.org](http://www.godlyplay.org)



Didaktický materiál – Vánoce.



Didaktický materiál – Dobrý pastýř a slavení eucharistické bohoslužby.



Didaktický materiál – Model synagogy a večeřadla s postavou Ježíše.



Didaktický materiál – Květná neděle.



Didaktický materiál – Josef.







Didaktický materiál – Bible.



Didaktický materiál – Eden.



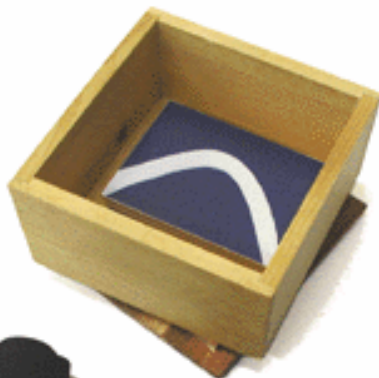
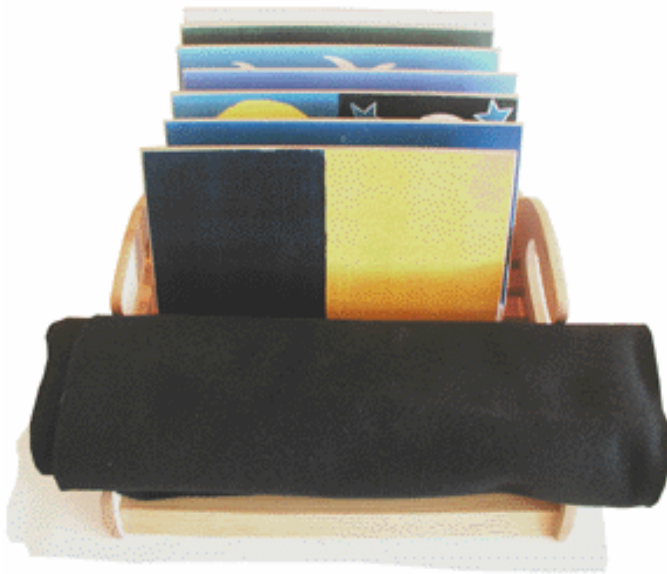
Didaktický materiál – Mojžíš.



Didaktický materiál – Jákob.



Didaktický materiál – Rút.



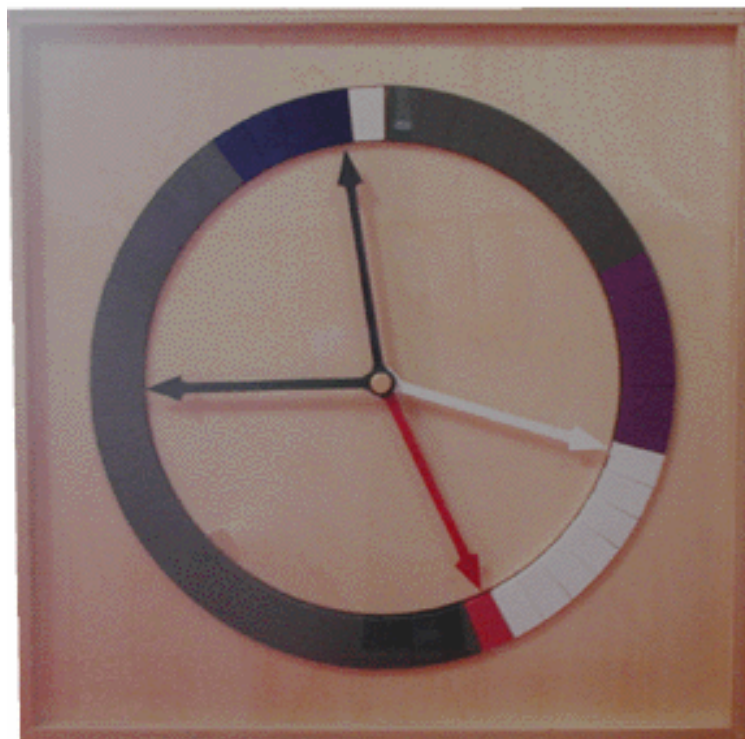
Didaktický materiál – Stvoření světa.



Didaktický materiál – Starozákonní chrám.



Děti pracují s modelem starozákonního chrámu v Godly Play místnosti.



Didaktický materiál – Liturgický rok.

**Příloha VI.**

Maria Montessoriová a její práce s dětmi.

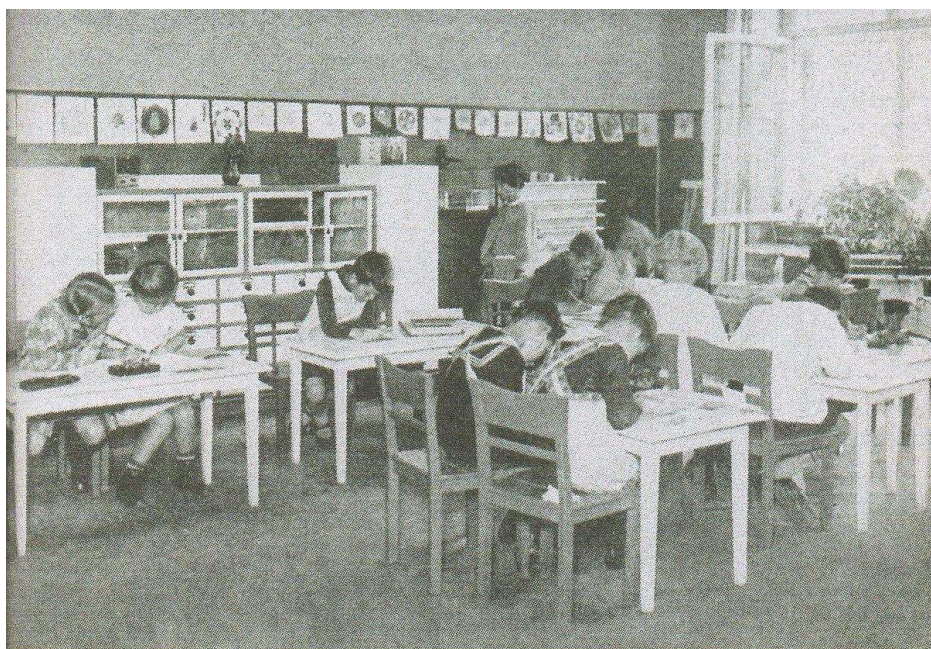


Maria Montessoriová a její syn Mario, 1951.





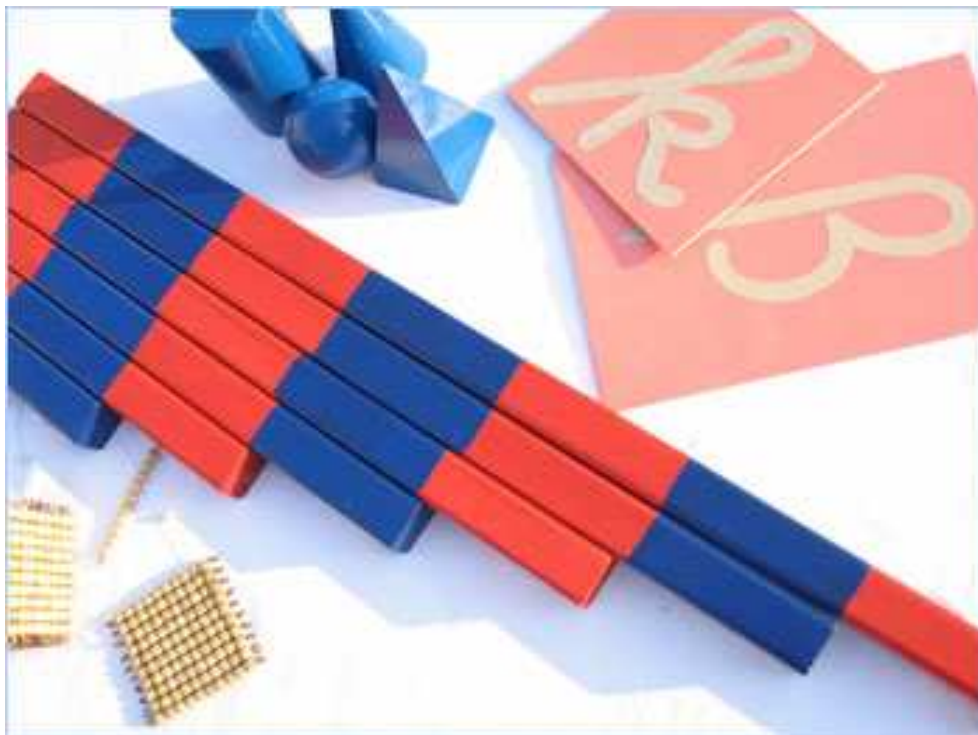
Maria Montessoriová a dívka pracující s geometrickými tvary.



Děti při volné práci v Montessori-třídě, 1925.



Dívky provádějící cvičení z praktického života v připraveném prostředí, 1924.



Ukázka dalšího didaktického materiálu navrženého Marií Montessoriovou.

**Příloha VII.**

Átria, která vznikla pod vedením Sofie Cavalettiové.



Práce na znázornění mše svaté v átriu.



Nácvik mše svaté, okamžik epiklese.



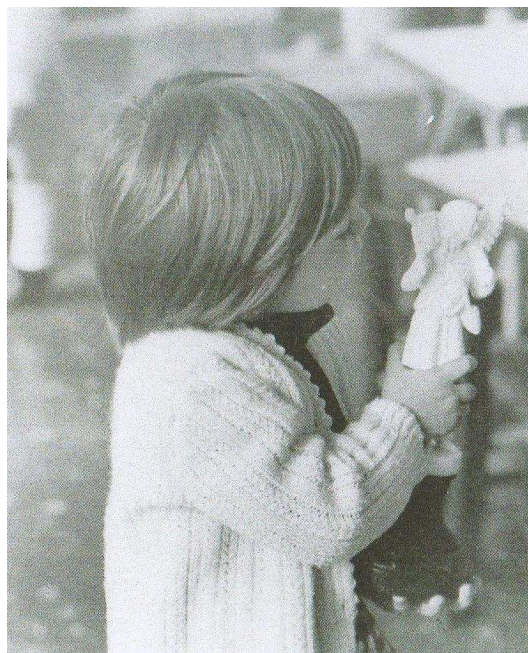
Práce na mši svaté. Christina nalila několik kapek vody do skelice s vínem.



Dívka pracuje s didaktickým materiálem, který poukazuje na souvislosti mezi podobenstvím o dobrém pastýři a slavením eucharistie, farnost Naší milé paní z Lurd, Řím.



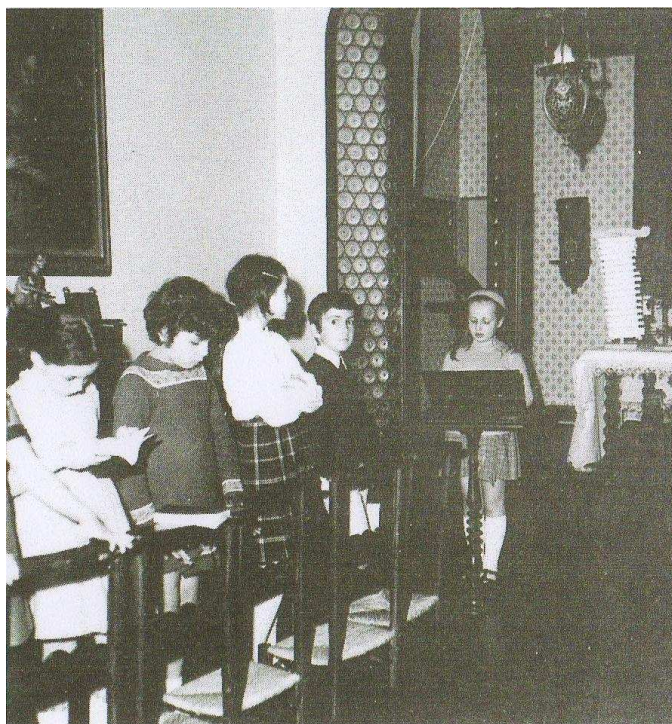
Děti pracují s materiálem k podobenství o Dobrém pastýři, Via degli Orsini, Řím.



Dívka se soškou dobrého pastýře.



Děti přinášejí v procesí sochu dobrého pastýře, svíce a truhlu se jmény těch dětí, které jdou k prvnímu svatému přijímání.



Děti naslouchají čtením, která před tím sama vybrala. V pozadí je zavěšen plakát se jmény dětí, které se připravují na první svaté přijímání.



Prezentace křtu v átriu.

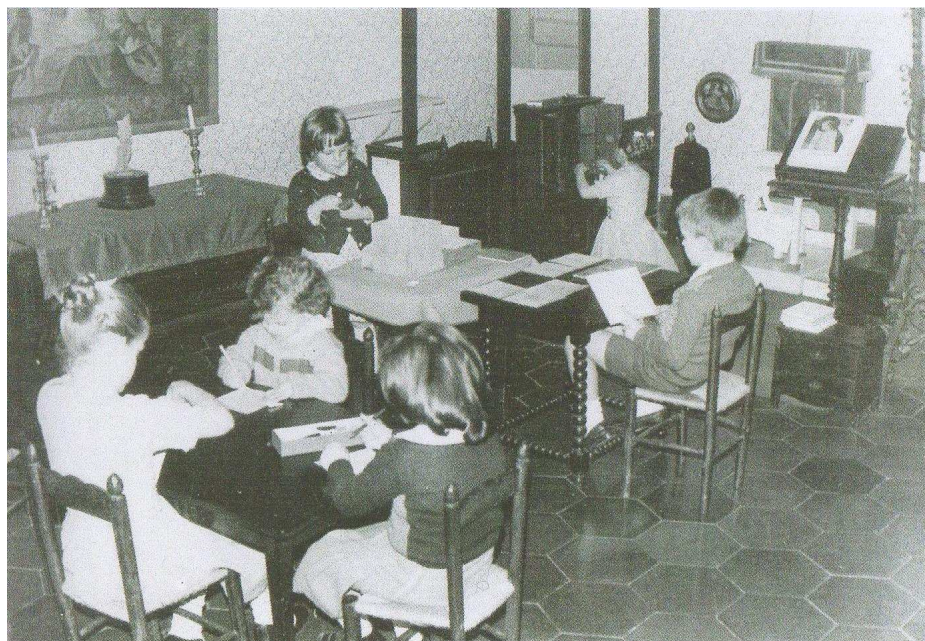


K symbolům křtu děti přiřazují jejich vysvětlení.

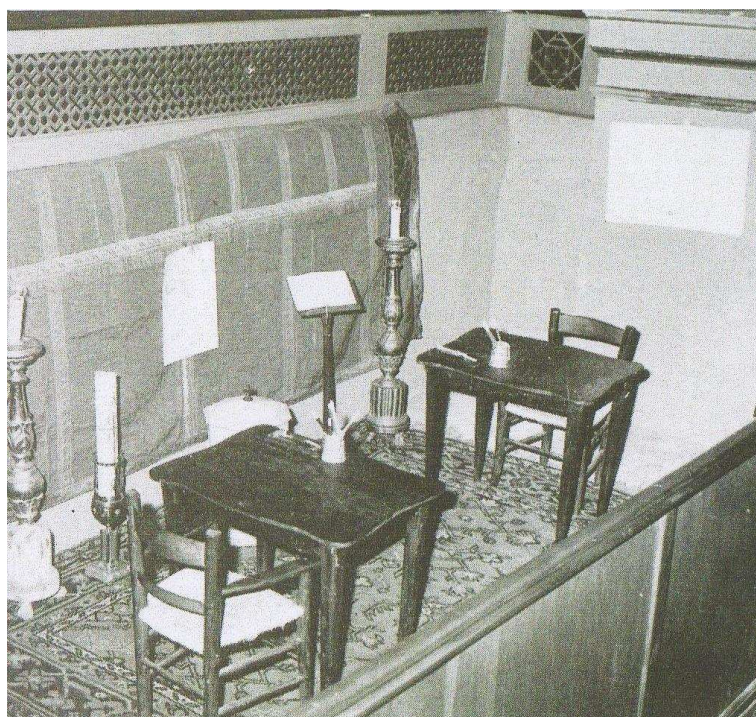


Átrium, které bylo zařízeno v bývalé stáji františkánského konventu Misionářek Mariiných, Via Appia, Řím.





Átrium na Via degli Orsini, Řím.



Átrium, které bylo zřízeno na úzkém kůru kostela S. Maria ve farnosti Aquiro,  
Řím.



Emanuela vede společnou modlitbu. Dům dětí „Adele Costa Gnocchi“, Řím.



Děti různého věku pracují s didaktickým materiálem, který jim pomáhá představit si příběh o obchodníkovi a vzácné perle.

## **ABSTRAKT**

HÄUSL VAD, S. *Pedagogika Marie Montessoriové a její využití v náboženské výuce*. České Budějovice 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

**Klíčové pojmy:** náboženská výchova, pedagogika Marie Montessoriové, didaktický materiál, volná práce, připravené prostředí, senzitivní fáze, polarizace pozornosti, átrium, Sofia Cavalettiová, Godly Play.

Práce se zabývá pedagogikou Marie Montessoriové a jejím využitím v náboženské výuce. Cílem práce je představit základní principy Montessori-pedagogiky a poukázat na možnosti využití těchto principů v rámci náboženské výuky. Teoretická část představuje životopis Marie Montessoriové, její dílo, antropologické pozadí a základní principy její pedagogiky. Dále se zaměřuje na ty části její práce, které souvisí buď implicitně nebo explicitně s náboženskou výukou.

V praktické části je představena práce italské katechetky Sofie Cavalettiové, která se inspirovala pedagogikou Marie Montessoriové. Sofie Cavalettiová vedla v šedesátých letech minulého století v Římě katechetické centrum. V několika římských farnostech zřídila átria, ve kterých bylo používáno metod Montessori-pedagogiky.

Dále je v práci uvedena metoda Godly Play vyvinuta americkým teologem a knězem episkopální církve Jeromem W. Berrymanem, který se inspiroval jak prací Marie Montessoriové, tak Sofie Cavalettiové.

## **ABSTRACT**

### ***Maria Montessori Pedagogy and its application in religious education.***

**Key words:** religious education, Maria Montessori pedagogy, didactic material, free work, arranged environment, sensitive periods in development, attention polarisation, atrium, Sofia Cavaletti, Godly Play.

Present work deals with Maria Montessori pedagogy and its application in religious education. The goal of the study is to introduce the basic principles of Montessori-pedagogy and point out the use of those principles within the frame of religious education. The theoretical part is concerned with biography of Maria Montessori, her work, antropological background and the basic principles of Montessori pedagogy. Further, it discusses the issues of her work that are either implicitly or explicitly related to religious education.

Beside this, the practical part of the thesis introduces the work of Italian catechist Sofia Cavaletti, who was inspired by Montessori pedagogy. In 60's of the last century, Sofia Cavaletti managed a catechetical centre in Rome. She established atriums in several parishes in Rome, in which the methods of Montessori pedagogy were utilized.

Subsequently, Godly Play method is mentioned in present work. The method was developed by Jeron W. Berryman, an american theologist and priest of episkopal church, who was inspired by the work of Maria Montessori as well as by the work of Sofia Cavaletti.