Pedagogická fakulta
Faculty of Education

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Montessori pedagogika v dnešním pojetí v ČR

Montessori pedagogy in present concept in the Czech Republic

Vypracovala: Martina Janovská
Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2020

ANOTACE

Bakalářská práce je zaměřena na alternativní systémy dostupné v České republice s bližším zaměřením na Montessori pedagogiku v českých školách, od mateřské školy až po druhý stupeň základní školy. Dále se zabývá rozdíly mezi různými alternativními směry a také mezi Montessori školou a tradiční školou.

Tato bakalářská práce se ve své praktické části zaměří na využití literárních ukázek ve výuce dějepisu za pomoci otázek a úkolů k těmto. Vznikne tím soubor literárních ukázek a ke každé z nich soubor otázek, které mohou dohromady tvořit pracovní listy, které budou propojovat literaturu a výuku dějepisu. Tvorba pracovních listů bude zaměřena na propojení historického kontextu s literárním textem.

Klíčová slova: *alternativní školy, Montessori pedagogika, dějepis, český jazyk a literatura, Montessori školy v ČR, alternativní výuka, příprava alternativní výuky, vývoj alternativní výuky v ČR*

ANNOTATION

The bachelor thesis is focused on alternative systems available in the Czech Republic with a closer focus on Montessori pedagogy in Czech schools, from kindergarten to the second stage of primary school. It also deals with the differences between different alternative systems and also between the Montessori school and the traditional school.

In its practical part, this bachelor's thesis will focus on the creation of worksheets usable in teaching at the second stage of the Montessori school. These sheets will combine literature and history teaching. The creation of worksheets will focus on connecting the historical context with the literary text.

Keywords: Alternative schools, Montessori pedagogy, History, Czech language and literature, Montessori schools in the Czech Republic, alternative teaching, preparation of alternative teaching, development of alternative teaching in the Czech Republic

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum Podpis studenta

Obsah

Úvod ... 1
1 Alternativní pedagogika ... 2
1.1 Rysy alternativních škol ... 3
1.2 Rozdíly mezi alternativní a tradiční školou ... 4
1.3 Alternativní pedagogické směry v České republice ... 5
1.3.1 Waldorfská pedagogika ... 6
1.3.2 Pedagogika jenského plánu ... 7
1.3.3 Daltonská škola ... 7
2 Maria Motessori ... 8
2.1 Reformní pedagogika a Marie Montessori ... 8
2.2 Dětství Z pohledu Marie Montessori ... 9
2.3 Výchova a vzdělávání dítěte podle Marie Montessori ... 10
2.4 Výběr z myšlenek Marie Montessori ... 11
2.5 Několik důležitých pojmů užívaných v Montessori pedagogice ... 12
2.6 Senzitivní období ... 13
3 Montessori školy ... 15
3.1 První škola Marie Montessori a počátky její metodiky ... 15
3.2 Maria Montessori ve světě ... 17
3.3 Montessori pedagogika v České republice ... 17
3.4 Pro koho je vhodná Montessori pedagogika ... 17
3.5 Principy Montessori pedagogiky ... 18
3.6 Principy Montessori pro starší školní věk ... 19
3.6.1 Děti Země ... 20
3.7 Vyučování metodou Marie Montessori ... 21
3.7.1 Studijní plány ... 22
3.7.2 Školní vzdělávací plán posuzované školy ... 23
3.7.3 klíčové kompetence podle rvp ... 25
4 Závěr teoretické části ... 26
5 Praktická část ... 27
5.1 Cíl ... 27
5.1.1 Výzkumné otázky ... 27
5.2 Výzkumný vzorek ... 28
5.2.1 Charakteristika jednotlivých respondentů ... 28
5.2.2 Charakteristika jednotlivých literárních textů ... 28

5.3 Metodika 33
5.4 Výsledky výzkumného šetření 36
5.4.1 Odpovědi respondentů na otázky týkající se Montessori systému 36
5.5 Literární ukázky 39
5.5.1 Eduard Štorch: Osada havranů 39
5.5.2 Mistr Jan Hus: Devět kusů zlatých 41
5.5.3 Jan Amos Komenský: Labyrint světa a ráj srdce 42
5.5.4 Veronika Válková: Marie Terezie 44
5.5.5 Charles Dickens: Oliver Twist 45
5.5.6 Erich Marie Remarque: Na západní frontě klid 46
5.5.7 Anna Franková: Deník Anny Frankové 47
5.5.8 Ludvík Aškenazy: Vajíčko 49
5.5.9 Karel Kryl: Divný kníže 51
6 Diskuze 53
7 Závěr 56
8 Seznam použité literatury 58
9 Přílohy 60
9.1 Dotazník 60
9.2 Respondent 1 72
9.3 Respondent 2 74
9.4 Respondent 3 76
9.5 Respondent 4 78
9.6 Respondent 5 85

Úvod

V této bakalářské práci se chci věnovat alternativní pedagogice v České republice a zaměřit se blíže na pedagogiku Marie Montessori. Ráda bych psala o vývoji alternativního školství v Čechách s důrazem na Montessori školy. Chtěla bych se také věnovat výuce v duchu Montessori i na druhém stupni základní školy. Dále bych se ráda zaměřila na rozdíly mezi tradiční a alternativní školou, případně tradiční a Montessori školou.

V teoretické části bych se chtěla věnovat vyučování v tomto systému, chci vytvořit dotazník pro učitele jedné Montessori školy, kde bych se ptala na praxi v souvislosti s literárními texty, které chci pro praktickou část vytvořit. Z těchto literárních textů a odpovědí od respondentů vznikne materiál využitelný při výuce na druhém stupni základní školy. Budu hledat odpovědi na otázky, jaké rozdíly mezi tradiční a Montessori školou vnímají učitelky této školy a jak se v praxi propojuje výuka více předmětů.

1 Alternativní pedagogika

„Adjektivum „alternativní“ je v současné době termínem často užívaným, a to v různých oblastech a souvislostech. Pojem je odvozen z latinského slova „alter“, což znamená jiný, ten druhý. „Alternativní“ představuje ve svém výkladu – jinou možnost, jiný způsob řešení nebo volby, a to vzhledem ke skutečnostem a jevům zpravidla protikladným, v zásadě odlišným.“ (Hrdličková CSc., 1994 str. 12)

Slovo alter ve smyslu ten druhý bychom nicméně měli chápat jako možnost výběru, a ne jako vyjádření pořadí. Podle Svobodové (1995) se osobnosti české pedagogiky, totiž J. Průcha, S. Kučerová, M. Zelinka, K. Rýdl a další, shodují na definici termínu alternativní pedagogiky v tom smyslu, že zahrnuje vyučovací a jiné metody, systém výuky, atmosféru, vztahy a způsob práce s okolím jinak, než se to děje v tradičních školách. Jde tedy o jiné cesty, které ale mají stejný cíl. (Svobodová, a další, 1995)

Podle Hrdličkové (1994) je pojem alternativní pedagogika chápán jako kvalitativně odlišný přístup ke koncepci školy, školní práci a k dítěti, než je v dané době obvyklé. Průcha (1996) pak vyvrací mylné chápání pojmu alternativní škola, kdy pod tímto pojmem rozumíme spíše soukromou, nestátní školu, což je ovšem mylná představa. (Hrdličková CSc., 1994) (Průcha, 1996)

Průcha (1996) mluví o alternativním vzdělávání jako synonymu k pojmům jako je volná škola, otevřená škola, nezávislá nebo také netradiční škola. Alternativní školy pak definuje jako „všechny druhy škol, soukromé i státní, které mají jeden podstatný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol dané vzdělávací soustavy.“ (Průcha, 1996)

V tradiční škole je běžně hodinový systém vyučování, autoritativní přístup učitele, stálá organizace vyučovacích hodin, důraz na paměť u žáků. Tento přístup je také někdy nazýván jako nekomunikativní, direktivní či manipulativní. V alternativních školách je oproti tomu obvykle kladen důraz na rozmanitost v pedagogické oblasti, hlavním důvodem jejich vzniku je pak ukázat možnosti a způsoby výchovy a vzdělávání jiné, než je tradiční. Metody výchovy v alternativních školách jsou obvykle nové, netradiční, experimentální, tyto školy často odmítají znaky tradiční školy, například autoritativní řízení. Znaky alternativních škol jsou pak především snaha neudusit přirozenou touhu dětí poznávat nové věci, propojování předmětů, prostředí uzpůsobené dětem, pěstování odpovědnosti, spolupráci školy a rodiny a přátelský vztah mezi učitelem a dítětem. (Hrdličková CSc., 1994) (Alternativniskoly, 2001-2020)

Hranice alternativních škol můžeme vidět ve faktu, že žádný ze směrů, které dnes známe, neusiluje o rozšíření na celostátní úroveň. Každý z nich má pak své příznivce i odpůrce. Tyto směry nicméně dotváří různorodost dnešního školství, některé metody inspirují školu tradiční a spolu s tradičním školstvím pak dotváří dnešní pedagogickou kulturu. (Hrdličková CSc., 1994)

1.1 RYSY ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

V současné době najdeme mnoho druhů alternativních pedagogických koncepcí i konkrétních škol, v mnoha případech jde o navázání na myšlenky reformní pedagogiky, nebo o myšlenky antiautoritativní výchovy a diskuzí z 60. a 70. let 21. století. Často se o nich hovoří také jako o škole hrou, protože metody a organizace učiva se snaží přiblížit učivo formou hry. Podle rozvoje těchto alternativních škol a zájmu o ně vyplývá, že nejde o záležitost krátkodobou, ale je zde vidět úsilí a snaha změnit přístup ke vzdělávání a výchově, jak je prezentováno tradičním školstvím. (Hrdličková CSc., 1994) (Alternativniskoly, 2001-2020)

Alternativní pedagogické koncepce, které již fungují delší čas, vychází z myšlenek převážně osobností reformního hnutí, a to mimo jiné M. Montessori, R. Steinera, P. Petersena, H. Lietze, P. Geheeba, C. Freineta a H Parkhustové. Mezi základní rysy alternativních škol pak patří výrazná humanistická orientace a zaměření na dítě. (Hrdličková CSc., 1994)

Průcha (1996) vznik alternativních škol vysvětluje lidskou snahou zdokonalovat vše, co je již vytvořeno, stejně tak i školy. Některé typy školy, které vznikly v jedné zemi, se staly mezinárodními. V některých zemích nevznikaly jen alternativní školy jako takové, ale i alternativní formy vzdělávání uvnitř systému tradičních státních škol. (Průcha, 1996)

Alternativní školy existovaly vždy, některé se později staly hlavní vzdělávací institucí. Nicméně o alternativních školách jako takových mluvíme až od přelomu 19. a 20. století, kdy se rozdíl mezi potřebami společnosti a tradiční školou zvětšoval. (Svobodová, a další, 1995)

Každá z alternativních škol má své specifické rysy, jde proto obtížně alternativní školy charakterizovat jako celek. Mezi společné rysy ale patří, že škola je orientována pedocentricky, tedy zaměřena na individualitu dítěte. V oblasti výuky je často tato škola aktivní, využívá mnoho vyučovacích postupů, snaží se rozvíjet aktivitu dítěte a také usiluje o komplexní výchovu. Dále je alternativní škola chápána jako „živé společenství“, kdy formy a postupy jsou tvořeny nejen učitelem, ale i žáky a rodiči. Jako poslední společný rys všem alternativním

školám se uvádí učení pro život, aby bylo dítě schopné se aktivně zapojit do světa práce i mimo školní budovu. (Průcha, 1996)

1.2 ROZDÍLY MEZI ALTERNATIVNÍ A TRADIČNÍ ŠKOLOU

Alternativní školy vznikají proto, aby kompenzovaly některé nedostatky tradičního školství, na čemž se shodují Průcha (1996) i Hrdličková (1994). Zajišťují pluralitu vzdělávání - tradiční školství nemůže zabezpečit všechny potřeby žáků. Alternativní školy pak rozšiřují nabídku vzdělávacích institucí. Nejdůležitější je ale jejich inovační funkce, kdy uplatňují nové a experimentální postupy, které později mohou proniknout i do tradičního školství. (Průcha, 1996)

Podle Svobodové a Jůvy (1995) můžeme sledovat inovace různým způsobem, podle filozofie autora. Můžeme vidět dva hlavní proudy, totiž důraz na rozvoj jedince jako individuality, druhý pak na sociální aspekt. Tyto dva proudy se nicméně nevylučují, často jsou v alternativních pedagogikách propojovány. (Svobodová, a další, 1995)

Podle Singuleho (1992) je propojujícím aspektem všech alternativních škol hlavně kritika staré, tradiční školy a výchovy, mechanického způsobu učení, ovládání učitelem bez individuálního přístupu. Alternativní školy se vyznačují tím, že kladou důraz na těsné spojení školy a širšího sociálního prostředí. Velmi často jsou do života školy zapojováni i rodiče. Dále je pro tyto školy příznačné, že berou v potaz vývojové zákonitosti dítěte a snaží se o individuální přístup k němu. Jde především o akceptování dítěte takového, jaké je. Učitel se pak snaží u každého dítěte individuálně pracovat s jeho konkrétními schopnostmi a rozvíjet je. Je zde nutná individualizace vyučování, která ale má jako protipól práci ve skupině. U dítěte se pak učitel snaží rozvíjet v harmonii všechny složky lidské povahy, je kladen důraz na komplexnost a všestrannost výchovy. Učitel zde nemá autoritářkou moc, ale mezi ním a žákem jde o vzájemný respekt a určitou formu partnerství. Cílem je, aby žák dokázal spolupracovat jak s učitelem, tak s ostatními žáky se vzájemnou úctou. Žák je veden k tomu, aby byl aktivní složkou vyučování, nikoli pasivní jako v tradiční škole. (Hrdličková CSc., 1994) (Singule, 1992)

Z pohledu didaktiky pak můžeme vidět rozdíly mezi alternativní a tradiční školou mimo jiné i v tom, že dítě v alternativní škole tvoří a je aktivní. Vyučování klade důraz na poznávání vlastní aktivitou, dítě má být samostatné a tvořivé i při hledání postupů a řešení různých problémů. Oproti tomu v tradiční škole organizuje veškerou činnost aktivně učitel. Struktura učiva je v tradiční škole často na vědecké klasifikaci oborů, zatímco alternativní pedagogika se

snaží spíše o souvislost mezi předměty a mezi školou a praxí běžného života. (Hrdličková CSc., 1994)

Podle Hrdličkové (1994) můžeme vidět další rozdíly mezi tradiční a alternativní školou ve struktuře dne, kdy v tradiční škole je den rozdělen do hodin po 45 minutách s přestávkami, zatímco u alternativních škol najdeme spíše epochy, linie a týdenní plány, čímž je dán větší prostor možnostem individualizace výuky. V těchto školách také většinou nezvoní, děti pracují ve věkově smíšených skupinách, což pomáhá dětem v lepší sociální integraci. Podle www.alternativniskolycz (2020) však nejsou věkově smíšené třídy samozřejmostí u všech typů alternativních škol. (Alternativniskoly, 2001-2020) (Hrdličková CSc., 1994)

Dítě ve většině alternativních škol není hodnoceno tradiční klasifikací, ale formou slovního hodnocení, ve které učitel shrnuje výsledky a pokroky v jednotlivých předmětech a také rozvoj dítěte. Je zde kladen důraz ne na porovnávání mezi žáky, ale posun dítěte v určitých oblastech. Oproti známkám je slovní hodnocení konkrétnější a objektivnější, učitel může hodnotit i pokrok a snahu dítěte, a ne pouze výsledek. Oproti tradiční škole zde chybí hodnotící a srovnávací prvek, kterého se dítě často bojí, a tím je tento styl hodnocení kontraproduktivní. Slovní hodnocení je důležité především v mladším školním věku, kdy dítě potřebuje zažít úspěch. (Alternativniskoly, 2001-2020) (Hrdličková CSc., 1994)

1.3 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ SMĚRY V ČESKÉ REPUBLICE

V České republice můžeme hovořit o několika druzích alternativních škol. Některé z alternativ existují již od 1. poloviny 20. století, ale vznikají i nové, například Začít spolu, Zdravá škola, lesní škola, domácí vzdělávání a jiné. Starší a déle fungující programy jsou pak tyto:

- Waldorfská škola
- Montessori škola
- Daltonská škola
- Jenská škola

(Alternativniskoly, 2001-2020)

1.3.1 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

Jeden z nejznámějších a nejrozšířenějších typů alternativní školy. Vychází z myšlenek Rudolfa Steinera. První škola tohoto typu vznikla v roce 1919 ve Stuttgartu a byla určena pro děti rodičů pracujících ve firmě Waldorf-Astoria. (Hrdličková CSc., 1994)

Tyto školy byly poměrně oblíbené a jejich rozvoj po celém německém území zarazila až druhá světová válka, kdy tyto školy přišly o učitele a později byly zakázány. Po válce se tyto školy nicméně obnovily a otevíraly se nové nejen na území Německa. V Československu byla ještě před válkou zřízena jediná mateřská škola, a to v Bratislavě. (Pol, 1995)

Hlavní rysy Waldorfské školy

Pol (1995) mluví o waldorfských školách jako o nestátních a volných školách. Tyto školy se snaží o nezávislost, přístupnost všem dětem bez rozdílu, bez vlivu školského aparátu. Jsou založeny na principu antroposofie, což je duchovní věda, která přemýšlí o člověku jako o trojčlenné bytosti. Člověk se podle této vědy skládá z těla, duše a ducha. (Pol, 1995) (Rýdl, CSc., a další, 2008)

Škola je organizována ve třech stupních, v současné době je občas přidána i mateřská škola. V těchto třech stupních je 12 ročníků, 13. třída je brána jako maturitní. V některých zemích jsou školy pouze se 2 stupni pro nižší a střední stupeň školy, tedy pro děti s povinnou školní docházkou. Třídy jsou po přibližně 30 žácích stejného věku. (Hrdličková CSc., 1994)

Ve třídě by děti měly sedět čelem k tabuli ve skupinách podle temperamentu, aby se jim učitel mohl věnovat individuálně. Hlavní výuka probíhá frontálně, vyučuje se ale v epochách a blocích, kdy se jednomu tématu věnuje několik týdnů. Vyučovací blok se dělí na tři části, rytmickou, hlavní a vypravovací. Rytmická část je věnována recitaci a rytmickým cvičením, hlavní část výuce a ve vypravovací části učitel čte žákům příběh s posláním přiměřeným jejich věku. (Alternativniskoly, 2001-2020)

Co se organizace týká, tyto školy nemají ředitele, jsou vedeny kolektivem učitelů. Jeden učitel vede třídu od první do osmé třídy a vyučuje všechny předměty. V některých případech u dětí staršího školního věku dochází i ke střídání učitelů, kdy na jazyky a některé specializované obory vede žáky učitel-specialista. Vyučování probíhá podle vyučovacích okruhů. (Hrdličková CSc., 1994)

1.3.2 PEDAGOGIKA JENSKÉHO PLÁNU

Tento pedagogický směr vznikl ve 20. letech 20. století a jeho autorem je Peter Petersen. Tato pedagogika pracuje v rodinném prostředí, je zde úzká spolupráce mezi učiteli, rodiči a dětmi, ve škole najdeme rodinné prvky. Některé z těchto prvků využívají i jiné pedagogiky. (Hrdličková CSc., 1994)

Hlavní rysy pedagogiky jenského plánu

Tento směr se snaží o rozvoj dítěte a jeho osobnosti bez omezení, která jsou v tradiční škole. Vyučování se má podobat reálnému životu, i skupina dětí by pak měla tomuto odpovídat a nebýt věkově homogenní. Děti jsou rozděleny do čtyř věkových skupin, což má podle Petersena funkci socializační. (Svobodová, a další, 1995)

Vyučování se odehrává v tzv. „školním obytném pokoji“, který děti mohou upravovat a dotvářet. Učitel využívá mnoho metod jako povídání v kruhu, rozhovor nebo různé kurzy. Pro jenský plán je velmi důležitá výchova jako proces humanizace. Pracuje se s týdenním plánem, ve kterém najdeme jak skupinovou práci, tak netradiční formy práce. (Hrdličková CSc., 1994)

1.3.3 DALTONSKÁ ŠKOLA

Tento typ experimentální střední školy vznikl v Daltonu v USA v roce 1919 a jeho autorkou je Helena Parkhustová, která se inspirovala výchovou a výukou Marie Montessori. Základem je možnost práce ve skupině i samostatné práce a tomu uzpůsobený prostor ve třídě. Žáci mají volnost a svobodu a učí se s tímto pracovat. Tím se učí zodpovědnosti a samostatnosti. Hlavní myšlenka tohoto způsobu výuky je ta, že k čemu se žák dopracuje sám, bude si lépe pamatovat. (Alternativniskoly, 2001-2020)

Hlavní rysy Daltonské školy

Mezi hlavní myšlenky této školy je zrušení tradičně pojaté organizace dne. Třída je rozdělena podle předmětových okrsků vybavených pomůckami, díky tomu se žáci mohou věnovat studiu samostatně. Inspirací byla Marie Montessori. (Svobodová, a další, 1995)

V systému Daltonských škol žáci sepisují s učitelem smlouvu na počátku každého měsíce. Smlouva se týká učiva, které žák má za ten měsíc zvládnout. Žák pracuje samostatně nebo ve skupině s potřebnými pomůckami. Učivo na jeden rok je tímto možné stihnout i dříve. (Alternativniskoly, 2001-2020)

2 Maria Motessori

Maria Montessori (1870-1952) byla italskou doktorkou, jako první žena absolvovala studium medicíny. V její době bylo toto rozhodnutí velmi neobvyklé a bylo těžké pro ženu studovat vůbec, natož medicínu. Kromě medicíny se věnovala také rovnoprávnosti žen a mužů, například bojovala za volební právo žen. (Květoňová)

Svou kariéru začala v ústavu pro choromyslné, na základě zkušeností s dětmi z tohoto ústavu se začala zabývat pedagogikou a prací s dětmi. Následně se stala ředitelkou školy, která se zabývala výcvikem učitelů pro práci s tělesně znevýhodněnými dětmi. Ona sama vymýšlela různé pomůcky, s nimiž děti, považované za nevzdělatelné, dělaly nečekané pokroky. (Květoňová)

V roce 1907 otevřela Dům dětí určený pro opuštěné děti. Využila své předchozí zkušenosti s prací s postiženými dětmi, vytvořila podnětné prostředí a využila materiál, původně určený mentálně postiženým dětem, i pro tyto zdravé děti. Šlo o materiály k nácviku čtení, psaní a počítání a také smyslové výchovy. (Květoňová) (Zelinková, 1997)

O rok později se začala věnovat psaní knih a přednášet o své metodě výchovy a vyučování, publikovala výsledky svých pozorování a experimentů. Přednášela nejen v Evropě, ale také v Indii a na mezinárodních kongresech, zabývala se propojením teorie a praxe, také se zabývala souvislostmi mezi vzděláním a výchovou, ale i přátelstvím, ekologií nebo mírem. (Zelinková, 1997)

Maria Montessori zemřela v roce 1952 v Holandsku, její dílo ale žije dodnes ve školách věnujících se její pedagogice po celém světě. (Rýdl, 2007)

2.1 REFORMNÍ PEDAGOGIKA A MARIE MONTESSORI

Maria Montessori byla jednou z nejvýznamnějších osobností pedagogického hnutí reformní pedagogiky. To vzniklo ke konci 19. století, největší rozmach spadá do období před druhou světovou válkou (20. a 30. léta 20. století). Přestože byly směry reformní pedagogiky velmi různorodé, spojovala je myšlenka nového pojetí dítěte, kritika stávajícího systému vyučování a orientace na osobnost dítěte. Skupina reformního hnutí se nezabývala pouze kritikou starého vyučovacího systému, ale její myšlenky zasahovaly i do obecnější roviny. Členové například prosazovali rovnoprávnost mužů a žen. (Zelinková, 1997)

Reformní pedagogika kladla důraz na zájmy dítěte a spontánní činnost s tím spojenou, proto se můžeme setkat i s názvem "pedagogika zájmů". Díky využití zájmu dítěte vzniká vnitřní kázeň, takže není třeba používat autoritářské kázeňské prostředky. Není kladen důraz na množství vědomostí, ale na rozvíjení schopností daného dítěte, cílem není, aby dítě mělo co nejvíce poznatků, ale aby bylo schopno samostatně se rozvíjet a nové poznatky samo získávat. S tím souvisí i zaměření na individualizaci, kdy se od školy vyžadovalo, aby zadávala každému dítěti úkoly podle jeho schopností, zájmů a potřeb. Obsah výchovy byl podřízen potřebám žáků. Oproti klasickému vzdělávacímu systému reformní pedagogika nevyučovala morální výchovu jako klasický předmět, ale považovala za nutné vychovávat dítě jeho vlastní činností. U nás byla reformní pedagogika kritizována a odmítána až do roku 1989. Až po tomto roce začala vycházet literatura s nezkreslenými informacemi o reformních teoriích a jejích představitelích. (Průcha, 1996) (Zelinková, 1997)

Maria Montessori byla součástí krajního proudu, její pojetí výchovy se nazývalo pedocentrismus. Hlavní myšlenkou tohoto proudu bylo, že neexistuje jednotná škola, která by vyhovovala všem dětem. Proto její představitelé považovali za nutné vycházet ze zájmu a zvídavosti dětí, úkolem učitele je podle nich pouze práci organizovat. Učitel spíše dítě životem provází, než připravuje na život. (Zelinková, 1997)

Svobodová a Jůva (1995) zmiňují ve své knize reformní pokusy v české pedagogice. Stejně jako ve světě, i zde šlo o humanizaci, aktivizaci a efektivnost výchovy. Dominuje zde snaha překonat tradiční školu a podporovat dětskou přirozenost, zvídavost a vlastní aktivitu dítěte. (Svobodová, a další, 1995)

2.2 DĚTSTVÍ Z POHLEDU MARIE MONTESSORI

Dítětem a dětstvím se společnost začala zabývat společně se sníženou dětskou úmrtností. Ze studií vycházelo, jak nevyhovující je školní výuka stejně jako zdravotní podmínky ve školních budovách, které často podporovaly vznik tuberkulózy. Dětem doma bylo často přisouzeno pouze místo v pokoji, kde měly být potichu, nerozvíjely se jejich schopnosti a byly opomíjeny jejich potřeby. Nicméně na počátku 20. století, v čase počínající péče o zdraví a hygienu, proběhla i modernizace škol a změny ve výchově ve školách i v domovech, kdy se začal klást důraz na laskavost, trpělivost a toleranci. Zároveň přicházejí sociální změny, dítě má již své místo ve společnosti a je na ně pamatováno při vzniku divadel pro děti, dětských knih

a časopisů, stejně tak vzniká i nábytek vhodný pro děti. Maria Montessori toto období nazývá epochou dítěte. (Montessori, 1998)

Při zkoumání dítěte došla Maria Montessori k závěru, že je třeba změnit školu a vychovávat učitele a to současně. Učitel by měl mít možnost experimentovat a pozorovat přímo ve škole, kde by dítě mělo mít zase možnost se svobodně rozvíjet. Aby školní systém mohl vycházet z poznávání žáka jako jedince, musíme ho pozorovat při jeho přirozeném chování, které učitel neomezuje. (Montessori, 2017)

Podle Marie Montessori je ve výchově dítěte důležitá svoboda, tedy souhrn co nejpříznivějších podmínek pro fyzický a psychický vývoj. Vzdělání a výchova je konkrétní pomocí, nezbytnou pro normální vývoj dítěte. Dítě neroste pouze tím, že má dostatek jídla, přijímá kyslík a roste ve vhodných klimatických podmínkách, roste také tím, že realizuje své schopnosti k životu. Svoboda pro dítě neznamená tolerovat nebo podporovat špatné chování, ale osvobozování dítěte od překážek, které brání vývoji. (Montessori, 2017)

2.3 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE PODLE MARIE MONTESSORI

Maria Montessori se výchově dětí věnovala dlouhodobě, zkoumala dětské projevy považované tehdy za nevhodné. Psychologie dítěte a teorie vzdělávání byla popisována z pohledu dospělých. Nenormální reakce dítěte představovala problém, který bylo třeba řešit, Maria Montessori nicméně tyto projevy vnímala jako snahu dítěte se realizovat a projevit svou skutečnou osobnost. Hlavní rozdíl mezi psychoanalytickými výzkumy u dospělých a psychologickou studií u dítěte vnímala Maria Montessori v tom, že dospělý potlačuje své vnitřní pocity sám, kdežto u dítěte je totéž potlačováno okolím. (Montessori, 1998)

Tento přístup k výchově a vzdělávání dítěte obsahuje několik problémů, první z nich je existence dítěte, druhý pak je asistence dítěti na cestě k dospělosti. Jako první důležitá věc se jeví vhodné podnětné prostředí s minimem překážek. Toto prostředí by mělo podporovat samostatnou činnost dítěte a jeho samostatnost při činnostech, které je rozvíjí. Dítě by se v něm mělo cítit svobodné a mělo by mít možnost projevit své přirozené potřeby. I nábytek by měl odpovídat dětské velikosti, dítě by mělo všude samo dosáhnout. Role učitele je zde vnímána spíš pasivně, aktivními jsou zde děti. Poslední z hlavních aspektů tohoto způsobu je respekt k osobnosti dítěte. (Montessori, 1998) (Montessori, 2017)

Oproti tradičnímu školství by dítě mělo mít svou vnitřní kázeň a být svobodné, nicméně tato svoboda by měla být vymezena zájmy skupiny. Toto by mělo pomoci dítěti se plně rozvinout a vést je i k nezávislosti. Dítě by mělo být vedeno k samostatné činnosti, ke srozumitelnému vyjadřování i snaze uspokojit svá přání samostatně. Neměli bychom dítě považovat pouze za objekt naší péče, ale vést ho k co největší soběstačnosti již v raném věku. Místo odměn a trestů je pak využívána domluva, odměnou by měla být sama činnost, kterou dítě vykonává. (Montessori, 2017)

Podle Rýdla (2006) se Montessori ohledně vývojové psychologie dítěte shoduje v mnohém s Piagetem. Konkrétně pak zmiňuje růst a postupný vývoj člověka, který vzniká na základě interakce s okolím a vzájemně na sebe působí. Dále zdůrazňuje důležitost pozorování dítěte a jeho vlastních aktivit a píše, že aktivita dítěte by měla být základem každé výchovy. (Rýdl, 2007)

2.4 VÝBĚR Z MYŠLENEK MARIE MONTESSORI

Dítě je tvůrcem sebe sama, utváří sebe sama, samo určuje, které podněty budou na něj mít vliv. (Zelinková, 1997)

Pomoz mi, abych to dokázal sám, toto je motem Montessori pedagogiky. Dospělý má udělat vše pro to, aby dítě bylo schopné překonávat překážky samostatně a svým tempem vrůst do světa. (Zelinková, 1997)

Svobodná volba práce je pro dítě klíčová, pedagog by měl připravit prostředí a pomůcky, aby se dítě mohlo věnovat tomu, čemu právě potřebuje. (Zelinková, 1997)

Připravené prostředí je příprava místa a pomůcek tak, aby se dítě ke všemu samo dostalo. (Zelinková, 1997)

Pokud chce dítě něco dělat samo a snaží se, ožije. Namáhá se, ale dospělý je často nenechá činnost dokončit, protože by tu práci udělal sám lépe. Je třeba nechat děti dokončovat své činnosti, aby mohly být samostatné. (Ludwig, 2008)

Vyndej ze svého oka trám, pak můžeš vyndat třísku z oka dítěte. Aby učitel mohl vychovávat, musí být dobře vychován. (Ludwig, 2008)

Podporovat život a nechat mu volný průběh v jeho rozvoji, to je hlavní úkol vychovatele. (Ludwig, 2008)

2.5 NĚKOLIK DŮLEŽITÝCH POJMŮ UŽÍVANÝCH V MONTESSORI PEDAGOGICE

Absorbující mysl – mysl dítěte do šesti let je schopná absorbovat vše kolem sebe. Dítě snadno pojme jazyk, pohyby, emoce nebo přesvědčení, v současné neurologii je toto nazýváno plasticitou mozku. Rýdl (2006) zmiňuje rozdělení tohoto období do dvou částí, totiž na vědomé a nevědomé. Nevědomá citlivost k okolí udržuje mysl neustále aktivní. (montessoricr.cz) (Rýdl, 1999)

Body zájmu by měly být ve složitějších činnostech praktického života. Jejich cílem je dítě vést k úspěchu, podnítí opakování a zájem díky okamžité zpětné vazbě i kontrole chyby. (montessoricr.cz)

Cyklus aktivit neboli opakování nastává, když je dítě zaujato nějakou činností natolik, že ji opakuje zdánlivě beze smyslu. Neměli bychom ho přerušovat, dítě samo tuto činnosti ukončí. Podle Rýdla (2006) je dítě při přerušení činnosti, se kterou ještě není samo hotové, znepokojené a vzdoruje. (montessoricr.cz) (Rýdl, 2007)

Elipsa je rovnovážné cvičení, vede k rozvoji vědomého pohybu a vůle. V každé Montessori třídě je nějaká linie na procvičování rovnováhy, zpravidla ve tvaru elipsy. (montessoricr.cz)

Exploze v učení je čas, kdy dojde k rychlému osvojení si určitých dovedností. (montessoricr.cz)

Kontrola chyb je důležitá pro zpětnou vazbu a sebevzdělání se. Každá pomůcka má svou kontrolu výsledků, díky které si dítě může kontrolovat své chyby samo. Maria Montessori možnost dělat chyby a sám si je kontrolovat vnímá jako jednu z největších svobod člověka. (montessoricr.cz) (Rýdl, 2007)

Lidské tendence - toto je jedna z hlavních myšlenek Marie Montessori. Podle ní lidské bytosti mají sklony ke zkoumání, komunikaci, řádu, abstrakci, představivosti, opakování, činnosti rukou, sebe zdokonalování a k duchovnímu řádu. Jsou vnímány jako klíčové pro rozvoj civilizace. (montessoricr.cz)

Matematická mysl je tendence učit se věci, které posílí naše schopnosti, dále je zpřesňují, uspořádávají, proměňují a klasifikují. Lidská mysl takto matematicky zcela přirozeně poměřuje, srovnává a abstrahuje, je třeba této složce mysli umožnit, aby se rozvíjela. Počty a matematika by měly být součástí běžných zkušeností malých dětí, jinak se jim v pozdějším věku bude chápat jen obtížně. (montessoricr.cz)

Poslušnost je postupný proces dozrávání. Pro děti v tomto systému by poslušnost měla být uvědomělá, dítě by mělo pracovat stejně za přítomnosti i nepřítomnosti autority. (montessoricr.cz)

Smyslové pomůcky fungují tak, aby pomáhaly dětem při formování a organizování jejich intelektu. Zaměřuje pozornost dítěte na jednu vlastnost nebo smysl. (montessoricr.cz)

2.6 SENZITIVNÍ OBDOBÍ

V pedagogice Marie Montessori se setkáme s termínem „senzitivní období“, dříve také období zvýšené vnímavosti. Tuto myšlenku převzala Marie Montessori od holandského vědce jménem Hugo de Vries, který ji aplikoval na motýly. V pojetí Marie Montessori, která ji využila při pozorování dětí, tato myšlenka předpokládá, že dítě má ve svém životě období, ve kterých má předpoklady naučit se určitou činnost snáze. Rozlišuje 3 základní senzitivní fáze, 0-6 let, 7-12 let a 12-18 let. V každém z těchto období si dítě samo vybírá činnost odpovídající aktuálním potřebám. Je k tomu ale důležité mít nabídku činností a podnětů vhodných pro daný věk. I proto je pro dítě důležité propojovat vzdělání a sociální život dítěte. (Montessori, 1998) (Zelinková, 1997)

První období od 0 do 6 let bylo později rozděleno na dvě části. První - od narození do tří let, kdy je u dítěte citlivost pro pohyb, rozvíjí se manuální zručnost, motorika, rovnováha, chůze. V tomto období je dítě také citlivé na řád, kdy si uvědomuje, jak co v jeho těle funguje. Je to období důležité pro řeč. Podle Marie Montessori v této části vývoje dítě vstřebává vše, co kolem sebe vnímá. Později - od 3 do 6 let – se dítě vyvíjí na smyslové úrovni, více si uvědomuje svou činnost, zapojuje se do kolektivu a osvojuje si práci ve skupině. (Zelinková, 1997)

Druhé období, od 7 do 12 let, je poměrně stabilní, dítě se zajímá o morálku a rozlišuje mezi dobrým a zlým. Také se více zajímá o ostatní děti, v myšlení se zabývá i abstrakcí a rozvíjí se představivost. Na základě těchto poznatků je pak vhodné přejít ke změně výuky, dítě je samostatnější v poznávání světa. (Zelinková, 1997)

Třetí období, od 12 do 18 let, se znovu dělí na dvě části, 12-15 a 15-18 let. Marie Montessori tento věk popisuje celkově jako labilní, dítě je sociálně citlivé, ale zvyšuje se jeho nezávislost a samostatnost. Dítě v tomto věku pak pochybuje, je nerozhodné, náladové. Je citlivé na vlastní důstojnost a sebedůvěru. Podle Marie Montessori je třeba v tomto věku k dětem

nepřistupovat jako k dětem, ale jako k mladistvým a také zmiňuje jako vhodné chovat se k nim, jako by jejich schopnosti a dovednosti byly lepší, než jsou. (Zelinková, 1997)

Senzitivní období se může týkat mnoha oblastí. Podle pozorování Marie Montessori nešla tato období za sebou, některá se překrývala. Vypozorovala šest základních senzitivních období, totiž: citlivost pro pořádek, kdy se dítě se snaží najít ve věcech řád, potřebuje konzistentnost, aby se snáze začalo orientovat ve světe. Druhé takové období je citlivost pro jazyk, kdy se dítě učí poslechem mateřského jazyka ve svém nejbližším okolí. Učí se také sledováním úst toho, kdo na ně mluví. Toto období se objevuje od narození do 6 let a pokud není tato potřeba poslouchat a učit se jazyk naplněna, dítě může mít později s mluvením potíže. Další citlivé období se týká chození, kdy se dítě učí chodit, je schopné dosáhnout vzdálenějších cílů a je to pro ně důležitý krok k samostatnosti. Následuje senzitivní období pro sociální život, to přichází přibližně ve dvou a půl letech. Dítě se začíná zajímat o ostatní děti, hraje si s nimi a spolupracuje. Napodobuje sociální interakce odpozorované od svých rodičů. Předposlední je pak citlivost k malým objektům, ta přichází v prvním roce věku dítěte. Dítě se zajímá o malé předměty a živočichy, sbírá je, prohlíží a zkoumá do všech detailů. Poslední období je pak citlivost pro učení skrze smysly. Již od narození dítě sbírá dojmy z tohoto světa skrze svých pět smyslů, má potřebu využít je všechny k prozkoumání svého okolí. (Farley, 2015)

3 Montessori školy

Školy pojmenované po Marii Montessori začaly vznikat již v roce 1907, kdy založila první Dům dětí, který můžeme považovat za základ pro její pedagogiku. Postupně vznikaly další domy dětí nejen v rodné Itálii, ale po celém světě. (Hrdličková CSc., 1994)

3.1 PRVNÍ ŠKOLA MARIE MONTESSORI A POČÁTKY JEJÍ METODIKY

První škola vedená Marií Montessori byla zřízena 6.1.1907. Byla pro děti od 3 do 6 let a v jediné třídě bylo 50 dětí z jednoho domu. Byla zřízena spíše jako hlídání, aby tyto děti z chudinské čtvrti byly pod dozorem, a veřejností byla vnímána spíše jako útulek pro chudé. Maria Montessori měla v té době zkušenosti s vedením mentálně retardovaných dětí a tyto poznatky využívala i při práci s chudými dětmi. Nicméně tyto děti pracovaly jinak, objevilo se u nich uspokojení po dokonané práci, byly často klidné, ukázněné. Pozorování a práce s těmito dětmi položily základy k pedagogické metodě Marie Montessori. (Montessori, 1998)

V rámci tohoto výzkumu Maria Montessori zpozorovala, že děti rády opakují úkony, ponoří se do činnosti a jsou schopny se na ni soustředit nečekaně dlouhou dobu. Pokud dítě mohlo svou činnost ukončit samo a nebylo vyrušeno, bylo možné pozorovat radost. Toto opakování Marie Montessori pak využila k základním hygienickým návykům. Využila dětskou radost z opakování úkonů k tomu, aby ukázala dětem, jak a kdy si mýt ruce, a tyto děti si pak myly ruce pravidelně a s nadšením. Stejně tak svoboda volby, kdy si dítě mohlo samo vybrat pomůcku, znamenalo, že ji toto dítě stejně svobodně vrátilo na její původní místo. Zvláštní kapitolou pak byly hračky, které Maria Montessori vůbec nevyužívala, děti totiž raději volily pomůcky, které je nějakým způsobem rozvíjely. Definovala roli učitele jinak, než bylo obvyklé, totiž že pokud chce být učitel ve vzdělávání dětí úspěšný, musí své chování přizpůsobit dítěti a ne naopak. (Montessori, 1998) (Rýdl, 1999)

Podle jejích výzkumů dítě má vnitřní potřebu růstu, kterou uspokojuje. Často ale nejde o vnější cíl, nýbrž o vnitřní potřebu činnosti. Tuto činnost pak dítě vykonává, dokud není jeho potřeba naplněna. Tříleté dítě může činnost opakovat bez omrzení až čtyřicetkrát, bez vnější motivace a odměny, na rozdíl od dospělého, pro kterého je motivací k činnosti často odměna nebo trest. (Rýdl, 1999)

Díky tomuto pozorování v těchto počátečních třídách ale i později v učebnicích odstranila Maria Montessori ze své metodiky odměny a tresty, u dětí totiž nevyvolávaly v podstatě

žádnou reakci. Přes velkou svobodu, kterou děti v jejích třídách měly, nepanovala v jejích třídách nekázeň, děti dělaly, co měly, i když učitelka nebyla ve třídě. (Montessori, 1998)

Pro Domy dětí pak na základě těchto pozorování vytvořila seznam toho, co dítě má rádo:

- Opakování úkonů
- Svobodu volby
- Jasnou zpětnou vazbu
- Analýzu pohybů
- Cvičení tichosti
- Dobré způsoby při společenském styku
- Uspořádané okolí
- Péči o osobní hygienu
- Cvičení smyslů
- Psaní oddělené od čtení
- Psaní před čtením
- Čtení bez knih
- Kázeň při neřízených úkonech
- A co dítě odmítá:
- Odměny a tresty
- Slabikáře
- Společné lekce
- Rozvrhy a zkoušky
- Hračky a sladkosti
- Učitelský stolek

(Montessori, 1998 str. 86)

Toto byly základní rysy metodiky Marie Montessori, které byly později rozpracovány podrobněji, a i pro děti jiného sociálního původu a věku. (Montessori, 1998)

3.2 MARIA MONTESSORI VE SVĚTĚ

Po úspěchu v Itálii, kdy otevřela několik dalších Domů dětí, Maria Montessori cestovala a přednášela. Svět se o její metodu začal zajímat, během několika let se objevily školy na pěti kontinentech. Její knihy byly překládány do mnoha jazyků a první vydání mizelo z pultů během pár dní. Maria Montessori během toho nepřestala zkoumat, pozorovat a psát, zajímala se již i o děti staršího školního věku a postupně upravovala sovu metodu podle potřeb různě starých dětí. Mezitím také se svým synem Mariem založila Mezinárodní Montessori asociaci. (amshq.org)

3.3 MONTESSORI PEDAGOGIKA V ČESKÉ REPUBLICE

V období první republiky se v Čechách začala rozvíjet reformní pedagogika. Do češtiny byla přeložena kniha Marie Montessori s názvem Příručka vědecké pedagogiky, nicméně druhá světová válka přerušila rozvoj tohoto pedagogického směru. Stejně tak alternativním pedagogikám nepřál komunistický režim po roce 1945. V tomto čase se o Marii Montessori v Čechách vůbec nemluvilo, přestože i zde byli někteří její žáci poměrně uznáváni. (nahomolce.bambinarium.eu, 2007)

Po roce 1989, spolu s demokracií, přišel v naší zemi i čas alternativních škol. Přišla svoboda pro dítě i pedagoga, bylo možné začít pracovat na Montessori pedagogickém systému. Vznikaly první Montessori skupiny pro děti 0-3 roky, kterých je u nás v současné době kolem 120, mateřské školy pro děti 3-6 let, kterých je kolem 110. Byl vypracován návrh vzdělávacího programu Mateřská a Základní škola Montessori a také Základní škola Montessori pro 2. stupeň. Základních škol pro děti od 6 do 12 let je současně kolem 60 a druhý stupeň se střední školou, od 12 do 18, je na přibližně 10 místech. (nahomolce.bambinarium.eu, 2007) (montessoricr.cz)

3.4 PRO KOHO JE VHODNÁ MONTESSORI PEDAGOGIKA

Montessori pedagogika je způsob učení, najdeme ho ve všech částech světa, není vázán na určitou společenskou třídu, inteligenci nebo cokoli jiného. Je vhodná jak pro děti se speciálními potřebami, tak pro nadané, geniální nebo průměrné. Nicméně i přes to můžeme říct, že Montessori třída je vhodná pro dítě, které je ochotné a schopné respektovat pravidla, je

zvídavé, je schopné zvolit si práci, naplánovat si ji, zodpovědně se jí věnovat a dokončit ji. Stejně tak můžeme říct, že tato pedagogika je vhodná pro rodiče, kteří vnímají školu jako partnera, kteří chtějí, aby dítě škola bavila a ono mělo prostor objevovat nové věci, rodiče, kteří nelpí na známkách, ale spíše na znalostech a dovednostech a kterým není cizí respekt a důvěra. V neposlední řadě je zde pak učitel, který by měl umět pracovat s dítětem jako s partnerem, chtít se od dětí (a nejen od nich) učit, respektovat pravidla a práce s dětmi by ho měla bavit. (bilacesta.cz) (zsprim.cz, 2009)

3.5 PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY

Podle oficiálního webu Montessori ČR můžeme v Montessori školách najít tři základní obecné principy a to systém, pozorování a zaměření na vývojové potřeby. Dále pak dvanáct konkrétnějších. (montessoricr.cz)

Systém se především projevuje v praxi, kdy se děti systematicky dozvídají o realitě a o světě tak, aby ho mohly co nejlépe zvládnout a pochopit. K tomuto pomáhá prostředí, organizace práce i pomůcky. Pozorovat, nebo také správně se dívat, je druhou zásadou. Každé dítě je jedinečné a jen pozorováním může učitel přijít na to, jaké má potřeby. Poslední ze tří hlavních bodů jsou pak vývojové potřeby, tedy přizpůsobení výuky daným potřebám dítěte podle jeho vývojového stadia, jak to vypozorovala Maria Montessori. (montessoricr.cz)

Další z principů je ticho, klid, mír, tedy zásada, že bychom děti měli vychovávat a vyučovat v prostředí, kde je ticho, mír a harmonie, protože to pomáhá dětem se efektivně učit. Další je radost z objevování, kdy dítě má možnost si pomocí připravených materiálů přijít na různé věci samo a ne tím, že mu je učitel pouze řekne. Dále pak svoboda a zodpovědnost. Děti v tomto systému mají svobodu volby, kdy se budou věnovat vybrané činnosti a nesou zodpovědnost za svou volbu, což pomáhá dětem stát se autonomními. Stejně jako svobodu volby mají i svobodu pohybu, mohou se volně dotýkat materiálů a pomůcek a vybírat, s čím budou pracovat. (montessoricr.cz) (montessoriacademy.sk, 2018)

Pohyb v učení je dalším z principů. Podle Marie Montessori a jejího pozorování pohyb pomáhá dětem s učením, mozek se lépe aktivuje, proto je pohyb důležitou součástí učení. Můžeme nalézt i různá cvičení půvabu, ladnosti a zdvořilosti. Např. chůzí po čáře, kdy se dítě soustředí pouze na chůzi a koordinovanost těla, zároveň cvičí ticho a kontrolu vlastního těla. Cvičení zdvořilosti pak učí, jak se v různých situacích chovat, rozvíjí u dětí sebeúctu, disciplínu a respekt k ostatním. (montessoricr.cz) (montessoriacademy.sk, 2018)

Řád je velmi důležitý pro každého, ať v prostoru, nebo v činnostech, řád pomáhá budovat logické myšlení. (montessoricr.cz)

Ruka a intelekt – u malých dětí je myšlení a pohyb velmi úzce propojeno, proto je pro dítě důležité, aby mohlo manipulovat materiály a pomůckami. Stejně tak smysluplnost a propojenost pomáhá dětem nebýt odtrženy od reality, ale dokázat uvažovat v souvislostech, pomáhá jim být spontánními a aktivními. (montessoriacademy.sk, 2018) (montessoricr.cz)

Partnerský přístup, vzájemný respekt a úcta. Učitel se chová k dítěti tak, jak by si přál, aby se ono chovalo k němu, pravidla tvoří děti spolu s učitelem, což pomáhá v jejich dodržování. (montessoricr.cz)

Samostatnost a nezávislost, princip, který je shrnutý v hesle „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Tato zásada pomáhá vést děti k samostatnosti a nezávislosti. Děti by neměly čekat, až jim někdo řekne, co mají dělat, ale měly by být schopny samostatně uvažovat. (montessoricr.cz)

Soustředění je základem inteligence, jde o zaměření pozornosti, což je klíčové pro vzdělávání. Je třeba schopnost soustředit se rozvíjet už u nejmladších dětí a pokud se dítě soustředí, nemělo by se rušit. S tím souvisí i vnitřní motivace - dítě se při vnitřní motivaci věnuje činnosti s plným zaujetím a okolí příliš nevnímá. Úspěchy v těchto činnostech mu pak pomáhají rozvíjet pozitivní obraz o sobě samém. (montessoriacademy.sk, 2018) (montessoricr.cz)

Jako poslední z principů Montessori je pak připravené prostředí. Jde o zásadní přípravu pro vzdělávání dítěte, aby si to pak mohlo samostatně vybírat z připraveného materiálu, pomůcek a činností, které odpovídají aktuálním potřebám dítěte. Toto prostředí by mělo mít řád a pravidla. Důležitý je pracovní kobereček, který ohraničuje pracovní prostor. Dětem by měly být nabízené materiály, které odpovídají věku dítěte. Do připraveného prostředí patří i věkově smíšené skupiny. Tento systém pomáhá dětem spolupracovat, učit se navzájem, starší děti si opakují a upevňují látku tím, že ji vysvětlují mladším. Zároveň jde o nejpřirozenější prevenci šikany. (montessoriacademy.sk, 2018) (montessoricr.cz)

3.6 PRINCIPY MONTESSORI PRO STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Práce se žáky staršího školního věku podle Marie Montessori zůstává velmi podobná. Zájmy dětí se mění, rozdíly mezi nimi se zvětšují, mění se psychika dítěte. Učitel musí stále respektovat individualitu dítěte, dovolit mu svobodně volit činnost. Měl by být vnímavý

a pozorovat změny, kterými dítě prochází, a reagovat tak, aby se dál mohlo svobodně rozvíjet a formovat. Dítě mezi desátým a patnáctým rokem potřebuje svobodu, aby mohlo projevit svou vlastní iniciativu. Učitel by se měl snažit hledat způsob využití svobody k práci, aby zvolená činnost byla účelná. I v tomto věku má dítě hranice, které jsou dány, a nemělo by je překračovat. (Hrdličková CSc., 1994) (Zelinková, 1997)

Škola by měla dítě již od začátku připravovat pro život, měla by dítě seznamovat postupně s hodnotami a normami. Zejména pro žáky druhého stupně je toto velmi důležité, kdy by škola měla tyto normy nejen zprostředkovat ale i vysvětlit. (Zelinková, 1997)

Při výuce na druhém stupni můžeme najít určitá specifika a principy. Žák by měl mít dostatek prostoru pro vlastní vyjádření, ať už pomocí diskuze nebo rozhovoru, měl by být podporován ve své tvorbě literární, výtvarné a jiné. Učitel by měl být žákům k dispozici i k důvěrným rozhovorům o přátelství, lásce, dospívání a dělat jim průvodce. Ve výuce by žák měl mít maximum svobody, dost prostoru pro vlastní organizaci práce a měl by být zodpovědný za svou práci a umět pracovat i se svobodou. Mezi předměty by pak měl být dán prostor předmětům spojeným s realitou. (Hrdličková CSc., 1994) (Zelinková, 1997)

Aby toto mohlo být splněno, je třeba vytvořit novou organizaci školy. Hlavním požadavkem je kreativita a flexibilita všech vyučujících. Dále pak je důležitá svoboda, a to svobodná volba předmětu, svobodná spolupráce a komunikace a svoboda času. Velmi výrazně se projevuje snaha propojit reálný život se školou, aby se pak žák snadno zapojil do společnosti. Také je velmi důležitá enviromentální výchova, aby byl žák v kontaktu s přírodou a rozuměl zodpovědnosti za planetu, na které žije. (montessori-ami.org) (Zelinková, 1997)

3.6.1 Děti Země

Dnešní školy nefungují ani tak, aby vyhovovaly potřebám dospívajících žáků, ani stíhaly dobu, ve které žijeme. Svět se rychle mění a úkolem učitele je na to žáka připravit. Žák by měl být schopen reagovat na všechny nečekané situace, jen tak bude schopen samostatně zvládnout budoucnost. Podle Marie Montessori je k tomu třeba, kromě odvahy, také silný charakter a bystrý rozum. K tomu pak ještě je nutné posílit zásady a mít i praktické činnosti. Žák by se měl věnovat odbornému studiu bez specializace, na kterou přijde řada později. I proto plán pro druhý stupeň rozvíjí přírodovědné a společenskovědné poznatky, žáci si mají prohloubit znalosti z mezioborových a nadoborových předmětů, rozvíjet kritické myšlení a zabývat se problémy lidstva (Ludwig, 2008) (Montessori, 2011)

Pokrok ve světě je velmi rychlý, společnost jako taková se mění velmi dynamicky, školství ale na tyto změny příliš nereaguje. Organizace tradičního školství zůstala daleko v minulosti a je nutná reforma školství, která by vyřešila alespoň část těchto potíží. Je důležitá výchova dospívající mládeže, aby se tito mladí lidé mohli stát součástí společnosti. Dospívající potřebuje pocit ochrany a porozumění společnosti, do které postupně vstupuje. Je třeba žáka připravit na vstup do doby, která je velmi nejistá, plná překvapení a změn, které jsou rychlé. Je nutné je připravit a naučit reagovat na nepředvídatelné situace, naučit je přizpůsobivosti. Jejich vzdělání by mělo být obšírné, které potřebuje v dnešní době každý, aby nebyl jen mlčící pracovní silou. Škola by měla připravit žáka na život, nejen pouze na profesi. (Montessori, 2011)

Plán Děti Země je pak o studijním a pracovním centru na venkově, kde je propojeno studium, práce a společenský život ve zdravém prostředí. K této škole je připojen hotel, obchod a zemědělský statek, kde žáci pracují a získávají první zkušenosti. Cílem není, aby si vydělali na živobytí, ale naučili se ekonomickému myšlení a jednání. Podle Marie Montessori je fyzická a duševní práce na stejné úrovni, proto se v tomto programu práce a vyučování pravidelně střídá a doplňuje. (Ludwig, 2008)

3.7 VYUČOVÁNÍ METODOU MARIE MONTESSORI

Ačkoli je Montessori systém známý především jako výuka a výchova dětí v předškolním věku, Maria Montessori sestavila koncepci pro střední školu již v roce 1920. Kritizovala tradiční školství, které chápalo žáka jako objekt vyučování, v holých třídách a lavicích. Žáci byli nuceni pasivně sledovat pedagoga, bez možnosti získat nějakou zkušenost sami. Žák neměl ve škole žádné právo spolupodílet se na svém vzdělávání. Maria Montessori kritizovala stejně tak i systém zkoušení, který žákům znepříjemňoval učení a oni ztráceli sebevědomí. Takové žáky přirovnávala k vězňům v káznici. Ve své kritice se také věnovala znalostem, se kterými žáci školu opouští. Podle ní byli často povrchní, bez souvislostí, časté memorování, hodnoceno známkami ale bez jasných kritérií tohoto hodnocení, zatímco ona se zasazovala o komplexní vzdělání v delších úsecích, s důrazem na propojenost předmětů. (Ludwig, 2008)

Metody výuky podle Marie Montessori jsou rozděleny do tří oblastí úkolů, totiž morální péče, tělesná péče a rámcový program studia. Morální péče obsahuje požadavek, aby vztahy mezi učiteli a žáky byly ve vzájemné úctě, mládež měla dostatečnou volnost a prostor pro vlastní iniciativu v rámci jasně daných pravidel. Tělesná péče respektuje fyzický vývoj během

dospívání a klade důraz na zdravou stravu a sport. Poslední z těchto oblastí, rámcový program studia, dělíme na další tři části, kdy vyučování má jednak vést žáka v hudebně-umělecké oblasti a přispívat k obohacován jeho osobnosti, dále pak má podporovat duševní vzdělání pomocí jazyka a matematiky a v poslední části pak zprostředkovat široké přírodovědné a společenské poznatky v souvislostech. Při tom všem je zdůrazňována svoboda volby, experimenty a přístup k různým knihám, materiálům, pomůckám a přístrojům pro samostatné studiu, případně studium ve skupinách s vrstevníky, nebo věkově smíšených. (Ludwig, 2008)

3.7.1 STUDIJNÍ PLÁNY

Podle Marie Montessori nelze určit přesný program studia, ale pouze rámcový plán, program studia je pak vhodné sestavovat postupně podle zkušeností. Maria Montessori vytvořila dvě zásady, podle kterých by se mělo studium řídit. Ta první zásada je o potřebě dovolené či prázdnin, které označila za zbytečné přerušení běžného života a které není potřeba, pokud je práce ve škole dostatečně pestrá. Tuto zásadu si v praxi ověřila i v Domech dětí, kde děti pracovaly i studovaly od 8 hodin ráno do 6 večer a nebyly unavené, naopak. Druhou zásadou je pak to, že studium je reakcí na potřebu vzdělanosti a může posilovat a osvěžovat ducha. (Montessori, 2011)

Ve výuce na druhém stupni základních škol a na středních školách je třeba věnovat pozornost několika věcem. Rozvíjení způsobu vyjadřování, plnění základních potřeb žáků, které považujeme za důležité pro vývoj duše člověka, a nakonec teoretické znalosti a praktické zkušenosti, které žákům pomohou začlenit se do společnosti. Dále je možné toto vzdělávání dělit na více částí, první z nich je možnost sebevyjádření, kam se řadí hudba, jazyk, umění. Druhou částí je výchova v souvislosti s duševním vývojem, kam spadá mravní výchova, matematika a jazyk. Poslední část je příprava na dospělost, kam patří studium země a živých tvorů, studium vývoje lidstva a studium dějin lidstva. (Montessori, 2011)

Výuka jazyka

Jazyk je pro dítě velmi důležitý a je vhodné, aby se rodiče rozvoji jazyka věnovali co nejdříve a to tím, že budou na dítě mluvit a poskytnou mu tím vhodný jazykový vzor. Úspěch dítěte je často z velké části určován rodinným zázemím, jestli se mu rodiče dostatečně věnují, odpovídají mu na jeho dotazy. Rodič by na dítě neměl mluvit jako dítě, ale naopak mu poskytnout co nejlepší vzor, stejně tak by ho měl vést ke čtení, protože čtení je velmi důležitou

součástí života a děti, které mají problémy se čtením, se často setkávají s potížemi i v ostatním učení. (Hainstock, 1971)

Výuku jazyka můžeme nalézt ve dvou částech učebních osnov. Pokud jde o možnost sebevyjádření pomocí jazyka, jde o řečnické umění, recitace, veřejné diskuze. V rozvoji duševního vývoje mluvíme o jazyce z pohledu rozvoje osobnosti, potřebu domluvit se i jiným než rodným jazykem, vyjadřovat myšlenky, dorozumívat se s ostatními. (Montessori, 2011)

Podle ŠVP Montessori tříd na ZŠ Národní v Prachaticích je pak český jazyk a literatura v mluvené a psané podobě důležitý pro žáky i z hlediska poznání a pochopení společensko-kulturního vývoje společnosti. Žáci se učí interpretovat své reakce a pocity a tím se učí efektivní mezilidské komunikaci. Dle ŠVP obsahuje obor Český jazyk a literatura tři složky, totiž Komunikační a slohovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu. (ZŠ Prachatice, 2019)

Výuka dějepisu

Výuka dějepisu, nebo také dějin lidstva, by měla být vnímána jako uzavřený celek, žáci by měli mít k dispozici knihovnu s knihami na daná období, encyklopedie a také atlasy. Dále obrázky, portréty, kopie historických dokumentů a také pravěké předměty. Učitel by měl žáky seznámit s nejdůležitějšími vědeckými objevy, objevitelskými cestami, proměny společenského života, vlivem člověka na prostředí. Je důležité mluvit o válkách v kontextu tehdejších ideálů, mravů a zmínit také náboženství a vlastenectví, které má vliv na lidské chování. Do tohoto studia spadá také studium ústavy a zákonů, důležité je ale věnovat pozornost i návštěvám historických míst a studiu současné literatury. (Hainstock, 1971)

Podle ŠVP Montessori tříd na ZŠ Národní v Prachaticích pak výuka předmětu dějepis obsahuje tematické celky, například člověk v dějinách, počátky lidské společnosti, křesťanství a středověká Evropa, moderní doba a jiné. Ve výuce jsou žáci seznamování s důležitými historickými událostmi a historickými postavami, které ovlivnily dějiny a tím zasahují i do současnosti. Důraz je pak kladen na dějiny vlastního národa a vytváření pozitivních postojů k našemu kulturnímu dědictví. (ZŠ Prachatice, 2019)

3.7.2 Školní vzdělávací plán posuzované školy

Pro svou praktickou část jsem v rámci studia a přípravy pracovala i s ŠVP Montessori školy, ve které budu provádět výzkum. V ŠVP této konkrétní školy najdeme definici výuky jako takové:

„Našim cílem je nabídnout žákům vzdělávání způsobem koncipovaným na základě principů Montessori pedagogiky. Tomu je přizpůsoben jednak celkový charakter výuky, taktéž i prostředí tříd, ve kterých vzdělávání probíhá. Základní principy, které ctíme: partnerský a respektující přístup k dětem a dospívajícím, v co největší míře svobodná volba práce v prostředí s jasně stanovenými pravidly a vymezenými hranicemi, respektování senzitivních (citlivých) období, věková heterogenita (různorodost), kooperativní výuka (spolupráce), projektová výuka, připravené prostředí, podnětná práce s chybou, pochvalou, přirozeným důsledkem, formativní systém hodnocení. „ (ZŠ Prachatice, 2019 str. 12)

Výzkum se bude týkat výuky českého jazyka a dějepisu, jejich propojování a práce s oběma předměty současně, proto jsem hledala i definici výuky dějepisu a českého jazyka a literatury v této Montessori škole.

„DĚJEPIS je součástí vzdělávací oblasti ČLOVĚK A SPOLEČNOST a navazuje na vzdělávací oblast ČLOVĚK A JEHO SVĚT. Svým obsahem seznamuje žáky s významnými historickými událostmi a osobnostmi, které ovlivnily dějiny, a tudíž mají význam i vliv na orientaci v současném životě, dále žákům poskytuje schopnost orientovat se v hlavních obdobích dějinného vývoje a zejména vlastního národa. Ovlivňuje žáky k vytváření pozitivních postojů týkajících se úcty ke kulturnímu dědictví, ochrany historických a kulturních památek i k respektování národních specifik v současném multikulturálním světě.“ (ZŠ Prachatice, 2019 str. 165)

„Vyučovaný předmět ČESKÝ JAZYK A LITERATURA zasahuje do vzdělávací oblasti JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE.

Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné pro kvalitní jazykové vzdělání, jsou důležité i pro osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání.

Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Žáci se učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama. Vytváří si tak předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci.“ (ZŠ Prachatice, 2019 str. 55)

Na základě tohoto ŠVP jsem pracovala v praktické části.

3.7.3 KLÍČOVÉ KOMPETENCE PODLE RVP

Ve výzkumu budu pracovat i s pojmy klíčových kompetencí, a proto jejich definici podle RVP zařazuji jako součást práce.

„RVP po učiteli a škole žádá, aby vědomosti, dovednosti i postoje byly ve výuce rozvíjeny především pospolu, aby jejich rozvíjení ve výuce neprobíhalo izolovaně.“ (Výzkumný ústav pedagogický, 2007 str. 7) Proto se v RVP oficiálně zdůrazňuje, že utváření a rozvíjení klíčových kompetencí je hlavním cílem vzdělávání. (Národní ústav pro vzdělávání, 2017)

„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité přirozené situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“ (Výzkumný ústav pedagogický, 2007 str. 7)

Jednou z cest ke klíčovým kompetencím je rozvíjení čtenářské gramotnosti, protože ta je významným faktorem určujícím úspěšnost dětí ve studiu. Práce s textem, orientace v něm, pochopení informací z textu atd. je způsobem, který vede ke čtenářské gramotnosti. (Výzkumný ústav pedagogický, 2007)

Rámcově vzdělávací program vytyčuje šest kompetencí, které jsou ve výuce cíleně rozvíjeny. Níže popsaným způsobem jsou rozvíjeny nebo podporovány také při práci s uvedenými texty.

Kompetence k učení

Žáci si mohou vybrat, jakým způsob práce s ukázkou je pro ně nejlepší - nejvýhodnější (dramatická tvorba živého obrazu nebo ztvárnění příběhu, slohové zpracování – úvaha, popis, charakteristika, hudební ukázka atd.)

Vyhledávají doplňující informace ke zpracování úryvku v encyklopediích, na internetu, v doporučené literatuře. Jsou po dokončení práce schopny zhodnotit, jak se jim dařilo.

Kompetence k řešení problému

Při zadání nebo výběru úkolu jsou žáci vedeni k hodnocení nastalého problému z ukázky, naznačení jeho řešení, předvídají, jaké situace by mohly nastat, navrhují postup řešení nebo experiment.

Kompetence komunikativní

Žáci se při skupinové aktivitě potřebují efektivně domluvit na způsobu práce, na cíli, potřebách, rekvizitách, pomůckách, musí umět navrhnout a obhájit názor, vyslechnout si názor ostatních. Jsou schopni výsledek své práce předat ostatním spolužákům.

Kompetence sociální a personální

Při každé skupinové práci je potřeba rozdělit úkoly, vytvořit pravidla, stanovit čas ke zpracování jednotlivých úkolů – viz dramatické zpracování živého obrazu. Snaží se zhodnotit svoji práci, vyzdvihnout, co se podařilo, v čem byly slabé stránky.

Kompetence občanská

Při aktivitách ve skupině je nutná efektivní domluva na způsobu práce, na cíli, potřebách, je potřeba umět navrhnout a obhájit názor, vyslechnout si názor ostatních. Samozřejmostí je stanovení pravidel při práci ve skupině, pomoc slabším členům skupiny.

Kompetence pracovní:

Při práci s ukázkou – textem – ať už samostatně nebo ve skupině je nutné naplánování jednotlivých kroků (co udělat při experimentu jako první, co jako druhé), odhadnout, kolik času je potřeba na splnění úkolu.

(Výzkumný ústav pedagogický, 2007)

4 Závěr teoretické části

V teoretické části jsem se zabývala pojmem alternativní školství a vývojem alternativního školství na našem území. Blíže jsem se poté zaměřila na Montessori pedagogiku a to, jakým způsobem je vyučována v České republice, kolik je v současné době na našem území Montessori škol a na způsob výuky v těchto školách. Zabývala jsem se také rozdíly mezi tradiční a alternativní školou, životem Marie Montessori a jejím pohledem na dítě a jeho výchovu.

Také jsem se podrobněji zaměřila na systém výuky v Montessori školách, jak se liší od tradičního systému a jaké jsou hlavní myšlenky tohoto způsobu výuky. V praktické části chci navázat na výuku v Montessori systému vytvořením pracovních listů využitelných v praxi ve spolupráci s učitelkami z jedné Montessori školy.

5 Praktická část

V praktické části se chci věnovat možnostem propojování dvou vyučovaných předmětů v rámci jedné školy s Montessori výukou. Konkrétně mne zajímá kombinace výuky českého jazyka a dějepisu. Dále se chci věnovat tvorbě didaktického materiálu využitelného pro výuku ve školách tohoto typu, konkrétně pak jedné školy, se kterou spolupracuji a kde mě o vytvoření takového materiálu využitelného v praxi požádali. V této práci se zaměřuji na propojení českého jazyka a dějepisu pomocí literárních ukázek a k nim připojených otázek či úkolů, které mají za úkol propojit literární text s historickým kontextem. Tyto otázky a úkoly budou tvořit učitelé a učitelky přímo z praxe v Montessori škole, převážně vyučující z druhého stupně.

Výuku dějepisu a českého jazyka jsem vybrala z toho důvodu, že dějepis seznamuje žáky s významnými historickými událostmi a osobnostmi, které se často objevují i v literatuře. Literární text se věnuje historickým událostem z dalšího úhlu, popisuje je z různého pohledu a dotváří tím pohled na historickou událost. Využití literárních ukázek ve výuce dějepisu a propojení těchto dvou předmětů vnímám jako prospěšné pro orientaci žáka v historii.

5.1 CÍL

Hlavním cílem této práce je zjistit, jakým způsobem by učitelé a učitelky v Montessori škole pracovali s literárními ukázkami ve výuce dějepisu, jaké by k nim pokládali úkoly a otázky. Dále je cílem získat porovnání tradiční a Montessori školy od učitelů z praxe a také jejich názory na vhodnost systému pro všechny děti. Položila jsem si čtyři výzkumné otázky, na které se budu snažit získat odpověď.

5.1.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1) *Jaké rozdíly vnímají Montessori pedagogové mezi tradičním a Montessori systémem?*
2) *Pro jaké děti je podle Montessori pedagogů vhodný Montessori systém?*
3) *Jaké otázky a činnosti navrhují k připraveným ukázkám literárního textu Montessori učitelé a proč?*
4) *Jaké výukové metody navrhují k těmto textům?*

5.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek je tvořen pěti respondenty z jedné Montessori školy, konkrétně z vyučujících převážně druhého stupně. Čerpala jsem také ze ŠVP (školní vzdělávací program) této konkrétní školy. Vycházela jsem z popisu oboru dějepis a předmětu český jazyk a literatura.

5.2.1 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH RESPONDENTŮ

Charakteristiku jednotlivých respondentů píši na základě odpovědí v dotazníku. Přesné znění odpovědí je v přílohách.

R1: Učitelka českého jazyka a hudební výchovy, 18 let učí a z toho se 15 let věnuje Montessori pedagogice.

R2: Učitelka českého jazyka a výtvarné výchovy, Montessori pedagogice se věnuje asi 5 let. Neučí svou aprobaci, ale druhé trojročí v Montessori škole.

R3: Učitelka českého jazyka a výtvarné výchovy, 27 let učí a z toho se 3 roky věnuje Montessori pedagogice

R4: Učitelka aplikované ekologie a anglického jazyka, 3 roky učí a Montessori pedagogice se věnuje 7 let.

R5: Učitelka s aprobací pro první stupeň, učí již 10 let a z toho se 5 let věnuje Montessori pedagogice.

5.2.2 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH LITERÁRNÍCH TEXTŮ

V této kapitole chci vysvětlit důvody, proč jsem vybírala jednotlivé ukázky ke svému výzkumu. Knihy, ze kterých jsou ukázky, jsem vybírala na základě osobní zkušenosti a konzultace s učiteli, zároveň jsem vycházela z RVP a ŠVP dané školy. Řazeny jsou historicky za sebou. Konkrétní úryvek textu z knihy jsem vybrala vždy tak, aby se s ním dalo dobře pracovat, aby text obsahoval něco pro danou dobu typické, případně aby se k tomu textu dobře tvořily otázky jak směrem k českému jazyku, tak k dějepisu.

Eduard Štorch: Osada Havranů

Tato ukázka byla vybrána jako úvodní, věnuje se mladší době kamenné a popisuje, jakým způsobem nejspíš fungovala naše společnost v tomto období. Podle RVP by měl žák druhého stupně základní školy umět charakterizovat život pravěkých lovců a sběračů, jejich kulturu, důležitost zpracování kovů. Žák by měl umět popsat lov zvířat, zbraně a předměty, které se v této době používaly. (Národní ústav pro vzdělávání, 2017)

Dle ŠVP této školy jsou výstupy žáků v 6. ročníku v dějepisu takové, že by žáci měli být schopni hovořit o počátcích lidské společnosti, o teoriích vzniku člověka z pohledu Bible a z pohledu Darwinovy vývojové teorie, rozpoznají vývojová stadia člověka a charakterizují život člověka v pravěku včetně materiální a duchovní kultury a objasní význam zemědělství. (ZŠ Prachatice, 2019)

Tato ukázka tedy patří do výuky dějepisu v 6. třídě této Montessori školy, kdy pomůže žákům nastínit pohled na život člověka v pravěku a jeho materiální i duchovní kulturu. Pro doplnění této ukázky mám několik úkolů a otázek od pedagogů z praxe, jak jsem je získala z dotazníků.

Mistr Jan Hus: Devět kusů zlatých

Tato ukázka byla vybrána jako text pocházející přímo z doby, o které se vyučuje, tedy středověku. Zároveň je to jeden z textů, na kterém lze pozorovat a porovnávat současnou češtinu s tou starou. Mistr Jan Hus je známou postavou našich dějin a zasáhl silně i do vývoje našeho jazyka, proto jsem považovala za vhodné zařadit ukázku přímo z jeho díla. Podle RVP by žák měl popsat středověkou Evropu, vznik států, christianizaci, porovnat kultury západoevropské, islámské a byzantsko-slovanské, znát Velkomoravskou říši a vnitřní vývoj českého státu. Dále by žák měl rozumět úloze křesťanství, víry a církve v životě středověkého člověka, konfliktu světské a církevní moci a popsat vztah křesťanství ke kacířství a jiným věroukám. (Národní ústav pro vzdělávání, 2017)

Podle ŠVP této školy patří období středověku do 7. ročníku. Žák by měl umět popsat změny v Evropě po „stěhování národů“, christianizaci, vznik států. Měl umět porovnat základní rysy západoevropské, byzantsko-slovanské a islámské kulturní oblasti. Dále by měl umět objasnit situaci Velkomoravské říše, vývoj českého státu, úlohu křesťanství a víry v životě středověkého člověka. ŠVP dále zmiňuje, že žák by si měl také uvědomit duchovní odkaz patronů českých zemí, postavení jednotlivých vrstev středověké společnosti a konflikty víry, církve, křesťanství a světské moci. (ZŠ Prachatice, 2019)

Tato ukázka tedy spadá do období středověku a může pomoci žákům nastínit situaci víry, křesťanství i další pohled na Mistra Jana Husa jako spisovatele a kazatele. Dále jim nabídne pohled do jazyka tehdejší doby a způsobu, jakým způsobem se tehdy psalo a jaká témata byla pro středověkého člověka žijícího na našem území důležitá.

Jan Amos Komenský: Labyrint světa a ráj srdce

Tato ukázka je druhou ukázkou, která pochází přímo z doby, o které je vyučováno v dějepise. Jan Amos Komenský patří k významným osobnostem naší historie. Na základě toho jsem zařadila i jeho text, protože mi přišlo vhodné, aby žáci kromě toho, že znají jeho dílo teoreticky, také viděli, o čem a jakým způsobem psal.

V RVP se čas, kdy žil Jan Amos Komenský, popisuje jako počátky nové doby, objevy a dobývání. Patří sem znovuobjevení antického ideálu člověka, snahy o reformy církve, husitství, zámořské objevy, habsburskou monarchii, třicetiletá válka a její důsledky. Žák by měl umět také popsat vliv husitství na český kulturní a politický život, postavení českého státu v Evropě, popsat, co je absolutismus, co je konstituční monarchie a co parlamentarismus. (Národní ústav pro vzdělávání, 2017)

Vzhledem k tomu, že daná škola, se kterou spolupracuji, má zatím výuku druhého stupně v Montessori systému připravenou pouze do 7. ročníku, nemohu dále vycházet z ŠVP této školy. Nicméně vzhledem k tomu, že jde o výuku dějin, které jsou řazeny logickým způsobem od nejstaršího období po současnost, tak se RVP a ŠVP shodují v pořadí probíraných témat. Hlavní rozdíl oproti klasické škole je v praktickém zpracování jednotlivých témat. V dalším komentáři proto budu vycházet pouze z RVP.

Veronika Válková: Marie Terezie

Tento úryvek z knihy Veroniky Válkové Marie Terezie jsem vybrala z toho důvodu, že byl přímo určen dětem jako přiblížení doby. Veronika Válková napsala několik podobných knih, které mají stejnou hrdinku a poutavě popisují různá historická období či osobnosti. Forma je dobře přístupná dětem a snadno dokreslí pozadí historických událostí snadno pochopitelným jazykem i slohem. Zároveň je volen dětský hrdina, čímž se kniha přiblíží ještě více dětskému čtenáři.

Období vlády Marie Terezie navazuje na život Jana Amose Komenského, podle RVP se v tomto období probírá renesance, humanismus, husitství a reformace, současně s tím také ale zámořské objevy a dobývání světa. (Národní ústav pro vzdělávání, 2017)

Tato ukázka popisuje Marii Terezii a její dvůr, žákům přiblíží rozdíly mezi šlechtou a obyčejnými lidmi v chování, postavení i oblékání. Ukázka popisuje typickou dobovou módu zdobených šatů a bohatých účesů, které patří do celkového pochopení dané doby.

Charles Dickens: Oliver Twist

Oliver Twist je jedno z mála zahraničních děl zvolených do těchto ukázek. Oliver Twist je dětský hrdina, který popisuje život na okraji společnosti, kam se jako dítě ulice dostal. Tento román spadá do období technické revoluce a do ukázek jsem jej vybrala i proto, že realisticky popisuje postavení nejchudších obyvatel, a dokonce dětí v tehdejší době. Zároveň je zajímavá nedůvěra v pokrok a vynálezy, která je z díla patrná. Konkrétně tento úryvek jsem pak zařadila právě kvůli vyjádřené nedůvěře v budoucnost fotoaparátu. V dnešní době, kdy téměř každý mobilní telefon má funkci fotoaparátu a fotografie jsou každodenní součástí života, je těžko představitelné přemýšlet o něm s takovou nedůvěrou, jaká je vyjádřena v úryvku. Zároveň ale tento komentář ilustruje, jak se názory, potřeby a život v průběhu času mění.

Podle RVP by měl žák v tomto období umět vysvětlit ekonomické, sociální, politické a kulturní změny u nás i v dalších vybraných zemích. Dále by měl umět dát do souvislostí francouzskou revoluci, napoleonské války a rozbití starých společenských struktur v Evropě. Do tohoto období spadá také utváření novodobého českého národa a národní hnutí i jinde v Evropě, emancipační úsilí sociálních skupin, vývoj politických proudů a industrializace. Žák by měl umět vysvětlit tempo modernizace, nerovnoměrný vývoj jednotlivých částí Evropy a také soupeření velmocí. (Národní ústav pro vzdělávání, 2017)

Tato ukázka pomůže dětem více pochopit sociální situaci v Anglii i v celé Evropě, problém technického vývoje. Současně se více dozví o sociálních rozdílech mezi lidmi a pozici dítěte bez rodičů v čase, kdy takové děti často vyrůstaly na ulici bez naděje na změnu.

Erich Maria Remarque: Na západní frontě klid

Tuto knihu jsem do ukázek vybrala proto, že zobrazuje první světovou válku velmi realisticky. Na vývoji hlavního hrdiny ukazuje, s jakými ideály se někteří hlásili do války dobrovolně, aby následně tyto ideály ztratili. Tato kniha popisuje válku díky autobiografickým prvkům velmi přesně a podrobně, až naturalisticky, se vším, co být ve válce tehdy obnášelo. Zároveň je zde na vývoji postav vidět, jak válka mění vnímání lidí, kteří jí prošli.

Konkrétně tento úryvek pochází z druhé poloviny knihy, kdy je z hlavního hrdiny s ideály již jen voják, kterému ke štěstí stačí velmi málo. V ukázce popisuje změny, které na sobě sám pozoruje a co vše na něm změnila válka. Tato rezignace na ideály je dobře vidět ve druhé části ukázky, kdy vyjmenovává jména přátel, kteří jsou mrtví nebo zmrzačení. Popisuje to jako něco tak běžného, že nad tím ani není třeba přemýšlet, litovat nebo projevit jakékoli emoce.

Období první světové války je v RVP popisováno současně i s obdobím mezi válkami a druhou světovou válkou. Žák by měl v tomto období mluvit o zneužívání techniky v obou světových válkách, popsat klady a nedostatky demokratických systémů a také popsat totalitní a nacionalistické režimy. Měl by vysvětlit pojem antisemitismus a rasismus a popsat jejich vliv na lidská práva. Také by měl umět zhodnotit vliv a postavení Československa v těchto souvislostech a také jeho vnitřní politické, sociální a kulturní prostředí. (Národní ústav pro vzdělávání, 2017)

Tato ukázka pomůže žákům pochopit, co vše může způsobit válka, nakolik změní člověka a jak těžké je vrátit se zpět do normálního života.

Anna Franková: Deník Anny Frankové

Tuto knihu jsem zvolila jako ukázku z druhé světové války, respektive ukázku toho, co se dělo během této války lidem, kteří nevyhovovali požadavkům fašistického Německa. Vybrala jsem tuto knihu, protože je to ukázka deníkové formy, což není pro knihy úplně typické. Zároveň jde o knihu autenticky psanou mladou židovskou dívkou a všechno válečné dění popisuje svým nedospělým pohledem. Tím, že autorka a zároveň hlavní hrdinka je přibližně ve věku žáků, kteří o ní budou číst, by jim mohl být její pohled na válku o něco bližší. Deníková forma zároveň zachycuje běžný život tak, jak vypadal, ne jenom boje, zákazy, strach, ale také radosti, přátelství a pocity dívky, která dospívá uprostřed války.

Tato konkrétní ukázka je ze začátku knihy, kdy se Anna představuje a popisuje také počátky zákazů a omezení pro židovské obyvatele. Také jsem zvolila tento úryvek, protože zde popisuje, jak navštěvovala Montessori školku, což by pro žáky Montessori školy mohlo být motivační se na tuto knihu podívat blíže.

V RVP se k tomuto období váže téma holokaustu, antisemitismu, fašismu a nacismu. Tato ukázka může pomoci žákům pochopit, jak se žilo obyčejným lidem a dětem během války. Také jim pomůže pochopit antisemitismus a co vše pro běžné dítě znamenalo, být židovské národnosti. (Národní ústav pro vzdělávání, 2017)

Ludvík Aškenazy: Vajíčko

Tuto ukázku jsem z české poválečné tvorby vybrala především proto, že jde o krátkou humornou povídku, se kterou může učitel pracovat jako s ukončeným celkem. Zajímavým způsobem zobrazuje život studenta-vtipálka před válkou a po válce. Ačkoli je hlavní hrdina studentem již dospělým, svými telefonními vtipy by mohl být žákům 9. tříd blízký. V ukázce

můžeme pozorovat humor studenta, který ho provází i po prožité válce a kdy je vlastně humor to jediné, co mu zbylo.

V RVP můžeme k tomuto období najít učivo o situaci v našich zemích, domácím a zahraničním odboji, politické, mocenské a ekonomické důsledky války. (Národní ústav pro vzdělávání, 2017)

Karel Kryl: Divný kníže

Tuto ukázku jsem zařadila jako text z těžkého období v naší zemi. Karel Kryl je zároveň velmi zajímavou postavou a jeho osud ilustruje situaci v Československu. Tím, že do svých písní vkládal situace ze své současnosti a v písni je hodnotil a komentoval, je jeho dílo zajímavou památkou na tehdejší situace a nálady. Zároveň jsou některé z jeho písní, například Morituri te salutant, nebo Anděl, stále známé i u dětí.

Podle RVP spadá tato ukázka do celku nazvaného Rozdělený a integrující se svět. V této části by měl žák umět vysvětlit příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa, vysvětlit mocenské a politické důvody euroatlantické hospodářské a vojenské spolupráce, postavení rozvojových zemí a měl by se také orientovat v problémech současnosti. Do učiva spadají témata studené války, politické hospodaření, sociální a ideologické soupeření, vývoj Československa v letech mezi 1945 a 1989, vznik současnosti, ale i věda, technika a vzdělání a sport. (Národní ústav pro vzdělávání, 2017)

Tato ukázka byla vybrána, aby dokreslila výklad o situaci v Československu, zároveň ale ukazuje žákům, že je třeba se zamýšlet nad významem slov v písních. Tento text také ukazuje reakce umělců v tehdejší době, kdy nemohli často psát otevřeně, ale svůj názor či komentář vyjadřovali pomocí skrytých významů.

5.3 METODIKA

Pedagogický výzkum se skládá ze dvou částí, a to empirického výzkumu který spočívá v získávání dat, a výzkumu u stolu, který spočívá v práci na teoretickém problému. (pedagogika.skolni.eu, 2015)

Pro svou práci jsem si vybrala kvalitativní výzkum, který se zaměřuje na hloubkové pochopení a porozumění problematice. Pro tento výzkum je typická práce s menším výzkumným vzorkem, ale do větší hloubky. V kvalitativním výzkumu se nepoužívají statistické metody.

Mezi výzkumné metody používané pro pedagogický výzkum můžeme řadit pozorování, dotazník, škálování, interview, test, sociometrický test, sémantický diferenciál a experiment. Já pro svou práci zvolila dotazník.

Dotazník je nejčastěji používaná metoda výzkumu, pomáhá rychle shromáždit údaje. Můžeme ho mít v papírové či elektronické podobě. Já využila elektronický dotazník, který má výhody v možnostech doplnění o různé audio a video soubory, je přesný v hodnocení, snáze se zachová anonymita a je časově i lokálně nezávislý. Já jej využila především kvůli časové flexibilitě pro respondenty a možnosti rozeslat jej emailem.

Ve svém dotazníku jsem volila otevřené otázky, protože jsem chtěla mít odpovědi co nejpodrobnější a co nejvíce zaměřené na praxi. Respondenti měli možnost odpovědět jednou větou, více se rozepsat, odkazovat na konkrétní úryvky textu, či nechat odpověď nevyplněnou.

Můj výzkum měl tři fáze, přípravnou, kdy jsem vybírala téma, vymýšlela otázky a vybírala doprovodné literární texty. Další fází byl sběr dat, kdy jsem dotazník rozeslala učitelům a učitelkám v dané Montessori škole. Poslední fází je zpracování dat, kdy jsem přidělila každému z respondentů kód pro zachování anonymity a jejich odpovědi použila v praktické části. Celé dotazníky pak přikládám v přílohách.

Zdrojem informací byl dotazník, rozeslaný učitelům a učitelkám jedné Montessori školy, a literární ukázky, které jsem k němu připojila. Dále odborná literatura nastudovaná v rámci psaní teoretické části, v průběhu sebevzdělávání a přípravy praktické části. Také jsem využila svou roční praxi v této konkrétní škole, kde jsem působila na místě asistenta pedagoga a podobné pomůcky tvořila či s nimi pracovala. Během práce v této škole jsem sledovala práci učitelek a reakce jednotlivých žáků na různé typy úkolů, setkala se s žáky s různými potřebami. Také jsem sledovala práci učitelek s každým žákem individuálně podle jeho rychlosti, potřeby pracovat na něčem technického rázu či naopak spíše na něčem tvořivém. Na základě těchto zkušeností předpokládám, že je možné přizpůsobit každou pomůcku aktuálním potřebám daného žáka.

Požádala jsem učitele a učitelky, aby mi k ukázkám připojeným k dotazníku napsali otázky a úkoly, které by položili žákům v praxi, aby jim literární text a dobu, o které pojednává nebo ze které pochází, více přiblížili. Také jsem se zajímala o metody, které by ve výuce využili. Dále jsem se jich ptala, zda považují propojování předmětů v rámci výuky za důležité a jakým

způsobem propojují jeden předmět s druhým. Závěrem jsem se položila otázku, jak hodnotí Montessori systém, pro koho je podle nich vhodný a jaké vnímají největší klady a zápory. Díky otevřeným otázkám a elektronické formě dotazníku mohly být odpovědi krátké, nebo se pedagog mohl rozepsat i do několika odstavců. Pro snazší práci s dotazníky a zachování anonymity jsem využila kódování, kdy jsem respondenty očíslovala a nadále již pracuji pouze s kódovanými jmény R1-R5.Pro získání výsledků z dotazníků jsem využila analýzu obsahu.

Na základě informací z odborné literatury se lze domnívat, že propojování předmětů ve výuce je cílem všech učitelů, nejen učitelů v alternativním školství. Od učitelů v alternativních školách a konkrétně v Montessori systému bych čekala, že jejich snaha o propojování bude více komplexní, hlubší a s aktivním zapojením žáků, možná i spolupráce více ročníků. Lze se domnívat, že Montessori učitel bude často navrhovat práci s žáky celého trojročí najednou, zpracování historického tématu ve více rovinách a nebude se snažit o propojení pouze dvou předmětů. Domnívám se, že se v otázkách a úkolech budou často objevovat úkoly podporující spolupráci více žáků ve skupině. V případě návrhu individuální práce žáka bude nejspíše kladen důraz na samostatnou práci s různými typy pomůcek a knih, případně s prezentací výsledků třídě.

Úkoly a otázky, které budou učitelé z Montessori školy navrhovat, budou nejspíše propojovat více než dva předměty. Myslím, že budou více směřovat ke složitějším úvahám a samostatnější práci žáků, protože alternativní směry by měly vést žáky k vlastní zodpovědnosti a samostatnosti v práci. Také je pro tyto školy typické, že práci si každý žák rozvrhuje a zpracovává sám podle předem daného plánu. Je tedy pravděpodobné, že pokud budou pracovní listy určeny pro tuto činnost, bude každý žák pracovat sám a toto zohlední učitelé ve svých úkolech a otázkách.

Výsledkem této práce by měl být soubor otázek k literárním textům, tedy pracovní listy, se kterými může žák pracovat samostatně i bez pomoci učitele. Bude možné ale využít pouze některé otázky a úkoly z množství nabízených, podle záměru pedagoga, případně využít pouze vybraný literární text, kdy otázky a úkoly budou vymýšlet žáci pro své spolužáky.

Tyto ukázky byly vybírány tak, aby propojily český jazyk a dějepis, nicméně počítám s tím, že by mohly mít širší využití do více předmětů, a to i současně, podle aktuálních potřeb vyučujícího a žáků. Vybírala jsem je na základě RVP a také ŠVP této konkrétní školy, což zmiňuji

u komentáře ke každému z vybraných literárních textů. Pořadí těchto ukázek v přílohách je dané řazením historickým a současně také řazením podle RVP i ŠVP.

5.4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro svůj výzkum jsem vybrala 9 literárních ukázek z různých časových období, která odpovídají probírané látce na druhém stupni základní školy. Texty jsem vybírala především na základě vlastní zkušenosti a doporučení učitelů.

Texty pocházejí z knih různého typu, nejčastěji jsem volila beletrii. Všechny ukázky jsou v českém jazyce, ale u dvou ukázek jsem použila knihy psané starou češtinou, aby žáci měli možnost porovnat, jak se náš jazyk vyvíjel.

Ukázky jsem volila takové, aby v nich bylo možné sledovat jak popis doby nebo určité typické situace, tak i literární jevy. Snažila jsem se, aby texty naváděly k určitým otázkám a zkoumání a práce s nimi byla co nejvíce rozmanitá a pestrá.

5.4.1 ODPOVĚDI RESPONDENTŮ NA OTÁZKY TÝKAJÍCÍ SE MONTESSORI SYSTÉMU

V úvodu dotazníku jsem se ptala respondentů na jejich názory na Montessori systém, na rozdíly mezi tradiční a Montessori školou a jestli je systém vhodný pro všechny děti. Dále jsem se ptala na otázky k praxi, jakým způsobem se těmto respondentům osvědčilo propojovat různé vyučované předměty, jak propojují výuku českého jazyka a dějepisu a na konec jestli vnímají literární ukázky jako vhodné doplnění dějepisného výkladu. Odpovědi z dotazníků jsem pro potřeby práce zpracovala, jejich přesné znění je v přílohách.

Otázky dotazníku byly položeny na základě výzkumných otázek v této práci. Odpovědi na výzkumné otázky jsem tedy získala od respondentů z dotazníku.

Rozdíly mezi Montessori školou a tradičním školstvím podle respondentů

Toto je otázka, která byla součástí dotazníku a současně je i jednou z mých výzkumných otázek. Na tuto otázku odpovídali respondenti v první části dotazníku a všech pět respondentů zmiňovalo mezi hlavními rozdíly mezi tradiční a Montessori školou svobodu a samostatnost žáků, která umožňuje žákům rozhodovat o tom, na čem a kdy budou pracovat, bez většího přerušování. Respondent 4 mi do dotazníku vypsal rozdíly mezi Montessori školou a tradičním školstvím rozepsal podrobněji do několika bodů a já je zde cituji:

- *Montessori škola učí děti samostatnosti a samostatnému rozhodování, učí je formulovat a prezentovat svůj názor, vyhledávat informace, být odpovědný sám za sebe*
- *Montessori systém dává více prostoru individualitě žáka – na pomalé netlačí, rychlé nebrzdí, rozvíjí silné stránky, čímž posiluje sebevědomí*
- *Má větší prostor pro motivaci žáka, protože pracuje s podnětnějšími pomůckami (řada z nich umožňuje okamžitou kontrolu správnosti řešení) a celkově podnětnějším způsobem – dává např. prostor pro osobní prezentace buď podle vybraných dílčích témat k tématu právě probíranému nebo podle zájmu žáka (mám chuť představit spolužákům, co mě právě zajímá, na co jsem přišel apod.)*
- *S motivací souvisí slovní hodnocení – vnímavé dítě pochopí víceméně samo, v čem je silné, v čem méně; jsou to konkrétní dovednosti, ne abstraktní čísla; je to něco, o čem si může povídat s rodiči nebo kýmkoliv dalším*
- *Nevytváří nepřirozené a uzavřené věkově homogenní skupiny, ale pracuje obvykle se skupinami věkově rozrůzněnými, kde probíhá částečně přirozené a částečně řízené předávání zkušeností starších mladším. Navíc podporuje kooperaci tříd v rámci běžné výuky i v rámci společných akcí (již od předškolního věku).*
- *Vyžaduje mnohem větší aktivitu rodičů – jednak řekla bych až fenomenologickým přístupem ke každému dítěti (který se pochopitelně neobejde bez trvalé spolupráce rodičů), jednak množstvím akcí rodičům nabízených; Montessori má celkově prorodinné nastavení (nějak mě teď nenapadá čím)*
- *Tlumí přílišnou soutěživost, upřednostňuje kooperaci (lidstvu v soutěži o přežití mezi ostatními živočišnými druhy pomohla právě kooperace).*
- *Vede k dovednosti plánovat dopředu, uvědomovat si příčiny a následky svých činů a rozhodnutí, k odpovědnosti.*

Na tuto otázku mi odpovědělo všech pět respondentů. V odpovědi každý zdůraznil různé aspekty této výuky, které se někdy opakovaly a někdy doplňovaly. R1 vypsal rozdíly v pár větách, podobně jako R3 a R5, zatímco R4 a R2 se v odpovědi více rozepsali a některé rozdíly či principy Montessori více vysvětlili. Tři respondenti zdůraznili rozdíl v hodnocení, kdy slovní

hodnocení je jimi vnímáno jako lepší motivace pro žáky. Pouze jeden respondent zmínil jako rozdíl mezi tradiční a Montessori školou ticho při výuce. Všichni respondenti se shodli na větší svobodě žáků v Montessori škole oproti žákům v tradiční škole.

Je Montessori systém podle respondentů vhodný pro všechny děti?

V této otázce jsem se snažila zjistit, jestli je podle názoru mých respondent Montessori systém vhodný pro všechny děti, případně pro které vhodný není. Tuto otázku jsem si zároveň položila i jako otázku výzkumnou a od respondentů se snažila získat na ni odpověď. Celkově se tito respondenti shodovali na tom, že Montessori systém je vhodný pro většinu dětí, pouze pro děti bez hranic daných výchovou a s těžkou poruchou pozornosti by podle nich nebyl ideální.

Dva z respondentů, R1 a R5 se shodovali v odpovědi, že systém není vhodný pro děti nevychované a děti bez hranic, R5 a R4 pak ještě doplnili, že systém nepovažují za vhodný pro děti s těžkou poruchou pozornosti. R2 a R4 ještě zdůrazňují, že systém považují za vhodný pro všechny děti, nikoli však pro všechny rodiče. Oproti tomu R3 napsal, že systém může být vhodný pro všechny děti, pokud tyto děti nemají jako vnitřní motivaci jen výkon a soutěživost.

Způsob propojování předmětů, který se respondentům v praxi osvědčil

V této otázce jsem se snažila od respondentů z praxe zjistit, jakým způsobem propojují výuku několika předmětů současně a jak je navzájem spojují. Zajímalo mne, které způsoby vnímají učitelé z praxe jako efektivní a vhodné pro Montessori výuku. Tato otázka zároveň částečně doplňuje výzkumné otázky, kdy se snažím zjistit jaké způsoby propojování předmětů je vhodné podle praxe respondentů.

R1 i R2 se shodují na probírání jednoho tématu ve více předmětech. S tím se shodovala i odpověď R4, který do odpovědi vypsal propojení mnoha předmětů současně, které v praxi používá. R3 se k této odpovědi vyjádřil pouze stručně odpovědí, že často propojoval český jazyk s dějepisem, podobně jako R5, který popsal vysvětlování gramatiky na literárních ukázkách týkajících se historie.

Jakým způsobem respondenti propojují výuku českého jazyka a dějepisu

V této otázce jsem se zaměřila na konkrétní způsoby propojování dvou předmětů, které mě zajímají, totiž českého jazyka a dějepisu. Tato otázka, stejně jako ta následující, je položena jako doplňující k otázkám na literární texty. Dva z respondentů odpověděli, že pracují především se slohem a literaturou, jeden z nich jmenoval konkrétně práci s ukázkami různých stylů slohu. R4 jmenoval literární ukázky, které jsou povinnou četbou a jsou z určitého

historického období, nebo o něm pojednávají. R5 se k této otázce vyjádřil pouze tak, že jde o pomůcku využitelnou v praxi.

Jak vnímají respondenti propojení literárního textu s výukou dějepisu

V této otázce jsem se ptala, zda respondenti vnímají spojení literatury a dějepisu jako vhodné. Všech pět respondentů se shodlo, že literatura a dějepis jsou dva předměty, které se propojují dobře a je vhodné jejich výuku propojovat. Respondenti se nicméně neshodli zcela na formě ukázek, R1 napsal, že jinak vyučovat dějiny literatury a dějiny obecně nejdou, oproti tomu R4 zmínil, že obecně vzato toto spojení sice vhodné je, ale pokud jde o využití přímo dobového textu, tak může být těžko pochopitelný pro žáky.

5.5 LITERÁRNÍ UKÁZKY

V této kapitole se zabývám komentářem jednotlivých respondentů k ukázkám, které jsem již více rozebrala v předcházejících kapitolách. Z odpovědí v dotaznících jsem se snažila vypsat ty nejzajímavější otázky od každého z respondentů a zároveň jsem shrnula další otázky, úkoly a komentáře tak, aby vznikl co nejsouvislejší text. Každému z respondentů proto věnuji několik odstavců se shrnutými odpověďmi, podle toho, nakolik se k ukázce rozepsal. Někteří využili také možnosti vypsat konkrétní úryvek textu a pokládat otázky přímo k tomu úryvku, tyto jsou proto součástí odpovědí. Pro délku některých textů jsem nemohla zařadit všechny. Text ukázek se nachází v přílohách, stejně jako originály dotazníků. Zároveň jsem se ptala i na navrhované metody. Odpovědi respondenti často sloučili do jedné. Ne na všechny otázky jsem získala odpovědi od všech respondentů. V této kapitole také hledám odpověď na výzkumnou otázku: *„Jaké otázky a činnosti navrhují k připraveným ukázkám literárního textu Montessori učitelé a proč?“* a také na otázku: *„Jaké metody navrhují k těmto textům?“.*

5.5.1 EDUARD ŠTORCH: OSADA HAVRANŮ

K této ukázce navrhoval R1 otázky především na prostředí pravěku a vyhledávání těchto informací v textu. Navrhoval například otázky: *„Jak se oblékali pravěcí lidé? Jak vypadala pravěká chýše? K čemu sloužil totemový sloup? Jak řešili v pravěku nepřízeň počasí? Za jaké doby asi je ukázka?“* R1 také rozepsal metody, které by při práci s ukázkou využil. Konkrétně zmiňuje: *„dramatická - tvorba živého obrazu; hudební – vymýšlení pravěkého rituálu, aby brzy nastalo jaro; výtvarná – kresba pravěkého člověka podle popisu v ukázce, se zaměřením na oděv; sloh – popis rituálu na brzký příchod jara.“*

R2 k této ukázce vypsal pouze metody, které by při práci využil. Zmiňuje brainstorming s tématem: *„Co vše si vybavíte, když se řekne lovci mamutů?“* dále pak tento respondent zmiňuje dramatizaci na téma: *„Zkuste vybrat část z úryvku a zdramatizovat ji.“* Dále stejně jako R1 zmiňuje výtvarnou metodu s kresbou postav popisovaných v ukázce, případně celý výtvarný projekt na téma *„Dějiny umění, archeologické nálezy na našem území.“*

R3 podobně jako R1 a R2 pracuje s popisem postav, který je v ukázce obsažený. Konkrétně se zaměřuje na rozdíl mezi popisem a charakteristikou: *„Najdi popis postavy, jde jen o popis, nebo i charakteristiku Kňučáka?“*

R4 se v této ukázce více rozepsal na více témat. Položil by žákům otázky směrem k zamyšlení, například: “*Čím se živili neolitičtí lidé/naši předci? (najdi v ukázce); Jak dlouho byste si troufli přežít v zimě/v létě a jaké byste k tomu potřebovali vybavení? Co byste si asi dokázali vyrobit, co by byl největší problém a z čeho byste měli největší strach?“* R4 by se dále ptal žáků, jestli ví, co je totem a jak by případně vypadal totem jejich rodiny a jak by jej tvořili. Tím se propojuje i s odpověďmi předchozích respondentů, kteří zmiňují výtvarnou výchovu, kterou by při práci s ukázkou také využili. R4 také zmínil konkrétní úryvek textu a k němu položil otázku, toto cituji:

„A když mu žena utekla mezi stanovité chaloupky, takže ji neviděl za sněhovými náspy, vrhl se na posvátný totemový sloup naproti bráně a cloumal jím vztekle, až sněhový polštář z vršku spadl.“ Jak asi reagovala osada na Divousovo zacházení s totemem?“

Poslední respondent R5 se podobně jako R4 zaměřil na žáka a jeho představivost. Pokládal otázky: *„Jak velká skupina lidí podle vás dokázala v neolitu přežít? Co všechno museli asi její členové umět? Specializovali se? Co z toho byste dokázali vy? Co byste potřebovali pro přežití ve volné přírodě? Jak dlouho byste si troufli přežít sami? Jak by tuto situaci zvládala vaše rodina?“* Pracuje také s metodou dramatickou, kdy by žáci měli vypracovat dramatické ztvárnění ukázky, což je podobné jako u R1 a R2, kteří pracují také s tvorbou živého obrazu a dramatizací části textu. R5 Dodává ale i podněty mimo literární text: *„V přírodních národech je umění přežít určitou dobu sám v lese podmínkou pro přijetí chlapce mezi muže, součást přechodového obřadu. Najděte si o tom víc informací.“* Poslední otázkou R5 navrhuje propojit tuto výuku i s experimentem z oblasti fyziky: *„Jak velká část totemu musela být v zemi, aby ho Divous nevyvrátil? Proveďte pokus na školním pozemku (nebo jinde).“*

Celkově v této ukázce respondenti často pracovali se slohem a různými druhy zamyšlení a úvah a výtvarnou činností. Vzhledem k tomu, že jde o Montessori učitelky, tak mne nepřekvapuje, že navrhují často propojení více, než dvou předmětů a pracují i s tím, že žáci budou vyhledávat informace v dalších zdrojích samostatně. Respondenti by pomocí úkolů v této ukázce rozvíjeli nejvíce kompetenci komunikativní v diskuzi nad různými otázkami a problémy a kompetenci k řešení problému, kdy mají žáci vyhodnotit daný problém a naznačit jeho řešení.

5.5.2 MISTR JAN HUS: DEVĚT KUSŮ ZLATÝCH

U této ukázky R1 pracoval se zamyšlením žáků, konkrétně by k této ukázce položil otázku:" *Dokázali byste vymyslet alespoň pět kusů zlatých, které by měly platit ve vaší třídě?".* Mezi metody by zařadil psaní a diskuzi nad touto otázkou.

R2 k této ukázce, podobně jako R1, navrhuje také metodu psaní, kdy by navrhoval žákům psaní slohu nad pokorou, čestností a skromností, o kterých se v ukázce píše. Dále by využil možnosti dramatizace.

Oproti předchozím respondentům R3 nezmiňuje přímo psaní slohu, ale spíš úvahové otázky k zamyšlení:" *Uměl bys doplnit další zlatý kus podle své fantazie? Umíš nahradit citáty nebo příslovími, aby vystihly stejný či podobný význam?"* V metodách tento respondent zmiňuje spojení s výtvarnou výchovou, kdy by žáci tvořili starý dokument. Dále zmiňuje také metodu monologu a dialogu a také kritického myšlení, kdy by žák měl za úkol doplnit moderní verzi této literární ukázky a převést ji celou do současnosti.

R4 u této ukázky vytvořil větší množství otázek, které propojují větší množství vyučovaných předmětů. Oproti předchozím respondentům pracoval více s dělením textu na menší celky, předchozí respondenti pokládali otázky k celé literární ukázce najednou. R4 pokládal otázky k zamyšlení a úvaze, některé spolu úzce souvisejí:" *Jak se změnil svět od dob Husa? Znáte Desatero nebo víte, o čem je?; Proč byl Bůh dříve tak důležitý a proč dnes už není? (tedy v Čechách?) Je to dobře? Kdo všechno je pro tebe autoritou a proč? A co z toho vyplývá? Kdo je dnes autoritou pro většinu lidí? Proč?"*, k historii, kde by pro doplnění ukázek využil ještě další texty: *„Jaké provedl Hus změny v češtině? (to asi nebudou vědět, takže jak to vyřešit?) Ukázka staročeštiny bez interpunkce, ukázka polštiny a jejího přepsání bez spřežek."* R4 také pracoval více s konkrétními výňatky z textu, kdy by do otázky pro žáky vybral určitý kus textu a otázku pokládal přímo k němu:" *Jak rozumíte této větě: „: Což může ruka tvá, to dělej; nebo*

potom díla, ani smyslu k dílu, ani času (nebude)“ K čemu vybízí? Jak velká část lidí s tím řídí; znáte někoho takového (míněno někoho, kdo dělá to, k čemu je stvořen?)

Jak rozumíte této větě? „Kdož se nejmenšímu pokoří, ten více Pána boha uctí a své duši prospěje, než by od jednoho konce až po druhého konce světa putoval, a v každém šlépěji svou krev prolil.“ K čemu je dobrá pokora? Co vlastně to slovo označuje?

Jak rozumíte této větě: „Kdož jednu slzu na své hříchy umoří, ten více Pána Boha uctí a své duši více prospěje, nežli by po smrti tolik plakal, až by jemu z očí dvě řeky tekly.“ Kdy jste něčeho litovali a jak to bylo dál? Jak rozumíte slovu hřích? Co je hříchem podle vás dnes?

Jak rozumíte této větě „: Kdož nižádného bláznivě nesoudí, ten více Pána Boha uctí a své duši více prospěje, nežli by byl jako svatý Vavřinec na roště pečen. Soudili jste někdy ukvapeně? Jaký to mělo důsledek?

Oproti předchozím respondentům se R5 věnuje více historickému kontextu převedenému do současnosti: „*Hus byl reformátor církve a jazyka. Co by potřebovalo reformovat dnes? Podobá se dnes někdo Husovi? Co víte o husitech? Je vám Husovo učení sympatické?“* V metodách zmiňuje dramatické ztvárnění kostnického procesu, poslech husitských chorálů a rozbor jejich textů. V odkazu na smysl celé literární ukázky pak pokládá otázku, podobně jako předchozí respondenti, k úvaze a zamyšlení: „*. Jaké jsou základní morální zásady ve vaší rodině? Bavíte se o nich?“*

U této ukázky sahali respondenti často po slohových úkolech, ale hodně také pracovali se zamyšlením a úvahou nad kontextem, což považuji za velmi zajímavé a přínosné pro žáky. Také se objevil návrh na dramatizaci nějaké části ukázky nebo historické události spojené s Mistrem Janem Husem. Respondenti by v úkolech u této ukázky rozvíjeli hlavně kompetenci komunikativní v navrhované diskuzi a dále kompetenci k učení, protože u zadaných úkolů si žáci mohou vybrat způsob práce s ukázkou.

5.5.3 JAN AMOS KOMENSKÝ: LABYRINT SVĚTA A RÁJ SRDCE

V této ukázce pracoval R1 s celým textem, požádal by žáky, aby v textu ukázky hledali historismy a archaismy. S tím souvisí další úkol, kdy by žáci ve slohové práci měli část ukázky přeložit do jazyka současné češtiny. V metodách tento respondent zmiňuje psaní, veřejné čtení a diskuzi.

Oproti R1 se R2 věnuje spíše úvaze a zamyšlení nad textem a jeho přesah do života žáků, kdy by položil otázku: "*Představte si situace z běžného života, s jakou přetvářkou jste se setkali?"* Využil by také přesahu do výtvarné výchovy, žáci by dostali za úkol vytvořit brýle mámení, o kterých se v ukázce píše.

Podobně jako R2 se R3 věnuje otázkám směřujícím k životu žáků a otázkami je vede k zamyšlení nad textem do věší hloubky než pouze historické či literární. Položil by otázku: *„Jaké lidské vlastnosti jsou zde zastoupeny? Které ti tu chybí a doplnil bys je jakým způsobem? Napiš příklad."* Metody, které by při práci s touto ukázkou použil, by pak byla dramatizace s rekvizitami, výtvarná výchova při tvorbě kostýmů a rekvizit a také přednes

R4 v úvodu odpovědi k této otázce zmiňuje složitost textu a navrhuji práci s menšími celky: *„Citace z textu ukázky: „To já slyše, zhrozím se; a co sem to k hříchu za tovaryše dostal, sobě myslím. První onen (tak sobě to mysl má rozbírala) o jakés uzdě mluvil, tento se Mámením jmenuje, královnu svou Marností mi (ač neopatrným tuším vybleknutím) jmenoval: co pak to?*

A když já tak mlče a sklopě oči jdu a nohami nechtivě jaksi pokračuji, Všezvěd: „Co vrtochu?" dí, „tušímť se nazpět chuť dělá?" A než já co odpovím, anť mi na krk uzdu jakous vhodí, jejíž udidla pojednou mi se do ust vklouzla; a on: „Nu, již mi povolně půjdeš," dí, „kams začal."

Uzda všetečnosti

I pohledím sobě na tu uzdu, a aj, sšitá byla z řemení Všetečnosti, a udidla její byla z železa Urputnosti v předsevzetích, a porozuměl sem, že k prohlédání světa ne jako prvé dobrovolně půjdu, ale těkavostí a neukojitedlností mysli své násilně tažen budu.

K této kratší ukázce pak R4 připojuje otázky týkající se textu, kdy žák má vysvětlit určitou frázi a zároveň se zamyslet více nad jejím významem: *Co znamená být urputný? Kdy se to vyplatí a kdy ne? Co znamená spojení „urputný boj"? Kde jste se s ním potkali? Je urputnost dobrá nebo špatná vlastnost? Argumentujte"* Podobným způsobem pracuje R4 i s vysvětlením slova *uzda*, kdy kromě otázky: "*Co to je uzda a k čemu se používá*" pracuje i s textem, kde je uzda použita metaforicky:" *Máš ty sám nějakou uzdu? Kdo ti ji nasadil? Jak se ti s ní žije? Šla by sundat? Co by se potom stalo?* Podobné otázky směřující k zamyšlení a úvaze pokládají i R2 a R3, jen každý vybírá z textu něco jiného.

K této literární ukázce přiložil R5 otázky týkající se více autora, než samotného textu: *„:Komenský reformoval vzdělávání. Jak byste vzdělávání reformovali dnes? (omezte prosím fantaskní vize a opravdu se zamyslete) Napište esej o tom, co vše lze považovat za vzdělání. Která forma vzdělávání je vám příjemná a proč? A která naopak nepříjemná a proč? V čem se shodujete se spolužáky a v čem se lišíte a proč?“* Na závěr pokládá otázku k zamyšlení, podobně jako R2, R3 a R4, která vychází z textu ukázky: *„Podlehli jste někdy vy (nebo někdo z vašeho okolí) nějakému Mámení?“*

Respondenti k této ukázce navrhovali úkoly a otázky různého charakteru a z různých předmětů. Od úkolů hledat a vysvětlovat archaismy a historismy, přes tvorbu brýlí, které jsou v ukázce popsány, až po úvahu nad Komenského prací celkově a návrhy, jak v jeho práci pokračovat dnes. Podobně jako v předchozích ukázkách je vidět velké zaměření se na úvahové otázky, které mohou žáky posouvat v životě dál. V této ukázce by se nejvíce rozvíjela kompetence k učení například v úkolech kdy žáci musí poměrně složitý text nějak uchopit a pracovat s ním co nejlépe.

5.5.4 Veronika Válková: Marie Terezie

R1 se v otázkách k této ukázce zaměřil na dobovou módu v oblékání: *„Najdi, jak vypadalo oblečení v době Marie Terezie, z jakých částí se skládalo. Jak vypadala dámská a pánská róba, co nosili bohatí a co chudí lidé?“* V dodatku k otázkám doplňuje i vysvětlení, proč právě tyto otázky: “*Oblečení děti zajímá a je pro danou dobu velmi typické.“* Mezi metody řadí vyhledávání na internetu, v knihovně a literatuře, ale také kresbu.

R2 se zaměřil více na Marii Terezii spíše než na text ukázky. Položil by otázku: *„Vyhledejte informace o činech Marie Terezie a zkuste napsat její charakteristiku.“*

Podobně jako R1 i R3 navrhuje otázku: *„Jak mohly vypadat šaty Marie Terezie?“* Dále navrhuje pracovat s širší souvislostí a v kruhu diskutovat nad významnými jmény té nebo i jiné doby v souvislosti. Mezi metody pak řadí prezentaci dějin umění, tvorbu dekorací a projektové vyučování.

R4 nechal toto místo v dotazníku prázdné.

R5 k této otázce zaměřuje na dobu, kterou ukázka popisuje. Pokládá otázky k zamyšlení a úvaze: *„Do jaké historické doby byste se chtěli podívat? V jaké roli? Kterou událost v historii byste chtěli přetvořit a jak by to asi ovlivnilo následný vývoj? Chtěli byste trvale žít v jiném období, než je současnost? V jakém a proč?“* Navrhuje tyto nápady zdramatizovat třeba

s použitím humorné nadsázky. Dále pokládá úkol namalovat tuto ukázku a ptá se dětí, jaký zámek by je více zajímal a chtěli by si jej prohlédnout do detailu. Pracuje také s textem ukázky: *„Copak jste to našla, drahá?“ – Co bylo míněno touto otázkou?“* a navrhuje poslechnout si dobovou taneční hudbu.

Tato ukázka byla krátká a jen krátce shrnovala popis zámku a osob v něm. Pravděpodobně I z toho důvodu se R1 a R3 zaměřili na dobovou módu. R2 oproti tomu se zaměřuje více na historickou osobnost a R5 na kontext doby a úvahu nad cestováním v čase. Nevím, proč neodpověděl R4, protože toto místo v dotazníku zůstalo prázdné. V této ukázce by respondenti rozvíjeli nejvíce kompetence komunikativní, především úkoly R5, který navrhuje otázky k diskuzi mezi žáky.

5.5.5 CHARLES DICKENS: OLIVER TWIST

K ukázce z knihy Oliver Twist napsal R1 úkol: *„Rozviň motiv Olivera a obrazu a napiš, jak mohl příběh s obrazem dál pokračovat. Charakterizuj Olivera. Vytvoř živý obraz – světnice, postel, Oliver zírající na obraz, paní.“* Mezi metodami zmínil R1 tvořivou dramatiku, psaní slohu a diskuzi.

R2 se zaměřil na detail ukázky a stroje na tvorbu obrázků, který je zmíněný v textu. Přesahuje i do dalších předmětů a do současnosti: *„Zjistěte, kdy a jak vznikl fotoaparát, vysvětlete, jak funguje. Vyhledejte několik známých fotografů současnosti i minulosti a seznamte nás s nimi.“*

R3 se ve svých otázkách zaměřuje také jako R2 směrem k fotoaparátu a umění, žáků se ptá: *„Víš, co je to podobizna v malířském umění? Znáš nějaké malíře?“* V metodách zmiňuje prožitkovou výuku na téma obličej a oči, co se dá z očí vyčíst o povaze a vlastnostech. R3 by tuto otázku doplnil ještě ukázkou z knihy Obraz Doriana Greye.

R4 nechal tuto otázku nevyplněnou.

R5 jako už dříve vybral několik úryvků z textu, které zkopíroval a otázky pokládal k těmto úryvkům. Položil i několik otázek k úvaze, například: *„Co víte o smrti? Setkali jste se s ní někdy? Proč se lidé bojí stárnutí a chtějí být pořád mladí – aspoň navenek? Zamyslete se, jak zvládají stárnutí lidé ve vašem okolí – nemusí být členy rodiny (možná je to i lepší).“*

Citace z ukázky*: „Jojo,“ vzdychla stará paní, „malíři dělají vždycky dámy hezčí, než jsou doopravdy, jinak by nesehnali žádné zákazníky, dítě. Ten člověk, co vynašel ten stroj na dělání*

podobizen, mohl vědět, s tím že nikdy úspěch mít nebude — pracuje to až moc věrně. Až moc," opakovala stará paní a velmi srdečně se zasmála své vlastní bystrosti.

„Co je asi „stroj na dělání podobizen"? Proč podle staré paní o „obrazy" z toho stroje nebyl zájem?" R5 se v další ukázce zaměřil na popis obrazu a pracoval s dojmem, který obraz v hlavní postavě, Oliverovi, zanechal:

„Je tak strašně hezká," řekl na to Oliver.

„Ale jdi, snad se jí nebojíš?" podivila se stará paní, když si s velkým překvapením všimla ustrašeného pohledu, s nímž dítě pozorovalo obraz.

„Ne, ne, vůbec ne," opáčil chvatně Oliver. „Ale ty oči vypadají hrozně smutné, a jak tady sedím, připadá mi, jako by se dívaly rovnou na mě. Až mi z toho srdce tluče," dodal Oliver tichým hlasem, „jako by ten obraz by! živý a chtěl mi něco povědět, ale nemůže."

Setkali jste se někdy s takovým obrazem? Nemusel to být jenom obraz – i setkání s něčím jiným nás může zastavit a rozbušit nám srdce. Co to může znamenat?

Tento text měl částečně žákům ukázat pozadí technické revoluce, popis fotoaparátu byl v ukázce záměrně a tři respondenti toho využili ke svým otázkám a úkolům, i když každý jinak. R1 se zaměřoval více na práci s textem a vymýšlení pokračování ukázky, případně dramatizaci. Znovu se objevují úvahové otázky, které pomohou žákům v jejich osobnostním rozvoji. R4 podobně jako v předchozí ukázce nechal toto místo prázdné. V této ukázce a úkolech k ní respondenti by nejvíce rozvíjeli kompetenci sociální a personální, hlavně v dramatickém zpracování určité ukázky, kdy se ve skupině musí domluvit na čase, pravidlech a rozdělit si mezi sebou úkoly.

5.5.6 Erich Marie Remarque: Na západní frontě klid

R1 k této ukázce napsal úkol: „Vytvoř různými způsoby – nakresli, popiš, zahraj se spolužáky – dvě různé roviny života – válečnou a mírovou." Mezi metody pak řadil tvořivou dramatiku, charakteristiku kreslením a slovem.

R2 nechal tuto literární ukázku bez komentáře.

R3 se k této ukázce zaměřil svou otázkou na úvahu: *„: Pokus se vcítit do situace vojáka a dokázal bys říct, co by se v takové chvíli honilo ve tvé hlavě?"* K této ukázce dodal i komentář:

„Skvělá ukázka na procvičování empatie a emoční inteligence.“ Mezi metody zařadil filozofickou debatu, diskuzi, porovnání životní situace. To je podobné s odpovědí R1, který vede žáky k zamyšlení se nad dvěma rovinami v životě během války.

K této ukázce R4 napsal větší množství otázek, týkající se historických souvislostí, vysvětlení válečných pojmů a také autora knihy: *„Víte, který stát se nejvíc přičinil o vypuknutí 1.světové války? Co soudíte o tom, že autor se původně jmenoval Kramer a po válce přesídlil z Německa do Francie? Vyjádřete obsah ukázky vlastními slovy.“* Pracoval také s výňatky z textu: *„Najděte v několika spolehlivých zdrojích vysvětlení pojmu zákopová válka. Na základě toho vysvětlete blíže tento odstavec: „Tak máme zase okamžitě obojí, co potřebuje voják ke štěstí: dobré jídlo a pokoj. To je málo, když si to člověk rozmyslí. Ještě před několika lety bychom tím strašně opovrhovali. Teď jsme spokojeni. Všecko je zvyk, i zákopy.“* Podobně jako R1 a R3 vede žáky k úvaze a zamyšlení se nad ukázkou i celkově válečnou situací, kterou ukázky popisuje.

Stejně jako R4 i R5 pracuje s výňatkem z textu. Otázku položil pouze jednu, úvahovou: *„Představte si následující odstavec ve vztahu k vaší třídě nebo škole, dosaďte tam známá jména. Jak to na vás působí? „Kemmerich je mrtev, Haie Westhus umírá, tělo Hanuše Kramera bude v den Posledního soudu těžko z plné trefy sesbírat, Martens je beznohý, Meyer je mrtev, Marx je mrtev, Beyer je mrtev, Hammerling je mrtev, stodvacet mužů leží někde s ranami…“*

K této ukázce o první světové válce pokládali respondenti otázky směrem k zamyšlení se nad válkou a historickým kontextem doby. Dva respondenti pracují s konkrétním výňatkem textu a ptají se na otázky přímo k tomuto kousku, R4 tento výňatek používá jako motivaci k vyhledávání v další literatuře, aby žáci dokázali pojem vysvětlit. R5 tento výňatek používá k tomu, aby vedl žáky k zamyšlení se nad touto konkrétní situací. R2 na tuto otázku neodpověděl.

Respondenti by k této ukázce vytvářeli úkoly, které rozvíjí u žáků kompetenci k učení, kdy si žáci musí vybrat způsob, jakým budou s ukázkou pracovat. Stejně tak je rozvíjena kompetence komunikativní, kdy se žáci musí domlouvat na spolupráci a vzájemně diskutovat.

5.5.7 Anna Franková: Deník Anny Frankové

R1 v této ukázce pracoval se situací, kterou ukázka částečně popisuje. Úkoly a otázkami vede žáky k vyhledávání dalších informací: *„Jaká je historie Židů? Co všechno musel židovský národ za dobu své existence zažít? Kde všude po zemi se museli Židé pohybovat, kam se museli*

stěhovat?“ Mezi aktivity, které by spojil s touto ukázkou řadí návštěvu muzea, práci s literaturou a také s mapou.

Oproti R1 se R2 zaměřil více na literární formu této ukázky a směřoval otázky k této formě: *„Píšete si deník? Proč ano? Proč ne? Zapisujte si určitou část deník se svými pocity. Znáte ještě jiná literární díla, která byla psána deníkovou formou?“*

Stejně jako R1 se i R3 zaměřil na problémy Židů během druhé světové války: *„Znáš historii židovského národa? Znáš Starý zákon? Víš, co byl Holocaust?“* Mezi metody zařadil prezentaci a projektovou výuku na témata spojená se židovským národem.

R4 se zaměřil na druhou světovou válku obecněji: *„Zjistěte, proč začala druhá světová válka, jaký měla průběh a jaký měl Adolf Hitler cíl. Podívejte se na filmy Musíme si pomáhat a Schindlerův seznam; tam je pozice Židů za 2.sv. války popsaná poměrně věrně.* Připojil i konkrétní výňatek z ukázky a otázky k němu: *„Přečtěte si následující odstavec a zkuste si představit svůj reálný život za podobných omezení – třeba že máte blond vlasy, takže smíte jezdit jen autobusem řízeným blonďatým řidičem, chodit jen do obchodů, kde je blonďatý prodavač nebo prodavačka, na ulici se bavit jen s blonďáky a podobně.*

„Od května 1940 to s dobrými časy začalo jít z kopce: nejdřív válka potom kapitulace a vpád Němců, a pro nás Židy nastala bída. Jeden židovský zákon stíhal druhý a naše svoboda byla strašně okleštěna. Židé musejí nosit židovskou hvězdu; Židé musejí odevzdat jízdní kola; Židé nesmějí jezdit tramvají; Židé nesmějí jezdit autem, ani soukromým, Židé smějí nakupovat jen od 15 do 17 hodin; Židé smějí jen k židovskému holiči; Židé nesmějí od 20 hodin večer do 6 hodin ráno na ulici; Židé nesmějí do divadel a do kin a nesmějí se zdržovat ani na jiných místech určených k zábavě; Židé nesmějí na plovárny a stejně tak na tenisová, hokejová a jiná sportovní hřiště; Židé nesmějí po osmé hodině večer sedět na vlastní zahradě, ani u známých; Židé nesmějí navštěvovat křesťany; Židé musejí chodit na židovské školy a podobně a podobně. Tak probíhal náš život a my nesměli tohle a nesměli tamto. Jacque mi pořád říká: „Já už si netroufám nic dělat, mám strach, že to není dovoleno.“

Podobně jako R4 se i R5 věnuje otázce segregace, která je v ukázce popsána: *„Rozlišujete (nebo někdo z vašeho okolí) lidi podle národnosti nebo barvy pleti? Pokud ano, přemýšleli jste, proč to tak je? Máte s tím někdo osobní zkušenost, o kterou se chcete podělit? Jak vnímáte lidi z jiných zemí v našem okolí?“*

K této ukázce o druhé světové válce pokládali respondenti otázky hlavně směrem k holocaustu. Čtyři z pěti respondentů pokládali úkoly a otázky týkající se židovského národa a situace, ve které se tito lidé nacházeli během druhé světové války. Jeden respondent se zaměřil pouze na formu, kterou je ukázka psána.

K této ukázce byly navrhovány otázky rozvíjející kompetence komunikativní, například v úkolech, kdy by žáci měli tvořit prezentace na určitá témata a následně je prezentovat před ostatními.

5.5.8 LUDVÍK AŠKENAZY: VAJÍČKO

S touto ukázkou pracoval R1 na dvakrát, prvně se samotným čtením ukázky a poté doplnil otázku k celému textu: *„Přečti si jenom část příběhu a vymysli několik různých konců tohoto příběhu. Pak ho dočti. Kdybyste byli rošťáci – na místě tohoto studenta – jaká veselá šprťouchlata by se dala vymyslet dneska? Co se asi muselo honit hlavou studentovi, když po všem, co zažil, zase vytáčel známé číslo?“* Metody, které by při práci s tímto textem využil, jsou diskuze a slohová práce.

R2 se v této ukázce zaměřil na autora ukázky, Ludvíka Aškenazy: *„Zjistěte si informace o L. Aškenazy. Jakou literaturu psal.“* Dále by se tento respondent ptal žáků na symboliku názvu ukázky: *„Myslíte, že vajíčko má symbolický přesah? Co všechno může symbolizovat vejce?“* Využil by ve výuce metodu brainstormingu a také psaní slohu.

R3 se zaměřil na vyznění celého příběhu: *„Jde o smutný nebo veselý příběh? Zdůvodni“* S touto otázkou souvisí i metody, kdy by využil obhajobu hypotézy nebo také metodu srovnávání, kdy by žáci měli za úkol najít podobný příběh v literatuře.

Oproti předchozím respondentům R4 se zaměřil šířeji na období, které tato povídka popisuje. Navrhuje několik témat na prezentace, například holocaust, Ludvík Aškenazy nebo na téma koncentračních táborů. Dále také pracuje s následujícím výňatkem z ukázky, ke kterému pokládá tyto otázky: *„Čas od času se vám asi stane, že vám zavolá neznámé číslo. Jak reagujete? Komu byste volali, kdybyste se po několika letech vraceli domů a neměli vůbec přehled, co se za tu dobu stalo? „Zvláště si zasedl ten mladík na majitele telefonního přístroje číslo to a to. Jmenoval se Eduard Kohoutek a byl, jak se tehdy říkalo, soukromník. Týden co týden se v pátek ve tři hodiny konal tento telefonní hovor:*

Dobrý den!

Dobrý den.

Je prosím doma pan Slepička?“

R4 pracuje také se současností, kdy se žáků ptá: „*Internet je plný škodolibostí, o jakých se píše v úvodu povídky. Jaký na ně máte názor? Máte s nimi nějakou osobní zkušenost?“* Dále pracuje také s úvahou: „*Zkuste napsat pokračování povídky. Jak by mohlo vypadat setkání studenta Pokštefla s panem Kohoutkem? O čem si asi povídali?“*

Stejně jako R4 i R5 pracoval s výňatky z textu, ke kterým pokládal otázky zvlášť. Buď pracoval s jednou větou z ukázky: *„Ruka se mu třásla, s tím se už nedalo nic dělat.“ Jak rozumíte této větě?* Nebo pracoval s delším odstavcem, ke kterému přidal několik otázek: *„Pak přišel 17. listopad 1939 a pan Kohoutek čekal v pátek ve tři hodiny marně. Stručně řečeno, z koncentráku se nedalo telefonovat. Tak se ten mladý muž alespoň v tomhle směru polepšil. Co se s ním všechno stalo, to je jiná povídka anebo román. Trochu měl štěstí, kapánek se v tom naučil chodit, a vůbec, byl to takový neřád. Přežil to.“*

Otázky: *„Proč čekal pan Kohoutek marně? Co se stalo 17.listopadu 1939? Jak vypadal život v koncentračním táboře? Jak se do něj dalo dostat? Zjistěte ze spolehlivých zdrojů. Víte, že existují lidé tvrdící, že koncentrační tábory neexistovaly nebo že vypadaly úplně jinak? Připravte prezentaci o koncentračních táborech“*

K této ukázce přistupovali respondenti různě, každý se zaměřil na něco jiného. R1 pracoval s tvorbou různých konců ukázky, R2 pracoval s osobností autora, R3 se ptal žáků na vyznění celého příběhu. R4 a R5 pracovali s menšími výňatky z textu ukázky, R4 s přesahem do současnosti, R5 na této ukázce rozvíjel pochopení popisovaných historických událostí i s jejich vnímáním v současnosti.

K této ukázce respondenti navrhovali často otázky na prezentace na různá témata, což rozvíjí především kompetenci komunikativní, ale i kompetenci pracovní, kdy si žák musí umět rozvrhnout práci na této prezentaci a vybrat způsob, kterým bude pracovat.

5.5.9 KAREL KRYL: DIVNÝ KNÍŽE

K této písňové ukázce R1 napsal za úkol hledání kontextu: *„Zjisti, v jaké době píseň vznikla a kdo mohl být divným knížetem.“* Pro doplnění pak byl další úkol tvorba dramatické scénky divného knížete jdoucího krajem.

R2 k této ukázce navrhoval kresbu ilustrace a následně inspiraci básní, která byla složena o době Karla Kryla, pro současnost: *„Zkuste složit vlastní báseň na současnou dobu. Napište úvahu o současné době. Jak se nám žije? Máme všeho málo, dost nebo nadbytek. Není méně více? Proč?“*

R3 stejně jako R2 pracoval s úvahou: *„Kdo všechno by mohl být divným knížetem? Navrhni a vysvětli.“* Mezi metody využitelné v praxi při práci s touto ukázkou navrhoval satiru, kritiku, jinotaj, aplikaci na současnou situaci a tvorbu vlastního podobného textu.

R4 by k této ukázce zadal žákům prezentace s tématy jako Sametová revoluce, komunistická diktatura, Dva tisíce slov, srpen 1968, Karel Kryl a další, s tímto související. Také pracoval s textem a významem této písně: *„Vyhledejte v textu slova, kterým nerozumíte, a vyjasněte si jejich význam. O jaké době/události báseň/písňový text pojednává? Poslechněte si nahrávku. Je rozdíl mezi samotným textem a písní? Najděte v textu kontrasty a paradoxy, metafory, nadsázky. Jaká je jejich úloha? Co vy sami víte o popisovaném období? Co znamená „rány léčil solí? Co znamená: „vymýšlel si bajky, v nichž vítězila zloba?“* Kromě vypsaných výrazů a spojení, které by s žáky podrobněji probíral, se zaměřil i blíže na předposlední sloku této písně: *„Rozeberte podrobněji pátou sloku:*

***“** Měl pendrek místo práva a statky pro gardu,*

v níž vrazi řvali sláva pro rudou kokardu,

[: on lidem spílal zrádců, psal hesla do podloubí,

v nichž podle vkusu vládců lež s neřestí se snoubí. :]“

Nepřipomíná tento text nějakou pohádku?

Je podle vás ve světě ještě místo, kde vládne nějaký „divný kníže“? Co symbolizují ocún a blín?“

R5 by tuto ukázku propojil s hudební výchovou a poslechem další tvorby Karla Kryla: *„Poslechněte si další Krylovy písně, zazpívejte si je a povídejte si o nich – Anděl, Jeřabiny,*

Nevidomá dívka, Král a klaun, Bratříčku nevzlykej, Morituri te salutant, Píseň neznámého vojína, Veličenstvo kat, Pasážová revolta a mnohé další.“

K této poslední ukázce psali respondenti různé úkoly, často je však propojovali s dalším historickým kontextem, ať už tvorbou prezentací, zamýšlením se, jak napsat podobnou píseň o naší době, otázkou, kdo by dnes mohl být oním *divným knížetem*. Vzhledem k tomu, že jde o píseň, je logické, že dva respondenti by zařadili do výuky i poslech této ukázky.

Úkoly k této ukázce pracují především s kompetencí komunikační, kdy je zde položeno mnoho otázek k diskuzi ve skupině. Zároveň ale také kompetenci sociální a personální například při rozdělení zpracování jednotlivých úkolů při tvorbě dramatické scénky.

6 Diskuze

Hlavním cílem praktické části této bakalářské práce bylo zaměřit se na propojování více předmětů ve výuce, konkrétně pak českého jazyka a literatury. Vytvořila jsem soubor devíti literárních ukázek seřazených podle historických období. Ukázky jsem řadila chronologicky, tak jak jsou jednotlivá období na druhém stupni základní školy probírána. První ukázka popisuje pravěk, poslední patří do novodobých dějin naší země. K těmto ukázkám jsem vytvořila dotazník, kde se ptám pedagogů v Montessori škole, jak by s každou konkrétní ukázkou pracovali. Kromě těchto otázek k jednotlivým literárním ukázkám jsem se v dotazníku ptala také na praxi v Montessori školství, jaký mají názor na rozdíly mezi Montessori a tradičním školstvím, jaké vidí výhody Montessori systému, pro jaké dítě je podle Montessori systém vhodný a jak v praxi propojují předměty.

Pro svůj výzkum jsem si stanovila čtyři výzkumné otázky, konkrétně*:“*

1) *Jaké rozdíly vnímají Montessori pedagogové mezi tradičním a Montessori systémem?*
2) *Pro jaké děti je podle Montessori pedagogů vhodný Montessori systém?*
3) *Jaké otázky a činnosti navrhují k připraveným ukázkám literárního textu Montessori učitelé a proč?*
4) *Jaké výukové metody navrhují k těmto textům?*

Z těchto otázek jsem vycházela při tvorbě dotazníku.

Jaké rozdíly vnímají Montessori pedagogové mezi tradičním a Montessori systémem?

Otázka zaměřena na rozdíly mezi tradiční a Montessori školou byla položena v první polovině dotazníku, kde jsem se zároveň ptala i na další otázky týkající se učitele a jeho zkušeností.

V této otázce jsem získala několik odpovědí, které se navzájem doplňují. Celkově lze říci, že moji respondenti vidí mnoho rozdílů mezi Montessori a tradičním školstvím, zároveň ale jeden z nich přímo zmínil, že o některých těchto rozdílech rozhoduje osobnost učitele. Mezi hlavní rozdíly řadí svobodu žáka vybírat si, co se bude v danou chvíli učit a kdy, není tlačený hodnocením nebo podporováním soutěživosti. Dále moji respondenti zmiňovali propojování předmětů, kdy se jednotlivé předměty neučí odděleně. Prostředí v Montessori považují moji respondenti za více motivační, kdy jsou využívány pomůcky a řešení si žák často může dohledat i sám, nepotřebuje vždy učitele. Zmiňovaná byla i pravidla, kdy dítě má jasně daná pravidla

a hranice a v nich se může svobodně pohybovat a samostatně plánovat svou činnost dopředu, což v tradiční škole není vždy možné. Jeden respondent zmiňoval i zapojení rodičů do různých aktivit Montessori školy a také aktivit jednotlivých žáků. Podle tohoto respondenta Montessori školní systém více pracuje s žáky a jejich rodinou, kterou aktivně zapojuje do výuky než tradiční školní systém.

Pro jaké děti je podle Montessori pedagogů vhodný Montessori systém?

Otázka: *„Pro jaké děti je podle Montessori pedaoggů vhodný Montessori systém*?“ jsem položila v dotazníku proto, abych zjistila, zda je podle respondentů systém Montessori univerzálně vhodný pro všechny děti, případně pro které není. V odpovědi na tuto otázku se respondenti neshodli, dva z pěti napsali že je vhodný pro všechny děti, zatímco zbývající tři respondenti odpověděli, že tento systém nepovažují za vhodný pro všechny. Konkrétně bylo zmíněno, že tento systém není vhodný pro děti bez hranic, motivované soutěží a případně pro děti s těžkou poruchou pozornosti. Překvapila mne odpověď, že systém může být vhodný pro všechny děti, ale nikoli pro všechny rodiče. Odpovědí na tuto výzkumnou otázku tedy je, že podle těchto Montessori učitelek je Montessori systém vhodný pro většinu dětí, ale ne pro všechny.

Jaké otázky a činnosti navrhují k připraveným ukázkám literárního textu Montessori učitelé a proč?

Na otázku: *„Jaké otázky a činnosti navrhují k připraveným ukázkám literárního textu Montessori učitelé a proč?“* mohu na základě dotazníků z části odpovědět. Učitelé z této Montessori školy se shodují, že propojení několika předmětů je důležité a konkrétně literatura a dějepis se propojují dobře. Často zmiňují ale i propojení více než dvou předmětů. Nejčastěji využívají literaturu a dějepis na propojení slohu. Otázky a úkoly navrhují k připraveným textům často takové, které vedou žáky k hlubšímu zamyšlení a zkoumaní daného tématu, často je to spojeno s přípravou prezentace pro spolužáky na toto téma. Dále učitelé z této Montessori školy často pokládají více než jen jednu otázku k danému textu, aby prohloubili znalosti žáků, spojili více předmětů a žák získal hlubší znalosti z více oblastí daného historického období. Někteří z mých respondentů preferovali položení jedné či více otázek k celému textu, jiní se často odkazovali na konkrétní úsek textu, který přímo vypsali do otázky a pracovali dále s tímto úryvkem. Občas v otázkách doplnili některé další informace k danému tématu.

Moji respondenti většinou pracovali přímo s textem ukázky, někdy ji však využili pouze k dokreslení historického období a otázky a úkoly byly mířeny více na historické období. Proč

by moji respondenti položili žákům právě tyto otázky nemohu na základě dotazníku odpovědět, pouze u pár z nich mi respondenti do odpovědi dopsali komentář, proč se jim daná literární ukázka líbí.

Jaké výukové metody navrhují k těmto textům?

Na základě dotazníků mohu na tuto otázku odpovědět. Moji respondenti navrhovali metody různého charakteru na základě svých zkušeností a praxe, do těchto metod se také částečně promítla i aprobace těchto respondentů, kdy často vymýšleli otázky a úkoly týkající se předmětů, které mají vystudované. Často opakovanou metodou byla tvořivá dramatika, u jednoho z respondentů se často opakovala tvorba živého obrazu. Dále se často opakovalo výtvarné ztvárnění či tvorba kulis nebo kostýmů a prezentace na historické období, osobnost či určité události a pojmy. Překvapila mne častost navrhovaného brainstormingu či diskuze mezi žáky na téma ukázky nebo historického období. Asi nejčastěji opakovaným úkolem bylo zadání slohové práce, velmi často se jednalo o zadání úvahy nad ukázkou nebo historickým obdobím a otázky často směřovaly k osobnímu růstu žáků. Tato různorodost v metodách pomůže pracovat s ukázkou pokaždé jiným a zajímavým způsobem a zároveň potvrzuje můj předpoklad, že učitelé budou vymýšlet otázky, úkoly a metody velmi různorodě a budou pracovat v širokých souvislostech. Můžeme tedy konstatovat, že respondenti by využívali tyto výukové metody: práce s textem, tvorba živého obrazu, diskuze, brainstorming a slohová cvičení.

7 Závěr

Tato bakalářská práce je zaměřena na alternativní školství na našem území, Montessori pedagogiku a tvorbu učebního materiálu využitelného v praxi.

Téma alternativních škol je v dnešní době stále populárnější a rozdíly mezi tradiční a alternativní školou jsou často diskutované. Tomu odpovídá i trend vznikajících nových alternativních škol. Donedávna u nás existovaly Montessori školy pouze pro předškolní vzdělávání a první stupeň základní školy, dnes již můžeme na několika místech České republiky najít i tento typ vzdělávání pro druhý stupeň.

Obsahem teoretické části práce byla analýza odborné literatury, která se zabývá tematikou alternativního školství, reformního školství a Montessori pedagogikou. Pracovala jsem kromě knih od českých autorů také s knihami psanými přímo Marií Montessori, s webovými stránkami různých alternativních škol včetně škol zahraničních, a také s ŠVP (školní vzdělávací plán) jedné Montessori školy, se kterou jsem spolupracovala na praktické části.

V teoretické části jsem se zaměřila i na další alternativní školy běžnější na našem území a každé věnovala kratší popis. Dále jsem se zaměřila i na život Marie Montessori a její názory na svět, školství, vzdělávání a hlavní myšlenky, které jsou důležité pro školy s touto metodikou dodnes. Podrobněji jsem se zaměřila i na pojmy používané v Montessori vzdělávacím systému.

Věnovala jsem se také vývoji Montessori škol jak ve světě, tak v České republice. Samostatnou kapitolu jsem věnovala otázce, pro koho je vhodná Montessori pedagogika, dále také principům Montessori pedagogiky pro starší školní věk a výukovému plánu Děti Země.

Cílem praktické části bylo zjistit názor Montessori pedagogů z praxe na rozdíly mezi tradiční a Montessori školou, vhodnost tohoto systému pro všechny děti a na závěr tvorba souboru otázek k literárním ukázkám. Tyto literární ukázky a otázky k nim byly tvořeny pro využití v praxi v Montessori škole.

V praktické části respondenti vymýšleli k připraveným literárním ukázkám otázky, které by propojovaly tyto ukázky s výukou dějepisu. Překvapilo mne, kolik otázek a úkolů moji respondenti vymysleli k připraveným textům. Tyto otázky směřovaly často k samostatné práci žáků a k hlubšímu porozumění tématu ve více oblastech. Respondenti často pracovali s úvahou a otázkami, které směřovaly k osobnímu růstu žáka nebo k diskuzi ve třídě. Často

také pracovali s propojením několika předmětů a k ukázkám navrhovali doplnění dalším textem či filmovou nebo hudební ukázkou.

Výsledkem této bakalářské práce je popis alternativního školství obecně, krátký přehled hlavních alternativních systémů v České republice, popis Montessori školství od jeho začátků po současnost na našem území a popis tohoto systému a jeho rozdílů oproti tradičnímu školství. Výsledkem této praktické části práce je soubor otázek a úkolů k literárním ukázkám, který může velmi rozšířit znalosti žáků v oblasti historie a literatury, často ale i jiných předmětů, čímž bylo dosaženo cíle v praktické i teoretické části.

8 Seznam použité literatury

Alternativniskoly. 2001-2020. alternativniskoly. *www.alternativniskoly.cz.* [Online] 2001-2020. [Citace: 20. 1 2020.] http://www.alternativniskoly.cz/.

amshq.org. amshq.org. *amshq.* [Online] [Citace: 6. 2 2020.] https://amshq.org/About-Montessori/History-of-Montessori.

Aškenazy, Ludvík. 1963. *Vajíčko.* Praha : Československý spisovatel, 1963. OCoLC 15077188.

bilacesta.cz. bilacesta.cz. *bilacesta.cz.* [Online] [Citace: 6. 2 2020.] http://bilacesta.cz/montessori/.

Dickens, Charles. 1966. *Oliver Twist.* Praha : Odeon, 1966. ISBN 01-008-66.

Farley, Aisling. 2015. iammnotessori.com. *iammontessori.com.* [Online] 1. 4 2015. [Citace: 5. 2 2020.] https://www.iammontessori.com.au/blogs/news/17958864-maria-montessori-and-her-sensitive-periods.

Franková, Anna. 1992. *Deník Anny Frankové.* místo neznámé : DILIA, 1992. ISBN 978-80-7474-110-4.

František Žilka. 2009. *janhus.cz.* [Online] 19. 3 2009. [Citace: 3. 3 2020.] http://janhus.cz/node/42.

Hainstock, Elizabeth G. 1971. *Metoda montessori a jak ji učit.* Praha : PRGMA, 1971. ISBN 80-7205-662-X.

Hrdličková CSc., PhDr. Alena. 1994. *Alterntivní pedagogické koncepce.* České Budějovice : Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1994. ISBN 80-7040-104-4.

Komenský, Jan Amos. 2019. *Labyrint světa a ráj srdce.* Praha : Práh, 2019. ISBN 978-80-7252-814-1.

Kryl, Karel. 1990. *Divný kníže.* místo neznámé : Mladá fronta, 1990. ISBN 80-204-0206-3.

Květoňová, Tereza. marche-montessori.cz. *marche-montessori.* [Online] [Citace: 20. 1 2020.] http://www.marche-montessori.cz/?page_id=394.

Ludwig, Harald. 2008. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou.* Pardubice : Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 80-7194-266-9.

Montessori, Maria. 2017. *Objevování dítěte.* Praha : Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

—. 2011. *Od dětství k dospívání.* Praha : S. Juhaňák - TRITON, 2011.

—. 1998. *Tajuplné dětství.* Praha : Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86189-00-7.

montessoriacademy.sk. 2018. montessoriacademy.sk. *montessoriacademy.* [Online] 2018. [Citace: 6. 2 2020.] https://montessoriacademy.sk/principy-montessori/#services.

montessori-ami.org. montessori-ami.org. [Online] [Citace: 6. 2 2020.] https://montessori-ami.org/about-montessori/montessori-12-18.

montessoricr.cz. montessoricr.cz. *montessoricr.cz.* [Online] [Citace: 20. 1 2020.] www.montessoricr.cz.

nahomolce.bambinarium.eu. 2007. nahomolce.bambinarium.eu. *nahomolce.bambinarium.eu.* [Online] 2007. [Citace: 2. 5 2020.] http://nahomolce.bambinarium.eu/cz/page-proc-se-nam-libi-vzdelani-montesori/article-4-vyvoj-montessori-pedagogiky-v-cr/.

Národní ústav pro vzdělávání. 2017. www.nuv.cz. [Online] 3 2017. [Citace: 4. 6 2020.] http://www.nuv.cz/t/rvp.

pedagogika.skolni.eu. 2015. *pedagogika.skolni.eu.* [Online] 2015. [Citace: 4. 6 2020.] https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/metodologie-vyzkumu/#1.

Pol, Milan. 1995. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno : Masarykova Univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5 .

Průcha, Jan. 1996. *Alternativní školy.* Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3 .

Remarque, Erich Marie. 2005. *Na západní frontě klid.* Praha : Euromedia Group, 2005. ISBN 80-86938-03-4.

Rýdl, CSc., Prof. PhDr. Karel a Kasperová, Ph.D., Ph. Dr. Dana. 2008. *Dějiny pedagogiky.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

Rýdl, Karel. 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě.* Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0.

—. 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori.* Praha : Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

Singule, František. 1992. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1992. ISBN 80-04-26160-4.

Svobodová, Jarmila a Jůva, V. 1995. *Alternativní školy.* Brno : PAIDO, 1995. ISBN 80-85931-00-1.

Štorch, Eduard. 2020. *Osada havranů.* Praha : Městská knihovna v Praze, 2020. ISBN 978-80-274-0363-9 .

Veronika Válková, Petr Kopl. 2014. *Marie Terezie.* místo neznámé : Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4760-6.

Výzkumný ústav pedagogický, v Praze. 2007. www.msmt.cz. [Online] 2007. [Citace: 5. 5 2020.] https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/klicove-kompetence. ISBN 978-80-87000-07-6.

Zelinková, Olga. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal sám.* Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

zsprim.cz. 2009. zsprim.cz. [Online] 2009. [Citace: 6. 2 2020.] http://www.zsprim.cz/index.php/metoda-montessori/620-pro-si-vybrat-montessori-metodu.

ZŠ Prachatice, Národní. 2019. narodka.cz. *https://www.narodka.cz/.* [Online] 10 2019. [Citace: 15. 3 2020.] https://www.narodka.cz/montessori.html.

9 Přílohy

Do příloh vkládám dotazník nevyplněný, jak jsem jej posílala respondentům. K němu jsou přiloženy literární ukázky. Dále přikládám vyplněné dotazníky s originály odpovědí, se kterými pracuji v praktické části.

9.1 DOTAZNÍK

Dobrý den,

Tento dotazník slouží pouze pro mou bakalářskou práci Montessori pedagogika v současném pojetí v ČR. Součástí této práce je devět ukázek literárních děl, ze kterých bych ráda vytvořila pracovní listy použitelné v praxi. Tyto listy kopírují výuku dějepisu tak, jak se učí na druhé stupni. Ráda bych vás požádala o pomoc s doplňujícími otázkami, které by vycházely z vašich zkušeností v praxi, ať už by otázky byly k celému textu, tak k jednotlivým částem (tam mi prosím tuto část zkopírujte do otázky). Dotazník je anonymní, odpovědi budou zveřejněny pouze v mé práci a beze jmen, pouze s identifikačními kódy, které vytvořím pro potřeby práce.

Děkuji moc za Váš čas

Martina Janovská

Otázky zaměřené na pedagoga

1. **Jaká je vaše aprobace?**
2. **Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe jako aprobovaného učitele?**
3. **Jak dlouho se již věnujete Montessori pedagogice?**
4. **Jaký vnímáte hlavní rozdíl mezi Montessori školou a tradičním školstvím?**
5. **Je Montessori systém vhodný pro všechny děti? (Proč ano? Proč ne?)**
6. **Jaký způsob propojování různých předmětů se vám v praxi nejvíce osvědčil?**
7. **Jakým způsobem propojujete výuku českého jazyka a dějepisu?**
8. **Jak vnímáte propojení literárního textu s výukou dějepisu?**

Otázky zaměřené na přílohy

9. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 1 E. Štorch: Osada havranů a z jakého důvodu?**
10. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
11. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 2 J. Hus: Devět kusů zlatých a z jakého důvodu?**
12. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
13. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 3 J.A. Komenský: Labyrint světa a ráj srdce a z jakého důvodu?**
14. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
15. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 4 V. Válková: Marie Terezie a z jakého důvodu?**

16. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
17. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 5 Ch. Dickens: Oliver Twist a z jakého důvodu?**
18. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
19. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 6 E. M. Remarque: Na západní frontě klid a z jakého důvodu?**
20. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
21. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 7 A. Franková: Deník Anny Frankové a z jakého důvodu?**
22. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
23. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 8 L. Aškenazy: Vajíčko a z jakého důvodů?**
24. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
25. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 9 K. Kryl: Divný kníže a z jakého důvodů?**
26. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

Osada Havranů, Eduard Štorch

V příjemném, široce otevřeném údolí při ohybu potoka se krčí malá, chudá osada, podobná cikánskému táboru. Starý Kňučák shodil suchou borovičku s ramene na udupaný sníh před svou nuznou chýškou a oddychuje, až se mu od hlavy kouří. Odhrnul kapucovitou čepici obroubenou psí kožišinou a černé, zpocené vlasy zakryly mu skoro úplně obě tuhé a zbrázděné tváře. Vousatá brada se mu klepe únavou. Zahalen do hřejivé kožišiny, podobá se medvědu. Klátí sebou, zkřehlýma rukama třepe a potichu kňučí. Je přepásán řemenem, za nímž tkví kamenná sekyra ostře přibroušená, pevně přivázaná k jasanovému topůrku. Na druhé straně neveliké vesničky je slyšet zlostný křik. "Aha! To zas Divous řádí…!" polohlasem pronesl Kňučák a po svém zvyku tiše zakňučel. Většina chýší v osadě je postavena do kola. Skoro uprostřed návsi stojí mohutný dub s korunou po jedné straně bleskem uraženou. Nedaleko dubu je znát ve sněhu vypálené místo společného ohniště s rozestavenými kamennými sedátky. Dnes tu nikdo na poradním místě není. Obyvatelé vesničky se krčí u svých ohňů v bídných zasněžených chýších, zalézajíce před zimou. Jen několik špinavých dětí a výrostků seběhlo se k Divousově chýšce, jež se připojuje stranou k okruhu chatrčí starousedlíků zdejšího rodu Havranů. Divous opravdu řádí. Zlobí se, že nepovoluje zlá a tuhá zima. Jeleni už shazují parohy, včera letěly divoké husy nad Velikou řekou, děti prý našly v lese stopu jezevce, který se probudil ze spánku, a po jaru ještě ani památky. Sněhu je nad kolena a led na jezírku u lesa ani nelze prosekat. Starý Kňučák, doposud statný lovec, došel si pro silné břevno, které měl uloženo za chatrčí, a podloživ si jím přinesenou souš, chystal se rozbít ji na kratší polena. Plivl si do dlaní, uchopil sekeru - ale zůstal nehybný. Poslouchal, jak křičí Divous, který právě honil svou ženu okolo chatrče. Kdykoliv se uštvaná Vrtilka zastavila, přetáhl ji smrkovou větví po zádech. "Dva dni jsem nejedl!" křičel Divous! "Všecko pobiji! Hu-ho-há!" A když mu žena utekla mezi stanovité

chaloupky, takže ji neviděl za sněhovými náspy, vrhl se na posvátný totemový sloup naproti bráně a cloumal jím vztekle, až sněhový polštář z vršku spadl. (Štorch, 2020 stránky 6-7)

Jan Hus: Devět kusů zlatých
Vybrané spisy Mistra Jana Husi, F. Žilka

První artikul neb kus zlatý jest tento: Kdož dá jeden haléř pro Boha za svého zdravého života, ten více Pána Boha uctí a své duši více prospěje, než by po smrti tolik zlata dal, což by se jeho mezi zemí a mezi nebem mohlo obdržeti. ... Živému jest řečeno: Což může ruka tvá, to dělej; nebo potom díla, ani smyslu k dílu, ani času (nebude). Nebo po smrti rozdávání svatokupci na očistec uvedli; protož po smrti nevíme, by se slíbil kdo Bohu, by (byť) celý svět zaň dali.

Druhý kus zlatý jest tento: Kdož jedno slovo protivné strpí, ten více Pána Boha ctí a své duši více prospěje, nežli by tolik metel o svůj hřbet zbil, co by jich mohlo v největším lese zrůsti. Jedno jest v tom rozuměti: že na těch, kteří jsou přestupníci přikázání Božích a stojí v hříších smrtelných, nemůže nižádné zasloužení ani které utrpení Bohu se líbiti: ani slovo protivné strpěti, ani velký les metel o hřbet sobě zbíti, ani se pro Boha dáti upáliti. Dí sv. Pavel: Bych dal tělo své na utrpení, že bych hořel, a milosti neměl, nic mi platno není. A milosti Boží nižádný nemůže míti, kdož přestupuje přikázání Boží.

Třetí kus zlatý jest tento: Kdož se nejmenšímu pokoří, ten více Pána boha uctí a své duši prospěje, než by od jednoho konce až po druhého konce světa putoval, a v každém šlépěji svou krev prolil. Nebo vyššímu sebe pokořiti se, ne vždy bývá pravá pokora: nebo snad pro své hubenství, boje se jeho, pokoří se jemu, hledaje milosti od něho; a kdyby jemu roveň byl, snad by jemu hrozil. Protož kdo jest v sobě pokorný k menšímu pokoru ukazovati, mnoho se ten líbí Bohu; ...

Čtvrtý kus zlatý jest tento: Kdož dá Bohu všemi svými údy vlásti, ten více Pána boha uctí a své duši více prospěje, nežli by všechen svět pro Boha na hlavě schodil. To jest: aby skrze údy vaše, nezkrocené a rozpuštěné moci nevzali hříchové u vás. Protož jest přikázání Boží, aby všecky údy těla svého poddávali v službu Kristovi; ale na hlavě zchoditi všechen svět, není přikázání Boží.

Pátý kus jest tento: Kdož jednu slzu na své hříchy umoří, ten více Pána Boha uctí a své duši více prospěje, nežli by po smrti tolik plakal, až by jemu z očí dvě řeky tekly. Protož nejlépe jest

věřiti, že nyní čas vzácný jest a dnové spasení jsou; a že ti blaženi jsou, kteříž v Pánu Bohu umírají, jimž řekl Duch, aby odpočinuli od svých prací, a skutkové jich jdou po nich.

Šestý kus zlatý jest tento: Kdož sobě Pána Boha nade všecko stvoření draze váží, a jemu se všechen poddává, ten více Pána Boha uctí a své duši více prospěje, nežli by za něho jeho matky Boží se všemi svatými prosila. Než to pravé jest, že v nebi nepřebývá nižádná odpornosť: jakož Bůh chce, tak matka Boží se všemi svatými.

Sedmý kus zlatý jest tento: Kdož nižádného bláznivě nesoudí, ten více Pána Boha uctí a své duši více prospěje, nežli by byl jako svatý Vavřinec na roště pečen. Takové soudy jsou bláznivé s zlostné, jichž se má člověk chovati jako cizoložství. A což ví neb vidí zevně, že tak se děje, tomu může říci, že jest hřích; ale nepříleží člověku potupiti jeho pro hřích, ale může-li opraviti, dlužen jest.

Osmý kus zlatý jest tento: Kdož milosrdenství kterému člověku učiní pro Boha, ten více Pána Boha uctí a své duši prospěje, nežli by byl do třetího nebe vtržen, jako svatý Pavel, nebo ne vždy milosrdenstvím každým bývá Bůh uctěn: že zlý křivým úmyslem činí milosrdenství, nebo po přízni činí je zlému člověku, jehož Bůh nenávidí, protož těmi slepými milosrdenstvími, ježto je zlí zlým činí, nebývá Bůh ctěn nebo skutek milosrdný jest v moci i u vůli člověka, aby jej učinil je cti Boží.

Devátý kus zlatý jest tento: Kdož se vůli Boží neprotiví, ten více Pána Boha uctí a své duši více prospěje, nežli by všechen svět, kdyby jeho byl, pro Boha dal. Protož ten, kdož poslouchá Boha a činí vůli jeho v přikázáních jeho, může poctiti Boha z té stránky světa, kterou vzal od něho; ale ten, kdož přestupuje přikázání Boží a protiví se vůli Boží, nemůže ani celým světem Boha ctíti, ani kterou nejmenší věcí tohoto světa... (František Žilka, 2009)

J.A. Komenský Labyrint světa a ráj srdce

To já slyše, zhrozím se; a co sem to k hříchu za tovaryše dostal, sobě myslím. První onen (tak sobě to mysl má rozbírala) o jakés uzdě mluvil, tento se Mámením jmenuje, královnu svou Marností mi (ač neopatrným tuším vybleknutím) jmenoval: co pak to?

A když já tak mlče a sklopě oči jdu a nohami nechtivě jaksi pokračuji, Všezvěd: „Co vrtochu?“ dí, „tušímť se nazpět chuť dělá?“ A než já co odpovím, anť mi na krk uzdu jakous vhodí, jejíž udidla pojednou mi se do ust vklouzla; a on: „Nu, již mi povolně půjdeš,“ dí, „kams začal.“

Uzda všetečnosti

I pohledím sobě na tu uzdu, a aj, sšitá byla z řemení Všetečnosti, a udidla její byla z železa Urputnosti v předsevzetích, a porozuměl sem, že k prohlédání světa ne jako prvé dobrovolně půjdu, ale těkavostí a neukojitedlností mysli své násilně tažen budu.

Brylle mámení

Vtom druhý vůdce z druhého boku: „A já tobě tyto oculáry," dí, „daruji, skrze něž se na svět dívati budeš." I vstrčil mi brylle na nos, skrze něž já hledě, hned všecko před sebou jinak vidím. Měly zajisté tu moc (jakž sem potom mnohokrát zpruboval), že skrze ně hledícímu věc daleká blízká a blízká daleká; malá veliká a veliká malá; mrzutá krásná a krásná mrzutá; černá bílá a bílá černá etc. se zdála. I porozuměl sem, žeť sobě nezle Mámení říkati dá, když takové brylle dělati a lidem vstavovati umí.

Složené z domnění a zvyku

Byly pak brylle ty, jakž sem potom vyrozuměl, z skla Domnění vykroužleny; a rámcové, v nichž byly ufasované, byli z rohu, jenž Zvyk slove.

Vstrčil mi je pak, na mé štěstí, křivě jaksi, tak že mi plně na oči nedoléhaly, a já hlavy přizdvihna a zraku podnesa, čistě přirozeně na věc hleděti sem mohl. Čemuž sem rád byl a sám v sobě myslil: Ač ste mi ústa sevřeli a oči zastřeli, věřím však svému Bohu, že mi rozumu a mysli nesvážete. Půjduť a podívám se, co pak ten svět jest, na nějž paní Marnost chce, aby se hledělo, a však vlastníma očima aby se nehledělo. (Komenský, 2019 stránky 15-16)

V. Válková Marie Terezie

„Tudy," pobídla Báru a otočila kulatým knoflíkem na zdi. Otevřely se dveře, které do té chvíle úplně splývaly se zdí. Asi nebyly vyloženě tajné, ale na první pohled si jich nikdo nevšiml. Prošly úzkou spojovací chodbičkou, ve které stály koše s dřívím. Odtud se totiž přikládalo do kamen v pokojích panstva, aby služebnictvo nerušilo.

V salónu, kam květinová dáma Báru šoupla, seděly asi tři nebo čtyř nazdobené dámy různého věku. Všechny měly pečlivě vyvedené účesy z lokýnek, napudrované obličeje, vosí pasy stažené korzety a vyloženě *princeznovské* šaty z brokátů, saténů a krajek s krinolínami širokými tak, že to vypadalo, jako by se strojily na ples. To totiž Bára ještě neviděla, jak vypadají na

dvoře Marie Terezie plesové šaty. Tyhle proti nim byly, jak by řekla maminka, střízlivý úbor pro všední den.

Květinovou dámu přivítaly přátelskými úsměvy a na Báru se dívaly jako na zvlášť odpudivý exemplář exotického hmyzu. Bára si ve svých ucouraných šatech, z nichž ještě ke všemu zrovna vypadl suchý list, a ve vyspravovaných punčochách v porovnání s krásnými dámami také jako odpudivý exemplář exotického hmyzu připadala.

„Copak jste to našla, drahá?“ zeptala se jedna dáma. Měla šaty ze zlatohnědého saténu zdobené smetanovými stuhami.

„To bych také ráda věděla,“ odtušila květinová dáma. „Její Veličenstvo ještě snídá?“

„Ne, bude se oblékat,“ odpověděla skoroprincezna ve smaragdově zelené róbě a decentně si zakryla obličej vějířem, protože se jí chtělo zívnout. Hodiny se zlatými sloupky a se soškou honicího psa ukazovaly třičtvrtě na osm.

Páni jo, tři čtvrtě na osm, královna už po snídani a dvorní dámy na nohou? žasla Bára. Proč tak brzo, vždyť můžou spát do oběda…? (Veronika Válková, 2014 str. 13)

Ch. Dickens Oliver Twist

„Máš rád obrázky, synáčku?“ zeptala se stará paní, když si všimla, že Oliver upírá velmi napjatě oči na portrét zavěšený na stěně právě naproti jeho lenošce.

„Ani dobře nevím, paní,“ odpověděl Oliver, aniž odtrhl oči od plátna. „Viděl jsem jich tak málo, že skoro nevím. Má ta dáma krásný, jemný obličej!“

„Jojo,“ vzdychla stará paní, „malíři dělají vždycky dámy hezčí, než jsou doopravdy, jinak by nesehnali žádné zákazníky, dítě. Ten člověk, co vynašel ten stroj na dělání podobizen, mohl vědět, s tím že nikdy úspěch mít nebude — pracuje to až moc věrně. Až moc,“ opakovala stará paní a velmi srdečně se zasmála své vlastní bystrosti.

„Je to — je to podobizna, paní?“ zeptal se Oliver.

„Ano,“ přikývla stará paní a na okamžik zdvihla oči od polévky, , je to portrét.“

„Čí, paní?“ ptal se Oliver.

„Ale jdi, synáčku, ani nevím," odpověděla stará paní s dobrosrdečným veselím „Pochybuju, že by to byla podobizna někoho, koho bychom znali já nebo ty. Zdá se, že ses do ní nějak zakoukal, synáčku."

„Je tak strašně hezká," řekl na to Oliver.

„Ale jdi, snad se jí nebojíš?" podivila se stará paní, když si s velkým překvapením všimla ustrašeného pohledu, s nímž dítě pozorovalo obraz.

„Ne, ne, vůbec ne," opáčil chvatně Oliver. „Ale ty oči vypadají hrozně smutné, a jak tady sedím, připadá mi, jako by se dívaly rovnou na mě. Až mi z toho srdce tluče," dodal Oliver tichým hlasem, „jako by ten obraz by! živý a chtěl mi něco povědět, ale nemůže."

„Pro spasení boží!" zvolala stará pani a ulekaně sebou škubla. „Takhle nemluv, dítě! Jsi po té nemoci slabý a rozrušený. Počkej, otočím ti židli a převezu té na druhou stranu, a pak už ho nebudeš vidět. Tak!" dodala stará paní, která zároveň vtělila slovo v čin. „Teď už ho aspoň nevidíš." (Dickens, 1966 str. 61)

E. M. Remarque Na západní frontě klid

Tak máme zase okamžitě obojí, co potřebuje voják ke štěstí: dobré jídlo a pokoj. To je málo, když si to člověk rozmyslí. Ještě před několika lety bychom tím strašně opovrhovali. Teď jsme spokojeni. Všecko je zvyk, i zákopy.

Tento zvyk způsobuje, že zapomínáme zdánlivě tak rychle. Ještě předevčírem jsme byli v ohni, dnes děláme volovinky a potloukáme se krajem, zejtra jdeme zase do zákopů. Ve skutečnosti nezapomínáme na nic. Pokud jsme nuceni být v poli, klesají dni, strávené ve frontě, když minou, do nás jako kameny, poněvadž jsou příliš těžké, abychom o nich mohli hned přemýšlet. Kdybychom to zkusili, zabily by nás dodatečně; to jsem už vypozoroval.

Hrůzu lze snášet, pokud se člověk prostě krčí; ale zabije, když člověk o ní dodatečně přemýšlí. Právě tak jako se z nás stane zvěř, když jdeme tam dopředu, poněvadž to je jediný prostředek, jak to vydržet, tak se staneme povrchními vtipkaři a ospalci, jsme-li v klidu. Nemůžeme vůbec být jinými; jsme k tomu formálně puzeni. Chceme žít za každou cenu; a tu se nemůžeme zatěžovati činy, které sice mohou v míru působit dekorativně, ale tady jsou falešné.

Kemmerich je mrtev, Haie Westhus umírá, tělo Hanuše Kramera bude v den Posledního soudu těžko z plné trefy sesbírat, Martens je beznohý, Meyer je mrtev, Marx je mrtev, Beyer je mrtev,

Hammerling je mrtev, stodvacet mužů leží někde s ranami, je to sakramenský, ale co je nám po tom, my žijem. Kdybychom je mohli zachránit, to byste se podívali, dali bychom se do toho, a bylo by nám jedno, i kdybychom sami zhebli; neboť když chceme, tak se umíme zatraceně vytáhnout; nemáme zrovna tak moc strachu, úzkost před smrtí ano, to je něco jiného, to je fysické. Ale naši kamarádi jsou mrtví, nemůžeme jim pomoci, mají pokoj, kdo ví, co nás ještě čeká; chceme sebou někam seknout a spát a žrát, co se do nás vejde, a chlastat a kouřit, aby hodiny nebyly tak pusté. Život je krátký. (Remarque, 2005 str. 67)

A. Franková Deník Anny Frankové

Můj otec, největší drahoušek mezi otci, s jakým jsem se kdy setkala, se oženil teprve v šestatřiceti letech s mou matkou, které bylo tehdy pětadvacet. Má sestra Margot se narodila roku 1926 ve Frankfurtu nad Mohanem v Německu. 12. června 1929 jsem přišla na svět já. Až do svých čtyř let jsem bydlela ve Frankfurtu. Protože jsme Židé, odešel můj otec roku 1933 do Holandska. Stal se ředitelem nizozemské společnosti na výrobu marmelády Opekta. Moje matka Edith Franková-Holländerová odjela v září taky do Holandska a Margot a já jsme zůstaly v Cáchách, kde bydlela naše babička. Margot odjela do Holandska v prosinci a já v únoru, kdy mě posadili na stůl jako dárek k Margotinným narozeninám.

Brzy jsem začala chodit do mateřské školky při škole Montessori. Tam jsem byla do šesti let, pak jsem přešla do první třídy. V šesté třídě jsem se dostala k paní Kuperusové, ředitelce. Koncem školního roku jsme se srdceryvně a s pláčem rozloučily, protože mě přijali do židovského lycea, kam šla i Margot.

Náš život neprobíhal poklidně, protože zbylá rodina v Německu nezůstala ušetřena Hitlerových židovských zákonů. Po pogromech v roce 1938 utekli oba moji strýčkové, matčini bratři, do Ameriky, a moje babička se přestěhovala k nám. Bylo jí tehdy třiasedmdesát.

Od května 1940 to s dobrými časy začalo jít z kopce: nejdřív válka potom kapitulace a vpád Němců, a pro nás Židy nastala bída. Jeden židovský zákon stíhal druhý a naše svoboda byla strašně okleštěna. Židé musejí nosit židovskou hvězdu; Židé musejí odevzdat jízdní kola; Židé nesmějí jezdit tramvají; Židé nesmějí jezdit autem, ani soukromým, Židé smějí nakupovat jen od 15 do 17 hodin; Židé smějí jen k židovskému holiči; Židé nesmějí od 20 hodin večer do 6 hodin ráno na ulici; Židé nesmějí do divadel a do kin a nesmějí se zdržovat ani na jiných místech určených k zábavě; Židé nesmějí na plovárny a stejně tak na tenisová, hokejová a jiná sportovní hřiště; Židé nesmějí po osmé hodině večer sedět na vlastní zahradě, ani u známých; Židé

nesmějí navštěvovat křesťany; Židé musejí chodit na židovské školy a podobně a podobně. Tak probíhal náš život a my nesměli tohle a nesměli tamto. Jacque mi pořád říká: „Já už si netroufám nic dělat, mám strach, že to není dovoleno.“ (Franková, 1992 stránky 21-22)

L. Aškenazy Vajíčko

Člověk má mnoho přátel, které viděl jen letmo. Nějak se mu připletli do života, měli v něm svůj malý výstup a zmizeli ze scény. Buď řekli "Pan hrabě byl raněn v souboji", anebo "Alenka vás srdečně pozdravuje, ale víc nesmím vyřídit". Přitom se na vás zasvěceně usmáli anebo si tajně vzdychli, anebo prostě hezky odešli, vzpřímeně a s citem. Každý život má své hrdiny a statisty. Není nám souzeno znát jejich skutečnou roli ve hře. Koho považujeme za hrdinu, bývá často statista; štěk našeho života se někdy stává osudem.

Byl jeden člověk, jmenoval se, řekněme, Pokštefl. Chodil před válkou na gymnasium, dokonce klasické, domníval se tudíž, že smyslem života je ono slavné carpe diem. Jiné latinské přísloví si nepamatoval, ale ze dne si utrhl, co se dalo. Rozptyloval se snadno a bujně na cizí účet; jeho záliba byla volat neznámé lidi telefonem a dělat si z nich známá šprťouchlata. Představoval se jako dozorčí úředník telefonní ústředny a žádal nezkušené babičky, které byly samy doma, aby našly krejčovský metr a změřily telefonní šňůru od zdi k přístroji. Měl-li špatný, den, ozval se ovšem jako pohřební ústav a nahlásil dovoz vyřezávané rakve pro člověka, který zvedl telefon. Říkal: Tak vám tu rakev vezem, natáhněte si rubáš. A čekejte vleže.

Anebo nařídil: Přijďte laskavě zítra o sedmé hodině ranní na Střelecký ostrov se svým papouškem, budete oba povinně očkováni. Děkuji vám. Zvláště si zasedl ten mladík na majitele telefonního přístroje číslo to a to. Jmenoval se Eduard Kohoutek a byl, jak se tehdy říkalo, soukromník. Týden co týden se v pátek ve tři hodiny konal tento telefonní hovor: Dobrý den! Dobrý den.

Je prosím doma pan Slepička?

O, nikoliv! odpovídal kultivovaný hlas po krátkém odmlčení, - u telefonu Eduard Kohoutek.

Tak Slepička není doma říkával pokaždé s novým úžasem student. - A snesla vám včera vajíčko? Nikoliv, nesnesla, odpovídal klidný, zdvořilý hlas. - Máte rád vajíčka, studente?

Vejce z duše nenávidím, pravil mladík. - Tak to bude asi omyl.

Zavěsil a pak se celý týden těšil, že zase zavolá pana Kohoutka, v pátek ve tři hodiny odpoledne, a bude chtít pana Slepičku.

Pan Eduard Kohoutek byl vždycky stejně přívětivý a sonorní. Neříkal dacane nebo chytráku nebo, což je ještě horší, mladý muži. Sluchátko pokládal decentně.

Student žil, a tudíž stárl. Úspěšně proklouzl pubertou, dozráváním a nakonec zkouškou dospělosti i imatrikulací na fakultě. Hlas se mu ustálil v sytý baryton, dokonce okouzlující. Každé ráno se holil. Svět, který s ním částečně počítal pro neznámé cíle, pokračoval ve svém nezávislém vývoji. Spadly na něj první bomby, to bylo v Polsku. Pak přišel 17. listopad 1939 a pan Kohoutek čekal v pátek ve tři hodiny marně. Stručně řečeno, z koncentráku se nedalo telefonovat. Tak se ten mladý muž alespoň v tomhle směru polepšil. Co se s ním všechno stalo, to je jiná povídka anebo román. Trochu měl štěstí, kapánek se v tom naučil chodit, a vůbec, byl to takový neřád. Přežil to.

A když se vrátil do Prahy, bylo to jedenáctého května, pátek, za deset minut tři. Řekl si: Než bych si vymyslel, jak znovu začínat . . . stejně nic nevymyslím . . . než bych si tím lámal hlavu, začnu tím, že zavolám pana Kohoutka. Je to jediné číslo, které si pamatuju. Zašel tedy do malé osamělé budky, ještě byla šedivá z války. Ruka se mu třásla, s tím se už nedalo nic dělat. Na tváři se mu objevil výraz oné poťouchlé bujnosti a zlomyslného potěšení. Vytočil číslo.

Dobrý den, řekl.

Dobrý den.

Je prosím doma pan Slepička? řekl, a málem se rozplakal.

Na druhé straně někdo dlouho mlčel. Pak řekl:

Tak ty žiješ, uličníku? No, to je báječné.

Žiju, pane Kohoutku, řekl bývalý student. V tu chvíli pocítil, že do něho skutečně vstupuje život. Pocítil to zvýšeným tepem a radostí až k zalknutí. Uslyšel zpívat své tělo.

Musíte tam přece mít někde slepičku, řekl. - Nesnesla vám včera k snídani vajíčko?

Ale snesla, snesla, pravil starý pan Kohoutek. - Včera snesla, mrcha. Krásné bílé vajíčko. Přijďte si na ně, pane uličník, uvařím vám je naměkko. A to je vlastně všechno, ale kdoví? (Aškenazy, 1963 stránky 53-55)

K. Kryl Divný kníže

1. Jel krajem divný kníže, a chrpy povadly,

když z prstů koval mříže a z paží zábradlí,

[: on z vlasů pletl dráty, měl kasematy z dlaní,

a hadry za brokáty, zlá slova místo zbraní. :]

2. Kam šlápl, vyrůstaly jen ocúny a blín,

když slzy nezůstaly, tak pomohl jim plyn,

[: hnal vítr plevy z polí a Kristus křičel z kříže,

když rány léčil solí ten prapodivný kníže. :]

3. On pánem byl i sluhou, a svazek ortelů

si svázal černou stuhou, již smáčel v chanelu,

[: a hluchá píseň slábla, když havran značil cestu,

již pro potěchu ďábla vyhlásil v manifestu. :]

4. Měl místo básní spisy a jako prózu mor

a potkany a krysy a difosgen a chlor,

[: měl klobouk z peří rajky a s důstojností snoba

on vymýšlel si bajky, v nichž vítězila zloba. :]

5. Měl pendrek místo práva a statky pro gardu,

v níž vrazi řvali sláva pro rudou kokardu,

[: on lidem spílal zrádců, psal hesla do podloubí,

v nichž podle vkusu vládců lež s neřestí se snoubí. :]

6. Dál kníže nosí věnce tou zemí zděšenou,

on strach má za spojence, jde s hlavou svěšenou

[: a netuší, že děti z té země, v které mrazí,

prostě a bez závěti mu jednou hlavu srazí. :]

(Kryl, 1990 stránky 156-157)

9.2 RESPONDENT 1

1. **Jaká je vaše aprobace?**
   Čj - Hv
2. **Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe jako aprobovaného učitele?**
   18 let
3. **Jak dlouho se již věnujete Montessori pedagogice?**
   15 let
4. **Jaký vnímáte hlavní rozdíl mezi Montessori školou a tradičním školstvím?**
   Respektující přístup k žákovi
   Nesrovnávání, slovní hodnocení
   Propojenost předmětů
5. **Je Montessori systém vhodný pro všechny děti? (Proč ano? Proč ne?)**
   Ne. Pro nevychované děti bez hranic, bez respektu k ostatním vhodný není.
6. **Jaký způsob propojování různých předmětů se vám v praxi nejvíce osvědčil?**
   Jedno téma – různé předměty
7. **Jakým způsobem propojujete výuku českého jazyka a dějepisu?**
   Slohy, literární ukázky
8. **Jak vnímáte propojení literárního textu s výukou dějepisu?**
   Dějiny literatury a dějiny obecně ani jinak učit nejdou

9. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 1 E. Štorch: Osada havranů a z jakého důvodu?**
   Jak se oblékali pravěcí lidé? – dokážou v textu najít popis oblečení
   Jak vypadala pravěká chýše? – dokážou v textu vyhledat, jak vypadala chýše
   K čemu sloužil totemový sloup? – dokážou na základě svých zkušeností z četby říct nebo odhadnout, k čemu sloužil totemový sloup
   Z jaké doby asi ukázka je (doba kamenná, bronzová, železná?) – podle archeologických nálezů se poznává, v jaké době na tom území žili lidé. Podle materiálu nástrojů se doby dělí. Dokážou to děti v textu najít?
   Jak řešili v pravěku nepřízeň počasí? – je to tvůrčí metoda a děti to bude bavit.
10. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
    Dramatická – živý obraz
    Hudební – pravěký rituál, aby nastalo brzy jaro
    Výtvarný – nakreslit pravěkého člověka podle toho, co se popisuje v ukázce, že měl na sobě
    Sloh – popis rituálu na brzký příchod jara
11. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 2 J. Hus: Devět kusů zlatých a z jakého důvodu?**
    Dokázali byste vymyslet alespoň pět kusů zlatých, které by měly platit ve vaší třídě?
    Vybrala bych ji, aby děti věděly, že je to použitelné i pro současnost

12. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
    Psaní + diskuse

13. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 3 J.A. Komenský: Labyrint světa a ráj srdce a z jakého důvodu?

Najdi v textu nějaké historismy a archaismy

Zkus část textu přeložit do „současštiny“

14. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

Psaní, veřejné čtení, diskuse

15. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 4 V. Válková: Marie Terezie a z jakého důvodu?

Najdi, jak vypadalo oblečení v době Marie Terezie, z jakých částí se skládalo. Jak vypadala dámská a pánská róba, co nosili bohatí a co chudí lidé? (oblečení děti zajímá a je pro danou dobu velmi typické)

16. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

Vyhledávání na internetu, v knihovně, v literatuře, kreslení

17. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 5 Ch. Dickens: Oliver Twist a z jakého důvodu?

Rozviň motiv Olivera a obrazu a napiš, jak mohl příběh s obrazem dál pokračovat. Charakterizuj Olivera.

Vytvoř živý obraz – světnice, postel, Oliver zírajíc na obraz, paní

18. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

Tvořivá dramatika – živý obraz

Diskuse, psaní

19. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 6 E. M. Remarque: Na západní frontě klid a z jakého důvodu?

Vytvoř různými způsoby – nakresli, popiš, zahraj se spolužáky – dvě různé roviny života – válečnou a mírovou.

20. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

Tvořivá dramatika, charakteristika kreslením, slovem.

21. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 7 A. Franková: Deník Anny Frankové a z jakého důvodu?

Jaká je historie Židů?

Co všechno musel židovský národ za dobu své existence zažít?

Kde všude po zemi se museli Židé pohybovat, kam se museli stěhovat?

22. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

Návštěva muzea, práce s literaturou, mapou

23. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 8 L. Aškenazy: Vajíčko a z jakého důvodů?

Přečti si jenom část příběhu a vymysli několik různých konců tohoto příběhu. Pak ho dočti.

Kdybyste byli rošťáci – na místě tohoto studenta – jaká veselá šprťouchlata by se dala vymyslet dneska?

Co se asi muselo honit hlavou studentovi, když po všem, co zažil, zase vytáčel známé číslo?

24. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

Slohová práce, diskuse

25. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 9 K. Kryl: Divný kníže a z jakého důvodů?

Zjisti, v jaké době píseň vznikla a kdo mohl být divným knížetem.

Zahraj divného knížete jdoucího krajem.

26. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

Krátká scénka – dramatika

9.3 RESPONDENT 2

1. Jaká je vaše aprobace?

čj – vv pro 2. stupeň ZŠ

2. Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe jako aprobovaného učitele?

Neučím svou aprobaci, učím prvním rokem druhé trojročí .

3. Jak dlouho se již věnujete Montessori pedagogice?

Asi pět let

4. Jaký vnímáte hlavní rozdíl mezi Montessori školou a tradičním školstvím?

Svoboda dítěte je jasně ohraničená danými pravidly. V této svobodě se může žák rozhodnout na jaké práci bude pracovat a kdy. Děti mohou pracovat v celistvých blocích, pokud je to možné, bez většího přerušování, důležitý je též prostor pro volnou práci. V Montessori systému je kladen také důraz na ticho, klid a respektující přístup. To je samozřejmě v klasickém školství možné také, záleží na osobnosti učitele. Také je důležité propojování jednotlivých předmětů.

5. Je Montessori systém vhodný pro všechny děti? (Proč ano? Proč ne?)

Myslím, že je vhodný pro všechny děti, ale ne pro všechny rodiče. Každé dítě může zvolit vlastní tempo, vlastní hloubku učiva. Někteří rodiče však mají jinou představu o tom, co by jejich dítě mělo dokonale ovládat a vzniká rozpor mezi potřebami dítěte a rodiče. Někdy se může stát, že dítě si zvolilo nepracovat a je těžké ho jakýmkoli způsobem k práci přesvědčit.

6. Jaký způsob propojování různých předmětů se vám v praxi nejvíce osvědčil?

Pokud se něco probírá v kosmické výchově – dává to prostor ke všem předmětům, které zahrnuje. Například téma Vesmír – lze ztvárnit opravdu ve všech předmětech. Lze psát báseň, malovat, tančit,...

Mezipředmětové propojování v rámci většiny předmětů. Např, pokud se probírají bajky – v literatuře se seznamujeme s jednotlivými autory, čteme, ve slohu děti píší vlastní bajky, v vv ilustrují, Hv – snaží se zhudebnit část….

7. **Jakým způsobem propojujete výuku českého jazyka a dějepisu?**

Zatím jsem cestu k propojování nehledala, nebylo příliš času kvůli koronaviru.

8. **Jak vnímáte propojení literárního textu s výukou dějepisu?**

To je samozřejmě velmi přínosné, nejedná se pak o vytržení z kontextu, ale děti mohou chápat více souvislostí.

9. **. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 1 E. Štorch: Osada havranů a z jakého důvodu?**
10. **. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

Brainstormig – co vše si vybavíte, když se řekne lovci mamutů?

Dramatizaci – zkuste vybrat část z úryvku a zdramatizovat ji.

Přesah do Výtvarné i hudební výchovy- jeskynní malby, pravěký zpěv, řeč, tanec…„

11. **. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 2 J. Hus: Devět kusů zlatých a z jakého důvodu?**
12. **. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

Dramatizaci, Zamyslete se nad pokorou, čestností a skromností, zkuste napsat krátké pojednání.

13. **. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 3 J.A. Komenský: Labyrint světa a ráj srdce a z jakého důvodu?**
14. **. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

Přesah do výtvarné výchovy – Vytvořte brýle mámení, jak by vypadaly? Představte si situace z běžného života, s jakou přetvářkou jste se setkali?

15. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 4 V. Válková: Marie Terezie a z jakého důvodu?**

Vyhledejte informace o činech Marie Terezie a zkuste napsat její charakteristiku.

16. **. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
17. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 5 Ch. Dickens: Oliver Twist a z jakého důvodu?**

Zjistěte, kdy a jak vznikl fotoaparát, vysvětlete, jak funguje. Vyhledejte několik známých fotografů současnosti i minulosti a seznamte nás s nimi.

18. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
19. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 6 E. M. Remarque: Na západní frontě klid a z jakého důvodu?**
20. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

Vyberte část textu (odstavec) a odůvodněte všechny pravopisné jevy. Zkuste vytvořit doplňovačku pravopisných jevů pro mladší spolužáky. Zkuste se zamyslet, znáte nějaká pojednání o smrti? (Má v očích smrt….)

21. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 7 A. Franková: Deník Anny Frankové a z jakého důvodu?**
22. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

Píšete si deník? Proč ano? Proč ne? Zapisujte si určitou část deník se svými pocity. Znáte ještě jiná literární díla, která byla psána deníkovou formou?

23. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 8 L. Aškenazy: Vajíčko a z jakého důvodu?**

Zjistěte si informace o L. Aškenazy. Jakou literaturu psal. Myslíte, že vajíčko má symbolický přesah? Co všechno může symbolizovat vejce?

24. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

Psaní slohu, brainstorming

25. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 9 K. Kryl: Divný kníže a z jakého důvodu?**
26. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

Namalujte ilustraci. Zkuste složit vlastní báseň na současnou dobu. Napište úvahu o současné době. Jak se nám žije? Máme všeho málo, dost nebo nadbytek. Není méně více? Proč?

9.4 RESPONDENT 3

1. **Jaká je vaše aprobace?**

   český jazyk-výtvarná výchova

2. **Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe jako aprobovaného učitele?**

   27 let

3. **Jak dlouho se již věnujete Montessori pedagogice?**

   3.rokem

4. **Jaký vnímáte hlavní rozdíl mezi Montessori školou a tradičním školstvím?**

   Větší respekt k individuálním schopnostem žáka, větší svoboda i nutnost vzájemného mezipředmětového propojování, formativní hodnocení, nesrovnávání, výkon není priorita, samostatnost a zodpovědnost

5. **Je Montessori systém vhodný pro všechny děti? (Proč ano? Proč ne?)**

   ano-pokud výkon, soutěživost nejsou jedinou vnitřní motivací

6. **Jaký způsob propojování různých předmětů se vám v praxi nejvíce osvědčil?**

   Často jsem propojovala umění-literaturu-dějepis

7. **Jakým způsobem propojujete výuku českého jazyka a dějepisu?**

   hlavně v literatuře, ale i ve slohu-například Vita Caroli, epos, balada, pojmy-kronika..

8. **Jak vnímáte propojení literárního textu s výukou dějepisu?**

   Je to nutnost, aby dítě vidělo souvislosti a přemýšlelo v širším kontextu, vše mu dává větší smysl

9. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 1 E. Štorch: Osada havranů a z jakého důvodu?**

   Najdi popis postavy, jde jen o popis, nebo i charakteristiku Kňučáka?

10. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

   Výtvarné-dokresli podle popisu postavu…výtvarný projekt o pravěku-dějiny umění-archeologické nálezy na našem území

11. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 2 J. Hus: Devět kusů zlatých a z jakého důvodu?**

   Umíš nahradit citáty nebo příslovými, aby vystihly stejný čí podobný význam?

12. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
Uměl bys doplnit další zlatý kus podle své fantazie?

   Monolog, dialog, propojit s výtvarnem-napsat jako starý dokument-,kritické myšlení-doplň moderní verzi-aplikuj na současnost

13. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 3 J.A. Komenský: Labyrint světa a ráj srdce a z jakého důvodu?**

   Jaké lidské vlastnosti jsou zde zastoupeny? Které ti tu chybí a doplnil bys je jakým způsobem? Napiš příklad

14. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

   Dramatizace s rekvizitami-archetypy lidských vlastností, výtvarná sekce-kostýmy a kulisy-výrazný přednes-

15. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 4 V. Válková: Marie Terezie a z jakého důvodu?**

   Jak mohly vypadat ŠATY Marie Terezie-dějiny umění, mohly v tom kroužku sedět spolu-doplnit o významná jména té i jiné doby-souvislosti-třeba B.Němcová, M.Terezie,…

16. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

   prezentace dějin umění-užité umění, kostýmy, dekorace té doby, projektové vyučování-,monolog-jsem Marie Terezie

17. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 5 Ch. Dickens: Oliver Twist a z jakého důvodu?**

víš co je to podobizna v malířském umění, znáš nějaké malíře ,Mona Lisa-tvář, výraz, oči-popiš dojmy, pocity-prožitková výuka

18. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

prožitková výuka na téma obličej, oči-co mohou vyjadřovat-popiš lidské vlastnosti, které lze vyčíst z očí-pokus se k nim nakreslit správný výraz-nácvik empatie, dílo Obraz Doriana Greye-doplnit ukázkou

19. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 6 E. M. Remarque: Na západní frontě klid a z jakého důvodu?**

Pokus se vcítit do situace vojáka a dokázal bys říct, co by se v takové chvíli –honilo-ve tvé hlavě?/skvělá ukázka na procvičování empatie a emoční inteligence..

20. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou**

filozofická debata-Peroutkův okamžik absurdity, diskuse, převedení do reálného života-umíš porovnat s jinou situací…

21. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 7 A. Franková: Deník Anny Frankové a z jakého důvodu?**

Znáš historii židovského národa? Znáš Starý zákon? Víš, co byl Holocaust?

22. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

prezentace na tato témata, projektová výuka na téma židovský národ, prezentace na významné osobnosti židovského původu…

23. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 8 L. Aškenazy: Vajíčko a z jakého důvodů?**

Jde o smutný nebo veselý příběh? Zdůvodni

24. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou? .
Obhajoba hypotézy…

Metoda srovnávání-znáš podobně vytvořený jiný příběh-hledej v literatuře..

25. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 9 K. Kryl: Divný kníže a z jakého důvodů?**

Kdo všechno by mohl být divným knížetem? Navrhni a vysvětli

26. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

Satira, kritika, skrytý smysl- jinotaj-práce s pojmy, aplikovat na současnou situaci, vymysli vlastní podobnou věc na toto téma, zhudebni-podoba s lidovými písněmi

9.5 RESPONDENT 4

1. Jaká je vaše aprobace?

Předměty aplikované ekologie, anglický jazyk

2. Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe jako aprobovaného učitele?

3 roky

3. Jak dlouho se již věnujete Montessori pedagogice?

7 let

4. Jaký vnímáte hlavní rozdíl mezi Montessori školou a tradičním školstvím?

Montessori škola učí děti samostatnosti a samostatnému rozhodování, učí je formulovat a prezentovat svůj názor, vyhledávat informace, být odpovědný sám za sebe

Montessori systém dává více prostoru individualitě žáka – na pomalé netlačí, rychlé nebrzdí, rozvíjí silné stránky, čímž posiluje sebevědomí

Má větší prostor pro motivaci žáka, protože pracuje s podnětnějšími pomůckami (řada z nich umožňuje okamžitou kontrolu správnosti řešení) a celkově podnětnějším způsobem – dává např. prostor pro osobní prezentace buď podle vybraných dílčích témat k tématu právě probíranému nebo podle zájmu žáka (mám chuť představit spolužákům, co mě právě zajímá, na co jsem přišel apod.)

S motivací souvisí slovní hodnocení – vnímavé dítě pochopí víceméně samo, v čem je silné, v čem méně; jsou to konkrétní dovednosti, ne abstraktní čísla; je to něco, o čem si může povídat s rodiči nebo kýmkoliv dalším

Nevytváří nepřirozené a uzavřené věkově homogenní skupiny, ale pracuje obvykle se skupinami věkově rozrůzněnými, kde probíhá částečně přirozené a částečně řízené předávání zkušeností starších mladším. Navíc podporuje kooperaci tříd v rámci běžné výuky i v rámci společných akcí (již od předškolního věku).

Vyžaduje mnohem větší aktivitu rodičů – jednak řekla bych až fenomenologickým přístupem ke každému dítěti (který se pochopitelně neobejde bez trvalé spolupráce rodičů), jednak množstvím akcí rodičům nabízených; Montessori má celkově prorodinné nastavení (nějak mě teď nenapadá čím)

Tlumí přílišnou soutěživost, upřednostňuje kooperaci (lidstvu v soutěži o přežití mezi ostatními živočišnými druhy pomohla právě kooperace).

Vede k dovednosti plánovat dopředu, uvědomovat si příčiny a následky svých činů a rozhodnutí, k odpovědnosti.

5. Je Montessori systém vhodný pro všechny děti? (Proč ano? Proč ne?)

Kromě těžkých poruch pozornosti ano (není vhodný pro všechny rodiče).

6. Jaký způsob propojování různých předmětů se vám v praxi nejvíce osvědčil?

Český jazyk, zeměpis, výtvarná a hudební výchova (fyzika, chemie) navázané na dějepis, propojení zeměpisu, přírodopisu a chemie (fyziky).

Dramatická výchova, výtvarná výchova – výroba pro dané období charakteristických předmětů, hudební výchova – poslech skladeb vzniklých v daném období a situaci a skládání básní a písní popisujících dané období nebo situaci; typická jídla a oblečení, hračky; provázanost s běžným životem – je to těžko popsatelné, ale někdy prostě přijde taková inspirace nečekaně sama od sebe.

7. Jakým způsobem propojujete výuku českého jazyka a dějepisu?

Děti mají jako povinnou četbu díla z (o) daného období, obecně se zabývají literaturou daného období a vším, co se z hlediska vývoje jazyka v daném období dělo.

8. Jak vnímáte propojení literárního textu s výukou dějepisu?

Obecně jako velmi prospěšné a přínosné, pokud se jedná o dobovou literaturu, může být pro děti někdy těžko pochopitelná a uchopitelná vzhledem k jejich nízkému věku.

9. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 1 E. Štorch: Osada havranů a z jakého důvodu?
10. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

Napadají mne otázky: čím se živili neolitičtí lidé (naši předci – čemu děti lépe porozumí?)? (v zimě/ v létě), jaké k tomu měli asi vybavení? (najdi v ukázce); dokázali byste něco takového vyrobit? Jak dlouho byste si troufli přežít v zimě/ v létě, jaké byste k tomu potřebovali vybavení, co byste si asi dokázali vyrobit, co by byl největší problém, že čeho byste asi měli největší strach (to nejsou totožné otázky!), podle čeho byste vybírali stanoviště

co to je totem? (to by asi nevěděli, takže bych musela nastudovat něco o totemech – nebo zadala referát?) Jak by vypadal totem vaší rodiny? (namalujte ho); namalujte samotnou sekerku, Kňučáka, Vrtilku, celou osadu

„A když mu žena utekla mezi stanovité chaloupky, takže ji neviděl za sněhovými náspy, vrhl se na posvátný totemový sloup naproti bráně a cloumal jím vztekle, až sněhový polštář z vršku spadl.“

Jak asi reagovala osada na Divousovo zacházení s totemem?

11. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 2 J. Hus: Devět kusů zlatých a z jakého důvodu?**
12. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

Jak se změnil svět od dob Husa? Znáte Desatero nebo víte, o čem je? Jaké provedl Hus změny v češtině ? (to asi nebudou vědět, takže jak to vyřešit?) – ukázka staročeštiny bez interpunkce, ukázka polštiny a jejího přepsání bez spřežek; proč byl Bůh dříve tak důležitý a proč dnes už není ? (tedy v Čechách?) Je to dobře? Kdo všechno je pro tebe autoritou a proč? A co z toho vplývá? Kdo je dnes autoritou pro většinu lidí? Proč?

Jak rozumíte této větě: „: Což může ruka tvá, to dělej; nebo potom díla, ani smyslu k dílu, ani času (nebude)“ K čemu vybízí? Jak velká část lidí s tím řídí; znáte někoho takového (míněno někoho, kdo dělá to, k čemu je stvořen?)

Jak rozumíte této větě? „Kdož se nejmenšímu pokoří, ten více Pána boha uctí a své duši prospěje, než by od jednoho konce až po druhého konce světa putoval, a v každém šlépěji svou krev prolil.“ K čemu je dobrá pokora? Co vlastně to slovo označuje?

Jak rozumíte této větě: „Kdož jednu slzu na své hříchy umoří, ten více Pána Boha uctí a své duši více prospěje, nežli by po smrti tolik plakal, až by jemu z očí dvě řeky tekly.“ Kdy jste něčeho litovali a jak to bylo dál? Jak rozumíte slovu hřích? Co je hříchem podle vás dnes?

Jak rozumíte této větě „: Kdož nižádného bláznivě nesoudí, ten více Pána Boha uctí a své duši více prospěje, nežli by byl jako svatý Vavřinec na roště pečen. Soudili jste někdy ukvapeně? Jaký to mělo důsledek?

13. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 3 J.A. Komenský: Labyrint světa a ráj srdce a z jakého důvodu?**

14. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

Tady by se vzhledem ke složitosti textu hodilo pracovat s menšími celky od začátku:

„To já slyše, zhrozím se; a co sem to k hříchu za tovaryše dostal, sobě myslím. První onen (tak sobě to mysl má rozbírala) o jakés uzdě mluvil, tento se Mámením jmenuje, královnu svou Marností mi (ač neopatrným tuším vybleknutím) jmenoval: co pak to?

A když já tak mlče a sklopě oči jdu a nohami nechtivě jaksi pokračuji, Všezvěd: „Co vrtochu?“ dí, „tušímť se nazpět chuť dělá?“ A než já co odpovím, anť mi na krk uzdu jakous vhodí, jejíž udidla pojednou mi se do ust vklouzla; a on: „Nu, již mi povolně půjdeš,“ dí, „kams začal.“

Uzda všetečnosti

I pohledím sobě na tu uzdu, a aj, sšitá byla z řemení Všetečnosti, a udidla její byla z železa Urputnosti v předsevzetích, a porozuměl sem, že k prohlédání světa ne jako prvé dobrovolně půjdu, ale těkavostí a neukojitedlností mysli své násilně tažen budu.

Otázky k němu: K čemu slouží uzda, kde se používá? Máš ty sám nějakou uzdu? Kdo ti ji nasadil? Jak se ti s ní žije? Šla by sundat? Co by se potom stalo? Je všetečnost dobrá nebo špatná vlastnost? Co znamená být všetečný? Kdy se vyplatila a kdy naopak? Urputnost je málo používané slovo – bude ke správnému pochopení potřebovat ještě nějakou oporu ve výkladu a v příkladech. Co znamená být urputný? Kdy se to vyplatí a kdy ne? Co znamená spojení „urputný boj“? Kde jste se s ním potkali? Je urputnost dobrá nebo špatná vlastnost? Argumentujte.

„Brylle mámení

Vtom druhý vůdce z druhého boku: „A já tobě tyto oculáry,“ dí, „daruji, skrze něž se na svět dívati budeš.“ I vstrčil mi brylle na nos, skrze něž já hledě, hned všecko před sebou jinak vidím. Měly zajisté tu moc (jakž sem potom mnohokrát zpruboval), že skrze ně hledícímu věc daleká blízká a blízká daleká; malá veliká a veliká malá; mrzutá krásná a krásná mrzutá;

černá bílá a bílá černá etc. se zdála. I porozuměl sem, žeť sobě nezle Mámení říkati dá, když takové brylle dělati a lidem vstavovati umí.

Složené z domnění a zvyku

Byly pak brylle ty, jakž sem potom vyrozuměl, z skla Domnění vykroužleny; a rámcové, v nichž byly ufasované, byli z rohu, jenž Zvyk slove.“

Otázky k němu: O čem je řeč v tomto odstavci? Co znamená domnívat se? Jaké s tím máš zkušenosti? K čemu to vede? Slovo „mámení“ nepatří k běžně užívaným – co označuje? Omámil/a jsi někdy někoho (nebo někdo v tvém okolí)? Co je to zvyk (příklady)? Co je zlozvyk? Kdy se stává zvyk zlozvykem? Kdy ti zvyk způsobil nějaké problémy (nebo někomu ve tvém okolí)?

V souvislosti s ukázkou z Komenského lze zavést debatu na třídní zvyky a jejich případnou transformaci. Lze si vyrobit brýle papíru, do nich vkládat různě barevné fólie a o zážitcích pak hovořit. Lze hrát hru na „jako“ – „budeme dělat, že je všechno jako….“

„Vstrčil mi je pak, na mé štěstí, křivě jaksi, tak že mi plně na oči nedoléhaly, a já hlavy přizdvihna a zraku podnesa, čistě přirozeně na věc hleděti sem mohl. Čemuž sem rád byl a sám v sobě myslil: Ač ste mi ústa sevřeli a oči zastřeli, věřím však svému Bohu, že mi rozumu a mysli nesvážete. Půjduť a podívám se, co pak ten svět jest, na nějž paní Marnost chce, aby se hledělo, a však vlastníma očima aby se nehledělo.

Otázky k němu: Co/koho považuje pisatel za svou záchranu/ochranu? Co je to marnost? Měli jste někdy z něčeho pocit marnosti? Jaké to bylo? Co vám od toho pomohlo?

***15.* Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 4 V. Válková: Marie Terezie a z jakého důvodu?**
***16.* Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
***17.* Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 5 Ch. Dickens: Oliver Twist a z jakého důvodu?**
***18.* Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
***19.* Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 6 E. M. Remarque: Na západní frontě klid a z jakého důvodu?**
***20.* Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou**

Víte, který stát se nejvíc přičinil o vypuknutí 1.světové války? Co soudíte o tom, že autor se původně jmenoval Kramer a po válce přesídlil z Německa do Francie? Vyjádřete obsah ukázky vlastními slovy.

Najděte v několika spolehlivých zdrojích vysvětlení pojmu zákopová válka. Na základě toho vysvětlete blíže tento odstavec: „Tak máme zase okamžitě obojí, co potřebuje voják ke štěstí: dobré jídlo a pokoj. To je málo, když si to člověk rozmyslí. Ještě před několika lety bychom tím strašně opovrhovali. Teď jsme spokojeni. Všecko je zvyk, i zákopy.“

Jak rozumíte následujícímu odstavci: „Ještě předevčírem jsme byli v ohni, dnes děláme volovinky a potloukáme se krajem, zejtra jdeme zase do zákopů. Ve skutečnosti nezapomínáme na nic. Pokud jsme nuceni být v poli, klesají dni, strávené ve frontě, když minou, do nás jako kameny, poněvadž jsou příliš těžké, abychom o nich mohli hned přemýšlet. Kdybychom to zkusili, zabily by nás dodatečně; to jsem už vypozoroval.

Hrůzu lze snášet, pokud se člověk prostě krčí; ale zabije, když člověk o ní dodatečně přemýšlí. Právě tak jako se z nás stane zvěř, když jdeme tam dopředu,…..“

21. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 7 A. Franková: Deník Anny Frankové a z jakého důvodu?**

22. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

Zjistěte, proč začala druhá světová válka, jaký měla průběh a jaký měl Adolf Hitler cíl. Podívejte se na filmy Musíme si pomáhat a Schindlerův seznam; tam je pozice Židů za 2.sv. války popsaná poměrně věrně.

Přečtěte si následující odstavec a zkuste si představit svůj reálný život za podobných omezení – třeba že máte blond vlasy, takže smíte jezdit jen autobusem řízeným blonďatým řidičem, chodit jen do obchodů, kde je blonďatý prodavač nebo prodavačka, na ulici se bavit jen s blonďáky a podobně.

„Od května 1940 to s dobrými časy začalo jít z kopce: nejdřív válka potom kapitulace a vpád Němců, a pro nás Židy nastala bída. Jeden židovský zákon stíhal druhý a naše svoboda byla strašně okleštěna. Židé musejí nosit židovskou hvězdu; Židé musejí odevzdat jízdní kola; Židé nesmějí jezdit tramvají; Židé nesmějí jezdit autem, ani soukromým, Židé smějí nakupovat jen od 15 do 17 hodin; Židé smějí jen k židovskému holiči; Židé nesmějí od 20 hodin večer do 6 hodin ráno na ulici; Židé nesmějí do divadel a do kin a nesmějí se zdržovat ani na jiných místech určených k zábavě; Židé nesmějí na plovárny a stejně tak na tenisová, hokejová a jiná sportovní hřiště; Židé nesmějí po osmé hodině večer sedět na vlastní zahradě, ani u známých; Židé nesmějí navštěvovat křesťany; Židé musejí chodit na židovské školy a podobně a podobně. Tak probíhal náš život a my nesměli tohle a nesměli tamto. Jacque mi pořád říká: „Já už si netroufám nic dělat, mám strach, že to není dovoleno.“

23. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 8 L. Aškenazy: Vajíčko a z jakého důvodů?**
24. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou? .

Prezentace - náměty: holocaust, koncentrační tábory, Židé v Čechách, Aškenazy

„Zvláště si zasedl ten mladík na majitele telefonního přístroje číslo to a to. Jmenoval se Eduard Kohoutek a byl, jak se tehdy říkalo, soukromník. Týden co týden se v pátek ve tři hodiny konal tento telefonní hovor:
Dobrý den !
Dobrý den.
Je prosím doma pan Slepička?“

Jak byste reagovali vy? Můžete si připravit krátkou scénku.

Čas od času se vám asi stane, že vám zavolá neznámé číslo. Jak reagujete?

Komu byste volali, kdybyste se po několika letech vraceli domů a neměli vůbec přehled, co se za tu dobu stalo?

Internet je plný škodolibostí, o jakých se píše v úvodu povídky. Jaký na ně máte názor? Máte s nimi nějakou osobní zkušenost?

Citace:

„Žiju, pane Kohoutku, řekl bývalý student. V tu chvíli pocítil, že do něho skutečně vstupuje život. Pocítil to zvýšeným tepem a radostí až k zalknutí. Uslyšel zpívat své tělo.“

Jak rozumíte téhle situaci? Zažili jste něco podobného? Nebo slyšeli jste něco takového vypravovat ve vašem okolí? Vyjádřete to samé vlastními slovy.

Zkuste napsat pokračování povídky. Jak by mohlo vypadat setkání studenta Pokštefla s panem Kohoutkem? O čem si asi povídali?

***25.* Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 9 K. Kryl: Divný kníže a z jakého důvodů?**
***26.* Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**

Prezentace – náměty: Kryl, Sametová revoluce, komunistická diktatura, srpen 1968, Pražské jaro 1968, emigrace po r.1948, bolševický převrat 1948, emigrace po r. 1968, Dva tisíce slov

Vyhledejte v textu slova, kterým nerozumíte, a vyjasněte si jejich význam.

O jaké době/události báseň/písňový text pojednává?

Poslechněte si nahrávku. Je rozdíl mezi samotným textem a písní?

Najděte v textu kontrasty a paradoxy, metafory, nadsázky. Jaká je jejich úloha?

Co vy sami víte o popisovaném období?

Co znamená „rány léčil solí?

Co znamená : „vymýšlel si bajky, v nichž vítězila zloba?“

Rozeberte podrobněji pátou sloku : “ *Měl pendrek místo práva a statky pro gardu,*

v níž vrazi řvali sláva pro rudou kokardu,

[: on lidem spílal zrádců, psal hesla do podloubí,

v nichž podle vkusu vládců lež s neřestí se snoubí. :]“

Nepřipomíná tento text nějakou pohádku?

Je podle vás ve světě ještě místo, kde vládne nějaký „divný kníže“?

Co symbolizují ocún a blín?

9.6 RESPONDENT 5

1. **Jaká je vaše aprobace?**
   První stupeň
2. **Jak dlouhá je Vaše učitelská praxe jako aprobovaného učitele?**
   10 let
3. **Jak dlouho se již věnujete Montessori pedagogice?**
   5 let
4. **Jaký vnímáte hlavní rozdíl mezi Montessori školou a tradičním školstvím?**
   Svoboda dětí se rozhodnout co, jakým způsobem, kdy a jak se budou učit
5. **Je Montessori systém vhodný pro všechny děti? (Proč ano? Proč ne?)**
   Není vhodný pro hyperaktivní a nevychované. Hyperaktivní děti nevydrží u jedné věci, nesoustředí se a ruší ostatní. S nevychovanými se nelze dohodnout, protože mají jiné priority
6. **Jaký způsob propojování různých předmětů se vám v praxi nejvíce osvědčil?**
   Propojovat všechno se vším, nedělit to na předměty
7. **Jakým způsobem propojujete výuku českého jazyka a dějepisu?**
   Gramatiku probíráme na textech o historii, máme ve třídě i několik pomůcek, které si děti čtou a zároveň se učí historii
8. **Jak vnímáte propojení literárního textu s výukou dějepisu?**
   Je to jedna z možností a v praxi použitelná

9. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 1 E. Štorch: Osada havranů a z jakého důvodu?**
10. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
    Jak velká skupina lidí podle vás dokázala dokázala v neolitu přežít? Co všechno museli asi její členové umět? Specializovali se? Co z toho byste dokázali vy? Co byste potřebovali pro přežití ve volné přírodě? Jak dlouho byste si troufli přežít sami? Jak by tuto situaci zvládala vaše rodina? Napište scénku, jak by to probíhalo a)reálně, b) s humorným nadhledem – to vám asi půjde lépe. V přírodních národech je umění přežít určitou dobu sám v lese podmínkou pro přijetí chlapce mezi muže, součást přechodového obřadu. Najděte si o tom víc informací. Jak velká část totemu musela být v zemi, aby ho Divous nevyvrátil? Proveďte pokus na školním pozemku (nebo jinde).
11. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 2 J. Hus: Devět kusů zlatých a z jakého důvodu?**
12. **Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?**
    Hus byl reformátor církve a jazyka. Co by potřebovalo reformovat dnes? Podobá se dnes někdo Husovi? Prostudujte si Kostnický proces a sepište dramatickou scénku, která ho ztvární. Co víte o husitech? Je vám Husovo učení sympatické? Jaké jsou základní morální zásady ve vaší rodině? Bavíte se o nich?

Poslechněte si husitské chorály, projděte si jejich texty. Co se v nich řeší?

13. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 3 J.A. Komenský: Labyrint světa a ráj srdce a z jakého důvodu?

Komenský reformoval vzdělávání. Jak byste vzdělávání reformovali dnes? (omezte prosím fantaskní vize a opravdu se zamyslete) Napište esej o tom, co vše lze považovat za vzdělání. Která forma vzdělávání je vám příjemná a proč? A která naopak nepříjemná a proč? V čem se shodujete se spolužáky a v čem se lišíte a proč? Podlehli jste někdy vy (nebo někdo z vašeho okolí) nějakému Mámení?

14. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

15. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 4 V. Válková: Marie Terezie a z jakého důvodu?

Do jaké historické doby byste se chtěli podívat? V jaké roli? Kterou událost v historii byste chtěli přetvořit a jak by to asi ovlivnilo následný vývoj? Svůj nápad zdramatizujte – můžete použít seriozní přístup i humornou nadsázku, případně jedno téma zpracovat obojím způsobem. Namalujte tuto ukázku. Který zámek byste si chtěli prohlédnou úplně detailně a proč? Chtěli byste trvale žít v jiném období, než je současnost? V jakém a proč?

Vymyslete pokračování scénky z ukázky.

„Copak jste to našla, drahá?“ – Co bylo míněno touto otázkou?

Poslechněte si taneční hudbu druhé poloviny 18.století.

16. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

17. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 5 Ch. Dickens: Oliver Twist a z jakého důvodu?

Práce s ukázkami:

„Jojo,“ vzdychla stará paní, „malíři dělají vždycky dámy hezčí, než jsou doopravdy, jinak by nesehnali žádné zákazníky, dítě. Ten člověk, co vynašel ten stroj na dělání podobizen, mohl vědět, s tím že nikdy úspěch mít nebude — pracuje to až moc věrně. Až moc,“ opakovala stará paní a velmi srdečně se zasmála své vlastní bystrosti.

Co je asi „stroj na dělání podobizen“? Proč podle staré paní o „obrazy“ z toho stroje nebyl zájem? Co víte o smrti? Setkali jste se s ní někdy? Proč se lidé bojí stárnutí a chtějí být pořád mladí – aspoň navenek? Zamyslete se, jak zvládají stárnutí lidé ve vašem okolí – nemusí být členy rodiny (možná je to i lepší).

Citace:

„Je tak strašně hezká,“ řekl na to Oliver.

„Ale jdi, snad se jí nebojíš?“ podivila se stará paní, když si s velkým překvapením všimla ustrašeného pohledu, s nímž dítě pozorovalo obraz.

„Ne, ne, vůbec ne,“ opáčil chvatně Oliver. „Ale ty oči vypadají hrozně smutné, a jak tady sedím, připadá mi, jako by se dívaly rovnou na mě. Až mi z toho srdce tluče,“ dodal Oliver tichým hlasem, „jako by ten obraz by! živý a chtěl mi něco povědět, ale nemůže.“

Setkali jste se někdy s takovým obrazem? Nemusel to být jenom obraz – i setkání s něčím jiným nás může zastavit a rozbušit nám srdce. Co to může znamenat?

18. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

19. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 6 E. M. Remarque: Na západní frontě klid a z jakého důvodu?

Představte si následující odstavec ve vztahu k vaší třídě nebo škole, dosaďte tam známá jména. Jak to na vás působí? „Kemmerich je mrtev, Haie Westhus umírá, tělo Hanuše Kramera bude v den Posledního soudu těžko z plné trefy sesbírat, Martens je beznohý, Meyer je mrtev, Marx je mrtev, Beyer je mrtev, Hammerling je mrtev, stodvacet mužů leží někde s ranami,…“

20. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

21. **Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 7 A. Franková: Deník Anny Frankové a z jakého důvodu?**

Rozlišujete (nebo někdo z vašeho okolí) lidi podle národnosti nebo barvy pleti? Pokud ano, přemýšleli jste, proč to tak je? Máte s tím někdo osobní zkušenost, o kterou se chcete podělit? Jak vnímáte lidi z jiných zemí v našem okolí?

22. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

23. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 8 L. Aškenazy: Vajíčko a z jakého důvodů?

24. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

Práce s ukázkami:

„Ruka se mu třásla, s tím se už nedalo nic dělat.“ Jak rozumíte této větě?

„Pak přišel 17. listopad 1939 a pan Kohoutek čekal v pátek ve tři hodiny marně. Stručně řečeno, z koncentráku se nedalo telefonovat. Tak se ten mladý muž alespoň v tomhle směru polepšil. Co se s ním všechno stalo, to je jiná povídka anebo román. Trochu měl štěstí, kapánek se v tom naučil chodit, a vůbec, byl to takový neřád. Přežil to.“

Proč čekal pan Kohoutek marně? Co se stalo 17.listopadu 1939? Jak vypadal život v koncentračním táboře? Jak se do něj dalo dostat? Zjistěte ze spolehlivých zdrojů. Víte, že existují lidé tvrdící, že koncentrační tábory neexistovaly nebo že vypadaly úplně jinak? Připravte prezentaci o koncentračních táborech.

25. Jakou otázkou byste doplnil/a ukázku č. 9 K. Kryl: Divný kníže a z jakého důvodů?

26. Jaké výukové metody byste použil/a pro práci s touto ukázkou?

Opatřete si co nejvíc informací o Karlu Krylovi.

Poslechněte si další Krylovy písně, zazpívejte si je a povídejte si o nic – Anděl, Jeřabiny, Nevidomá dívka, Král a klaun, Bratříčku nevzlykej, Morituri te salutant, Píseň neznámého vojína, Veličenstvo kat, Pasážová revolta a mnohé další.